

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

CARLOS VINÍCIUS RIBEIRO ALMADA

**A EXPERIÊNCIA DE SER ALUNO HOJE: EXPLORANDO AS
MOBILIZAÇÕES AFETIVAS DE ALUNOS FRENTE ÀS DEMANDAS DA
ESCOLA**

RIO DE JANEIRO

2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**A EXPERIÊNCIA DE SER ALUNO HOJE: EXPLORANDO AS MOBILIZAÇÕES
AFETIVAS DE ALUNOS FRENTE ÀS DEMANDAS DA ESCOLA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do
Instituto de Psicologia da Universidade Federal
do Rio de Janeiro, como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucia Rabello de Castro

RIO DE JANEIRO

2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**A EXPERIÊNCIA DE SER ALUNO HOJE: EXPLORANDO AS MOBILIZAÇÕES
AFETIVAS DE ALUNOS FRENTE ÀS DEMANDAS DA ESCOLA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do
Instituto de Psicologia da Universidade Federal
do Rio de Janeiro, como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Aprovada em

Prof^ª. Dr^ª. Lucia Rabello de Castro
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^ª. Dr^ª. Lúcia De Mello E Souza Lehmann
Universidade Federal Fluminense

Prof^ª. Dr^ª. Solange Jobim e Souza
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro, março de 2013

Dedico este trabalho a todos os/as alunos(as) e professores(as) com quem conversei nos últimos cinco anos. Minha mobilização teve início quando parei para ouvi-los

AGRADECIMENTOS

À Lucia, minha orientadora, por não apenas termos trocado ideias instigantes, mas também por ter se disponibilizado para ser uma amiga crítica e atenciosa, quando necessário.

A todas as companheiras e companheiros de NIPIAC, que tornaram a jornada mais agradável e ajudaram a pensar minha pesquisa com ótimas conversas.

Aos alunos(as) e professores(as) das escolas que visitei ao longo da pesquisa, por mostrarem disponibilidade e afinco em participar da pesquisa.

Aos professores(as) do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRJ, que me ajudaram em meu projeto profissional. E a Ana e Gian, por terem sido tão prestativos na resolução das emergências que surgiam.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES –, pelo apoio financeiro.

À Lucia Lehmann e Solange Jobim e Souza, por dividirem comigo o apreço pela discussão dos rumos da escola e aceitarem contribuir na construção deste projeto.

Ao amigo Alberto, por dar um sentido fraterno à amizade e incentivar quando a cabeça vacilava.

Aos amigos Roberto, Diogo, Diana, Emanuel e Maria Clara, por serem aqueles que ajudam a tornar a vida um livro que precisa ser aberto, um filme que merece ser visto e uma noite que acaba adentrada.

À Camila e Renata, por me ajudarem a ver a importância e o prazer da coletividade na vida e no trabalho.

À Aline, pelo carinho e apoio na reta final.

Aos meus tios, padrinhos e primos, por estarem sempre lá com um beijo, um abraço e uma palavra, que ficarão para sempre.

Ao meu pai, por seguir me mostrando a cada dia o valor da gentileza na vida. Você não sai da minha cabeça em momento algum.

À minha mãe, que poderia ser o sujeito de todas as frases acima. Não sei se toda “mãe é mãe”, mas você é.

Ao meu irmão, minha avó e Tereza, cujas presenças me tornaram, e continua tornando, mais preocupado com a minha vida e a dos outros. Eles me fazem sentir vontade de escrever sobre eles no presente, mesmo que as memórias sejam do passado.

Muito obrigado!

RESUMO

ALMADA, Carlos Vinícius Ribeiro. **A experiência de ser aluno hoje: explorando as mobilizações afetivas de alunos frente às demandas da escola.** Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

A função de formar a criança e o jovem é amplamente atribuída à escola. Cabe a ela passar conhecimentos, valores e habilidades àqueles que um dia receberão um diploma que confere certo status social. Nessa formação escolar é destinado à criança e ao jovem um papel de aluno, no qual precisam se adequar às normas e ordens do professor. Na contemporaneidade o processo de desregulamentação social abre a possibilidade de que o aluno transforme o cotidiano escolar por meio de ações que, por não estarem necessariamente de acordo com as normas escolares, podem receber um caráter negativo por parte de professores. Além disso, a relação de afetação recíproca entre aluno e escola parece imersa nas dificuldades na comunicação entre os sujeitos envolvidos. A presente dissertação objetivou compreender como é para o aluno lidar com as normas escolares, tendo em vista as transformações por que passa a escola hoje, e suas condições de subjetivação no mundo contemporâneo. Uma discussão inicial foi feita acerca de aspectos tais como a relação dos alunos com as normas e as figuras de autoridade, sua relação com o trabalho escolar e suas preocupações na escola. Por meio do conceito de mobilizações afetivas estabelecemos uma centralidade dos sentimentos, pensamentos e ações dos alunos quanto a esses aspectos. A partir da bibliografia explorada, elencamos possíveis mobilizações afetivas que podem ser observadas na escola hoje, que são a reivindicação, a submissão, a indisciplina, a contenção de si e a apatia. Verificamos como mobilizações acontecem por meio da análise de 335 questionários aplicados em alunos de escolas públicas do estado do Rio de Janeiro. Por meio de suas respostas mapeamos como se sentem, pensam e atuam em relação às demandas escolares. Os resultados demonstraram uma multiplicidade de mobilizações afetivas nas situações abordadas, para além da submissão que o papel de aluno implica, o que corrobora com a noção de desregulamentação social. Nesse sentido, a atribuição de valor que alunos dão à escola passa também pelos momentos em que não estão completamente submetidos às normas. O valor da escola está relacionado também com ideais de fruição e liberdade, o que faz com que o imaginário social que atribui importância a uma escola que se baseia somente em normas fique esvaziado de sentido.

Palavras-chave: Aluno. Escola. Afetos. Sentimentos. Juventude.

ABSTRACT

ALMADA, Carlos Vinícius Ribeiro. **A experiência de ser aluno hoje: explorando as mobilizações afetivas de alunos frente às demandas da escola. The experience of being a student nowadays: exploring students' affective mobilizations in the face of school demands.** Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

The task of forming children and youth is widely attributed to school. It is role of this institution to pass knowledge, values and skills to those who one day will receive a diploma conferring them a certain social status. In school education positions children and young people in the role of the student, which must conform to the rules and orders of the teacher. However, the process of social deregulation opens the possibility that students transform everyday school life through their actions that, though not being necessarily in accordance with school regulations, may receive a negative character on the part of teachers. Besides the reciprocal affectation between student and school seems embedded in difficulties of communication between the individuals involved. The present dissertation aimed at understanding how the students deal with school regulations given the changes that the school institution has undergone, as well as the conditions of subjectivization of youth themselves. A initial discussion introduces the issues about the relationship of students with rules and authority figures, their relation with school work and their concerns about school. The concept of affective mobilizations was helpful to establish a centrality to the feelings, thoughts and actions of students on these issues. The reviewed literature helped to indicate possible affective mobilizations that can be observed in school today, such as submission, discipline, self-restraint and apathy. We analysed how these mobilizations occurred through the application of 335 questionnaires to state school students in the state of Rio de Janeiro. Through their responses we mapped how they felt, thought and acted in relation to school demands. The results showed a multiplicity of affective mobilizations in various school situations. In addition to the submission that the role of the student implies this multiplicity seems to corroborate the notion of social deregulation. Accordingly, the assignment of value to school given by students also takes place when they are not fully subject to rules. For students, the value of the school is related to the ideals of freedom and enjoyment. Thus, the social imaginary that attaches importance to school as a rule enforcing institution is rendered meaningless.

Keywords: Student. School. Affections. Feelings. Youth.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	08
2 DESREGULAMENTAÇÃO SOCIAL E A DIVERSIFICAÇÃO DAS AÇÕES NA ESCOLA.....	14
2.1 As lógicas de ação na escola.....	19
2.2 A diversificação das lógicas de ação e as possibilidades de reflexões críticas.....	24
3 AS MOBILIZAÇÕES AFETIVAS COMO EXPRESSÃO DE SI.....	27
3.1 As mobilizações afetivas dos alunos.....	29
4 METODOLOGIA.....	35
4.1 Construção do instrumento de pesquisa.....	35
4.2 O campo pesquisado.....	39
4.3 Aspectos gerais da aplicação do questionário e dos participantes.....	42
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	46
5.1 Eixos de Análise.....	78
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFEÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	95
ANEXO.....	101

1 INTRODUÇÃO

A importância de que crianças e jovens de todas as classes estejam inseridos na categoria de alunos é evocada com intensidade na contemporaneidade, sobretudo nos setores urbanos. No imaginário social, a relevância dada à frequência de crianças e jovens à escola se apresenta consolidada o suficiente para que existam, hoje, aparatos legais que lhes assegurem essa posição, como os Conselhos Tutelares, que se fazem valer do ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Faz parte de nossa cultura, de uma forma abrangente, a ideia de que “lugar de criança e adolescente é na escola”, o que nos faz atentar para o fato de que a oferta educacional não é um mero direito oferecido às crianças e jovens. Ser aluno trata-se de uma demanda social exercida sobre essa parte da população.

Provavelmente as perguntas “Como vai a escola (vida escolar)?” e “Você está em que série?”, estão entre as mais sistemáticas que um adulto faz a uma criança ou jovem que acaba de conhecer. Com isso, espera simplesmente “puxar assunto”, ou, em uma análise mais crítica, avaliar como a criança ou o jovem se posicionam na sociedade. Afinal, ser aluno é considerado, hoje, a principal forma pela qual crianças e jovens encontram seu direito de ser, existir e dignificar-se como entes que contribuem para fazer durar e prosperar a humanidade. Porém, podemos nos perguntar como é para crianças e jovens passar por esse processo educacional da escola hoje. Se existe uma demanda social para que ocupem o lugar de aluno, podemos imaginar que também exista uma forma de se relacionar com essa demanda.

Diante de tal demanda, crianças e jovens ocupam a posição de aluno na escola e precisam lidar com as características próprias a essa instituição, como o convívio com um grande grupo de alunos da mesma idade, as disputas pela atenção dos outros alunos e dos professores, a necessidade de obter um bom desempenho escolar, a subordinação a uma figura de autoridade diferente da mãe e do pai e, finalmente, a necessidade de se adaptar a um conjunto de normas pré-definidas. Tantas novidades fazem com que, uma vez na escola, experimentem diversos tipos de situações nas quais são constantemente afetados pelo outro e pelo ambiente, sendo levados a sentir e pensar de variadas formas. Nessas situações, também atuam de forma variada frente aos deveres escolares, às práticas educacionais dos professores e à relação com os demais alunos. Dessa forma, em sua estadia na escola, os alunos afetam através de suas ações e são afetados pelas implicações do ambiente e dos demais atores. Entendemos que a análise das considerações dos alunos a respeito do dia a dia deles nessa instituição permite compreender a economia afetiva que se faz presente, e é sobre essa economia afetiva que pretendemos nos debruçar.

Muitos autores vêm dando visibilidade à fala dos alunos para compreender aspectos cognitivos acerca da escola, como suas representações, sentidos e significados a respeito da escola e da relação com as figuras de autoridade (Jobim e Souza, *et al.*, 2000; Salem, 2005; Torquato, 2009; Marques e Castanho, 2011). Bem como a ação do aluno na escola também tem sido amplamente estudada (Apple, 1989; Aquino, 1998; Dayrell, *et al.* 2010). Esses autores trazem em comum um olhar que faz avançar os questionamentos acerca das dificuldades que a escola vem enfrentando para que o aluno veja sentido no trabalho escolar e na autoridade do professor. Dessa forma, colaboram para que os alunos possam ser vistos, compreendidos e analisados em suas demandas, estranhamentos, expectativas e insatisfações na escola. Em nossa pesquisa, para além das cognições e ações dos alunos na escola, enfocamos também seus sentimentos.

Por compreendemos que estes três aspectos dos alunos - cognição, ação e sentimentos - se relacionam e afetam uns aos outros, procuramos elaborá-los como parte de um mesmo processo de formação dos sujeitos. Mahoney (2008) destaca da obra de Henri Wallon que os conjuntos funcionais dos sujeitos - o ato motor, o afetivo, o cognitivo e a pessoa¹ - são constitutivos um do outro.

O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das consequências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas essas ressonâncias têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela (MAHONEY, 2008, p.15).

Para melhor nos aproximarmos da contextualização dos problemas que a escola vem enfrentando, nos propomos a compreender o conjunto de sentimentos, pensamentos

¹ Segundo Mahoney e Almeida (2005), os conjuntos funcionais são constructos de que a teoria de Wallon se vale para explicar o psiquismo e para explicar didaticamente o que é inseparável: a pessoa. Dessa forma, frisa tanto a inseparabilidade de tais conjuntos na constituição dos sujeitos quanto também a possibilidade de descrevê-los individualmente. “O conjunto afetivo oferece as funções responsáveis pelas emoções, pelos sentimentos e pela paixão [...]. O conjunto ato motor oferece a possibilidade de deslocamento do corpo no tempo e no espaço, as reações posturais que garantem o equilíbrio corporal, bem como o apoio tônico para as emoções e sentimentos se expressarem. O conjunto cognitivo oferece um conjunto de funções que permite a aquisição e a manutenção do conhecimento por meio de imagens, noções, ideias e representações. É ele que permite ainda registrar e rever o passado, fixar e analisar o presente e projetar futuros possíveis e imaginários. A pessoa – o quarto conjunto funcional – expressa a integração em todas suas inúmeras possibilidades” (MAHONEY e ALMEIDA, 2005, p.18). É importante frisar que, ao falarmos que cognição, afetividade e ação são aspectos que podem ser trabalhados conjuntamente, fazemos tão somente uma relação entre a teoria de Wallon e nossa proposta de focar de forma unificada tais aspectos dos alunos. Em outras palavras, a apropriação destes conceitos feita por Wallon não necessariamente é feita a partir do o mesmo trato teórico dado por nós ou outros autores aqui apresentados, que trabalham representações, sentidos e ações na escola.

(cognição) e ações dos alunos, ao qual chamamos de mobilizações afetivas. Ao falarmos aqui de *mobilizações afetivas*, queremos fazer ver o caráter dialético que alunos estabelecem com a escola, ao afetar e serem afetados por ela. Atentar às mobilizações afetivas de alunos é compreender não apenas o que declaram acerca da escola, mas também o modo como a relação com a escola os leva a sentir, pensar e se pôr em movimento de determinadas formas. Assim, através da compreensão das mobilizações afetivas, pretendemos nos aproximar dessa relação complexa e imersa em conflitos que se estabelece entre os jovens e a escola hoje.

A relação dos jovens com a escola tem sido muito abordada na contemporaneidade, a partir da noção de que as escolas transmitem mais do que conhecimentos oficializados, saberes e técnicas por meios sistemáticos (GOTTLIEB, 1968; BOURDIEU, 1983; FORQUIN, 1996). Esses autores concordam que a escola transmite disposições, símbolos, aspirações, portanto confere formas de ser. Parece cada vez mais claro que a escola tem um papel fundamental na subjetivação de crianças e jovens. Porém, alunos não estão apenas passivos no processo escolar, e, ao conseguirem esporadicamente apresentar posturas críticas de diversas naturezas às normas escolares, alteram sua rotina (APPLE, 1989).

Nossa pesquisa foi antecedida por outra pesquisa de maiores proporções, em que participei como aluno de Iniciação Científica, realizada pelo “Núcleo de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas (NIPIAC - UFRJ)”. Ao longo dessa pesquisa anterior realizada pelo NIPIAC², procuramos compreender como se dava a participação dos alunos na escola, como uma instituição com diversos mecanismos que consolidam uma hierarquia, segundo a qual os mais jovens precisam seguir as normas aplicadas por professores. Tal pesquisa, realizada com alunos do Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas e particulares do estado do Rio de Janeiro, possibilitou observar que dois pontos pareciam importantes para os alunos em sua relação com a escola: o utilitarismo e a sociabilidade (CASTRO *et al.*, 2010).

Os alunos apontaram que a escola possibilitava a obtenção de um bom emprego no futuro, impulsionando-os ao mercado de trabalho. Essa visão utilitarista aparecia na importância que atribuíam ao término da formação escolar da forma mais rápida possível, sem contratempos e constrangimentos, como a reprovação. Tratava-se de uma forma de ingressar nos empregos a termo, inclusive os menos conceituados, como alguns alunos frisaram. Outro aspecto relevante da escola para os alunos foi a convivência e a sociabilidade entre pares.

² Pesquisa realizada pelo NIPIAC-UFRJ, intitulada “Subjetivação Política na Infância e Adolescência - A democracia nas escolas”, durante os anos de 2006 a 2009.

Vimos que a sociabilidade ocorria nas brechas da realização da função mais convencional do trabalho do aluno, ou seja, o dever em sala de aula.

Justamente por não implicar em atividades prescritas pelos mestres, a sociabilidade os levava a atividades capazes de produzir circunstâncias que divergiam daquilo que era demandado pelo programa da escola, como a conversa "fora de hora", "matar aula" ou a "cola". Diferentemente do sentido utilitarista, que impulsionava os alunos a se adequarem às demandas escolares para que conseguissem a aprovação pedagógica e afetiva de professores, a sociabilidade muitas vezes impulsionava os alunos a apresentarem comportamentos indesejados pelos professores. Entretanto, a importância dada à sociabilidade não representou necessariamente que estar entre pares significava que os alunos demonstravam oposição à atividade convencional da escola, mas que outros aspectos emergiam como fundamentais, fazendo com que a condição de aluno não estivesse apenas restrita à importância de estudar e ser disciplinado. Dessa forma, a normatividade escolar não parecia uma referência unívoca para a ação desses alunos.

Isso significa que, para aproveitar o tempo entre amigos, os alunos procuram, na medida do possível, fugir às normas que regem seu papel institucionalizado, podendo nesses momentos conversar, brincar e, até mesmo, reclamar entre si dos professores e das regras da escola aplicadas pelas figuras de autoridade. Para além de uma homogeneidade de valores e atitudes dos alunos na escola, em que todos procuram seguir as normas que se aplicam, se coloca hoje uma ambivalência no conjunto de ações dos alunos, que demonstra até mesmo certo conflito entre os alunos considerados mais aplicados e os "bagunceiros". Dessa forma, é possível observar que, ser aquilo que se espera de um aluno, ou seja, ocupar uma posição disciplinada, obediente, orientada pela noção de regras e tradições de uma escola cuja hierarquia define as práticas dos alunos, entra em conflito com a forma como os alunos entendem essa posição, vista como restritiva e até mesmo injusta. Pode-se dizer que os afetos dos alunos, em muitas ocasiões, podem ser marcados pela revolta contra a demanda feita por professores.

A compreensão de que existe uma ambivalência nas posturas dos alunos demonstra como as leituras mais clássicas da escola, em que o "ser aluno" está estritamente relacionado a um programa pré-definido, precisam ser revistas hoje, na medida em que tais leituras apontam para uma homogeneidade nessas posturas. É dessa forma que Bourdieu (1975) descreve as ações dos alunos, sobretudo aquelas que implicam numa maior aceitação das normas escolares. Diz o autor que as ações dos alunos são regidas a partir de um programa bem definido de disputa e obtenção de bens culturais. Para ele, a escola consiste em uma

instituição na qual bens culturais, próprios de um campo cultural, são distribuídos entre os agentes/alunos que a frequentam. Os alunos ingressam na escola pois ela seria uma instituição do campo cultural que fornece bens culturais, ainda que de forma desigual, mas que, para isso, produz constrangimentos que balizam suas ações nesse espaço. Nessa visão, as ações dos alunos estão objetivamente limitadas ao cumprimento de um modelo padrão que permite obter tais bens.

A partir de uma nova perspectiva, que retira a centralidade das normas escolares das ações que alunos praticam na escola, Apple (1989), abordando o fato de que alunos não são recipientes passivos de tudo que lhes é proposto, considera que as escolas não são meramente instituições reprodutoras de um determinado tipo de sociedade e das ideologias dominantes presentes nela. Segundo o autor, "qualquer um que tenha ensinado em escolas de classe trabalhadora, ou escolas localizadas nas periferias, sabe que não é assim que as coisas se passam" (p.30). Por não serem internalizadores passivos das mensagens sociais pré-fabricadas, os alunos não estão aptos a aderir integralmente a uma gama de normas, oscilando entre ser o que se espera deles e ser um sujeito crítico dessa demanda.

Nesta pesquisa, nos interessa compreender as mobilizações afetivas dos alunos nas escolas, ou seja, a forma como os jovens têm sido afetados pelas conformações que a escola assume, e como atuam frente a essa afetação. Ainda que a escola venha para efetivar um processo educacional socialmente reconhecido, é importante investigar como alunos respondem a esse processo, visto que casos de indisciplina e apatia de alunos indicam que esses nem sempre parecem dispostos a corresponder-lhe com completa adesão. Procuramos nos inserir na escola pública, que é aquela que enfrenta com mais severidade os males do investimento deficiente na educação e a dificuldade de que a formação escolar garanta uma inserção no mercado de trabalho. Conforme coloca Patto (2010), uma pretensa melhora na educação pública tem sido anunciada pelo governo federal desde a década de 1990, com o aumento do número de alunos matriculados nas escolas. Entretanto, a autora chama a atenção para o caráter de manutenção das aparências em tais notícias, já que escondem "uma realidade que agride a frustra diariamente os participantes da vida escolar" (p.30).

Pretendemos investigar junto a jovens do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio em escolas públicas do Rio de Janeiro como esses compreendem a demanda escolar que incide sobre si. O interesse em especial na investigação dos jovens que frequentam tais séries se dá tanto pela vasta gama de experiências que esses foram elaborando ao longo dos anos de formação quanto pela proximidade da entrada no mercado de trabalho, que se configura hoje como um fator significativo para que vejam sentido no trabalho escolar.

Fundamentados no referencial teórico, que pode fornecer as primeiras impressões acerca de situações vivenciadas pelos jovens na escola, evidenciamos o que autores e pesquisadores trazem ao abordarem a relação do aluno com a escola. Posteriormente, visando a dar visibilidade às falas de alunos, criamos dispositivos para que esses possam elaborar formas de expressão a respeito da tessitura escolar.

Entendemos que as ações de jovens na escola se efetivam não apenas como uma resposta à demanda escolar, mas também como uma afirmação de si e uma exteriorização das particularidades de seus sentimentos e pensamentos. Em outras palavras, consideramos que a ação dos alunos na escola está conjugada a seus sentimentos e pensamentos, e formam o conjunto a que chamamos de mobilizações afetivas. Ao investigarmos ações, sentimentos e pensamentos dos alunos, buscamos esclarecer também que sujeitos a escola está favorecendo que se formem hoje. Coloca-se como fundamental para nós compreender quais processos de produção de subjetividade tornam-se uma tendência na contemporaneidade frente às mobilizações afetivas observadas.

Por fim, é importante atentar para o fato de que as mobilizações afetivas do aluno são efeito de situações escolares que estão imbricadas com diversos aspectos de convivência com os demais atores da escola, tais como a submissão à figura de autoridade, o respeito aos demais alunos e o cumprimento em conjunto das atividades escolares. Dessa forma, ao pensarmos as mobilizações afetivas, refletimos também a respeito das dificuldades para que a escola consiga se efetivar como um lugar em que todos, professores e alunos, possam realizar um trabalho coletivo, e a formação de jovens esteja pautada numa ideal de cidadania e democracia.

2 DESREGULAMENTAÇÃO SOCIAL E A DIVERSIFICAÇÃO DAS AÇÕES NA ESCOLA

Ainda que a escola tenha colaborado para um processo de reconhecimento do valor da criança e do jovem para a sociedade, é inegável que, durante todo o século XX, esse reconhecimento se dava tão somente pela visão de que o jovem aluno ainda não dispunha de todas as propriedades psíquicas para atuar livremente na sociedade. Em outras palavras, o valor do jovem estudante era o de sujeito promissor, que "estava no caminho certo", mas ainda não havia chegado à "terra prometida". Enquanto não alcançava essa "terra", recebia um caráter de provisoriedade, que apenas colaborava para que essa fase fosse passível de uma atenção cautelosa do adulto. Nesse sentido, pode-se dizer que a contribuição da criança para a vida escolar permaneceu, por um longo tempo, restrita à sua "habilidade" para receber e incorporar os objetivos da aprendizagem que lhe é oferecida e que, conseqüentemente, essa habilidade dependia de uma resignação do aluno frente às normas escolares.

Esse processo de aprendizagem se relacionava a um modelo de sociedade que prezava pela integração dos valores sociais e pela homogeneidade das práticas. A sociologia clássica explica essa sociedade a partir de seu caráter de centralidade, uma realidade integrada e integradora (WAUTIER, 2003). Ela seria possível porque produziria indivíduos que interiorizam seus valores e realizam suas diversas funções a partir deles (DUBET, 1994). Dessa forma, o projeto educacional dirigido aos jovens, o que incluía a escola, funciona de modo a produzir nos sujeitos que chegam nessa sociedade a prática de aderir aos valores necessários para que haja uma homogeneidade nas disposições, de modo que um determinado projeto social seja possível.

É nesse sentido que Durkheim (1978) explica a educação em termos de uma "ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social" (p.41), ou seja, insere nelas o necessário para a vida em uma sociedade cuja correspondência entre os princípios, valores, ideais do ator e do sistema social é grande. O objetivo último da educação é integrar mulheres e homens a partir de uma homogeneidade de princípios e valores. A educação consiste, pois, numa socialização metódica das novas gerações. A partir dessas considerações, seria possível concluir que, para Durkheim, o sucesso desse processo educacional seria caracterizado pela construção de um ser social totalmente identificado com os valores societários (SETTON, 2003), pois a educação nessa perspectiva é tratada como uma forma de socialização que espalha valores no conjunto da sociedade, promove uma forma comum de compreensão dos fatos, e, assim, se torna um princípio de

integração social. Por analisar aquele que necessita ser educado como um "ser egoísta e associal", Durkheim (1978) considera que a educação precisa agregá-lo a uma natureza capaz de vida moral e social, criando no homem um ser novo. Percebe-se como a questão da inculcação de valores nos alunos é algo fundamental para o autor.

A partir de análise da ideologia presente no conteúdo de textos escolares das antigas 3ª e 4ª séries do 1º grau, em três escolas da rede estadual do Rio de Janeiro durante o ano de 1975, Rego (1981) formulou argumentos para demonstrar que a escola possuía uma função socializadora e integradora por meio de tais textos. Para a autora, os temas presentes, como Pátria, Família, Deus e Dever, serviam como um meio de regular o comportamento do aluno segundo uma ordem vigente de uniformidade e padronização. Os valores difundidos nos textos, de *amor, obediência e respeito*, se repetiam através do entrecruzamento dos temas: "a escola é a continuação do lar, os professores são os segundos pais e são missionários; a professora, como a mãe, é mediadora entre o lar e o mundo; a pátria é mãe, a natureza é o dom de Deus, a bandeira é o símbolo sagrado da pátria" (p.105). Dessa forma, as escolas cumpriam um papel de ordenação que se relacionava a um projeto de sociedade integrada pelos mesmos valores sociais.

Os valores morais aparecem divididos em positivos e negativos (conforme sejam considerados bons ou maus) e determinam as atitudes "corretas" e "erradas" das pessoas, e, os mais difundidos são justamente aqueles que incentivam condutas de submissão, obediência e dependência (p.107).

Segundo Bourdieu (1975), a escola reproduz um princípio gerador e estruturador de práticas e das representações, ao qual chama de *habitus* de classe. Nas palavras de Bonnewitz (2003), tal princípio é um forte ordenador social, pois é simultaneamente "a grade de leitura pela qual percebemos e julgamos a realidade" e "o produtor de nossas práticas", sendo esses dois aspectos indissociáveis. Entretanto, em plena década de 1970, tal modelo de educação começava a se haver com modificações nas estruturas sociais: a passagem de uma sociedade restritiva, baseada na submissão e na obediência, para uma que prega a possibilidade de se pensar e atuar divergindo das normas pré-estabelecidas. Ainda que a normatividade escolar impelisse os alunos à submissão e a um padrão social de pensamento, a educação começava a ser pensada em termos de difusão de um ideal de liberdade e individualidade.

Como podemos comprovar pela análise dos textos, eles nada incentivam (pelo contrário) o respeito à individualidade e à liberdade da criança, tão propalado nos currículos e programas escolares (REGO, 1981, p.107).

Conforme podemos analisar nas palavras de Rego, existe uma preocupação datada em problematizar no processo educacional a manutenção da dependência em relação às figuras de autoridade. É como se o objetivo da educação começasse a incluir na ordem do dia não somente renúncia, regulação ou supressão do prazer através da regulamentação das condutas, mas também um caráter de respeito à individualidade e à liberdade pessoal do aluno. Como lembra Bauman (1997), “ordem” significa um meio regular e estável para os nossos atos, e as consequências da ordenação das ações são que os acontecimentos não se deem ao acaso, sendo o processo de ordenação, nesse caso, a promoção de uma homogeneidade compulsória das condutas. Entendemos que o enfoque na liberdade e na individualidade de que fala Rego (1981) é efeito de uma desregulamentação social, que aponta justamente para a improbabilidade da homogeneidade das condutas. A ordenação, que tradicionalmente fez parte das instituições, como a ordenação que crianças e jovens encontram na escola, parece um processo sujeito a questionamentos dos alunos.

Na contemporaneidade, a desregulamentação implica em novas conformações nas instituições, inclusive na escola, como a possibilidade do questionamento das normas institucionais, a falta de aceitação da autoridade de professores e a maior propensão ao desenvolvimento de comportamentos individuais e grupais em oposição aos comportamentos tradicionais do aluno. As instituições mais tradicionais precisam haver-se com o fato de que a desregulamentação implica numa inconformidade entre a vontade pessoal dos sujeitos e as abdições que as regras e normas impõem. Hoje, faz sentido pensarmos em termos de um quadro de desinstitucionalização, conforme classifica Dubet (1998), no qual as instituições não conseguem efetuar o mesmo processo socializador, levando em conta a forma como a desregulamentação passa a compor a ordenação das relações sociais e de mercado.

Na medida em que a regularidade de valores e opiniões é menos importante do que sua flexibilidade, as instituições como a escola não circunscrevem com a mesma eficácia os padrões de ações, pensamento e sentimento de alunos. Ainda que atualmente a possibilidade de alunos atuarem segundo valores extranormativos seja mais ideal que factível - uma vez que muitas de suas ações na escola são previsíveis em função das regras -, um ideal de desregulamentação atravessa esses alunos. Aplicar as regras é um desafio com o qual professores precisam haver-se, demonstrando que a autoridade do mestre nem sempre é suficiente para conduzir os alunos.

Em pesquisa realizada com professoras do Ensino Fundamental por meio de entrevistas, Oliveira (2005) constatou que as mesmas entendiam como características de um "bom aluno" uma postura crítica. Acreditavam que o aluno não deveria ficar passivo diante de

tudo que observa na escola, o que demonstra certa vontade de que alunos não passem por um processo que os torne isentos da possibilidade de se expressar e de propor questionamentos. Entretanto, outras características também foram apontadas, como o cumprimento das tarefas que lhes são propostas, o interesse pelas atividades, a disciplina e o fato de não terem dificuldades para aprender, demonstrando que muito do que é esperado dos alunos diz respeito à necessidade de que sigam uma conjuntura de práticas comuns. Em outras palavras, as professoras valorizam o caráter crítico dos alunos, mas esperam que tenham um comportamento bem pautado nas normas.

Tal constatação demonstra como que, até mesmo para professoras, o caráter divergente que o ideal de liberdade traz não deve ser ignorado. Porém, o desafio de aplicar as normas e formular um conjunto de práticas comuns entre os alunos se mantém, e hoje a escola precisa haver-se com a dificuldade de aplicar normas a alunos que, por vezes, tentam trazer para seu cotidiano algo próprio a eles e não somente ao que é prescrito pela norma.

Podemos falar que, ainda hoje, na forma como a maior parte das escolas se estrutura, para que sua ordenação e suas atividades em grupo aconteçam existe uma gama de práticas comuns que devem ser acatadas (THORNBERG, 2008), tais como ficar em silêncio enquanto a professora fala, levantar a mão para pedir a palavra, o compartilhamento dos horários de entrada, do recreio e de saída da instituição. Para que todo o processo educacional ocorra, é importante que haja disposições pessoais de entrega de um determinado tempo e esforço por parte desses alunos. Toda a gama de comportamentos que o aluno deve ter na escola pode ser algo que, a todo o momento, está aquém dos desejos individuais dos alunos. Entretanto, um ideal de homogeneidade nas posturas dos alunos dentro de sala parece não ser justificável hoje, se pensarmos as dificuldades que professores sentem em balizar as ações dos alunos.

Ao problematizar a falta de diálogo entre professores e alunos, Oliveira (2007) observa que, para realizar tal balizamento, professores são muitas vezes autoritários e até mesmo violentos, a fim de manter a "ordem geral". Dessa forma, são "estabelecidas regras, controles, punições e dominações para disciplinar os alunos em estado de rebeldia" (p.95). Práticas como aplicar ditados e cópias sem uma intencionalidade pedagógica para que se mantenha o aluno em silêncio são exemplos de como o professor estabelece estratégias para que não perca o controle sobre a expressividade do aluno. A desregulamentação das condutas torna necessário que os professores façam-se valer de mecanismos de controle para assegurar certo poder sobre a diversidade de orientações que os alunos têm para sua ação na escola.

Dubet (1994) considera em sua observação dos alunos na França que esses são confrontados por uma grande diversidade de orientações, muitas vezes antagônicas entre si. O

autor observou que, a par da competição pela entrada no mercado de trabalho e da integração entre os jovens, conserva-se um apelo constante entre os alunos do tema da *autenticidade* como valor fulcral. Ele descreve que, na concepção dos alunos, as personalidades são "boas" quando são autênticas, quando se libertam ao mesmo tempo da competição da *orientação estratégica* e do conformismo da cultura juvenil da *orientação integradora*. A despeito de uma experiência dual que ameaça reduzir o ator ao "artifício" da competição e ao conformismo mercantil na cultura juvenil, os alunos estão inseridos num quadro em que se veem como sujeitos que podem construir uma autenticidade. Nas palavras de Dubet (1998), a "personalidade pensa antes que o papel" que é atribuído ao aluno, fazendo com que haja uma valorização da possibilidade de questionar as normas escolares.

Em razão disso, com alguma frequência alunos apresentam comportamentos que divergem daquilo que é demandado. As ações que eles têm em sala nem sempre são aquelas que se relacionam com o programa escolar, pois, para além delas, se fazem presentes outras posturas, como a bagunça ou a apatia, tornando a centralidade de princípios uma prerrogativa com a qual a escola não consegue beneficiar-se. Spósito (2010) considera, em relação à educação no Brasil, que o trabalho do aluno não se resume à resposta às exigências explícitas inscritas nos programas e regulamentos oficiais, mas às expectativas implícitas da instituição e dos professores, elucidando como a convivência entre alunos e figuras de autoridade está imersa em novas relações de poder. As escolas parecem hoje começar a se adaptar às novas formas dos sujeitos estarem presentes nela, já que a desregulamentação social abre margem para que os programas escolares não produzam normas infalíveis. Torna-se necessária a negociação na convivência entre alunos e figuras de autoridade.

As instituições consagradas na máquina estatal, como as escolas, passam a ser organizações que nem sempre visam a homogeneizar as condutas a partir de uma coerência, própria de um sistema social, mas com a função de coordenar a heterogeneidade das ações dos atores e dos objetivos que eles têm em vista. Isso não significa que a escola não funcione, mas que não funciona apenas como instituição com suas funções tradicionais. Isso significa também que as ações dos alunos, por serem atravessadas por orientações de diferentes naturezas, podem apresentar descontinuidades, sendo as regras ora uma referência, ora ignoradas. A partir da obra de Dubet, Wautier conclui que:

A pluralidade das lógicas de ação presente na experiência social é vivida como um problema e produz um mal-estar. Os indivíduos precisam explicar a si mesmo como constroem suas práticas, sua adesão (relativa) a papéis e valores aos quais eles não conseguem aderir completamente. Esta distância crítica (reflexividade), quando

ocorre, define a autonomia dos atores, tornando-os sujeitos, já que os atores não podem ser enclausurados nos seus papéis (2003, p.181).

Se opondo à noção de sistema social integrado e unificador, Dubet (1994) considera que o conjunto social se dá pela junção de três sistemas, que são a comunidade, o mercado e o sistema cultural, sendo este último a definição de uma criatividade humana, no sentido de ser irreduzível à tradição e à utilidade, tal como os dois primeiros. Cada um desses sistemas possui uma lógica própria, cuja articulação rege a ação dos sujeitos. Uma grande contribuição do autor na compreensão da relação dos sujeitos com suas ações é a noção de que os atores se orientam por diferentes lógicas de ação, e, sobretudo, que figura dentre elas uma lógica que rege as demais a partir de um aspecto crítico. A seguir, apresentamos tais lógicas de ação para, posteriormente, discutirmos de que forma essas podem ser correlacionadas à orientação das ações dos alunos na escola, e como a noção de múltiplas lógicas de ação articuladas pode ajudar a compreender a relação multifacetada do aluno com a escola hoje.

2.1 As lógicas de ação na escola

Dubet (1994) definiu que uma das orientações se volta para a estratégia, em que "o estabelecimento escolar, os ramos, as matérias ensinadas, as turmas são descritas em termos de hierarquia e utilidade" (p.208). Os alunos explicam as suas práticas em termos de racionalidade competitiva. Outra lógica aponta para uma oposição à esfera individualista da competição estratégica, que é a da formação de uma comunidade juvenil, em que os alunos têm em vista a participação num grupo de pares e a valorização dos aspectos de amizade. Os alunos têm apreço pela escola na medida em que "gostam do mundo das afinidades eletivas, que se desenvolve nas fendas da organização escolar, os intervalos, os recreios, os cafés, os passeios, tudo o que, do ponto de vista deles, faz parte de uma formação de sua personalidade" (p.210). Finalmente, a terceira lógica, como já mencionado, se relaciona à capacidade crítica e criativa dos sujeitos, por não serem redutíveis nem aos seus papéis, nem aos seus interesses.

As lógicas de ação nos parecem aplicáveis à forma como os alunos compreendem e lidam com sua situação também nas escolas públicas brasileiras, e hoje podemos tomar conhecimento de uma série de estudos que ajudam a visualizar a presença delas em nosso sistema educacional, bem como pensar algumas das particularidades que as escolas no contexto brasileiro reservam em relação aos estudos de Dubet (1994). Dessa forma, a análise

de cada uma das três lógicas de ação de que o autor fala nos possibilita avançar na compreensão da relação dos alunos com a escola.

*

A primeira lógica de ação é a estratégia, em que o ator é definido pelos seus interesses num mercado. Segundo essa lógica, as razões, as atividades e as vantagens dos alunos na escola são descritas em termos de hierarquia de interesses e utilidade. Os interesses pela aprendizagem se dão por um viés diferente da aprendizagem como construção de um corpo de conhecimentos críticos em relação ao mundo. Na verdade, esses interesses se dão como uma acumulação daquilo que Bourdieu (1998) chama de capital cultural, ou seja, a obtenção de bens culturais, como o diploma, que fornecerá aos alunos posições estratégicas nas disputas de mercado. Dubet (1994) considera que isso instala nos indivíduos uma tensão entre os interesses estratégicos, relacionados ao mercado de trabalho, e aqueles que dizem respeito a uma formação intelectual e educacional.

A divergência entre as razões para a aprendizagem causam uma tensão nos sujeitos, que ora pensam em termos de inserção no mercado, ora a partir do prazer em aprender coisas novas e pessoalmente edificantes. Talvez no quadro brasileiro, em que a inserção dos jovens no mercado de trabalho é uma questão social de difícil trato, os efeitos dessa tensão sejam ainda mais severos, como a evasão em massa das escolas pela sobreposição da necessidade de inserção no mercado de trabalho à possibilidade de aprendizagem edificante. Torquato (2009), em pesquisa com alunos que se evadiram de escola de Ensino Médio público, observou que a ausência da visão de futuro relacionada ao trabalho escolar não proporcionava uma sensação de a escola possuir uma utilidade para eles. Segundo a autora, "não conseguindo transformar a escola em um espaço agradável de sociabilidade e também tendo dificuldades de articular estratégias para conseguirem boas notas, (alunos) vivem o pesadelo das notas vermelhas, que reabrem a ferida da baixa autoestima minada" (p.58). Em muitos casos, a entrada precoce no mercado de trabalho apareceu como uma forma de lidar com a baixa autoestima, uma vez que o poder de compra provia uma visão melhor do jovem perante os outros e si mesmo.

É importante atentar para esse fenômeno da gradual perda da utilidade da escola para os alunos, pois parece que isso pode nos dizer muito a respeito das possibilidades de que possam ver a escola como um lugar em que valha a pena se engajar ou não. Spósito e Galvão (2004) veem uma diferença nas respostas de alunos de acordo com a série em que estudam. A partir de pesquisa em escola estadual, concluem que a adesão dos alunos à escola mantém-se ao longo de toda a formação, com a maioria dos alunos dizendo tanto que gostam como que têm orgulho de estudar na escola. Entretanto, essa adesão vai declinando com o passar do

tempo, com uma variação significativa entre as respostas dos alunos das primeiras séries e os alunos do Ensino Médio. Os resultados dessas pesquisas indicam uma probabilidade de que certo desencantamento do aluno com a escola está em curso ao longo de sua formação, e que, dentre outras razões, isso pode se dar em função da descrença na escola pública como lugar de ascensão social. Percebe-se que essa é uma questão que abre a discussão sobre o valor que alunos atribuem à escola. Uma vez que a escola perde sua relação direta com a inserção no mercado de trabalho, o sentido para continuarem frequentando-a precisa ser atualizado.

Porém, ainda que possamos supor um processo de descrença na possibilidade de que a escola pública impulse o aluno para o mercado de trabalho, sobretudo entre alunos nas séries mais adiantadas, a esperança na formação escolar mantém-se, apresentando-se como significativa para a ação dos alunos. Em estudo com grupos culturais formados majoritariamente por jovens inseridos na escola, Dayrell (2005) descreveu que viam a escola como "uma 'chatice necessária' para um credenciamento que tem um peso relativo no mercado de trabalho" (p.313). Dessa forma, atribuíam uma clara impressão utilitarista para a escola. Da mesma forma, Torquato (2009) constatou que, diferentemente dos alunos que se evadiam, dentre aqueles que conseguiam um bom rendimento na escola havia uma crença de que ela seria um veículo de ascensão social, transformando-os em cidadãos e preparando-os para o mercado de trabalho.

Tem sido observado um acirramento da lógica estratégica nas últimas décadas devido à massificação da educação e à "fragilidade do mundo do trabalho, evidenciando sua incapacidade de absorver os seguimentos jovens de origem popular nos tempos e espaços formais e reconhecidos das ocupações no Brasil" (SPOSITO, 2010, p.99). Isso significa também o acirramento da competição estratégica, tendo em vista que se trata de uma lógica que é individualizante. As práticas se igualam em termos de princípios, tais como obter status, bens, lucro, mas não em termos de objetivos, em que cada qual irá procurar benefícios pessoais que se colocam naturalmente em oposição ao objetivo dos outros indivíduos. Àqueles que não conseguem encontrar na escola esses benefícios, resta evadir-se dela para encontrar em outros espaços valorização pessoal e autoestima, ou ainda manter-se nela em função de outras lógicas.

A segunda lógica é a integração, em que o ator é definido pelos seus vínculos na comunidade. Nessa lógica de ação, Dubet atenta aos efeitos de integração do jovem em torno de uma cultura juvenil. As ações dos atores procuram promover a continuação de sua identidade juvenil. Diferente da lógica estratégica mais individualizante, essa lógica de ação relaciona-se com a possibilidade de participação em grupos de pares. Claro que essa

integração não consegue mais ser aquela descrita pela sociologia clássica, relacionada à formação de um corpo homogêneo remontado a um Estado-Nação, mas sim aos grupos e comunidades que se apresentam diferenciados entre si.

As formações grupais de jovens na escola hoje parecem se relacionar primordialmente com entretenimento e lazer. A sociabilidade entre pares e com professores se volta para uma forma de conseguirem obter algum prazer imediato. A forma como alunos se relacionam melhor com as disciplinas na medida em que gostam de seus professores e lhes atribuem características positivas é uma demonstração de como o prazer é um fator importante. Características como a paixão do professor pela profissão, a abertura dele à expressividade do aluno, o respeito pelo aluno, a capacidade de ditar limites - de modo que alunos considerados bagunceiros não atrapalhem a aula -, e, finalmente, a capacidade de envolver o aluno com a matéria, são características que os alunos colocam como importantes para o professor (SPÓSITO e GALVÃO, 2004), de modo que parecem apontar que hoje seja necessário uma espécie de sedução entre alunos e professores, diferente de um aspecto distante, baseado apenas em regras de convivência.

Entretanto, é entre pares que alunos demonstram o maior apreço pela sociabilidade, e também de onde, muitas vezes, conseguem obter prazer em estar na escola. Independentemente de manterem uma boa relação com os estudos e de obterem boas notas, muitas vezes a amizade na escola consegue ser a forma pela qual alunos têm encontrado sentido em estar nela e o que torna possível a permanência no espaço. Pesquisas envolvendo escolas públicas têm demonstrado que, em muitos casos, existe uma forte relação entre manter uma rede de amizades grande e, ao mesmo tempo, um desempenho acadêmico insatisfatório (SPÓSITO e GALVÃO, 2004; TORQUATO, 2009). Como visto, nos casos em que os alunos tinham uma boa rede de relacionamentos, mas também dificuldades em lidar com os conteúdos escolares, procuravam beneficiar-se justamente através da "ajuda de colegas, que realizavam os trabalhos escolares deles" (TORQUATO, 2009, p.55).

Seja pelo prazer em estar entre amigos ou pelo benefício que as relações de troca trazem, um esquema de companheirismo parece essencial aos alunos na escola. Dessa forma, a sociabilidade entre eles está próxima daquela percebida entre grupos juvenis, em que, tal como considera Dayrell (2005), existe um "jogar juntos", ou seja, uma espécie de relação de troca e de apresentação de si menos cerceada pelas figuras de autoridade. No momento em que estão entre si, conseguem estar menos implicados com o seu papel tradicional e esperado de alunos. A escola parece, nesse sentido, favorecer os laços, mas sem que isso signifique que

se convertam em ações e manifestações coletivas. As formações grupais tendem a se desenvolver de um modo a evitar as normas, mas sem problematizá-las.

Finalmente, a terceira lógica é a subjetivação, em que o ator é definido como um sujeito crítico e dotado de criatividade. Dubet (1994) atenta para o fato de que o processo de formação da personalidade acontece mediante a percepção e interiorização das demandas sociais que designam papéis aos indivíduos. Entretanto, na medida em que na modernidade o indivíduo tornou-se cada vez mais um "objeto para si", pôde refletir acerca das demandas sociais de um modo mais crítico. A lógica da subjetivação procura dar conta de uma análise feita pelo sujeito de sua experiência com certo distanciamento da mesma. A subjetivação ocorre na medida em que os atores não são constituídos apenas de uma coordenação de seus diversos papéis sociais e das posturas resultantes deles, mas também de um processo de subjetivação resultante da análise crítica dos papéis sociais que lhes são atribuídos.

O valor dado ao ato de se colocar para os outros abre a possibilidade de que os exercícios, as normas e a conjuntura escolar possam ser questionadas. Entretanto, questionar as normas não parece significar tratar abertamente dos problemas das escolas. Na realidade, parece que muito pouco é articulado em termos de discussão entre alunos e professores acerca dos problemas, sendo mais comum que as ações dos alunos, por meio da indisciplina ou do descaso com as normas, sejam as formas de questionamento que apresentam.

Thornberg (2008) diz perceber do seu campo de pesquisa em escolas suecas - e que parece poder se estender para a realidade das escolas brasileiras - que alunos raramente articulam argumentos críticos na frente de professores, fazendo com que haja uma falsa aceitação e uma crítica escondida sobre as regras da escola e o comportamento dos professores. No âmbito nacional, ainda que, conforme constataram Castro *et al.* (2010), alunos considerem que a melhor forma de dar opinião na escola seja através de uma conversa direta com as figuras de autoridade na escola, os autores observaram que isso não significou um deslocamento das posições salvaguardadas, de forma que as falas são unidirecionais e pouco produzem em termos de troca e discussão. Parece pouco provável que haja hoje uma situação na qual o questionamento se dá por meio de uma relação dialética entre professores e alunos.

Ao demonstrar os processos de oposição que alunos apresentam na escola, Willis (1991) chama a atenção para como a escola precisa lidar com uma "cultura contraescolar", que, ao contrário das práticas normatizadas da escola, acontece na informalidade, ou seja, "ao preço de ter que expressar essa oposição por meio de um estilo, de microinterações e de discursos não públicos" (p.37). Segundo o autor, essa oposição caracteriza uma forma de

resistência do aluno na escola que fica restrita somente aos espaços de discussão entre alunos que acontecem informalmente, fora do olhar dos professores. Na medida em que eles mantêm na informalidade as críticas que podem ter em relação à escola, parece que essa fala do grupo tende a voltar-se para o próprio grupo, promover uma espécie de procrastinação, não garantindo a disposição de tornar aparentes as questões fundamentais a serem tratadas.

Aparentemente, esse contexto não assegura que alunos estejam inseridos em práticas democráticas na escola. Talvez haja uma exceção, se tomarmos apenas as relações que alunos têm entre si, conforme observa Thoalander (2009), ao constatar através da sua pesquisa que, sempre que deixados sozinhos pelos professores, os alunos precisam debater acerca de vários assuntos. Provavelmente por se estabelecer apenas entre outros jovens, quando as relações são mais horizontais, a construção de regras e práticas mais democráticas se torne possível para eles.

2.2 A diversificação das lógicas de ação e as possibilidades de reflexões críticas

Como vimos, por ainda estar diretamente relacionada com a inserção dos jovens no mercado de trabalho, a escola promove em muitos alunos a necessidade de se empenhar individualmente para conseguir melhores postos no mercado. Entretanto, a escola enfrenta os males de que esse benefício, por vezes, pode parecer questionável aos alunos. É na escola também que alunos convivem entre si, e elaboram formas de se estar em grupo. Os alunos aprendem grupalmente a conviver com dificuldades que essa escola meritocrática e normativa pode lhes impor, bem como aprendem a obter momentos de lazer dentro dela. Vimos que figura entre a maior preocupação de Dubet (1994) demonstrar que a lógica de subjetivação leva em conta a possibilidade de que o sujeito, a partir de uma análise de sua experiência, reestruture a si mesmo e às instituições sociais às quais está inserido, o que inclui a escola.

Pela exposição de todas as facetas que essas lógicas de ação podem produzir nos alunos dentro da escola, a teoria de Dubet nos oferece a possibilidade de pensar de que forma os alunos lidam com a situação na qual as atividades escolares produzem aceitação ou estranhamentos neles, e passam a ser vistas tanto pelo seu caráter de benefício como de constrangimento. Se por um lado a escola continua proporcionando a crença de que favorece uma inserção no mercado, a progressiva descrença nessa propriedade dela pode levar o aluno a não querer se engajar nas atividades propriamente escolares, como o dever em sala de aula. Nesse sentido, por vezes os deveres em sala de aula, que produzem constrangimento na

medida em que exigem esforço e submissão à norma escolar, deixam de possibilitar a sensação de benefício aos alunos.

Por outro lado, o caráter de sociabilidade parece continuar sendo importante para o aluno e, conforme vimos, pesquisas indicam que ele ajuda a tornar a presença na escola mais prazerosa quando a falta de utilidade para a escola se faz presente. Em outras palavras, a escola parece manter seu caráter de benefício quando ela possibilita a convivência entre os alunos. Vimos também que são nesses momentos de convivência que se torna possível que alunos exerçam um poder de crítica a respeito da escola. É entre amigos que muitas vezes eles procuram, por exemplo, burlar e evitar as regras da escola: colando, faltando à aula ou através de outros meios subversivos. Entretanto, se alunos têm maior capacidade crítica acerca das normas escolares, persistem as dificuldades em torná-la visível.

Dubet (1994) elaborou, com o conceito de lógica da subjetivação, um princípio matricial para a ação dos sujeitos que muito tem relação com a desregulamentação social e as novas possibilidades de se lidar com as normas na contemporaneidade. O sujeito que age a partir da lógica de ação da subjetivação pode não cooperar com as normas e produzir reflexões de oposição ao que está naturalizado nas instituições. Isso nos ajuda a compreender que vivemos um momento que favorece um questionamento da autoridade e dos padrões que colocam, por exemplo, a criança e o jovem numa posição inferior em relação ao adulto.

No entanto, é importante frisar que nas escolas, se por um lado os alunos podem refletir e apresentar posicionamentos que colocam em cheque a normatividade, pouco parece acontecer em termos de ações que tentam modificar tais normas. Alunos podem perceber injustiças e incoerências na escola, mas raramente conseguem argumentar em favor de outro mundo sensível possível. Para além da formulação de ideias a partir de um caráter crítico, ir de encontro às normas implica na necessidade de fazer aparecer esse outro mundo. As ideias são produtos do pensamento que podem ter profundidade e originalidade, mas não criam nada de novo objetivamente falando.

Para que o aluno se faça valer das ideias que trazem alguma oposição ao que está institucionalizado na escola, é necessário que o outro seja afetado de alguma forma por elas. Adeodato (1989), explorando a obra de Hanna Arendt, traz que, ao fazer aparecer ideias, colocá-las no mundo das aparências, elas se transformam num evento palpável. Tais eventos são necessariamente sem precedentes e demonstram a criatividade inerente à condição humana. Para Arendt, é a partir de eventos, aquilo que é visto e ouvido pelos outros e por nós mesmos, que a criatividade humana encontra uma via de expressão. Nesse sentido, é importante refletir se o caráter crítico e criativo que alunos trazem da escola hoje significa que

produzem eventos no interior delas e modificam a forma como entendem a si mesmos e entendem a instituição.

Scott (1990), ao fazer uma análise social da relação entre dominadores e dominados, diz que a relação de dominação se dá através da produção e da atualização de discursos hegemônicos que tendem a favorecer a relação hierárquica de inferioridade do dominado, fazendo com que este naturalize sua posição subalterna. Entretanto, o autor aponta que os próprios discursos hegemônicos tendem a eventualmente se revelar incoerentes para os dominados, abrindo a possibilidade para que surjam questionamentos. Como vimos, os discursos da escola como promotora de ascensão social, que justificariam uma subalternidade do aluno, muitas vezes parecem ser questionados hoje. Porém, cabe questionarmo-nos sobre se a reflexão crítica do aluno resulta num movimento de discussão do aluno com seus pares e professores ou em ações pouco trabalhadas e discutidas.

Conforme visto por Aquino (2011), a indisciplina na escola, por exemplo, diz respeito a uma aversão às regras em vigor em determinado âmbito institucional. Essa indisciplina seria uma forma de contrapor-se às convenções normativas em uso. O comportamento indisciplinado surge como um contraponto afetivo a algo que é vivenciado pelo jovem em determinado momento de sua experiência como aluno. Mas o que nos parece importante atentar é para que, independentemente de representar uma forma de crítica, a indisciplina ou ainda a apatia não têm gerado discussões entre alunos e figuras de autoridade que problematizem as normas escolares.

3 AS MOBILIZAÇÕES AFETIVAS COMO EXPRESSÃO DE SI

A escola ocupa um lugar no imaginário social como fundamental para a formação de crianças e jovens. Ainda que Sposito (2005) coloque que é importante nos questionarmos se foi característica da escola no Brasil ser um agente socializador privilegiado, detentor de um monopólio, parece ser importante atentar para a importância que foi e ainda é reservada para a escola no que diz respeito à frequência de crianças e jovens. A autora dirá que, diferente da transmissão cultural como no caso europeu, em nosso país precisa-se levar em conta a expansão escolar mais recente. Por mais que essa observação proceda, parece importante atentar para que a condição de capitalismo tardio não livrou a sociedade moderna brasileira do fluxo do capitalismo mundial, que implicava forças produtivas específicas a esse projeto de nação e às consequentes configurações no plano político e cultural, que se estenderam para a escola (SEVERINO, 2006).

Na década de 1960, a educação se pautava num ideal de desenvolvimento do país, expresso pela necessidade de industrialização que acometia os países em desenvolvimento (MOTTA, 2007). Com a inserção do país nesse fluxo de mudanças econômicas abruptas percebidas, inclusive, na crescente industrialização, se deu um intenso investimento na educação, sobretudo, pela expansão da formação técnica. Nesse cenário, Severino (2006) afirma que a ideologia liberal burguesa foi consolidada na sociedade brasileira urbana. As camadas médias viam na educação um dos principais caminhos para a ascensão social, cabendo à educação cuidar da preparação de mão-de-obra para a expansão industrial e dos serviços, bem como proporcionar um caminho para oferta de cultura e *status* social. Hoje obviamente o sentido de desenvolvimento da nação não perdura.

As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por uma mudança na lógica de “desenvolvimento nacional por meio da educação” para a lógica de educação como via de obtenção de empregos (MOTTA, 2007). A passagem pela escola definitivamente recebia um caráter de ascensão social que até as décadas anteriores não era tão forte. Mas essa ascensão não representou uma distribuição igual de oportunidades. Hoje se percebem as diferenças de classe produzindo resultados quanto ao acesso aos empregos mais bem conceituados do mercado de trabalho. Os alunos advindos da escola pública foram e continuam sendo os que sofrem os efeitos mais severos dessa situação³, com a ocupação de subempregos em um

³ No Exame Nacional do Ensino Médio de 2010, das cem escolas que foram as primeiras colocadas, apenas 13 eram públicas, sendo todas essas 13 escolas federais, ou seja, com investimentos financeiros diferenciados e exames de admissão que já seriam um filtro de alunos egressos.

mercado de trabalho deficiente, visto que ao longo da década de 1990 o desemprego subiu uma média de entre 5,5% e 7%. Já o desemprego juvenil elevou-se de 9,1% em 1991 para 14,7% em 2000 (MOTTA, 2007).

Conforme dito anteriormente, se estar na escola é visto como a forma de a criança e o jovem dignificarem-se perante a sociedade e estarem no rumo "correto" para sua socialização, hoje essa noção precisa haver-se com certa descrença dos próprios alunos na possibilidade de se edificarem positivamente pelo fato de frequentarem a escola pública. Nesse sentido, chegamos a uma reflexão importante: a escola pública parece ter dificuldades de se justificar como lugar de ascensão social pela crescente separação entre a formação que proporciona e a entrada no mercado de trabalho. Logo, outros fatores também parecem colaborar para que o jovem permaneça na escola. Conforme vimos, muitas vezes o estar entre amigos dá mais sentido ao estar na escola do que o benefício estratégico de mercado. Uma hipótese é a de que, nesses momentos em que estão com amigos, os alunos podem não apenas se distrair, brincar e praticar esportes, mas também fazer piada das figuras de autoridade e dar vazão às suas críticas das mais diversas formas.

Desse modo, flutuam entre estar em momentos em que seguem as normas e momentos em que se veem livres delas. Entretanto, quando podem ver-se livres e até questionar as normas escolares, parecem ter dificuldades em elaborar suas críticas. Em outras palavras, diante de uma dificuldade em promover diálogos acerca dos problemas que podem perceber na escola e, ainda assim, quererem se expressar, alunos parecem não conseguir encontrar meios de serem mais claros a respeito de suas vivências incômodas na escola. Em decorrência disso, suas ações nem sempre são as formas mais inteligíveis de comunicação e muitas vezes são tidas como incompreensíveis pelos professores. Talvez a partir dessa perspectiva possa ser explicada a incompreensão de professores e diretores quanto ao comportamento indisciplinado de alunos. Conforme visto por Salles (1995) em estudo sobre a representação social que professores e diretores têm a respeito do adolescente, os primeiros consideravam os alunos "sem nada na cabeça" e traziam o fato de "estarem perdidos", como se não fosse possível encontrar uma lógica que explicasse as atitudes discentes na escola hoje.

Diante de tal incompreensão acerca das atitudes discentes, os afetos de alunos, como motivações para suas ações, podem, portanto, dizer muito sobre como esses lidam com a sua situação na escola. Vários autores têm dado atenção a como os alunos reagem às situações escolares que lhes incomodam, ressaltando como que esses procuram formular modos de expressar certa contrariedade sem que isso se converta em conversas abertas com a figura de autoridade, ora devido ao fato de não articularem falas em frente às figuras de autoridade

sobre os problemas da escola, ora por terem posturas que servem como uma forma de expressão precária, em que não expõem claramente quais seriam os problemas que identificam.

3.1 As mobilizações afetivas dos alunos

Ao entrarmos em contato com os sentimentos, pensamentos e ações de alunos, podemos compreender melhor que processos de subjetivação estão em curso nesses jovens que buscam se expressar na escola frente às insatisfações com as demandas escolares. Parece que alunos teriam muito a dizer a respeito de frustrações vividas na escola, mas o fato de que dificilmente articulam falas coletivas e públicas aponta que eles carregam algum resguardo dessa expressividade. Nesse caso, nos parece relevante compreender os processos de subjetivação que justificam esse resguardo.

As situações escolares aversivas têm produzido nos alunos uma gama de sentimentos, pensamentos e ações que formam o conjunto ao qual chamamos de mobilizações afetivas. Destacamos através da bibliografia cinco formas de mobilizações afetivas que autores e pesquisadores têm observado na contemporaneidade: reivindicação, submissão, indisciplina/incivilidade, contenção de si e apatia.

A reivindicação diz respeito a sentimentos adversos àquilo que as normas da escola representam para os alunos, e implica em ações que abrem canais de diálogo e reclamação com as figuras de autoridade. Pouco tem sido trazido a respeito desses canais de comunicação em pesquisas, provavelmente por elas se darem com menor frequência que as demais formas de mobilização afetiva dos alunos. Entretanto, a abertura de canais de comunicação com as figuras de autoridade na escola não parece ser uma realidade completamente distante para alunos. Castro *et al.* (2010) observaram que, quando perguntados sobre as razões para alunos terem dificuldades em dar sua opinião na escola, 33,4% declararam poder dar opinião, independentemente de quaisquer dificuldades.

Consideramos mobilização afetiva da submissão aquela em que os alunos apresentam total concordância com as normas escolares. É como se nessas mobilizações os alunos entendessem que seu papel de aluno tem sentido, sendo comum que se sintam atendidos em poder desempenhá-lo de um modo satisfatório. Dessa forma, não necessariamente a submissão implica numa visão negativa da escola pelos alunos.

Entretanto, não podemos perder de vista que a concordância total com as normas pode esconder uma autopercepção de inferioridade moral do aluno frente ao professor, seja por ser

hierarquicamente subalterno ou por ser mais novo. O mestre, aquele que é mais experiente e qualificado, se torna o único que detém o direito de ditar os rumos da escola. Nesse caso, a submissão significa corresponder às expectativas do professor, e pode servir a uma sujeição dos jovens a um autoritarismo exacerbado. Ainda que concordem com a submissão, o lugar de fala e de visibilidade dos alunos permanece prejudicado. Afinal, quando o *status* de cidadania é mensurado a partir de um viés “adultista”, a tendência é que os mais jovens sejam lançados ao patamar de “ainda-não-cidadãos” (MOOSA-MITHA, 2005).

A concordância com as normas também pode significar a aceitação do aluno a uma posição de resguardo. Nesse caso, o aluno entende que qualquer sujeição se justifica pela possibilidade de colher frutos futuramente. Como observa Castro *et al.* (2010), na medida em que o objetivo da aprendizagem está voltado apenas para seu resultado final, ou seja, a obtenção de um credenciamento acadêmico, podemos supor que os estudantes podem escolher se submeter ao que foi decidido sobre como devem percorrer esse caminho sem maiores questionamentos.

Conforme visto em Oliveira (2005) e Vasconcelos (2008), constantemente a submissão é tratada por professores e alunos como a forma que agem os “bons alunos”. Segundo as autoras, aspectos como cumprimento das tarefas propostas aos alunos, o interesse nas aulas, a disciplina, o fato de não ter dificuldades em aprender, ter boas notas, evitar conversas, seguir normas da escola e ter postura crítica e questionadora acerca do conteúdo foram as que permearam comentários de professores e alunos acerca de o que seria esse bom aluno. Percebe-se que essa é um modo de compreender o envolvimento do aluno de uma forma pronta, na qual as práticas e condutas propriamente escolares já estão formuladas, bastando que sejam seguidas.

A indisciplina na escola, conforme visto por Aquino (2011), diz respeito a uma aversão às regras em vigor em determinado âmbito institucional. Seja escondida, através da burla, ou explícita, a indisciplina e a incivilidade resultam em ações que alunos têm à parte das atividades ordenadas (FUGITA, 2000). Através da burla, os alunos procuram contornar os mecanismos de controle da escola, mantendo-se a partir de aparências (PERRENOUD, 1995), ao passo que, através da indisciplina explícita, Vasconcellos (1997) dirá que alunos manifestam de algum modo que as coisas não vão bem, porém sem conseguir verbalizar suas insatisfações com clareza. Dessa forma, tanto a burla quanto a indisciplina explícita apresentam contrariedade em relação às normas, mas se utilizam de mecanismos diferentes para lidar com ela.

Com a burla, se esforçam para que sejam vistos a partir de uma postura aceitável, ainda que, na medida do possível, sua real intenção seja a de contornar a norma, dissimulando em momentos chave, de modo que escapem à vigilância dos professores. Alunos não falarão mal de professores ou criarão formas de escapar às aulas mais chatas na frente dos mesmos, mas irão elaborar formas de fazê-lo sem que sejam percebidos. Segundo Apple (1989), existem formas de alunos criativamente contradizerem as normas e disposições que permeiam a escola. Os estudantes passam a elaborar nela modos de contornar o sistema e se adaptam de forma criativa ao que consideram um problema.

Nesse sentido, o ato de burlar as normas tem sido descrito como um modo de o aluno reagir às normas com as quais não quer se adequar, e que, apesar de não darem visibilidade às suas reais intenções, não deixam de ser uma manifestação das insatisfações dos alunos na escola (VASCONCELLOS, 1997). Na medida em que entende que sua vontade é realizada quando e onde ele não pode ser visto, não faz sentido o aluno dar visibilidade às suas posturas, já que as posturas que ganham visibilidade frente às figuras de autoridade são mais facilmente analisadas e punidas. Para manter sua integridade, a burla passa a fazer parte dos rituais escolares facilmente justificáveis pelos alunos, já que é uma prerrogativa para que consigam manter algum nível de recusa ou indisposição às normas (AQUINO, 2011). O aluno compreende que, se se tornar um aluno aceitável, os adultos ficarão tranquilizados e “lhe cortam menos as rédeas” (PERRENOUD, 1995). Entretanto, se a burla ajuda os alunos a escaparem à vigilância dos professores, não consegue por a norma em questão em nenhum aspecto.

No caso da indisciplina explícita, conforme coloca Apple (1989), alunos pretendem “controlar informalmente a cadência da vida escolar”, trazendo para seu interior comportamentos que, por sua natureza, se opõem diretamente ao comportamento esperado do aluno. Ao tornar sua insatisfação aparente por meio de uma indisciplina explícita, o aluno quer não apenas fazer ver sua insatisfação, mas também afetar de alguma forma aqueles que lhe aplicam a norma da instituição. Para isso, atrasam a entrada na sala de aula ou no retorno a ela após o intervalo, não seguem os comandos dados pelos professores, não fazem os deveres, dormem na aula, falam ou comem fora do horário estabelecido para tal.

Alguns autores diferenciam a indisciplina da incivilidade (CHARLOT, 2002; AQUINO, 2005). Ainda que ambas impliquem num comportamento indesejado do aluno, consideram que a indisciplina, também tratada como transgressão, se volta para a infração dos regimentos institucionais, enquanto que a incivilidade diz respeito à infração das regras de convivência. Aquino (2005) aponta ser importante registrar o fato de que, enquanto as

infrações às normas institucionais são reportadas em sua maioria pelo *staff* escolar, as incivildades são sempre reportadas pelos professores. Isso demonstra que, por os professores serem justamente as figuras de autoridade na escola que mais frequentemente estão em relação com os alunos, conseqüentemente são os que mais sofrem com os episódios de incivildade.

Tais afrontas são realizadas nas salas por meio de deboches, agressões verbais e físicas, roubo ou depredação de bens e do espaço escolar, uso de termos e atitudes depreciativas. O professor, como responsável por manter a ordem, acaba acumulando a tarefa de tentar organizar os alunos e manter a “paz” e o respeito da forma como conseguirem.

Bem como acontece quando agem a partir da burla, a contenção de si diz respeito ao medo e a preocupação que alunos sentem em relação a punições que podem sofrer ao se posicionarem de uma forma mais clara na escola. Entretanto, esse medo não se volta para a burla da norma, mas para uma sujeição à mesma. Zuin (2008) descreve que, ao sentirem-se prejudicados pelas figuras de autoridade, alunos se veem obrigados a reprimir a angústia e medo que sentem, o que os leva a um estado de frustração e ressentimento. O autor considera que o acúmulo aversivo da contenção eventualmente pode levar a episódios de extrema violência.

Aqui, interessa-nos atentar que a contenção é uma forma de o aluno adiar sua ação. Ainda que as normas sejam vistas como uma forma de desrespeito ou agravo, os alunos não produzem ações contrárias a elas de nenhuma natureza. Essa visão é discutida por Kehl (2004) para explicar como a falta de agressividade passa a ser considerada na contemporaneidade uma prerrogativa da ação virtuosa dos sujeitos para lidar com aquilo que é refutado, uma vez que o conflito com o outro recebe um caráter negativo. Se preocupar ou até temer os reveses que pode sofrer na escola passa a ser visto como natural, e se conter frente à situações incômodas recebe um caráter de bondade.

Porém, conforme coloca Kehl (2004) aquilo que se ressentido não é esquecido. Na medida em que o aluno ressentido não esquece, a ação de oposição é sempre projetada para um tempo que nunca vem. A melhor forma de atuar de modo a por fim nos processos normativos da escola acaba sendo passar o mais breve possível por ela, o que sustenta a possibilidade de que sejam exatamente aquilo que algumas das figuras de autoridade desejam, disciplinados e dedicados aos deveres e, logo, dignos de receber a aprovação necessária. Dessa forma, podem sair o quanto antes do infortúnio em que as normas sem sentido transformam a escola.

A apatia vem ganhando uma atenção especial atualmente. Ela representa a indiferença dos alunos acerca das práticas escolares. Os alunos não descumprem as normas, mas atuam com pouco engajamento em relação àquilo que é proposto pelas figuras de autoridade para que o trabalho pedagógico seja realizado com mais afinco e participação. Essa conduta tem sido tratada por professores na escola como uma forma de desinteresse, desleixo ou desmotivação dos alunos. Ela parece dizer respeito à falta de sentido que alunos veem em estar para além do mínimo necessário para cumprir com as normas.

Nessa conduta, alunos se apresentam no horário esperado em sala de aula e mantêm o silêncio e o conjunto de comportamentos esperados, mas prestam pouca atenção nas aulas, desenham enquanto o professor passa o conteúdo, evitam responder questões propostas pelos professores, sem que se configure como uma intenção de afrontar o professor. Na realidade, ao contrário da indisciplina, no comportamento desinteressado da apatia os alunos não estariam preocupados com a forma como afetam o professor, ainda que trabalhos como os de Vasconcellos (1997) e Salem (2006) demonstrem que essa seria uma das condutas de que professores mais se queixam.

Motta (2002) atribui o desinteresse do aluno ao contraste que haveria entre a cultura juvenil e a cultura escolar. Ao passo que a autora atribui à primeira características de alegria, flexibilidade, descontração e afetividade, a segunda é caracterizada por ser ritualística, burocrática, homogênea e repetitiva. Entende que esse contraste os leva a não procurarem se envolver com as práticas escolares mais tradicionais. Dessa forma, os alunos querem destinar o tempo na escola para outras atividades que não sejam lidar com os problemas que enfrentam nela. Parecem tentar atenuar os reveses que sentem em relação às normas, buscando atividades mais prazerosas do que refletir acerca da escola.

Castro *et al.* (2010) demonstram que, quando perguntados sobre como gostariam de aproveitar um hipotético tempo livre de 50 minutos, apenas 7,2% dos jovens de um total de 221 participantes, pertencentes a escolas estaduais, consideram que seria discutindo os problemas da escola, as regras e o uso do dinheiro. Dessa forma, parece que pensar as práticas e os rumos da escola, o que inclui as regras e normas dela, é algo que os alunos não pretendem fazer, destinando o tempo em que não precisam estar sob o olhar normativo do professor para realizar atividades que não lhes põem em contato direto com os problemas escolares.

Os autores consideraram que a escolha por discutir as regras escolares poderia parecer maçante frente à escolha de atividades mais interessantes apresentadas, como a prática de esportes e a conversa com amigos. Isso parece nos indicar que, ainda que percebam

problemas na escola, haverem-se com esses problemas constitui-se como uma atividade que requer um esforço para tal. Por uma impotência, alunos preferem se resguardar da possibilidade de apresentar comportamentos que questionem as normas e se voltam para atividades mais prazerosas, na medida do possível.

Tais mobilizações afetivas vistas aqui serviram como suporte para formular os modos como os alunos vivenciam seu cotidiano na escola, ou seja, como afetam e são afetados pela conformação escolar. Ao identificá-las no conjunto das ações, pensamentos e sentimentos dos alunos, podemos estabelecer certas tendências na experiência que jovens têm de suas estadias na escola hoje.

4 METODOLOGIA

4.1 Construção do instrumento de pesquisa

O campo empírico da pesquisa compreendeu escolas públicas previamente selecionadas para a aplicação de questionários em alunos. Fez parte da construção de nosso campo empírico a aplicação de um questionário que procurou mapear as mobilizações afetivas dos alunos na escola, que chamamos de “questionário de mobilizações afetivas” (questionário MA). É importante ressaltar que a construção do questionário MA se deu com base em dois referenciais: em primeiro lugar, a pesquisa realizada anteriormente pelo Nipiac⁴ com alunos dos Ensinos Fundamental e Médio em escolas públicas e particulares, que tinha como um de seus objetivos específicos compreender os sentidos que alunos atribuíam à sua participação na escola. Para isso, se utilizou de um questionário e promoveram-se grupos de discussão com alunos. Nesses grupos de discussão, pudemos discutir acerca de situações-chaves no dia a dia dos alunos - como as atividades em sala de aula, o recreio e a convivência com professores e demais alunos -, em que se apresentavam constantemente críticas à escola. Em segundo lugar, o referencial teórico e as pesquisas realizadas em escolas que a bibliografia forneceu. Através deles, pudemos entrar em contato com formulações recentes acerca de como os alunos atuam na escola, inclusive em situações que entendem como injustas e prejudiciais ao ensino e à convivência com os professores.

Um primeiro aspecto a ser destacado a respeito de nossa pesquisa bibliográfica é que a relação entre alunos e escola tem sido pouco explorada a partir do viés da compreensão e análise dos sentimentos que crianças e jovens têm ao ocupar a posição de aluno. Em função disso, pudemos constatar que suas ações dentro da escola nem sempre são contextualizadas pelo viés afetivo, sendo priorizadas as observações das funções cognitivas e as representações, bem como a análise sociológica das funções normativas e excludentes da escola. Dessa forma, a construção do questionário MA trata de dar continuidade a um campo de pesquisas que visa à compreensão da relação entre alunos e a escola, mas enfocamos nessa construção a busca por um aspecto específico dessa relação, que vem sendo pouco abordado: a pluralidade dos afetos e emoções que são frutos da situação escolar. Procuramos produzir no questionário condições para que os alunos pudessem expor algo a respeito desses afetos e de

⁴ Pesquisa realizada pelo NIPIAC-UFRJ de caráter mais amplo que visava a compreender diversos aspectos da participação de crianças e jovens na escola, intitulada “Subjetivação Política na Infância e Adolescência - A democracia nas escolas”, realizada durante os anos de 2006 a 2009.

como se mobilizam a partir deles nas escolas. Por entendermos que tanto os sentimentos quanto as ações e pensamentos fazem parte das mobilizações afetivas de alunos, buscamos investigá-los em situações escolares típicas.

Conforme já dissemos, um primeiro referencial foi a pesquisa realizada pelo Nipiac (CASTRO *et al.*, 2010). Alguns dos aspectos investigados nessa pesquisa trataram de como esses alunos concebiam a escola, o que percebiam como positivo e negativo nela e que sentidos atribuíam a ela. A análise demonstrou que os estudantes apresentam duas percepções predominantes sobre a instituição escolar: uma *instrumental*, relativa à importância da aprendizagem para o futuro profissional, e uma demonstrando o *prazer em estar na escola*, pela sociabilidade e pelo aprendizado de coisas novas. Vimos que eram esses dois aspectos que caracterizavam a escola segundo a visão dos alunos, e criavam neles certa expectativa que deveria ser cumprida. Já num segundo momento da pesquisa, vimos também que diversos temas eram trazidos pelos alunos quando falavam sobre como a escola conseguia corresponder às suas expectativas, ao apresentar ou não essas duas características fundamentais de *instrumentalidade e fruição*.

Por meio de grupos de discussão com alunos, posteriores à aplicação do questionário, vimos que, ao debater sobre a escola, se fizeram presentes temas como a bagunça e a imaturidade dos alunos que atrapalhavam o decorrer da aula, o desrespeito e o abuso de autoridade do professor que constrangia o aluno, os professores mais apreciados que tornavam a convivência e a aula mais interessantes, o horário de recreio que, por ser pouco, não permitia um bom descanso e lazer, a inadequação da infraestrutura da escola às necessidades dos alunos e a falta de interesse nas matérias consideradas chatas ou difíceis.

Tais indicações foram fundamentais para elaborarmos nosso questionário MA, formulado na presente pesquisa a partir de algumas circunstâncias típicas da vida escolar. As doze perguntas apresentadas no questionário buscaram a evocação dos sentimentos, pensamentos e ações dos alunos. As circunstâncias da vida escolar aludidas no questionário foram as seguintes:

1. A rotina enfadonha do trabalho escolar.
2. A omissão das figuras de autoridade frente às dificuldades de convivência na escola.
3. Os afetos típicos na sala de aula.

4. O enfrentamento de situações limítrofes de normatização da conduta escolar (quando não está claro até que ponto o aluno está sendo indisciplinado ou exercendo um direito).
5. As restrições às iniciativas dos alunos.
6. Os afetos típicos ao término do dia escolar.
7. A relação difícil com o professor.
8. As cobranças exageradas do professor.
9. A posição distanciada e autoritária do professor.
10. As sanções aplicadas que afetam a sociabilidade na escola.
11. A precariedade da infraestrutura.
12. As situações de prejuízo ou agravo que mais tocam os alunos.

Conforme vimos em Castro *et al.* (2010), alunos entendem que alguns problemas típicos da escola atrapalham sua passagem por ela, bem como vimos em Dayrell (2005) que a escola é tida por alguns jovens como uma “chatice necessária”. Nesses casos, a escola é descrita pelos alunos como algo importante, mas que, por diferentes razões, apresenta falhas, problemas e injustiças. Marques e Castanho (2011) observaram que os alunos descrevem a escola como necessária e feita para que aprendam, se promovam, consigam emprego e para que os ajude a “ser alguém na vida”, entretanto, vários aspectos negativos são apontados por eles. Aulas vagas e sem sentido, muitas cópias, falta de materiais adequados, falta de professores, professores que não conseguem dar aulas nem manter a ordem, autoritarismo, desrespeito e falta de investimento público foram alguns dos problemas que as autoras descreveram acerca das percepções dos alunos. Para averiguar como os alunos se mobilizam em tais circunstâncias, foi necessário elaborar respostas para o questionário condizentes com a forma como alunos vêm lidando com a conjuntura escolar. Para isso, foi importante que entrássemos em contato com a visão de outros autores e pesquisadores acerca das ações de alunos frente ao quadro da escola contemporânea.

Dessa forma, nosso segundo referencial para a construção do questionário MA foi a bibliografia percorrida. A partir dela, formulamos as primeiras impressões acerca das vivências que alunos têm na escola, sobretudo aquelas que demonstram como respondem às demandas institucionais. Conforme visto nos capítulos anteriores, a insatisfação do aluno e a possibilidade de responderem de uma forma menos normatizada têm sido tratadas na contemporaneidade por uma variedade de autores, demonstrando como a relação com a escola é marcada por uma descontinuidade entre o que se espera do aluno e como realmente eles se

mobilizam. Se por um lado podemos imaginar que uma maior parte dos comportamentos do aluno esteja pautada nas normas e comportamentos demandados pelos professores, por outro lado uma parte deles tem expressado a forma adversa como alunos lidam, atitudinal e emocionalmente, com tal demanda. Na escola, as possibilidades de mobilização dos alunos se ampliam para além das posturas normatizadas.

O descompasso entre a escola e os jovens que a frequentam vem sendo levantado por autores, fazendo com que um processo de identificação com a escola e o professor, e a aceitação da condição de aluno sejam muitas vezes prejudicados. Autores têm descrito essa falta de identificação em função de aspectos como a impossibilidade de alunos encontrarem canais de comunicação quando se sentem humilhados pelos professores, estando obrigados a reprimir a angústia e o medo (ZUIN, 2008; MITRA, 2009), ou ainda agindo a partir de indignação e decepção frente ao desrespeito e desprezo sentido (DAYRELL *et al.*, 2010), eventualmente retornando tais sentimentos sob a forma de violência ou atos de incivilidade (OLIVEIRA, 2007; ZUIN, 2008).

Dessa forma, os autores têm descrito de diferentes formas o modo como o aluno atua na escola a partir de seus sentimentos diante das situações que lhes causam algum tipo de estranhamento ou agravo. Resulta em desinteresse, resistência, dificuldades escolares acentuadas e, muitas vezes, práticas de violência por parte dos jovens no cotidiano escolar (SPOSITO, 2003), a tensão entre as vivências pessoais dos alunos e as demandas da escola. Muitas vezes tal situação não garante uma convivência democrática, fazendo com que a forma como alunos se expressam - ou evitam fazê-lo - não possa representá-los com clareza e assertividade, já que o silêncio, a indisciplina ou a violência pouco os ajudam a estabelecer canais de comunicação com pares ou professores.

O aprofundamento do campo bibliográfico forneceu uma compreensão maior das ações que alunos costumam realizar frente a normas aversivas e colaborou para formularmos impressões a respeito de sentimentos e pensamentos que se fazem presentes nessas ocasiões. Nas opções de resposta do questionário que elaboramos sobre as mobilizações afetivas, procuramos apresentar possibilidades de resposta que envolviam o medo, a revolta, o estranhamento, o ânimo, a apatia, o desânimo e a impaciência. Conforme vimos no capítulo anterior, foi possível estabelecer cinco formas fundamentais de mobilização: reivindicação, submissão, indisciplina/incivilidade, contenção de si e apatia. A partir delas, formulamos as opções de resposta.

4.2 O campo pesquisado

Nosso campo de pesquisa foi composto por seis escolas, sendo cinco escolas estaduais localizadas na cidade de Niterói e uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro. Objetivamos realizar a pesquisa com alunos de entre 14 e 17 anos, levando em conta a forma como a entrada no mercado de trabalho e a sociabilidade pela formação de grupos de amigos já se fazem presentes em suas vivências. Dessa forma, definimos alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio como participantes.

A escolha das escolas se deu por dois critérios. No caso da escola municipal, a entrada no campo foi facilitada por já termos contato com a coordenadora, devido a trabalhos anteriores. O segundo foi a necessidade de uma autorização da Secretaria Estadual de Educação, através de alguma de suas diretorias regionais, para a realização da pesquisa nas escolas. Tendo em vista que cada diretoria abrange um grupo de cidades, escolhemos a “Diretoria Regional de Educação (DRE) – Baixadas Litorâneas”, que abrange um grupo de cidades que vai de Niterói até a Região dos Lagos. No caso, optamos por fazer o pedido para pesquisa em cinco escolas de Niterói, pela facilidade de acesso e por guardar a condição de cidade da Região Metropolitana. Após um prazo de 20 dias, a autorização foi concedida para as cinco escolas que nós mesmos selecionamos.

Essas cinco escolas foram escolhidas seguindo o critério de diversidade espacial no território da cidade. Constatamos diferenças entre elas em relação a diversos fatores, como tradição, tamanho, infraestrutura, receptividade e número de alunos. A seguir, apresentamos um relato da ida ao campo e características de cada escola. Para resguardar o nome delas, utilizamos algarismos romanos para identificá-las:

Escola I

Essa escola estadual foi a terceira que visitamos. Está localizada em Icaraí, bairro nobre de Niterói. Dentre as escolas com que fizemos um contato prévio, para conversarmos sobre a possibilidade de realizar a aplicação do questionário, essa foi a que pôs mais ênfase na necessidade de que houvesse uma autorização do DRE. Aparentemente essa, bem como outras escolas estaduais localizadas em regiões mais centrais da cidade, costumam cobrar a autorização, o que não aconteceu em outras escolas mais periféricas, em que a autorização não foi necessária, ainda que a tivéssemos em mãos.

Trata-se de uma escola com 1200 alunos, cercada por árvores e com amplo espaço para circulação. Na ocasião, era um período de conselho de classe, não havendo muitos alunos

na escola. Fomos aconselhados por uma das coordenadoras a comparecer no dia em que a diretora estivesse na escola para falarmos sobre o questionário, e, feito isso, ficamos aguardando aproximadamente uma hora até conseguirmos falar com ela, que estava ocupada atendendo pais. Durante esse tempo de espera, tivemos a oportunidade de conversar com uma coordenadora sobre a escola. Ela falou que a escola precisava de uma “levantada”, pois notava muita desmotivação nos professores e alunos. Conversamos brevemente com a diretora, que disse estar há pouco tempo na escola e que haveria uma reforma lá. Após a conversa, fomos encaminhados por ela até uma coordenadora que nos levou até as salas. O aspecto do prédio era um pouco sombrio, muito silencioso e escuro. Talvez o fato de haver poucas turmas presentes tenha colaborado para isso.

Escola II

A segunda escola que visitamos é uma escola estadual localizada na Região Oceânica de Niterói, que se caracteriza como uma região predominantemente residencial e em expansão imobiliária, cortada por extensas vias com novos e pequenos centros comerciais. A classe social nessa região é completamente diversificada, com pontos de comunidade e pontos com condomínios de casas luxuosas. A escola parece possuir algum destaque na região em relação às demais escolas públicas.

Nosso primeiro contato foi com a diretora, que nos foi indicada por uma pessoa em comum, de forma que aparentemente conseguiríamos a entrada na escola mesmo sem a autorização prévia da DRE. Fomos recebidos num primeiro momento para falarmos sobre nossa intenção de pesquisa e, posteriormente, quando já estávamos com o questionário. A escola possui 1460 alunos. Fui encaminhado para as três turmas por uma inspetora e em duas dela não havia professor presente.

Escola III

Essa escola se destacou entre as demais pela questão da infraestrutura. Trata-se de uma escola localizada em um bairro residencial de classe média e baixa, cujas instalações encontram-se em excelente estado se comparada a todas as outras escolas que visitamos. Segundo a professora que se encontrava na sala de uma das duas turmas em que aplicamos o questionário, a escola havia passado recentemente por uma reforma. Notadamente percebia-se isso na pintura interna e externa, condições da quadra de esportes, funcionamento de ar-condicionado, etc. As salas de aula eram atipicamente limpas e bem cuidadas, ao contrário de

outras escolas em que as carteiras eram riscadas e havia lixo pelo chão, o que parecia demonstrar que o cuidado com a conservação da escola era também uma iniciativa dos alunos.

Ainda que não tenham cobrado a autorização da DRE, nessa escola percebemos uma maior organização e controle de nossa entrada. O encaminhamento para realizarmos a aplicação nas turmas, por exemplo, foi feito por uma inspetora que nos foi apresentada logo no primeiro momento em que estivemos na escola, quando ela recebeu as instruções de forma detalhada da diretora.

Escola IV

Essa escola localiza-se na região de Pendotiba, que possui um aspecto sócio demográfico parecido com o da Região Oceânica, diferenciando-se apenas pela menor presença da classe alta. Passa por uma expansão imobiliária e apresenta um centro comercial central e outros periféricos pequenos, sendo cortada por extensas vias. A escola encontra-se um pouco afastada desse centro comercial, no meio do percurso de uma dessas vias que liga um aglomerado residencial ao comercial.

Logo que entramos, percebemos um grande fluxo de alunos no pátio. Trata-se de uma escola grande, com muitos alunos, cerca de 2000, e diversos corredores que ligam as salas, que ficam todas numa grande estrutura que possui somente um piso. Muitas salas pareciam ocupadas, e vários alunos que não estavam em sala praticavam esportes e conversavam nos espaços reservados para tal.

Segundo uma professora, a escola foi projetada segundo um modelo canadense, impróprio para o verão pela má circulação de ar, o que tornava a estadia em dias quentes extenuante. Em alguns espaços, faltavam placas que tinham a função de conter o calor no teto, o que acentuava também o aspecto de degradação. Havia pedaços do chão de alguns corredores quebrados e, em uma das salas em que aplicamos o questionário, o quadro negro encontrava-se com algumas partes quebradas.

Escola V

A escola municipal já referida anteriormente foi a primeira em que aplicamos o questionário, após já termos estado nela há um ano para observação. Em função disso, era a que melhor conhecíamos. Ela se encontra no bairro de Quintino Bocaiúva, na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Nosso primeiro contato nela foi com a diretora, em uma pesquisa anterior. Ela indicou que entrássemos em contato com uma coordenadora, que ficaria responsável por nos levar até as turmas. Assim foi na primeira ocasião em que estivemos na

escola, em 2011. Quando retornamos para a presente pesquisa, tivemos contato diretamente com a coordenadora, que, assim como no ano anterior, foi receptiva à nossa entrada.

Trata-se de uma escola de grande porte, com muitas salas de aula e grande espaço para circulação em um prédio amplo, cercado por áreas de lazer e quadra. Entretanto, o espaço parece ser pouco aproveitado, já que existem poucas turmas, ficando diversas salas vazias. A impressão era a de que, apesar de ser uma escola grande, seu espaço era pouco explorado. Um aspecto que nos chamou a atenção foi o fato de a coordenadora mencionar que lá os alunos não tinham recreio, havendo um tempo livre para esses comerem antes da entrada em sala de aula. Dizia que essa foi uma medida tomada após haver muita degradação da escola pelos alunos durante o extinto recreio. Pudemos observar alguns problemas ao longo de nossa estadia, como a falta de professores - o que fazia com que os alunos saíssem mais cedo - e a sujeira dentro da sala de aula.

Escola VI

Dentre as escolas estaduais que visitamos, esta escola é a de maior tradição. Hoje não guarda o mesmo prestígio, mas é lembrada pela sua história, uma vez que foi uma referência na cidade, quando, inclusive, promovia exames admissionais para o ingresso, o que não acontece mais. Seu prédio encontra-se no Centro de Niterói e apresenta desenhos clássicos, tanto na arquitetura quanto na decoração interior. Outra característica diferenciada da escola é que nela só existem turmas de Ensino Médio. Não obtivemos um número exato de quantidade de alunos, mas acreditamos que gire em torno de 1200 alunos.

Foi uma das escolas cuja autorização do DRE também foi previamente cobrada. Após termos feito um primeiro contato e sermos informados sobre a necessidade da autorização, regressamos de posse dela, mas não encontramos a diretora numa primeira tentativa. Conseguimos somente na segunda, quando fomos bem recebidos e encaminhados a um inspetor que nos levou até as salas.

4.3 Aspectos gerais da aplicação do questionário e dos participantes

Quando era encaminhado para as salas de aula, já tinha um modelo de comunicação a respeito de nossos objetivos e instrução para preenchimento do questionário. Apresentei-me como estudante de pós-graduação em Psicologia da UFRJ, que estava fazendo uma pesquisa sobre a relação dos alunos com a escola e o que os alunos pensavam sobre ela. Com o intuito de familiarizar o aluno com a nossa presença, contei um pouco de nossa trajetória até aqui, a

partir de uma pesquisa maior que já havia sido feita em diversas escolas do estado do Rio de Janeiro, em que realizamos entrevistas, grupos de discussão com alunos e aplicamos questionários.

Após tal apresentação, explicava que minha presença ali daria, por meio da aplicação de um questionário de opinião, continuidade a essa pesquisa. Mostrava o questionário e apontava a presença de perguntas e respostas a serem preenchidas. Explicava o que entendia como questionário de opinião, destacando que era de caráter pessoal e não havia opção certa e errada, somente a que melhor expressasse aquilo que pensavam. Frisava que era para ser marcada somente uma opção de resposta. Finalmente, falava sobre a necessidade de preencher os campos obrigatórios e ressaltava, conforme já constava no questionário, o caráter de anonimato, o uso dos dados fornecidos para uma pesquisa de divulgação ampla e a não obrigatoriedade do preenchimento.

Em nenhum caso houve um aluno que se recusasse a preencher o questionário, tanto antes como após tê-lo em mãos. Assim que o recebiam, as reações eram diversificadas: apontavam de forma jocosa que algumas perguntas se encaixavam bem para determinados alunos, que algumas das opções de resposta eram exatamente o que pensavam e que faltava alguma outra opção de resposta. Em alguns casos, normalmente quando o professor estava em sala, permaneciam quase todos em silêncio. Mas, em geral, pareciam animados em responder, se dirigindo a amigos para perguntar o que haviam marcado e contar o que marcaram. Ainda que tivéssemos destacado que era de caráter pessoal, em muitos casos procuravam dividir suas respostas com amigos e pareciam interessados em ouvir o que o outro marcou. Amigos sentados próximos pareciam influenciar a escolha, enquanto que alunos que se sentavam isolados na sala ou nas carteiras da frente pouco dialogavam com os demais.

Foi interessante também observar que houve uma aceitação e até fruição ao longo do preenchimento. Poucos foram os casos em que se apresentavam entediados, sendo comum levarem o trabalho até o fim. Nenhum dos 335 questionários aplicados foi completamente anulado, havendo somente algumas raras ocasiões em que anulavam uma questão ao marcar duas opções ou acrescentavam uma opção de resposta que melhor se enquadrava em suas perspectivas. Entendemos que, nesses casos, não rejeitavam o instrumento apresentado, mas queriam que nele houvesse uma resposta que realmente dissesse exatamente aquilo que expressavam. Isso demonstra como apresentavam um compromisso com sua opinião.

Esse caráter de compromisso se fez presente também de diferentes formas. Frequentemente perguntavam se podiam marcar mais de uma, e questionavam quando era dito que não poderiam. Falavam que mais de uma opção representava sua opinião. Nesses

momentos, falava brevemente sobre essa dificuldade em fechar o que se pensa em uma resposta apenas, mas que respondessem levando em conta que buscava a resposta com que de alguma forma mais se identificavam, apesar de entender que poderiam se identificar com mais de uma. Da mesma forma, propunha esse exercício a alguns alunos que diziam não encontrar no conjunto de respostas da questão aquela com que mais se identificavam. Nesse caso, orientava a buscar aquela que mais se aproximava, ainda que não correspondesse plenamente ao seu ponto de vista. Dessa forma, minha postura os direcionou a evitar a anulação, mas consideramos tal aspecto necessário para incentivar neles um exercício de reflexão acerca das opções apresentadas. Independentemente de tal direcionamento, entendemos que ele teve pouca influência na contabilização dos resultados, já que o número de alunos a se encaixar nesse caso foi pequeno.

Finalmente, destacamos nesse caráter de compromisso dos alunos com o preenchimento do questionário o fato de que alguns perguntavam se poderiam colocar o nome, mesmo que fossem orientados a não fazê-lo. Em poucos casos, aconteceu até mesmo de alguns fazerem questão de assinar. Pareciam querer reafirmar o quanto estavam representados nas respostas que forneceram. Podemos levar em conta que nem todos os alunos apresentaram tal compromisso em responder o questionário com tanto afincamento - nesses casos preenchendo em silêncio ou a contragosto -, mas em geral a receptividade foi boa. Ao final de cada aplicação, informávamos sobre a posterior devolução dos resultados, que seria feita na escola, e nos despedíamos.

Na Escola I, três turmas participaram da aplicação, tendo duas delas preenchido o questionário numa mesma sala ao serem reunidas por uma coordenadora especificamente com esse objetivo. Essas duas turmas, apesar de terem sido deixadas comigo sem professor em sala, permaneceram atipicamente em silêncio ao longo da aplicação. Na Escola II, aplicamos o questionário em duas turmas e em ambas a aplicação correu bem. Na primeira, uma professora esteve presente durante a aplicação, e a turma manteve-se calma. Na segunda, não havia professora em sala, e a turma esteve mais agitada. Na Escola III, a aplicação aconteceu de uma forma tranquila nas duas as turmas participantes. Em uma das turmas, a aplicação se deu com professor em sala de aula. De certa forma, parecia que a ordem e a organização eram maiores nessa escola.

Durante a aplicação do questionário na Escola IV, os alunos falaram sobre a inadequação da sala de aula pela ausência de janelas em algumas salas, e do ar-condicionado que não dava vazão. De forma geral, os alunos pareceram interessados em participar. Na Escola V, ficou bem claro uma característica comum à aplicação nas escolas em geral, que foi

a forma como os alunos conversavam entre si e perguntavam o que os outros amigos marcavam. Pareciam incertos sobre o que marcar e, em alguns casos, justificavam entre si a escolha. Duas turmas participaram. Na escola VI, aplicamos o questionário em três turmas, sendo que duas delas já estavam reunidas realizando uma atividade. Poucos alunos conversavam entre si ou esboçavam dúvidas ou reações em relação às perguntas como fora em outras escolas até então.

5 Análise e discussão dos resultados

Conforme esclarecido, o questionário foi composto por doze perguntas, cada uma referente a uma situação ou momento próprio ao dia a dia do aluno na escola, e contendo três ou quatro possibilidades de resposta (o questionário MA encontra-se no Anexo I). A partir da análise da frequência e da porcentagem dessas respostas, mapeamos e discutimos os *sentimentos, ações e pensamentos* dos alunos nas vivências escolares. Dessa forma, pretendemos, ao final dessa análise, apresentar um mapeamento desses três aspectos presentes nas vivências escolares, para que, assim, possamos estabelecer um quadro das mobilizações afetivas. Fizemos a análise das respostas para cada pergunta a partir dos resultados por cada escola, por sexo e o resultado total.

Ao investigarmos as diferenças entre as respostas por sexo, pretendemos compreender como a “construção escolar das diferenças” entre os gêneros, conforme aponta Louro (1997), vem produzindo diferentes mobilizações afetivas. Tendo principalmente a linguagem como mecanismo de diferenciação, ela considera que a escola tende a institucionalizar relações de desigualdade para com alunos e alunas, produzindo formas sexistas de tratamento. Para a autora, a escola “fabrica sujeitos” ao informar o “lugar” dos pequenos e dos grandes, de meninos e meninas, naturalizando práticas e formas de compreender como devem se posicionar.

A análise que se segue contabiliza as respostas por cada pergunta dos alunos segundo sua frequência por escola, frequência e porcentagem por sexo e frequência e porcentagem total. Para melhor visualizar os resultados, construímos 24 tabelas. Cada uma das doze questões resultou em duas tabelas, uma apresentando os resultados por escola e a outra apresentando os resultados por sexo. Dispusemos as ementas das opções de respostas em forma de legenda logo após cada tabela para sua visualização direta. Após a apresentação da análise por questão, discutimos os resultados no conjunto das questões.

Em nossa análise nos propusemos a investigar tendências para as mobilizações afetivas dos alunos. Buscamos compreender quais mobilizações afetivas permeiam com mais frequência o cotidiano escolar. Não nos propusemos a estabelecer diferenças entre grupos de alunos, caracterizando certos grupos como possuidores de determinadas mobilizações e outros não. Pelo contrário, entendemos que as mobilizações afetivas dos alunos implicam em estados, e não em características enrijecidas de sua personalidade, e um mesmo aluno pode variar com frequência as mobilizações afetivas que privilegia. Dessa forma, as opções de resposta foram mais disparadoras da expressividade dos alunos acerca de suas mobilizações

afetivas circunstanciais do que determinantes de diferenças entre grupos distintos de alunos. Portanto, intencionados a investigar apenas tendências, não consideramos relevante um trato estatístico dos resultados por meio de testes de hipótese, privilegiando o caráter qualitativo das tendências que este grupo total de alunos apresenta.

A rotina enfadonha do trabalho escolar (Questão 1)

Uma boa parte da rotina escolar dos alunos é composta pelo trabalho em sala de aula. Nele, os alunos têm contato com uma série de exercícios, cópias, provas e todo tipo de atividade que exige um esforço físico e mental. Podemos supor que, no imaginário social, é nesse momento em que o aluno realmente cumpre uma função propriamente escolar, vista a importância que os exercícios em sala recebem. Mas também sabemos que nem sempre o trabalho em sala é prazeroso ou até fácil para os alunos. Essa questão procurou compreender como o aluno lida com a rotina enfadonha do trabalho escolar e das práticas institucionais. Para isso, foi elaborada uma pergunta com quatro opções de resposta.

A pergunta foi “A aula de matemática que você está assistindo tem um monte de exercícios no quadro para copiar. O tempo não passa e os exercícios estão muito difíceis, então...”. Teve como respostas a opção (A), que fala sobre a fruição por meio da conversa não autorizada com amigos como forma de escapar à rotina enfadonha; a opção (B), que fala sobre o medo de que o professor o puna caso não cumpra o que ele está pedindo; a opção (C), que indica a resistência indireta e sem afronta; e a opção (D), que aborda a burla como forma de fugir da rotina enfadonha (ver Anexo I).

Apresentamos, em seguida, a Tabela 1 com a distribuição de frequência por escola e percentual/frequência total da questão 1, sobre a ‘rotina enfadonha do trabalho escolar’.

Tabela 1

Distribuição de frequência por escola e percentual/frequência total da Questão 1 - 'rotina enfadonha do trabalho escolar'.

	A	B	C	D	Branco	Anulado	TOTAL
Escola I	17	29	13	3	0	0	62 (18,5%)
Escola II	37	29	8	2	0	0	76 (22,6 %)
Escola II	21	11	10	1	0	0	43 (12,8%)
Escola IV	15	18	12	7	0	1	53 (15,8%)
Escola V	6	20	6	4	0	0	36 (10,7%)
Escola VI	23	28	10	4	0	0	65 (19,4%)
Total	119 (35,5%)	135 (40,2%)	58 (17,6%)	21 (6,26%)	-	1 (0,2)	335 (100%)

A - Obtenção de fruição na aula por meio de pequena transgressão

B - Submissão por medo para evitar conflitos

C - Resistência sem afronta

D – Comportamento de burla à norma

Como vemos na tabela 1, as opções A e B, que respectivamente falavam sobre a obtenção de fruição na aula por meio de pequena transgressão e a submissão por medo para evitar conflitos, foram as mais escolhidas. A opção A, com 35,5% das escolhas, indicou que a fruição com transgressão é uma forma de contornar a rotina enfadonha, enquanto que a opção B, com 40,2%, indicou que é mais prudente submeter-se à rotina enfadonha de forma a evitar conflitos com o professor.

Percebemos que o somatório das opções de resposta A e B representa 75,7% do total, enquanto que o somatório das opções C e D, que indicam respectivamente a resistência sem afronta e a burla como forma de lidar com a rotina enfadonha, representa somente 23,8%. Dessa forma, percebemos, pela preferência expressiva dos alunos pelas opções A e B, que existe uma ambivalência nas escolhas dos alunos cuja mobilização afetiva se divide entre a fruição com transgressão e a submissão à norma durante a rotina do trabalho escolar. Surpreende que sejam opções de resposta tão díspares, que envolvem o par transgressão/submissão, as mais escolhidas, o que requer uma atenção a tal disparidade já que ela toca na questão de como os alunos desejam modificar ou não a rotina escolar.

Por um lado, os alunos que escolhem a transgressão parecem dizer que a rotina é desgastante. Precisam apresentar comportamentos adversos à norma que rege a rotina para conseguirem torná-la menos difícil e enfadonha, e, dessa forma, se mantêm nela de uma

forma mais prazerosa. Já os alunos que se submetem à norma por temerem as consequências parecem se manter na rotina, mesmo que isso lhes custe a fruição. Fazem isso em nome de uma convivência mais pacífica com o professor.

Para além da disparidade entre as opções A e B, também podemos observar que elas guardam uma característica em comum que as difere das opções C e D. Ambas parecem apontar para o envolvimento com a rotina escolar, seja ao tentarem alguma fruição por meio da conversa com amigos, ou ao se submeterem à norma que lhes diz para se manterem focados, mesmo sendo a rotina enfadonha. Com isso, alunos parecem demonstrar que devem se manter focados na rotina escolar, porém, de diferentes formas, ora pela transgressão, ora pela submissão. Não à toa, a opção (C) - que indicava a burla como uma saída para a rotina enfadonha, e faz com que alunos evitem completamente as atividades escolares ao retirarem-se de sala - recebeu uma pequena escolha, com 6,2% da preferência total, confirmando certo comprometimento do aluno com a rotina escolar.

Ao observarmos as escolhas dos alunos por escola, pudemos verificar alguns aspectos em comum quanto à preferência pelas opções A e B, ou seja, pela submissão ou transgressão. As escolas em que alunos optam pela opção da submissão costumam localizar-se em regiões centrais da cidade. Foram estes os casos das escolas I, IV e VI. Conforme vimos, escolas em regiões centrais tendem a possuir um maior controle e atenção das autoridades, e uma hipótese é a de que esse controle maior se estenda para as práticas educativas no seu interior. A expectativa de resultados melhores e condutas adequadas dos alunos talvez possa gerar a necessidade de um maior controle e submissão dos alunos.

A escola V foi a única exceção. Apesar de não se localizar em uma região central, também teve uma escolha maciça pela opção da submissão. Entretanto, tratava-se de uma escola cujo controle das condutas dos alunos parecia ser um aspecto marcante. Observamos isso ao tomarmos conhecimento de que, nessa escola, os alunos não tinham recreio para evitar que a depredassem durante esse tempo. Em suma, observamos que aparentemente escolas que exercem um maior controle sobre os alunos tendem a incentivar mobilizações afetivas de submissão em relação à rotina enfadonha deles.

Apresentamos, em seguida, a Tabela 2, com a distribuição de percentual/frequência por sexo e percentual/frequência total da questão sobre a 'rotina enfadonha do trabalho escolar'.

Tabela 2

Distribuição de percentual/frequência por sexo e percentual/frequência total da Questão 1 - 'rotina enfadonha do trabalho escolar'.

	A	B	C	D	Branco	Anulado	Total
Feminino	64 (36,9%)	65 (37,5%)	33 (19%)	11 (6,3%)	0	0	173(100%)
Masculino	55 (33,9%)	70 (43,2%)	26 (16%)	10 (6,1%)	0	1 (0,6%)	162(100%)
Total	119(35,5)	135 (40,2%)	59 (17,6%)	21 (6,2%)	-	1 (0,2%)	335 (100%)

A - Obtenção de fruição na aula por meio de pequena transgressão

B - Submissão por medo para evitar conflitos

C - Resistência sem afronta

D - Comportamento de burla à norma

Percebemos na Tabela 2 que o aspecto do sexo foi pouco influente sobre a distribuição de respostas, tendo ambos os sexos designado as opções de respostas da transgressão e submissão na rotina escolar (A e B respectivamente) como as com que mais se identificavam, enquanto que as opções C e D, que indicavam respectivamente a resistência sem afronta e a burla na participação da rotina escolar, foram as preteridas. Podemos perceber somente uma pequena diferença entre os sexos quanto à preferência entre A e B. Enquanto que a opção A foi a mais escolhida pelas meninas, com 36,9%, a opção B foi a mais escolhida pelos meninos, com 40,2%. Tal resultado parece indicar um medo maior das consequências em transgredir as normas para os meninos.

A omissão das figuras de autoridade frente às dificuldades de convivência na escola (Questão 2)

Uma situação que a bibliografia utilizada nos mostrou foi a demanda dos alunos para que os professores organizassem o cotidiano, de modo a evitar que os ditos “bagunceiros” atrapalhassem o decorrer das atividades escolares. Uma situação típica da rotina escolar que pudemos observar, tanto em nossas idas à escola quanto pela presença do tema do *bullying*, foi a questão da “zoação” entre alunos. Entendemos que a intervenção das figuras de autoridade pode ser sentida como necessária nos momentos em que a sociabilidade entre os alunos, tão cara para eles, deixa de representar um momento de prazer para representar um momento de prejuízo.

Nesta questão, procuramos compreender como os alunos se sentem e pensam em relação à omissão das figuras de autoridade nessas circunstâncias. Para isso, elaboramos uma questão com três opções de resposta. A questão foi “Imagine que um grupo de alunos sempre fica te zoando e você já não aguenta mais. Você reclama com a diretora, mas parece que ela não faz nada e as zoações continuam. Aí você...”. Teve como respostas a opção (A), que diz respeito ao sentimento de indignação pela omissão das figuras de autoridade; a opção (B), que expressa o desânimo pelo descuido com as questões do aluno; e a opção (C), que trata da completa falta de esperança na contribuição da figura de autoridade em tais circunstâncias (ver Anexo I).

Quando os alunos se depararam com tal questão, imaginamos que tenham se sentido convidados a refletir com mais intensidade acerca daquela resposta que melhor se encaixava em suas convicções. Provavelmente em função da proximidade no sentido das respostas, essa tenha sido a questão que teve mais respostas em branco, representando um total de 2,3% das respostas.

Apresentamos a Tabela 3 com a distribuição de frequência por escola e percentual/frequência total da questão sobre a “omissão das figuras de autoridade frente às dificuldades de convivência na escola”.

Tabela 3

Distribuição de frequência por escola e percentual/frequência total da Questão 2 – “omissão das figuras de autoridade frente às dificuldades de convivência na escola”.

	A	B	C	Branco	Anulado	TOTAL
Escola I	21	24	14	3	0	62 (18,5%)
Escola II	46	23	4	3	0	76 (22,6 %)
Escola III	20	19	4	0	0	43 (12,8%)
Escola IV	19	22	11	1	0	53 (15,8%)
Escola V	19	12	5	0	0	36 (10,7%)
Escola VI	24	28	12	1	0	65 (19,4%)
Total	149 (44,7%)	128 (38,2%)	50 (14,9%)	8 (2,3%)	-	335 (100%)

A - indignação com a omissão

B - desânimo e contrariedade com a falta de cuidado

C - evasão por descrença na mudança

Conforme vemos na Tabela 3, a opção de resposta A, que tratava da indignação pelo descaso na omissão das figuras de autoridade, foi a resposta com o maior número de escolhas, com um total de 44,7%. Foi seguida pela resposta B, com 38,2% das escolhas, que diz do desânimo por entenderem que a omissão das figuras de autoridade representa não um descaso, mas uma forma inapropriada com que os problemas dos alunos são tratados. É como se na resposta A os alunos entendessem que ocorre um prejuízo, ou um agravo, pelo descaso, e isso gera irritação. Enquanto que na resposta B, é como se os alunos considerassem que falta uma capacidade das figuras de autoridade em perceberem as necessidades dos alunos, o que os leva a errarem na forma como abordam a situação. Apesar de haver uma diferença pequena entre as porcentagens das opções, vemos que a maior escolha pela opção A significou que os alunos consideram o descaso a atitude mais frequente.

Chamou a atenção o fato de que a opção C obteve uma porcentagem pequena no total de respostas, com apenas 14,9% das respostas. Por indicar que a única solução diante da omissão das figuras de autoridade é sair da escola, essa opção representou um corte com a relação estabelecida com as figuras de autoridade e a escola. É como se, diante da dificuldade em lidar com tal situação, os alunos só enxergassem o afastamento como solução. Seria uma situação radical frente à omissão das figuras de autoridade.

Vimos na Questão 1 que as escolas I, IV e VI tendem a possuir um maior controle e atenção das autoridades, e que, diante de tal fato, existe a hipótese de que esse controle maior se estenda para as práticas educativas no seu interior. Essas escolas tendem a incentivar mobilizações afetivas de submissão na rotina enfadonha dos alunos. Ao analisarmos a Questão 2, vemos que essas mesmas escolas são justamente as que apresentam um maior desânimo com a forma como os professores tratam os problemas dos alunos (opção B). Tais resultados apontam a possibilidade de uma associação entre a submissão na rotina escolar e o desânimo frente às atitudes docentes.

Apresentamos em seguida a Tabela 4 com a distribuição de percentual/frequência por sexo e percentual/frequência total da questão sobre a “omissão das figuras de autoridade frente às dificuldades de convivência na escola”.

Tabela 4

Distribuição de percentual/frequência por sexo e percentual/frequência total da Questão 2 - ‘omissão das figuras de autoridade frente às dificuldades de convivência na escola’.

	A	B	C	Branco	Anulado	Total
Feminino	77 (44,5%)	68 (39,3%)	26 (15%)	2 (1,1%)	0	173(100%)
Masculino	72 (44,4%)	60 (37%)	24 (14,8%)	6 (3,7%)	0	162(100%)
Total	149 (44,7%)	128 (38,2%)	50 (14,9%)	8 (2,3%)	-	335 (100%)

A - indignação com a omissão

B - desânimo e contrariedade com a falta de cuidado

C - evasão por descrença na mudança

Conforme percebemos pela Tabela 4, não houve uma diferença expressiva nas respostas dos sexos.

Afeto típico na sala de aula (Questão 3)

O momento em sala de aula é composto principalmente por exercícios, mas também é um momento de interação com o professor e com os demais alunos. Com o professor, os alunos aprendem e recebem instruções e ordens, mas também é quando podem estabelecer laços afetivos com ele. Com os demais alunos, podem buscar ajuda com os deveres e, quando for o caso, através da interação, buscar uma fuga ou descanso do trabalho. Em suma, é o momento em que se abre a possibilidade para que uma gama de sentimentos se façam presentes.

Esta questão aborda como alunos se sentem a respeito da circunstância mais típica na escola, que, no caso, é a rotina em sala de aula. Para compreender seus sentimentos, elaboramos uma questão com três opções de resposta. A questão foi “Marque a resposta que completa melhor a frase abaixo: Quando estou na sala de aula, frequentemente eu me sinto...”. Teve como respostas a opção (A), que coloca como se a rotina em sala possibilitasse sentimentos de ânimo e curiosidade; a opção (B), que aborda a impaciência como um afeto predominante na sala de aula; e a opção (C), que coloca o desânimo como um afeto predominante na sala de aula. (ver Anexo I)

Apresentamos, a seguir, a Tabela 5, com a distribuição de frequência por escola e percentual/frequência total dos “afetos típicos na sala de aula”.

Tabela 5

Distribuição de frequência por escola e percentual/frequência total da Questão 3 - 'afetos típicos na sala de aula'.

	A	B	C	Branco	Anulado	TOTAL
Escola I	23	19	19	0	1	62 (18,5%)
Escola II	36	16	24	0	0	76 (22,6 %)
Escola III	13	14	16	0	0	43 (12,8%)
Escola IV	11	25	17	0	0	53 (15,8%)
Escola V	22	6	8	0	0	36 (10,7%)
Escola VI	30	20	15	0	0	65 (19,4%)
Total	135 (40,2%)	100 (29,8%)	99 (29,5%)	-	1 (0,2%)	335 (100%)

A - animado(a) e curioso(a)

B - impaciente

C - desanimado(a)

Vemos na Tabela 5 que a resposta A, com 40,2% das respostas, foi a mais escolhida pelos alunos, indicando que muitos conseguem experimentar ânimo e curiosidade em sala de aula. Conforme observamos, somente em duas escolas essa não foi a opção mais escolhida. Tal resultado indica que uma parte expressiva dos alunos apresenta sentimentos profícuos no dia a dia em sala de aula, ao conseguir experimentar ânimo e curiosidade, indicando que a escola pode representar para eles um espaço para seu interesse.

Entretanto, é importante ressaltar que as opções de resposta B e C também receberam uma votação expressiva. No caso da opção B, vemos que um total de 29,8% dos alunos indica que a impaciência é um afeto comum quando estão em sala de aula, enquanto que, no caso da opção C, um total de 29,5% dos alunos indica que o desânimo é um afeto comum em sala. Nessas opções, vemos que os alunos apresentam sentimentos improficientes e adversos a respeito de sua permanência em sala de aula. No caso da impaciência, é como se trouxessem que sua permanência, ou uma parte dela, em sala de aula não fosse proveitosa ou não lhes causasse algum interesse. A impaciência parece apontar uma vontade de não se envolver com a escola. Já no caso do desânimo, parecem apresentar não uma escolha pela falta de envolvimento, mas uma dificuldade em se envolver com a rotina em sala. Enquanto que a primeira aponta para uma escolha em não se adaptar à rotina, o que leva à impaciência por estar num lugar em que não se quer estar, a segunda aponta para uma dificuldade em se apegar à rotina, o que leva ao desânimo por estar num lugar que não conseguem ocupar plenamente.

A maior escolha dos alunos pela opção A indica que a sala de aula é um lugar de novas experiências e aprendizados, que pode despertar sua curiosidade. Ainda é possível supor que alunos experimentem ânimo em sala de aula por outro motivo, que é a diversão entre amigos. Se pensarmos no resultado da primeira questão, que indica que muitos alunos procuram tornar a rotina escolar mais interessante através da conversa com amigos, podemos supor que o ânimo e a curiosidade em sala de aula podem ter outro sentido, para além do aprendizado já mencionado. Neste caso, percebe-se que figura também como uma das razões para o ânimo a relação e a diversão com amigos, que torna a estadia em sala mais animada e prazerosa.

Entretanto, a soma das respostas às opções B e C, que indicavam impaciência e desânimo em sala, totalizaram 59,3%. Isso demonstra que, ainda que a opção A, que indicava o ânimo e curiosidade em sala, tenha sido em porcentagem absoluta a mais escolhida, os sentimentos profícuos e prazerosos em sala de aula não são predominantes, já que o somatório das respostas às opções B e C é maior que o total de A. Nesse sentido, podemos dizer que os alunos sentem a rotina em sala de aula por um viés de improficiência e adversidade com mais frequência que proficuidade, o que é expresso pela impaciência e desânimo.

Apresentamos, em seguida, a Tabela 6, com a distribuição de percentual/frequência por sexo e percentual/frequência total da questão sobre os “afetos típicos na sala de aula”.

Tabela 6

Distribuição de percentual/frequência por sexo e percentual/frequência total da Questão 3 - ‘afetos típicos na sala de aula’.

	A	B	C	Branco	Anulado	Total
Feminino	67 (38,7%)	57 (32,9%)	49 (28,3%)	0	0	173(100%)
Masculino	68 (41,9%)	43 (26,5%)	50 (30,8%)	0	1 (0,6%)	162(100%)
Total	135 (40,2%)	100 (29,8%)	99 (29,5%)	-	1 (0,2%)	335 (100%)

A - animado(a) e curioso(a)

B - impaciente

C - desanimado(a)

Percebe-se pela Tabela 6 que houve pouca diferença entre as respostas dos sexos, a não ser pela escolha maior que a opção de resposta B recebeu do sexo feminino em relação ao masculino. Conforme vimos, tal opção de resposta apresentava uma recusa em envolver-se com as atividades em sala, por considerarem pouco interessantes. Enquanto 32,9% das

meninas escolheram a opção B, apenas 26,5% dos meninos escolheram-na. Isso pode indicar que haja um incômodo maior por parte das meninas com as atividades em sala de aula.

O enfrentamento de situações limítrofes de normatização da conduta escolar (Questão 4)

Nem sempre a norma é clara ou dá conta de determinar todas as atribuições e deveres dos alunos. Por vezes, o aluno pode se ver numa situação em que obedecer a um comando não faz completo sentido, fazendo com que sua ação esteja entre fazer aquilo que é ordenado pelo professor e fazer aquilo que entendem como algo possível de ser realizado sem atrapalhar a rotina escolar. O uso do aparelho celular muitas vezes passa despercebido pelo professor, não se caracterizando como um distúrbio no decorrer de uma aula. Mas, ainda assim, em geral, o uso desse aparelho é proibido em qualquer situação em sala de aula.

Nesta questão, procuramos investigar como alunos reagem nessas situações limítrofes de normatização da conduta. Para isso, elaboramos uma pergunta com quatro opções de resposta. A pergunta foi “Você acaba de fazer seus deveres e pega o celular. O professor percebe que você está usando o celular e manda que desligue. O que você faz nessa hora?” Teve como respostas a opção (A), que traz a possibilidade da burla como subterfúgio para conseguirem evitar o comando recebido; a opção (B), que apresentava a argumentação junto ao professor como forma de realizar um enfrentamento ao comando. As outras duas opções tiveram um caráter de aceitação aos comandos. Foram as opções (C), que trouxe o acatamento ao comando por medo de ser prejudicado pelo professor; e (D), que trouxe um acatamento pouco reflexivo, sob a forma de apatia, ao procurar outras atividades permitidas (ver Anexo I).

Apresentamos, em seguida, a Tabela 7, com a distribuição de frequência por escola e percentual/frequência total da questão sobre o “enfrentamento de situações limítrofes de normatização da conduta escolar”.

Tabela 7

Distribuição de frequência por escola e percentual/frequência total da Questão 4 - 'O enfrentamento de situações limítrofes de normatização da conduta escolar'.

	A	B	C	D	Branco	Anulado	TOTAL
Escola I	17	1	24	17	2	1	62 (18,5%)
Escola II	21	5	24	26	0	0	76 (22,6 %)
Escola III	23	3	10	7	0	0	43 (12,8%)
Escola IV	25	3	14	11	0	0	53 (15,8%)
Escola V	10	4	6	16	0	0	36 (10,7%)
Escola VI	19	8	20	18	0	0	65 (19,4%)
Total	115 (34,3%)	24 (7,1%)	98 (29,2%)	95 (28,35%)	2 (0,5%)	1 (0,2)	335 (100%)

A - burla à norma

B - realização de enfrentamento argumentativo

C - submissão por medo de punição

D - submissão por apatia

Chama atenção nos resultados o fato de que o enfrentamento argumentativo frente a tal impasse, que a situação limítrofe da norma coloca, se apresenta como a resposta menos escolhida pelos alunos (opção B), com somente 7,1% do total. Conforme aparece na Tabela 7, em todas as escolas essa foi a resposta menos escolhida. É como se, diante da percepção de que algo poderia ser diferente quanto às normas escolares, a argumentação fosse uma das possibilidades mais remotas para lidar com tal situação. Nesse sentido, parece haver um entrave no diálogo entre alunos e professores diante de circunstâncias em que aparentemente a conduta normatizada pode ser alterada.

Outra resposta que disponibilizamos foi a que designava a burla, representada na resposta A, que recebeu 34,3% das escolhas. A burla se apresenta como um meio de não questionar explicitamente as normas, mas evitá-la de uma forma clandestina, sem questionar as ordens que são vistas como sem sentido. Dessa forma, a escolha da opção A demonstra que uma parte dos alunos evita as normas, mas não imprime uma discussão direta com professores.

Entretanto, vimos que, quando se trata de refletir e agir diante de uma circunstância em que a importância da norma não está clara, alunos preferem evitar a transgressão e o enfrentamento da mesma. Grande parte dos alunos apresenta uma passividade diante dessas

situações limítrofes, ao evitar a contraposição às normas por meio de uma submissão, conforme as escolhas pelas opções C e D apontaram. Vimos que, do total, 29,2% dos alunos escolheram a opção C, em que obedecem à ordem do professor por temerem as consequências em não fazê-lo, bem como, ao optar pela opção D, 28,35% dos alunos preferem obedecer ao professor buscando alguma outra coisa para se distrair. Em ambos os casos, os alunos procuram realizar o que é ordenado, no primeiro caso por medo, e no segundo para evitar uma ação que pode gerar algum impasse. O somatório dessas duas opções é 57,5%, o que representa a maior parte das escolhas. Em suma, quando se trata de refletir e agir diante de uma circunstância em que a importância da norma não está clara, alunos preferem evitar a transgressão e o enfrentamento da mesma.

Apresentamos, a seguir, a Tabela 8, com a distribuição de percentual/frequência por sexo e percentual/frequência total da questão sobre o “enfrentamento de situações limítrofes de normatização da conduta escolar”.

Tabela 8

Distribuição de percentual/frequência por sexo e percentual/frequência total da Questão 4 - ‘o enfrentamento de situações limítrofes de normatização da conduta escolar’.

	A	B	C	D	Branco	Anulado	Total
Feminino	70 (40,4%)	11 (6,3%)	43 (24,8%)	47 (27,1%)	2 (1,1%)	0	173(100%)
Masculino	45 (27,8%)	13 (8%)	55 (33,9%)	48 (29,6%)	0	1 (0,6%)	162(100%)
Total	115 (34,3%)	24 (7,1%)	98 (29,2%)	95 (28,35%)	2 (0,5%)	1 (0,2)	335 (100%)

A - burla à norma

B - realização de enfrentamento argumentativo

C - submissão por medo de punição

D - submissão por apatia

Conforme vemos na Tabela 8, houve diferença entre as escolhas de meninos e meninas. Enquanto que para as meninas a burla, que recebeu 40,4% das escolhas (opção A), foi a opção mais escolhida para agir quando a norma não faz completo sentido, para os meninos foi a submissão por medo de punição, com 33,9% das escolhas (opção C). Diante de tal resultado, podemos considerar que meninas entendem com mais frequência que não devem se submeter às normas, ainda que não o façam de uma forma explícita, enquanto que meninos se preocupam com mais frequência com os efeitos de não cumprirem tais normas.

As restrições às iniciativas dos alunos (Questão 5)

A escola não é somente o lugar em que os alunos seguem normas, mas também em que podem ter iniciativas individuais e coletivas. Comumente essa é a atribuição de grêmios escolares. Em alguns casos alunos, organizam-se para promover festas, eventos, ou até mesmo, protestos na escola. Nessa questão, procuramos compreender como os alunos reagem quando essas iniciativas são constrangidas ou limitadas pelas figuras de autoridade. Formulamos a questão de forma a fornecer um caráter de que essa é uma atividade própria aos alunos, na qual a intromissão da figura de autoridade seria mal vista.

Para isso, elaboramos uma pergunta com três opções de resposta. A pergunta foi “Os alunos da sua escola se juntaram para organizar uma festa muito maneira. Todos estão muito animados para festa até que a diretora se mete na organização dela. Como você reagiria se isso acontecesse?”. Teve como respostas a opção (A), em que os alunos apresentam um sentimento de impotência devido ao poder das figuras de autoridade; a opção (B), em que apresentam uma revolta seguida de uma ação conjunta contra a intromissão; e a opção (C), em que apresentam um desânimo seguido de uma desistência em promover tal atividade (ver Anexo D).

Apresentamos, em seguida, a Tabela 9, com a distribuição de frequência por escola e percentual/frequência total da questão sobre as “restrições às iniciativas dos alunos”.

Tabela 9

Distribuição de frequência por escola e percentual/frequência total da Questão 5 - ‘as restrições às iniciativas dos alunos’.

	A	B	C	Branco	Anulado	TOTAL
Escola I	23	29	9	1	0	62 (18,5%)
Escola II	36	16	24	0	0	76 (22,6 %)
Escola III	5	32	6	0	0	43 (12,8%)
Escola IV	8	38	7	0	0	53 (15,8%)
Escola V	14	23	5	0	0	36 (10,7%)
Escola VI	20	33	6	0	0	65 (19,4%)
Total	106 (31,6%)	171 (51%)	57 (17%)	1 (0,2)	-	335 (100%)

A - submissão por impotência ou concordância

B - revolta conjunta com ação

C - desistência da ação

Chamou atenção o fato de que a opção de resposta que declarava revolta seguida de uma ação de reclamação conjunta, quando as iniciativas são balizadas pelas figuras de autoridade, foi escolhida pela maioria dos alunos, com 51% do total das escolhas (opção B). Quando se trata de estarem diante de um balizamento das iniciativas conjuntas dos alunos, a maioria apontou para a possibilidade de agir coletivamente contra tal situação.

Vimos também que a opção C, que indicava uma desistência em realizar atividades na escola diante do balizamento, ou seja, uma total abdicação da posição de ator que procura produzir alterações no cotidiano escolar, foi a menos escolhida, com somente 17% do total das respostas. Ainda assim, a baixa escolha pela opção da desistência não significou que a ação contra o balizamento seja uma unanimidade, já a opção A, que recebeu 31,6% das escolhas totais, abordava a compreensão de que haveria por parte do aluno uma impossibilidade de atuar de forma autônoma na escola, uma vez que a palavra final cabe à diretora.

As opções de resposta fornecidas na questão representam uma escala a respeito de quão possível os alunos consideram que seja sua participação na realização de eventos que lhes dizem respeito. Na escolha pela opção de desistência (C), existe a compreensão de um definhamento da possibilidade de atuar e promover atividades na escola, ao desistirem de fazê-lo por perceber a intromissão das figuras de autoridade. Essa opção possivelmente implica num desânimo frente à autoridade exacerbada da diretora. Na escolha por não fazerem nada a respeito (A), eles não entendem que devam desistir de realizar algo, mas apresentam uma conformação ao fato de que a presença das figuras de autoridade nesses momentos é inevitável. Dessa forma, seria um risco colocar-se em oposição à autoridade da diretora. Já na escolha pela reclamação conjunta (B), tanto a desistência quanto a conformação não se apresentam como opções viáveis, sendo necessário nesse caso buscar formas de modificar tal situação.

Apresentamos, em seguida, a Tabela 10, com a distribuição de percentual/frequência por escola e percentual/frequência total da questão sobre as “restrições às iniciativas dos alunos”.

Tabela 10

Distribuição de percentual/frequência por escola e percentual/frequência total da Questão 5 - ‘as restrições às iniciativas dos alunos’.

	A	B	C	Branco	Anulado	Total
Feminino	50 (28,9%)	99 (57,2%)	23 (13,2%)	1 (0,5%)	0	173(100%)
Masculino	56 (34,5%)	72 (44,4%)	34 (20,9%)	0	0	162(100%)
Total	106 (31,6%)	171 (51%)	57 (17%)	1 (0,2)	-	335 (100%)

A - submissão por impotência ou concordância

B - revolta conjunta com ação

C - desistência da ação

A Tabela 10 traz uma diferença entre meninos e meninas. A opção pela reclamação conjunta sobressaiu-se em relação às demais opções de resposta com mais intensidade para as meninas, com 57,2% do total de respostas, contra 44,4% do total de respostas dos meninos. Aparentemente, as meninas apresentam uma maior revolta e tentativa de ação coletiva contra o balizamento de suas iniciativas.

Os afetos típicos ao término do dia escolar (Questão 6)

O término da aula marca o fim da jornada de trabalho. É quando os alunos se separam dos professores, da realização das tarefas e podem dar outros destinos ao seu dia. Esta questão buscava compreender como os alunos se sentiam ao fim do dia escolar. Compreender como eles lidam com essa separação momentânea da escola pode fornecer elementos para mapear como se sentem em relação à sua estadia nela.

Para tal compreensão, formulamos uma questão composta por três opções de resposta. A questão era “Quando você sai da escola todos os dias, você frequentemente se sente...”. Teve como respostas a opção (A), que expressa alívio; a opção (B), que expressa esgotamento/cansaço; e a opção (C), que expressa sentimento de recompensa (ver Anexo I).

Em seguida, apresentamos a Tabela 11, com a distribuição de frequência por escola e percentual/frequência total da questão sobre os “afetos típico ao término do dia escolar”.

Tabela 11

Distribuição de frequência por escola e percentual/frequência total da Questão 6 - ‘os afetos típicos ao término do dia escolar’.

	A	B	C	Branco	Anulado	TOTAL
Escola I	34	11	14	0	3	62 (18,5%)
Escola II	44	17	15	0	0	76 (22,6 %)
Escola III	34	6	3	0	0	43 (12,8%)
Escola IV	33	9	11	0	0	53 (15,8%)
Escola V	21	7	8	0	0	36 (10,7%)
Escola VI	26	19	20	0	0	65 (19,4%)
Total	192 (57,3%)	69 (20,5%)	71 (21,1%)	-	3 (0,8%)	335 (100%)

A - aliviado(a)

B - esgotado(a)

C - recompensado(a)

Conforme observamos na Tabela 11, a opção A, que representa um alívio ao término da aula, foi a mais escolhida em todas as escolas participantes. Essa resposta obteve 57,3% do total de escolhas, o que representa a maioria dos alunos. As opções B e C, em que apresentavam o cansaço e a recompensa como humor ao final do dia escolar, receberam respectivamente 20,5% e 21,1% das escolhas. Dessa forma, parece que o humor predominante ao término do dia escolar é amplamente o alívio. Tal resultado levanta o questionamento acerca de o que poderia gerar alívio a respeito desse término.

Vimos, a partir do resultado da Questão 3, que abordava os afetos dos alunos durante as aulas, que a rotina em sala de aula é composta, sobretudo, por sentimentos de impaciência e desânimo, conforme podemos observar nos resultados da Tabela 5. O que os resultados da Questão 3 demonstraram é que os alunos constantemente percebem a rotina em sala de aula por um viés de improficiência e adversidade. Entendemos que tal viés se apresenta como uma espécie de fardo com o qual o aluno precisa conviver na escola, e que o alívio ao término do dia escolar se configura como uma consequência de ter que lidar com tal fardo. Em outras palavras, o término da aula significa o alívio por se livrarem do desânimo e da impaciência durante o resto do dia.

Em seguida, apresentamos a Tabela 12, com a Distribuição de percentual/frequência por sexo e percentual/frequência total da questão sobre “os afetos típicos ao término do dia escolar”.

Tabela 12

Distribuição de percentual/frequência por sexo e percentual/frequência total da Questão 6 - 'os afetos típicos ao término do dia escolar'.

	A	B	C	Branco	Anulado	Total
Feminino	104 (60,1%)	35 (20,2%)	33 (19%)	0	1 (0,5%)	173(100%)
Masculino	88 (54,3%)	35 (21,6%)	38 (23,4%)	0	2 (1,2%)	162(100%)
Total	192 (57,3%)	69 (20,5%)	71 (21,1%)	-	3 (0,8%)	335 (100%)

A - aliviado(a)

B - esgotado(a)

C - recompensado(a)

Percebemos também pela tabela 12 que, para ambos os sexos, foi o alívio que representou o afeto mais frequente ao término do dia escolar. Em ambos os casos, a opção A foi a mais escolhida, sendo 60,1% das escolhas das meninas, e 54,3% do total das escolhas dos meninos. A porcentagem das meninas para a opção A foi maior que a dos meninos, indicando que, para as meninas, a sensação de alívio ao término do dia escolar é mais comum. Tal resultado faz sentido se pensarmos que na Questão 3 a porcentagem de meninas que se sentiam impacientes era maior que a dos meninos. Conforme vimos na Tabela 6, enquanto 32,9% das meninas escolheram a opção que indicava impaciência na aula, apenas 26,5% dos meninos escolheram tal opção.

A relação difícil com o professor (Questão 7)

Por vezes a relação vertical que o professor estabelece com o aluno não é efeito de uma autoridade reconhecida ao mestre, mas de uma imposição exacerbada de sua parte, que faz com que alunos se sintam desrespeitados. Nesta pergunta, procuramos compreender como os alunos se sentem frente a uma situação na qual o professor não apenas se impõe como autoridade, mas pode fazê-lo de forma desrespeitosa para com o aluno.

Para isso, elaboramos uma questão com quatro opções de resposta que representam o sentimento do aluno nesses casos. A pergunta foi “Como você se sente no dia em que sabe que vai ter que assistir a uma aula cujo professor é muito exigente e às vezes até falta com o respeito aos alunos? Teve como respostas a opção (A), em que os alunos expressam desânimo devido a tal circunstância; a opção (B), em que eles expressam indignação frente a tal posicionamento do professor; a opção (C), em que expressam preocupação face ao poder do

professor; e a opção (D), em que expressam ressentimento que leva a uma indiferença ao professor (ver Anexo 1).

Apresentamos, em seguida, a Tabela 13, com a distribuição de frequência por escola e percentual/frequência total da questão sobre a “relação difícil com o professor”.

Tabela 13

Distribuição de frequência por escola e percentual/frequência total da Questão 7 - ‘relação difícil com o professor’.

	A	B	C	D	Branco	Anulado	TOTAL
Escola I	18	14	10	20	0	0	62 (18,5%)
Escola II	18	18	15	25	0	0	76 (22,6 %)
Escola III	7	20	3	12	1	0	43 (12,8%)
Escola IV	7	26	2	16	0	1	53 (15,8%)
Escola V	6	8	7	15	1	0	36 (10,7%)
Escola VI	14	20	18	13	0	0	65 (19,4%)
Total	70 (20,8%)	106 (31,6%)	55 (16,4%)	101 (30,1%)	2 (0,5%)	1 (0,2%)	335 (100%)

A - desânimo

B – irritação, raiva

C - medo, preocupação

D - indiferença com ressentimento

Duas respostas tiveram resultados mais expressivos, as opções B e D, com 31,6% e 30,1% das respostas respectivamente. Elas abordavam a raiva (opção B) e a indiferença (opção D) como os sentimentos predominantes quando os alunos lidam com professores que lhes impõem dificuldades de convívio. Em todas as escolas pesquisadas, essas opções foram as mais escolhidas. Dessa forma, quando alunos se veem numa situação de desrespeito e abuso de autoridade para com eles, a raiva e a indiferença parecem ser os sentimentos mais comuns entre eles.

É interessante atentar, por esse resultado - que demonstra a preferência dos alunos pelas opções B e D -, para como as opções de respostas mais escolhidas contemplam sentimentos muito diferentes entre si. Apesar de ambos apresentarem uma inconformidade, a irritação traz consigo um aspecto declaradamente passional por parte do aluno diante da relação desigual que o professor estabelece, enquanto que a indiferença traz o aspecto de uma relação na qual o aluno procura não se reconhecer tão afetado pelo professor. Em outras palavras, podemos dizer que, enquanto que uma parte expressiva dos alunos se reconhece

irritado com o professor que estabelece uma relação desrespeitosa com eles, outra parte procura evitar grandes reflexões acerca de tal problema.

As respostas A e C não tiveram uma escolha tão expressiva quanto B e D, mas ainda assim receberam um número considerável de escolhas, sobretudo A que trazia um desânimo do aluno neste tipo de situação, e recebeu 20,8% das escolhas dos alunos. Já a opção C, que dizia respeito a um medo do aluno declarado de que o professor desrespeitoso lhes causasse algum prejuízo, recebeu 16,4%. Aparentemente, ainda que o professor possa produzir algum constrangimento para os alunos, a preocupação não se configura como sentimento muito presente nessa relação autoritária e distanciada.

Em seguida, apresentamos a Tabela 14, com a distribuição de percentual/frequência por sexo e percentual/frequência total da questão sobre a “relação difícil com o professor”.

Tabela 14

Distribuição de percentual/frequência por sexo e percentual/frequência total da Questão 7 - ‘a relação difícil com o professor’.

	A	B	C	D	Branco	Anulado	Total
Feminino	35 (20,2%)	64 (36,9%)	28 (16,1%)	43 (24,8%)	1 (0,5%)	1 (0,2%)	173(100%)
Masculino	35 (21,6%)	42 (25,9%)	27 (16,6%)	58 (35,8)	1 (0,6%)	0	162(100%)
Total	70 (20,8%)	106 (31,6%)	55 (16,4%)	101 (30,1%)	2 (0,5%)	1 (0,2%)	335 (100%)

A - desânimo

B – irritação, raiva

C - medo, preocupação

D - indiferença com ressentimento

Os resultados indicam que, diante das dificuldades de convívio com o professor, alunos e alunas costumam sentir irritação e indiferença. Mas podemos observar pela tabela 14 que existe uma diferença entre os sentimentos predominantes para os meninos e para as meninas. Vemos que a irritação (opção B) é mais comum para as meninas, com 36,9% das escolhas, do que para os meninos, com 25,9% das escolhas. Já os meninos apresentaram um resultado mais expressivo em relação à indiferença ao professor (opção D), com 35,8% do total de escolhas, e as meninas apresentaram 24,8% das escolhas. Dessa forma, parece que as meninas costumam estabelecer mais frequentemente uma relação passional com os professores que agem de uma forma desrespeitosa, ao passo que os meninos estabelecem uma relação mais distanciada e indiferente.

As cobranças exageradas do professor (Questão 8)

As cobranças fazem parte do trabalho escolar. Os professores têm uma responsabilidade de manter a carga de trabalho como forma de promover a formação dos alunos. Entretanto, com frequência, as cobranças acerca da carga de trabalho podem ser sentidas como exageradas pelos alunos. Esta questão buscou compreender como os alunos reagem às cobranças entendidas como exageradas na escola. Conforme observamos até aqui, muitas vezes a carga do trabalho escolar é tida como uma espécie de prejuízo para o aluno, ainda que seja uma atividade reconhecida.

Para compreender como os alunos reagem às cobranças exageradas, elaboramos uma questão com quatro possibilidades de resposta. A pergunta foi “Você teve um dia muito cansativo na escola e já está no último tempo de aula. O professor passa uma tarefa e diz que só vai embora quem terminá-la. O que você faz nesse tipo de situação?” Teve como respostas a opção (A), que apresenta a burla como uma forma de acabar rapidamente o trabalho, podendo, dessa forma, evitar os possíveis reveses se se recusassem explicitamente a fazê-lo; a opção (B), que diz respeito a um enfrentamento direto das cobranças, ao evitar explicitamente acatá-las; a opção (C), que apresenta uma submissão às cobranças, por entendê-las como próprias a sua posição de aluno; e a opção (D), que representa uma contraposição às cobranças, por meio de uma argumentação que pretende expor as inadequações percebidas (ver Anexo I).

Apresentamos, em seguida, a Tabela 15, com a distribuição de frequência por escola e percentual/frequência total da questão sobre as “cobranças exageradas do professor”.

Tabela 15

Distribuição de frequência por escola e percentual/frequência total da Questão 8 - ‘as cobranças exageradas do professor’.

	A	B	C	D	Branco	Anulado	TOTAL
Escola I	5	12	20	25	0	0	62 (18,5%)
Escola II	9	15	25	26	1	0	76 (22,6 %)
Escola III	7	9	13	14	0	0	43 (12,8%)
Escola IV	12	7	14	17	0	2	53 (15,8%)
Escola V	4	4	16	12	0	0	36 (10,7%)
Escola VI	12	5	30	18	0	0	65 (19,4%)
Total	49 (14,6%)	52 (15,5%)	118 (35,2%)	112 (34,4%)	1 (0,2%)	2 (0,5%)	335 (100%)

- A - burla e despreocupação com bom desempenho
- B - enfrentamento por compreendê-las como injustas
- C - submissão por identificação estrita com a posição tradicional de aluno
- D - contraposição com argumentação

Conforme vemos na tabela 15, as respostas A e B foram as que receberam um menor número de escolhas, com, respectivamente, 14,6% e 15,5% do total das escolhas. A opção A apresentava a burla como uma solução para lidar com a cobrança exagerada do professor, uma vez que, ao realizarem a atividade proposta sem um grande empenho, poderiam se livrar dela sem que precisassem enfrentar a autoridade do professor. Já a opção B também se propunha a não realizar a tarefa da forma esperada pela figura de autoridade, mas com um enfrentamento, na medida em que explicitamente se recusariam a obedecer ao que o professor cobrava. De diferentes formas, ambas se voltam não apenas para a rejeição do que é ordenado, mas também para uma ação que visa à não realização da tarefa. Com o enfrentamento, efetivamente optam por não realizar a tarefa, e com a burla, fingem aceitar a ordem do professor, mas ao se despreocuparem com o desempenho não realizam a tarefa conforme foi solicitado.

As opções mais escolhidas foram aquelas que apontam para a submissão à cobrança exagerada do professor e à argumentação contra ela, com respectivamente 35,2% e 34,4% das escolhas totais. O grande número de escolhas em cada uma dessas opções, que foram as mais selecionadas em todas as escolas, representa uma ambivalência dos alunos quanto às mobilizações afetivas frente às situações em que a cobrança do professor é exagerada. Na submissão (opção C), os alunos realizam a tarefa de imediato, por medo de se prejudicarem caso não o façam, e na argumentação junto ao professor (opção D), contestam a cobrança exagerada devido à impossibilidade de realizarem a tarefa naquele momento. A primeira parece se relacionar a sentimentos de medo e preocupação, e demonstram a aceitação de uma posição de obediência do aluno, já a segunda diz respeito a sentimentos de descontentamento, e implicam num posicionamento no qual o aluno se vê numa relação mais horizontal com o professor, ciente de uma cobrança exagerada e disposto a se posicionar.

Em seguida, apresentamos a tabela 16, com a distribuição de percentual/frequência por sexo e percentual/frequência total da questão sobre as “cobranças exageradas do professor”.

Tabela 16

Distribuição de percentual/frequência por sexo e percentual/frequência total da Questão 8 - ‘as cobranças exageradas do professor’.

	A	B	C	D	Branco	Anulado	Total
Feminino	30 (17,3%)	25 (14,4%)	55 (31,7%)	61 (35,2%)	0	2 (1,1%)	173(100%)
Masculino	20 (12,3%)	27 (16,6%)	63 (38,8%)	51 (31,4%)	1 (0,6%)	0	162(100%)
Total	50 (14,6%)	52 (15,5%)	118 (35,2%)	112 (34,4%)	1 (0,2%)	2 (0,5%)	335 (100%)

A - burla e despreocupação com bom desempenho

B - enfrentamento por compreendê-las como injustas

C - submissão por identificação estrita com a posição tradicional de aluno

D - contraposição com argumentação

A partir da tabela 16, vemos que houve pouca diferença entre os sexos, sendo a predileção dos meninos pela submissão (opção C) e a das meninas pela argumentação (opção D) o aspecto que diferencia com maior intensidade a escolha entre os sexos. Enquanto que os meninos parecem ter uma maior dificuldade em se desvencilhar de uma postura tradicional de obediência à figura de autoridade, as meninas parecem ter um pouco mais de facilidade em apresentar contra-argumentação à cobrança exagerada do professor.

A posição distanciada e autoritária do professor (Questão 9)

Conforme a bibliografia e nossas experiências anteriores na escola apontaram, os alunos esperam que o professor atue não apenas a partir de sua autoridade, mas que produza nos alunos algum tipo de afetividade que torne a aula e a convivência mais interessantes. É como se alunos esperassem que o professor realizasse um trabalho de conquista a partir de um aspecto mais pessoal e menos distanciado. Buscamos a compreensão sobre o que os alunos pensam a respeito de uma eventual posição distanciada do professor.

Para isso, elaboramos uma questão com três opções de resposta. A questão foi “Complete a frase abaixo, marcando a resposta que descreve melhor o que você pensa: Tenho um professor de quem ninguém gosta, pois briga sem mais nem menos com todos os alunos. Ele entra na sala e não dá bom dia, não olha na cara do aluno, vai logo copiando no quadro, gritando com todo mundo para ficar quieto que a aula vai começar. Eu acho que esse professor faz isso porque...” Teve como respostas a opção (A), que apresenta uma identificação com a posição distanciada do professor, haja vista que a entendem como resultado das circunstâncias vivenciadas por ele; a opção (B), que aborda a contraidentificação com essa postura, uma vez que a consideram desrespeitosa e inadequada;

e a opção (C), que apresenta uma dificuldade do aluno em se posicionar em relação à postura autoritária e distanciada do professor.

Em seguida, apresentamos a Tabela 17, com a distribuição de frequência por escola e percentual/frequência total da questão sobre a “posição distanciada e autoritária do professor”.

Tabela 17

Distribuição de frequência por escola e percentual/frequência total da Questão 9 - ‘a posição distanciada e autoritária do professor’.

	A	B	C	Branco	Anulado	TOTAL
Escola I	24	26	10	2	0	62 (18,5%)
Escola II	32	25	18	1	0	76 (22,6 %)
Escola III	10	20	13	0	0	43 (12,8%)
Escola IV	12	22	17	0	2	53 (15,8%)
Escola V	15	8	12	1	0	36 (10,7%)
Escola VI	12	28	24	1	0	65 (19,4%)
Total	105 (31,3%)	129 (38,5%)	94 (28%)	5 (1,4%)	2 (0,5%)	335 (100%)

A - concordância e identificação com a posição do professor

B - contraidentificação e revolta por desrespeito do professor

C – dificuldade em qualificar a figura de autoridade

Vimos que a opção B, que representa uma contraidentificação por compreender a posição distanciada do professor como um desrespeito, foi a mais escolhida no total de alunos, com 38,5% das escolhas. Conforme pudemos ver na tabela 17, apenas em duas escolas essa não foi a opção mais escolhida. Para uma parte expressiva dos alunos, que optaram por indicar a contraidentificação com essa posição distanciada do professor, tal posição é vista como uma injúria, e uma forma de o professor lhes provocar um prejuízo.

Entretanto, a resposta que indicava uma concordância com tal postura (opção A) também foi a preferência de muitos alunos, com 31,3% do total, indicando que a identificação e a compreensão de tal atitude do professor também faz parte do ideário dos mesmos. Tais respostas apresentam um contraponto. Enquanto que a opção B, que traz a contraidentificação, apresentou no distanciamento um caráter negativo da atitude do professor, o que consideram um desrespeito e falta de educação do mesmo, a opção A, que traz a identificação, naturaliza o distanciamento do professor em função da circunstância vivida pelo mesmo.

A opção de resposta que apresentava a dificuldade em posicionar-se em relação à postura do professor (opção C) apareceu como a menos escolhida no total, mas não chegou a ter uma frequência muito menor que as demais respostas, com 28%. Por trazer uma atribuição de autoridade na atitude distanciada do professor, essa opção apresenta uma desconfiança e, assim como a opção da contraidentificação (opção B), uma crítica a tal atitude. Porém, diferentemente da opção da contraidentificação, que considera haver um desrespeito nessa situação, para os alunos que escolheram a opção C percebe-se uma dificuldade em qualificar o professor de uma forma definitiva. É como se a desconfiança causasse uma incerteza acerca do que pensar dessa figura, que se apresenta de forma distante para com o aluno. Com a rejeição à atitude distanciada do professor, considerada um desrespeito, fica mais evidente uma contraidentificação por parte dos alunos, enquanto que para aqueles que consideraram o poder do professor espúrio, a rejeição não produz uma qualificação tão evidente da mesma.

Apresentamos, em seguida, a Tabela 18, com a distribuição de percentual/frequência por sexo e percentual/frequência total da questão sobre a “posição distanciada e autoritária do professor”.

Tabela 18

Distribuição de percentual/frequência por sexo e percentual/frequência total da Questão 9 - ‘a posição distanciada e autoritária do professor’.

	A	B	C	Branco	Anulado	Total
Feminino	55 (31,7%)	73 (42,2%)	41 (23,7%)	2 (1,1%)	2 (1,1%)	173(100%)
Masculino	50 (30,8%)	56 (34,5%)	53 (32,7%)	3 (1,8%)	0	162(100%)
Total	105 (31,3%)	129 (38,5%)	94 (28%)	5 (1,4%)	2 (0,5%)	335 (100%)

A - concordância e identificação com a posição do professor

B - contraidentificação e revolta por desrespeito do professor

C - dificuldade em qualificar a figura de autoridade

Observando a tabela 18, percebemos que ocorre uma diferença entre os sexos. Ainda que a preferência de ambos tenha sido pela opção B, percebe-se que tal resposta é mais expressiva para as meninas, com 42,2% das escolhas, do que para os meninos, com 34,5% das escolhas. Já a opção C ganha mais expressividade com os meninos, com 32,7% das escolhas, do que com as meninas, com 23,7% das escolhas. Isso indica que, para as meninas, é mais fácil desqualificar a posição distanciada do professor do que para os meninos.

As sanções aplicadas que afetam a sociabilidade na escola (Questão 10)

O horário de recreio se caracteriza como de extrema importância para os alunos. É nele que podem comer, descansar e interagir com mais liberdade com os outros alunos. Em alguns casos de nossas idas às escolas, alunos falaram sobre o pouco tempo de recreio, o que era entendido como um aspecto negativo nela. Entendemos que a redução do horário de recreio representaria uma punição expressiva para os alunos, sobretudo para a sua sociabilidade. Nesta questão, buscamos compreender como os alunos entendem as sanções aplicadas pelas figuras de autoridade que afetam, dentre outros aspectos, sua sociabilidade.

Para isso, elaboramos uma questão com três opções de resposta. A pergunta foi “De repente a diretora avisa que o horário do recreio será reduzido, pois os alunos estão fazendo muita bagunça, e, dessa forma, você passará a ter menos tempo para comer, conversar com os amigos e descansar. O que você pensa sobre essa situação?” Teve como respostas a opção (A), que diz respeito à aceitação e identificação com a medida sancionada, por entenderem que ela tem um fundamento apropriado; a opção (B), que apresenta uma revolta por compreenderem que tal medida é injusta; e a opção (C), que apresenta um desânimo por entenderem que tal prejuízo para os alunos não terá reparo em algum momento.

Apresentamos, em seguida, a Tabela 19, com a distribuição de frequência por escola e percentual/frequência total da questão sobre as “sanções aplicadas que afetam a sociabilidade na escola”.

Tabela 19

Distribuição de frequência por escola e percentual/frequência total da Questão 10 - ‘sanções aplicadas que afetam a sociabilidade na escola’.

	A	B	C	Branco	Anulado	TOTAL
Escola A	13	25	23	1	0	62 (18,5%)
Escola B	11	36	29	0	0	76 (22,6 %)
Escola C	3	33	7	0	0	43 (12,8%)
Escola D	11	35	7	0	0	53 (15,8%)
Escola E	12	14	10	0	0	36 (10,7%)
Escola F	15	36	12	2	0	65 (19,4%)
Total	65 (19,4%)	179 (53,4%)	88 (26,2%)	3 (0,8%)	-	335 (100%)

A - aceitação e identificação com as medidas sancionadas

B - revolta por compreensão de injustiça

C - desânimo pela compreensão de um prejuízo que não receberá reparo

Nesta pergunta, chamou a atenção que em todos os casos a resposta mais frequente é aquela em que sentem uma revolta pela redução do horário de recreio, pois entendem como uma injustiça a medida tomada. No total, essa resposta (opção B) recebeu 53,4% das escolhas. Os alunos parecem indicar que medidas que prejudicam seu momento de descanso e sociabilidade no decorrer da estadia na escola se apresentam como incoerentes, já que é tida como uma injustiça pela maior parte dos alunos.

As demais opções de resposta foram a que implica numa aceitação da redução do horário do recreio, por entendê-la como correta (opção A), com 19,4% do total, e a que implica num desânimo frente a tal medida (opção C), com 26,2% do total. Podemos perceber também que, tanto na escolha pela aceitação quanto pelo desânimo, parece haver um caráter de maior passividade dos alunos, pois nenhuma delas apresenta um sentimento que de alguma forma possa eventualmente implicar numa contraposição. Enquanto que na opção de resposta C essa contraposição não gera uma revolta mas uma lamentação pela perda de algo importante para eles na escola, na opção A a aceitação de tal situação implica numa concordância com a mesma.

O que tais resultados indicaram foi que o sentimento predominante nos alunos quando passam por medidas punitivas, que prejudicam sua sociabilidade e lazer sem uma causa legítima, tende a voltar-se para uma contraposição, quer ela se realize sob a forma de ação ou não. Para os alunos que optaram pela opção de resposta (B), que indicava ser uma injustiça a redução do recreio, essa contraposição se dá por um sentimento de revolta, que deixa claro como não veem sentido na sanção aplicada. Por esses resultados, fica evidente que a sociabilidade e o lazer na escola apresentam-se como fundamentais, e que sua interrupção não pode se realizar sob qualquer pretexto.

Apresentamos, em seguida, a tabela com a distribuição de percentual/frequência por sexo e percentual/frequência total da questão sobre as “sanções aplicadas que afetam a sociabilidade na escola”.

Tabela 20

Distribuição de percentual/frequência por sexo e percentual/frequência total da Questão 10 - ‘as sanções aplicadas que afetam a sociabilidade na escola’.

	A	B	C	Branco	Anulado	Total
Feminino	28 (16,1%)	104 (60,1%)	41 (23,7%)	0	0	173(100%)
Masculino	37 (22,8%)	75 (46,3%)	47 (29%)	3 (1,8%)	0	162(100%)
Total	65 (19,4%)	179 (53,4%)	88 (26,2%)	3 (0,8%)	-	335 (100%)

A - aceitação e identificação com as medidas sancionadas

B - revolta por compreensão de injustiça

C - desânimo pela compreensão de um prejuízo que não receberá reparo

A Tabela 20 demonstrou que a revolta e a consideração de injustiça na redução do horário do recreio (opção B) foi mais expressiva para as meninas que para os meninos. Enquanto que 60,1% delas indicaram perceber como uma injustiça tal situação, 46,3% dos meninos tiveram a mesma indicação. Dessa forma, parece haver mais revolta por parte das meninas, quando percebem que algo de importante lhes foi retirado ou diminuído, do que para os meninos.

A precariedade da infraestrutura (Questão 11)

A precariedade da infraestrutura é mais um dos aspectos que tornam o espaço escolar impróprio ou inadequado para as atividades de ensino. Em muitos casos, esse se apresenta como um ponto permeado de questionamentos e reclamações por parte dos alunos de escolas públicas. Esta questão procurava mapear a reação dos alunos frente a uma situação de extrema precariedade de infraestrutura.

Para isso, elaboramos uma questão com quatro opções de resposta. A pergunta foi “Se você percebesse que sua escola está em um estado muito precário, com a sala de informática trancada, o banheiro quebrado e sem uso, alguns bebedouros não funcionam e a quadra está sem reforma há muito tempo, como se sentiria?” Teve como respostas a opção (A), que abordava um desânimo e descrença numa mudança; a opção (B), que abordava um sentimento de impotência pela vontade de promover uma mudança sem saber como fazê-lo; a opção (C), que falava da aceitação de tal circunstância; e a opção (D), que apresenta uma revolta com pretensões a tomarem uma atitude por meio de uma ação coletiva.

Apresentamos, em seguida, a Tabela 21, com a distribuição de frequência por escola e percentual/frequência total da questão sobre “a precariedade da infraestrutura”.

Tabela 21

Distribuição de frequência por escola e percentual/frequência total da Questão 11 - 'a precariedade da infraestrutura'.

	A	B	C	D	Branco	Anulado	TOTAL
Escola I	20	6	18	15	2	1	62 (18,5%)
Escola II	31	13	13	19	0	0	76 (22,6 %)
Escola III	9	7	2	25	0	0	43 (12,8%)
Escola IV	25	1	3	22	0	2	53 (15,8%)
Escola V	14	6	11	5	0	0	36 (10,7%)
Escola VI	16	12	9	27	1	0	65 (19,4%)
Total	115 (34,3%)	45 (13,4%)	56 (16,7%)	113 (33,7%)	3 (0,8%)	3 (0,8%)	335 (100%)

A - desânimo e submissão por descrença na mudança

B - impotência por não saber como agir

C - submissão por aceitação da circunstância

D - revolta com ação conjunta

Nesta questão, percebemos que duas respostas receberam a maioria das escolhas dos alunos. As opções A, em que se sentem desanimados e descrentes de uma mudança, e a opção D, em que sentem raiva e entendem a ação coletiva do abaixo-assinado como uma possível solução, receberam respectivamente 34,3% e 33,7% das escolhas. A predominância de escolhas nessas duas opções indica que a infraestrutura precária constantemente implica ou numa descrença do aluno na melhora desse aspecto da escola, ou numa vontade de realizar reclamações pelo viés de uma ação coletiva.

A expressiva escolha por A demonstra um desânimo acentuado dos alunos diante da falta de expectativa de que a escola possa melhorar hoje, enquanto que a também expressiva escolha por D demonstra que, apesar desse desânimo, a ação coletiva surge como uma possibilidade de modificarem tal quadro. No primeiro caso, o aluno se sente sem poder e entende que a resolução do problema deva partir de outros, ou que simplesmente não lhe cabe pensar nisso; já no segundo caso, a ação coletiva capacita o aluno a buscar uma solução própria. É como se uma parte dos alunos, mais indignados e revoltos, sentisse vontade de pensar a escola hoje, enquanto que outra parte, mais desanimados e indiferentes, abrisse mão da possibilidade de realizar tal reflexão.

O que esse resultado apresenta é que, diante de um problema de grandes proporções administrativas - como é o caso do problema da infraestrutura inadequada nas escolas

públicas, que passa por questões governamentais e institucionais -, a ação coletiva reúne forças para o enfrentamento desse desafio, o que, sozinhos, provavelmente não saberiam como fazer.

Poucos alunos optaram pelas opções B e C, com respectivamente 13,4% e 16,7% do total de respostas. Na resposta B, apesar de sentirem-se implicados, falam que não saberiam o que fazer diante de tal situação, e na resposta C, sentem uma espécie de indiferença e aceitação da circunstância.

Em seguida, apresentamos a Tabela 22, com a distribuição de percentual/frequência por sexo e percentual/frequência total da questão sobre a “precariedade da infraestrutura”.

Tabela 22

Distribuição de percentual/frequência por sexo e percentual/frequência total da Questão 11 - ‘a precariedade da infraestrutura’.

	A	B	C	D	Branco	Anulado	Total
Feminino	60 (34,6%)	18 (10,4%)	22 (12,7%)	70 (40,4%)	1 (0,5%)	2 (1,1%)	173(100%)
Masculino	55 (33,9%)	27 (16,6%)	34 (20,9%)	43 (26,5%)	2 (1,2%)	1 (0,6%)	162(100%)
Total	115 (34,3%)	45 (13,4%)	56 (16,7%)	113 (33,7%)	3 (0,8%)	3 (0,8%)	335 (100%)

A - desânimo e submissão por descrença na mudança

B - impotência por não saber como agir

C - submissão por aceitação da circunstância

D - revolta com ação conjunta

Vale a pena destacar ainda que ambos os sexos apresentaram desânimo pela descrença na melhoria da infraestrutura escolar. Na tabela 22, vemos que 34,6% das meninas e 33,9% dos meninos escolheram a opção A. Entretanto, a escolha da opção D, que implicava na busca da solução por uma via de fortalecimento coletivo, foi bem mais expressiva entre as meninas, com 40,4% das escolhas, enquanto que os meninos optaram somente em 26,5%. Aparentemente, a crença por uma ação coletiva como forma de mudança na infraestrutura da escola é maior entre as meninas.

Situação de prejuízo ou agravo que mais toca os alunos (Questão 12)

Nesta questão, procuramos identificar que situação de prejuízo ou agravo na escola mais toca os alunos. Entendemos que, ao indicar o maior problema e em que a escola precisa

corresponder às suas expectativas, os alunos demonstram também de que forma querem se posicionar na instituição. Para isso, elaboramos uma questão com quatro opções de resposta. A pergunta foi “Qual destas situações você acha mais errado que aconteçam nas escolas?” Teve como respostas a opção (A), que considerava o descaso do professor com a indisciplina; a opção (B), que considerava a obrigação de fazer atividades chata e desgastante; a opção (C), que considerava o descaso do professor com a opinião do aluno; e a opção (D), que considerava a falta de infraestrutura.

Tais opções procuram dar conta de compreender como os alunos se veem na escola: como sujeitos que precisam se adequar às normas impostas (opção A), como trabalhadores que devem corresponder ao que lhes é cobrado em termos de aprendizagem (opção B), como agentes que podem alterar o rumo da escola (opção C) ou como clientes que precisam recebem uma atenção da escola e do Estado (opção D). Essas opções não são excludentes entre si, podendo o aluno entender-se em mais de uma, mas, ao assinalar uma opção preferencial, podemos compreender aquilo que entendem como mais importante para que possam realizar seu papel de aluno de forma satisfatória.

Em seguida, apresentamos a Tabela 23, com a distribuição de frequência por escola e percentual/frequência total da questão sobre a “situação de prejuízo ou agravo que mais toca os alunos”.

Tabela 23

Distribuição de frequência por escola e percentual/frequência total da Questão 12 - ‘situação de prejuízo ou agravo que mais toca os alunos’.

	A	B	C	D	Branco	Anulado	TOTAL
Escola I	10	18	9	22	1	2	62 (18,5%)
Escola II	16	18	29	13	0	0	76 (22,6 %)
Escola III	18	10	8	7	0	0	43 (12,8%)
Escola IV	11	10	12	20	0	0	53 (15,8%)
Escola V	10	9	7	9	1	0	36 (10,7%)
Escola VI	9	15	31	9	1	0	65 (19,4%)
Total	74 (22%)	80 (23,8%)	96 (28,6%)	80 (23,8%)	3 (0,8%)	2 (0,5%)	335 (100%)

A - preocupação com as consequências da indisciplina dos alunos na escola

B - preocupação com a carga do trabalho escolar

C - preocupação com a sujeição dos alunos frente à autoridade do professor

D - preocupação com a infraestrutura da escola

A observação da Tabela 23 mostra como as escolhas nas quatro opções foram pareadas nessa questão, apresentando somente a resposta C, referente à preocupação com a sujeição dos alunos frente à autoridade do professor, um número de respostas um pouco mais expressivo que as demais, com 28,6%. Tal resultado indica que todos os aspectos apresentados nas opções de resposta representam uma preocupação dos alunos.

No cômputo total das respostas, fora a paridade observada, outro aspecto importante a ser ressaltado é a frequência das respostas por escola. Como podemos ver na tabela 23, nenhuma opção de resposta foi a mais escolhida em mais do que duas escolas, bem como nenhuma opção de resposta foi a menos escolhida em mais do que duas escolas, ou seja, houve uma completa diversificação na preferência de resposta. Tal observação é importante, pois, como já dissemos, quando os alunos trazem quais são suas preocupações na escola, apontam também o que falta para que consigam exercer seu papel de aluno de uma forma plena.

A preocupação com o comportamento dos outros alunos, por exemplo, pode indicar que tentam manter um comportamento bem pautado nas normas e esperam uma atitude dos professores frente à bagunça na escola. A preocupação com a carga do trabalho pode indicar uma preocupação em tentar atenuar o volume de exercícios e deveres, ou ainda em se resignar frente a eles. A preocupação com a sujeição dos alunos às figuras de autoridade pode indicar um caráter crítico dos alunos, quer eles se voltem para uma ação de oposição ou para a resignação. E, finalmente, a preocupação com a infraestrutura pode indicar um quadro em que se veem desprovidos de uma base material para sua formação, e com o desafio de lidar com essa falta. Na medida em que não é possível determinar uma preocupação prevalente no cômputo geral das respostas dos alunos, isso pode significar que os alunos entendem de diversas formas como podem exercer seu papel de aluno.

Em seguida, apresentamos a Tabela 24, com a distribuição de percentual/frequência por sexo e percentual/frequência total da questão sobre a “situação de prejuízo ou agravo que mais toca os alunos”.

Tabela 24

Distribuição de percentual/frequência por sexo e percentual/frequência total da Questão 12 - 'situação de prejuízo ou agravo que mais toca os alunos'.

	A	B	C	D	Branco	Anulado	Total
Feminino	39 (22,5%)	37 (21,3%)	57 (32,9%)	39 (22,5%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)	173(100%)
Masculino	35 (21,6%)	43 (26,5%)	39 (24%)	41 (25,3%)	3 (1,8%)	1 (0,6%)	162(100%)
Total	74 (22%)	80 (23,8%)	96 (28,6%)	80 (23,8%)	3 (0,8%)	2 (0,5%)	335 (100%)

A - preocupação com as consequências da indisciplina dos alunos na escola

B - preocupação com a carga do trabalho escolar

C - preocupação com a sujeição dos alunos frente à autoridade do professor

D - preocupação com a infraestrutura da escola

É importante ressaltar, ao observar a tabela 24, que nas escolhas do sexo feminino houve uma maior expressividade na opção C, que apresenta a maior preocupação com o descaso com a opinião do aluno na escola, se comparado ao sexo masculino, cuja opção pela preocupação com a carga do trabalho escolar (opção B) foi um pouco maior que a opção C. Em outras palavras, a escolha das meninas pela opção C, com 32,9%, possibilitou que, no resultado total, tal opção se sobressaísse em relação às demais. Isso significa que, para os meninos, existe uma preocupação maior com o trabalho pesado, o que os deixa preocupados em não corresponder ao que lhes é cobrado em termos de aprendizagem. Já para as meninas, existe a preocupação em serem agentes que podem alterar o rumo da escola através de sua opinião.

5.1 Eixos de análise

A partir das respostas lançadas, estabelecemos quatro eixos de análise que visam a dar conta de aspectos na escola em que as mobilizações afetivas dos alunos se manifestam. Tais aspectos foram a rotina do trabalho escolar, a relação dos alunos com a normatividade escolar, a relação dos alunos com as figuras de autoridade e as preocupações dos alunos na escola.

A rotina do trabalho escolar

Neste eixo, abordamos a impaciência e o desânimo em sala de aula, bem como a fruição como uma forma de atenuá-los e a resignação frente à demanda escolar. Conforme

vimos na Questão 3, impaciência e desânimo são sentimentos mais presentes que a animação e a curiosidade na escola. Ao visualizarmos o ambiente em sala de aula a partir desse resultado, podemos imaginar um quadro em que os alunos se encontram num ambiente em que se se veem com frequência experimentando certo mal-estar. Se os sentimentos de desânimo e impaciência são mais comuns que os de animação e curiosidade, uma possibilidade é a de que o tempo que passam em sala de aula, em que estão em contato com o professor e fazendo os deveres, pode ser entendido como chato, cansativo ou sem sentido.

Vimos também na Questão 6 que o fim do dia escolar, quando os alunos terminam a última aula, representa um momento de alívio para a maioria dos alunos. No fim do dia escolar os alunos recebem algum tipo de indicação de que podem arrumar seu material e sair de sala. Nesse momento, podem ocupar outros espaços da escola ou da rua, ir para casa, ou realizar uma variedade de atividades, diferentes daquelas que acontecem em sala de aula. Enquanto que durante as atividades em sala de aula precisam se conter e realizar atividades trabalhosas, uma vez que estão pautadas em normas e pelo controle do professor, quando termina a aula o aluno pode dar um destino mais pessoal ao seu dia. Entendemos que as questões 3 e 6 se complementam, já que primeira fala do sentimento do aluno durante a aula e a segunda, sobre o sentimento ao final.

Pelos resultados observados nas duas questões, supomos que, frente ao desânimo e impaciência que os exercícios em sala proporcionam, faz sentido pensarmos que o alívio é o sentimento prevalente ao término da aula, quando podem sair de sala e ir embora. Dessa forma, ao pensarmos na estadia do aluno na escola, consideramos ser importante atentar à forma como os alunos agem frente à tal desânimo e impaciência. Nossa hipótese é a de que, durante o período em que estão na escola, alunos podem tanto optar por lidar com o desânimo e a impaciência, como podem buscar meios para atenuar tais sentimentos e conseguir experimentar animação, e é sobre essas alternativas que pretendemos nos debruçar.

Conforme observamos na Questão 1, quando alunos vivenciam uma rotina enfadonha e cheia de obrigações com os trabalhos escolares, agem de diferentes formas e a partir de diferentes sentimentos. Vimos que a conversa não autorizada com os amigos é uma das formas pelas quais alunos procuram atenuar a rotina enfadonha do trabalho escolar. Vimos também que, diferentemente desse comportamento não autorizado, a submissão por conta da preocupação em sofrerem punições faz com que alunos se mantenham focados no trabalho, sem cometer qualquer infração. A partir dessa constatação, podemos imaginar um cenário em que o incômodo com os deveres em sala produz diferentes mobilizações nos alunos, que tanto procuram se resignar e realizar as atividades em silêncio por medo da reação das figuras de

autoridade, como também buscam formas de tornar a rotina mais interessante e animada, a despeito do risco que enfrentam com isso.

A submissão historicamente marcou o lugar de aluno, e fez com que a resignação a um lugar de obediência e repressão do prazer fosse inerente ao dever do aluno. A posição de resguardo e espera do aluno se justificava frente às possibilidades que o futuro reservava, em que finalmente poderiam ser reconhecidos como adultos e entrar no mercado de trabalho. Entretanto, conforme vimos na *lógica de ação estratégica* de que fala Dubet (1994), o caráter de impulsão ao mercado de trabalho parece gradativamente se esvaír no aluno, e, conforme observado por Castro *et al.*(2010), hoje as exigências burocráticas colocam o foco dos alunos somente no diploma escolar, o que lhes permite a ocupação de subempregos. A submissão ao trabalho escolar passa a ser vista como mera formalidade para que possam obter o diploma ao final da escola. Dessa forma, se os alunos não veem completo sentido no trabalho escolar e a importância se volta somente para o diploma, se conter e esperar pelo término das atividades escolares pode ser uma solução, de modo a não terem maiores problemas com o professor durante a aula.

Se no final de contas a obtenção do diploma para a simples ocupação de subempregos é o motivo último para que cumpram as obrigações escolares, desde que esse objetivo seja alcançado, o resultado final do percurso escolar terá sido satisfatório independentemente de terem cumprido bem todas as obrigações. Em outras palavras, não será tão importante cumprir com os deveres de aluno desde que ao final possam obter o almejado diploma. Alunos poderão pensar formas de estar na escola sem se comprometer plenamente com os deveres, desde que consigam passar de ano e se formar. Dessa forma, se conter com resignação para evitar o risco da punição por parte do professor é apenas uma das tendências para as mobilizações afetivas dos alunos. Podem também buscar formas de tornar a passagem pela escola mais interessante por meio da fruição.

A fruição tem se apresentado como uma forma de os alunos passarem pela escola experimentando circunstâncias mais interessantes. A conversa e brincadeiras com amigos, as possibilidades de entrarem em contato com o sexo oposto e namorarem e a prática de esportes nos intervalos entre as aulas possibilitam sentimentos de ânimo que, provavelmente, as tarefas em sala de aula não trazem. Conforme diz Apple (1989), ao colocar humor em sua rotina, alunos tentam “levar” o dia, e, fazendo assim, parecem tornar viável a obtenção de prazer ao estar na escola, o que aparentemente o trabalho escolar em si não proporciona. Dentro do grupo de amigos podem também ser mais livres, cultivar paixões, desenvolver valores e rituais e, assim, ser mais “jovens”, na forma como Kehl (2004) analisa os enunciados em que

tal conceito tem sido proclamado pelo ideário cultural que é construído na contemporaneidade.

Kehl (2004) diz que o *status* de jovem recebeu um prestígio na contemporaneidade e fez com que todas as características que são propriamente juvenis recebam um alto valor. Ser “jovem” tornou-se um imperativo categórico e cultivou em adolescentes ideais de hedonismo, beleza, liberdade e sensualidade. Entendemos, a partir de tais reflexões, que quando e onde os alunos conseguem realizar-se como jovens, podem então se dizer mais autônomos e livres das amarras que a condição de aluno impõe. Conforme vemos no próximo eixo, parece que é quando estão entre pares, estabelecendo relações mais horizontais do que com as figuras de autoridade, que alunos conseguem se sentir jovens, livres e satisfeitos. Dada a importância da fruição que acontece quando estão entre pares, vemos que as relações estabelecidas com os outros alunos é essencial para como irão se portar na escola. Dessa forma, a *lógica de ação da integração* de que fala Dubet (1994), na qual o aluno se vê como parte de um grupo com o qual divide valores, se faz tão presente quanto a lógica estratégica, na qual precisam balizar suas ações segundo uma estratégia de colocação no mercado.

Por a busca por fruição se configurar como tão essencial, as mobilizações afetivas dos alunos parecem se direcionar também para a indisciplina, na medida em que nem sempre a fruição é permitida em todos os momentos em que estão na escola. Por meio das conversas e brincadeiras “fora de hora”, as mobilizações afetivas se configuram como um impasse na relação com professores, que muitas vezes não conseguem dar conta de passar todo o conteúdo ao dedicarem uma parte significativa do tempo para manter a ordem. Aqueles professores que buscam formas de manter a ordem a todo custo, impedindo as conversas e brincadeiras entre alunos, acabam criando dispositivos de controle. Oliveira (2007) dirá que a necessidade de manter a ordem, de modo geral, acaba por levar ao silenciamento do aluno por meio de medidas autoritárias e até violentas.

Dessa forma, é provável que exista uma preocupação do aluno com a contraparte dos professores que visam a podar sua busca por fruição. Diante disso, a contenção de si e a resignação pela preocupação com a atitude do professor parece ser a mobilização mais comum entre os alunos pelos resultados da Questão 1. Este é um caso em que o aluno provavelmente tem uma atitude mais aceita na escola, na medida em que se adequa às expectativas da figura de autoridade. Com isso, o medo da reação do professor, caso o aluno não cumpra seus comandos, produz um quadro em que alunos provavelmente preferem cumprir adequadamente os deveres, fazendo com que se sintam impacientes e desanimados frente às obrigações escolares que talvez preferissem não cumprir. Em suma, as mobilizações

afetivas dos alunos na rotina do trabalho em sala de aula parecem girar tanto em torno da contenção de si, devido à preocupação em conseguirem corresponder às expectativas das figuras de autoridade, quanto parecem girar em torno da transgressão pela busca por animação, quando estabelecem laços afetivos com os demais alunos e obtêm fruição na escola.

A relação dos alunos com a normatividade

A escola se apresenta como uma instituição cujas normas estabelecem uma série de práticas comuns aos alunos, tais como cumprir as tarefas escolares, se alimentar, estar em sala e até mesmo conversar com amigos em horários predeterminados. Nela cabe às figuras de autoridade a aplicação das normas, que regem a uma boa parte das práticas escolares, por meio de comandos e ordens aos alunos. Nesse contexto, se faz necessária a cooperação dos alunos em seguir as ordens e comandos, quer eles estejam de acordo com o que é ordenado ou não. Os alunos sabem que para ter a aprovação tão necessária para sua formação precisam pautar uma boa parte de suas ações nas normas. Entretanto, muitas vezes a discordância das normas pode levar os alunos a apresentarem aversão aos comandos das figuras de autoridade.

Neste eixo, observamos que, diante do imperativo de se submeterem às normas, alunos consideram importante que haja algumas brechas, de modo que possam experimentar certa liberdade e desprendimento do comprometimento com a normatividade já tão cobrada. É como se entendessem que existe uma convenção de que devem seguir as normas, mas em contrapartida também entendessem que existe uma convenção de que poderiam experimentar momentos de menor controle das figuras de autoridade. Conforme vimos em Dubet (1994), tal pensamento parece próprio da “lógica de ação de subjetivação”, em que os atores pensam também a partir de um ideário próprio e se veem como sujeitos independentes, para além da normatização que seu papel social de aluno demanda. A partir da análise, pudemos perceber que alunos se sentem prejudicados quando a figura de autoridade se intromete ou proíbe circunstâncias em que podem realizar atividades que fogem da rotina escolar enfadonha, e se ver mais libertos das atividades tradicionais de aluno.

Na Questão 5, apresentamos para os alunos uma situação em que suas iniciativas são constrangidas ou limitadas pelas figuras de autoridade. No caso, tratava-se de uma iniciativa que tinha como fim a realização de uma festa na escola. Ainda que a questão trouxesse a figura de autoridade em questão não proibindo, mas somente interferindo na organização da festa, a maioria dos alunos (51%) indicou que se sentiria revoltado e buscaria uma reação

conjunta a tal situação. É importante atentar que a realização de uma festa na escola se configura como um momento ímpar nas atividades escolares. Esse momento ganha destaque por ser uma atividade em que os alunos têm a oportunidade de sair do lugar de resguardo para efetivamente planejar por conta própria uma atividade. Provavelmente sentem-se prejudicados pela interferência da diretora num momento em que estão menos tutelados e podem gozar de maior autonomia.

Outra questão que também envolve um constrangimento à liberdade e à sociabilidade do aluno no espaço em que podem legitimamente fugir das atividades escolares tradicionais em sala de aula foi a Questão 10. Nela, era perguntado aos alunos sobre o que pensam a respeito de uma situação em que a diretora determina que o horário de recreio será reduzido devido à bagunça dos alunos. Sendo o recreio um momento da rotina escolar em que os alunos podem legitimamente interagir com mais liberdade entre si e estar menos submetidos às normas, entendemos que ele se configura como uma oportunidade de desprendimento ao papel tradicional e de submissão do aluno. Conforme vimos, a maioria dos alunos (53,4%) declarou que entendem como injusta uma situação como essa, e que ficariam revoltados pela redução do recreio.

É interessante pensar que, dentre todas as outras, foram essas as duas questões que apresentaram uma opção de resposta escolhida por mais de 50% dos alunos. Parece haver uma grande revolta do aluno quanto aos comandos que cerceiam a possibilidade de legitimamente estarem envolvidos com atividades em que podem se socializar com amigos, e podem ser ver menos amarrados a uma posição passiva, tal como a posição tradicional de aluno é. Entretanto, isso não significa que os alunos rejeitem todas as normas. Aparentemente, o constrangimento sentido e a contraposição dos alunos aos comandos dos professores acontecem com maior intensidade quando eles veem suas práticas cerceadas em circunstâncias em que conseguem estar legitimamente menos regidos pelas normas, como acontece com o recreio. Reduzir o recreio parece significar que a figura de autoridade toca em um ponto de fuga das normas ao qual o aluno tem um direito prévio. Porém, como observamos pelos resultados da Questão 8, em certos casos a normatividade é aceita pelo aluno

Na Questão 8 apresentamos uma situação na qual o professor diz para os alunos fazerem uma atividade já ao final da última aula, de modo que, para conseguirem realizá-la, teriam que sair mais tarde. Foi perguntado como os alunos atuariam nessa situação e duas respostas receberam a maioria das escolhas. Em uma, os alunos se contrapunham às ordens do professor pedindo para que realizassem a atividade em outro momento, com 34,4% das

escolhas, e em outra, os alunos se submetiam a aceitavam realizar a atividade mesmo que isso fizesse com que saíssem mais tarde da escola, com 35,2% das escolhas. Tal questão demonstrou uma dualidade nas respostas dos alunos, que, se por um lado se voltaram muito para a submissão ao comando do professor, por outro também apresentaram uma contraposição ao comando.

Entendemos que essa dualidade se dá justamente por essa questão colocar em atrito dois aspectos importantes vistos até aqui. Se por um lado os alunos estão cientes da convenção em cumprirem o papel de aluno na escola, o que implica também em cumprir os deveres, por outro o horário de saída e a possibilidade de poderem ir para casa ou fazer atividades menos cerceadas pelas figuras de autoridade também é uma convenção de que gostariam de se valer. Ao serem postos para escolher entre desempenharem o papel do aluno tradicional cumprindo os deveres e poderem ir embora, os alunos apresentaram-se divididos.

Neste eixo de análise procuramos demonstrar como os alunos estão atentos ao papel que devem cumprir, e provavelmente carregam consigo a preocupação de que efetivamente os professores percebam que estão de acordo com o esperado. Não à toa Vasconcellos (2008) aponta que, quando perguntados sobre como deveria ser o perfil do aluno na escola, alunos do 1º ano do Ensino Médio enunciam características como ser estudioso, prestar atenção nas aulas, realizar as tarefas, ter boas notas, evitar conversas, seguir as normas da escola e ser “inteligente”. Da mesma forma, Oliveira (2005) percebe em entrevistas com professoras que, na opinião delas, figuram dentre as características do “bom aluno” o interesse pela aprendizagem e não ter problemas disciplinares. Ou seja, percebe-se que existe uma relação entre a postura que alunos consideram como definidoras do perfil de aluno e as expectativas das professoras acerca deles.

Entretanto, os estudantes entendem que as linhas de fuga a esse papel devam existir, e que os momentos em que podem descansar e se resguardar dessas cobranças não podem ser abalados, o que lhes causa revolta caso aconteça. A interrupção desses momentos se configura como um agravo para os alunos de algo que ressoa como de grande importância para eles. Dessa forma, na relação dos alunos com as normas, entendemos que suas mobilizações afetivas se direcionam para a revolta e a reivindicação quando veem que suas linhas de fuga do papel tradicional de aluno é abalada, mas a submissão e a aceitação do papel tradicional de aluno continuam existindo.

Finalmente, este eixo trouxe um aspecto que merece uma atenção especial, que foi o fato de as meninas apresentarem mais comumente respostas que se referiam à mobilização afetiva de reivindicação, enquanto que os meninos, ainda que apresentassem com intensidade

essas mobilizações, também escolheram respostas que envolvem submissão em alguns casos. Na Questão 8, por exemplo, em que as respostas se encontraram divididas entre a reivindicação pela argumentação junto ao professor e a submissão por se identificarem com a postura tradicional do aluno, a opção da submissão foi a mais escolhida pelos meninos, enquanto que a reivindicação foi a mais escolhida pelas meninas. Da mesma forma, nas questões 5 e 10, em que a opção pela revolta foi amplamente a mais escolhida, vemos que as escolhas das meninas por ela foi maior.

Tais resultados parecem apontar que as mobilizações afetivas das meninas tendem a se voltar para a reivindicação frente aos comandos dos professores com maior intensidade que para os meninos, que optam pela submissão. Entretanto, conforme aponta Maia *et al.*(2011) em trabalho realizado a partir de entrevistas com professoras do Ensino Fundamental, elas costumam atribuir características ao gênero feminino que o aproximam mais a um lugar de passividade.

No caso do (sexo) feminino, elas foram associadas a temperamentos e comportamentos que representavam fragilidade, delicadeza, sensibilidade e maternidade, relacionando a mulher ideal, a maternidade e a feminilidade com a bondade e a afeição (p. 30).

Podemos supor que o fato de professoras atribuírem características como fragilidade, bondade e afeição ao sexo feminino indica que indiretamente repousem sobre as meninas um ideário que está mais relacionado a uma postura de submissão e aceitação de uma condição de subalternidade na escola. Silva *et al.*(1999) encontram resultados que vão ao encontro dessa suposição em pesquisa com professores, os quais trazem que estes atribuíam características de bom comportamento especialmente à meninas. Segundo a autora, quando perguntados sobre quem tinha melhor comportamento, 58% dos professores diziam que eram as meninas, enquanto que 40% diziam que não havia diferença e somente 2% diziam que eram os meninos. Silva também demonstra que, ao responderem sobre quem consideram mais aplicados, 80% respondiam que eram as meninas, enquanto que apenas 2% indicaram os meninos.

Diante de tais resultados, podemos supor que os meninos recebem atribuição de características opostas à fragilidade, bondade e afeição, relacionando-os a comportamentos menos disciplinados, e que vão de encontro ao que se espera de um “bom aluno”. Nesse sentido, a bibliografia demonstra que a visão de professores acerca de alunas e alunos parece

divergir da forma como estes se declararam em nossa pesquisa. As meninas indicaram se sentir revoltadas com mais frequência que meninos com determinadas normas em que não veem sentido, considerando uma injustiça alguns dos comandos dos professores e agindo a partir de contra-argumentações. Já os meninos optaram com mais frequência que meninas pela submissão como forma de lidar com as normas em que não veem sentido.

Uma hipótese que podemos levantar é que, ainda que ambos os sexos apresentem mobilizações de reivindicação, no momento em que se veem diante das normas, os meninos levam em conta os riscos que existem em serem atribuídas a eles características negativas ao tentarem fazer a contra-argumentação. Os resultados encontrados por Carvalho (2001) em pesquisa qualitativa em escola pública de Ensino Fundamental ajudam a justificar tal hipótese. A autora viu que, quando perguntados sobre o que determinava um bom aluno, meninos e meninas consideravam que o bom comportamento aparecia como característica mais significativa que o bom desempenho. A preocupação de meninos e meninas com a percepção dos professores de que eram “bons alunos” era maior do que a preocupação com o bom desempenho propriamente dito. E mais, as observações da autora indicaram que os alunos tinham alguma razão ao enfatizarem a necessidade de ser percebido como um “bom aluno”, de bom comportamento, já que constantemente os professores utilizavam esse critério para avaliarem seus alunos.

Conforme vimos nos resultados de Silva *et al.*(1999), se, na opinião dos professores, às meninas é atribuído um melhor comportamento e aos meninos, por extensão, atribuídos comportamentos indisciplinados, talvez seja mais difícil para eles se contraporem às normas, sob o risco de parecer, conforme o ideário dos professores, que são “maus alunos” e não sabem lidar com as normas, o que os levaria a sofrer reveses na avaliação e no tratamento que recebem das figuras de autoridade. Aparentemente, meninos levam em consideração com mais frequência os riscos com a desaprovação dos professores, enquanto que, para as meninas, reivindicar é uma tarefa mais viável. Em certo sentido, podemos dizer que os meninos se sentem menos autorizados a reivindicar, na medida em que seu comportamento teoricamente indisciplinado os desqualifica aos olhos dos professores.

A relação dos alunos com as figuras de autoridade

Neste eixo abordamos a desconfiança e cuidado do aluno na relação distanciada e autoritária do professor. Conforme vimos até aqui, os alunos compreendem uma boa parte da rotina do trabalho escolar como estafante e enfadonha. Vimos também que eles buscam por

conta própria formas de tornar a rotina de aula mais interessante por meio da fruição. Entretanto, parece que eles também depositam alguma expectativa de que os professores colaborem para que as aulas possam ser mais interessantes ao considerarem que a capacidade de envolver o aluno com a matéria é uma das características importantes para o professor (Sposito e Galvão, 2004). Castro *et al.*(2010) observaram também que, para os alunos, são os professores aqueles que mais estão capacitados para determinar o que o aluno deve estudar, tanto por dominarem os conteúdos escolares quanto por estarem mais próximos dos alunos na escola, podendo compreender suas necessidades. Entendemos que, quando os alunos falam sobre a responsabilidade dos professores em tornar a aula mais interessante e determinam que sejam eles os mais capacitados para definirem o que deve ser estudado, demonstram certa confiança nos mestres e guardam alguma expectativa de que professores sejam mais do que “chefes”, e sim parceiros num processo de aprendizagem que pode tornar a escola melhor para o corpo discente.

Dessa forma, vemos que os alunos atribuem certo valor à proximidade que o professor estabelece com eles, e a relação distanciada do professor pode se configurar como problemática. Talvez o autoritarismo do professor não seja bem visto pelos alunos, que esperam uma relação mais horizontal e amistosa com o professor. Conforme vimos na Questão 9, diante de uma situação em que o professor se coloca de uma forma distanciada dos alunos, evitando estabelecer laços de boa convivência e pautando sua relação com o aluno somente através de comandos, a contraidentificação com o mestre é a resposta mais comum entre os alunos, com 38,5% das escolhas. Designam tal conduta do professor como inapropriada, já que se trata de um desrespeito para com o aluno, o que nos leva a pensar como se mobilizam afetivamente frente a tal descontentamento.

Em alguns casos, preferem estabelecer uma relação cuidadosa com professores. Conforme aponta Willis (1991), estabelecem comentários que acontecem na informalidade, fora do olhar dos professores, em quem nem sempre podem confiar. Fazem isso sabendo dos riscos em se expor demais e poder sofrer reveses daqueles professores que não estão dispostos a aceitar a totalidade de suas atitudes. De certa forma, diante da dificuldade em perceber uma atitude próxima do professor, que poderia tornar a aula mais interessante, e percebendo o contrário, o distanciamento e autoritarismo do professor, agem com desconfiança e cuidado. Em contrapartida ao distanciamento do professor, preferem não se expor e acabar correndo os riscos que essa exposição poderia gerar.

Ao serem cuidadosos na forma como se expõem ao professor, ficam silenciados nas suas vontades de ver na escola um ambiente mais de acordo com o que gostariam, mas,

conforme vimos na Questão 7, não precisam se preocupar com os riscos que o professor autoritário e desrespeitoso poderia impor. Nessa questão, procuramos saber como se sentem frente a um professor com tais características, e colocamos como opção de resposta sentimentos como desânimo, irritação, preocupação e indiferença. Foi interessante observar que a preocupação apareceu como o sentimento menos frequente. Ainda que esse seja um professor que a todo o momento pode trazer algum constrangimento para a estadia dos alunos na escola, o que gera uma contraidentificação neles, aparentemente a preocupação com o que ele pode vir a fazer não se coloca justamente por poderem pensar estratégias para lidar com essa situação. Atuar na informalidade, conforme coloca Willis (1991), pode ser uma das alternativas que utilizam.

Na realidade, a possibilidade de atuar fora do olhar dos professores de forma a evitar os comandos aparece com certa frequência nas ações dos alunos. Na Questão 4, vimos que diante de uma situação em que o professor expressa uma ordem direta ao aluno que, no caso, foi que o aluno não usasse o celular em sala de aula mesmo que não tivesse outra atividade para realizar naquele momento, somente 7,1% dos alunos responderam que realizariam um enfrentamento argumentativo, em que poderiam expor sua discordância quanto ao comando dado. Enquanto que 34,3% dos alunos responderam que a melhor forma de lidar com tal situação é utilizar o celular quando o professor não estiver olhando, e, dessa forma, burlar a norma.

Tais resultados parecem indicar que se estabelece hoje uma reciprocidade do aluno em relação à posição distanciada e autoritária do professor. Com autoritarismo e distanciamento, o professor consegue impor algumas normas aos alunos, e fazê-los se adequarem às expectativas de que se comportem em aula. Entretanto, ao sentirem o desconforto de uma relação burocrática e controladora com o professor, alunos preferem estabelecer certo distanciamento do mesmo, sob a forma de não permitir que o professor conheça todos os seus pensamentos e ações na escola. A burla à norma e, de modo geral, as ações que acontecem fora do olhar dos professores acabam sendo alternativas cautelosas para o aluno.

As preocupações dos alunos na escola

Consideramos que aquilo que preocupa os alunos na escola pode ser um disparador de mobilizações afetivas dos mesmos. Por meio da Questão 12, procuramos tomar conhecimento daquilo que mais preocupa os alunos na escola. Nela, pudemos perceber que as escolhas dos alunos ficaram bem distribuídas entre todas as opções de resposta apresentadas. As

preocupações abordadas nas opções de resposta foram a indisciplina dos alunos na escola, a carga do trabalho, a desconsideração da opinião dos alunos pelos professores e os problemas de infraestrutura. Cada uma das opções dizia respeito a temas abordados em outras questões do questionário. Como, por exemplo, a infraestrutura foi abordada na Questão 11.

De escola para escola, variou bastante a situação escolhida pelos alunos que mais os preocupava. Dentre as quatro opções de resposta, somente aquela que tratava da sobrecarga do trabalho escolar não foi escolhida como a mais preocupante por nenhuma das seis escolas participantes. Entretanto, a sobrecarga do trabalho escolar foi muito escolhida no cômputo geral, o que nos gerou curiosidade acerca das razões que a fizeram não ter sido a mais escolhida em nenhuma escola em específico. Conforme vimos no Eixo 1, muitas vezes a rotina trabalhosa e enfadonha pode ser atenuada, sobretudo pela fruição, quando os alunos podem parar de realizar os trabalhos escolares e interagir com os amigos. É como se não estivessem completamente submetidos à rotina trabalhosa. Dessa forma, imaginamos que existe uma tendência de que os alunos consideram as situações preocupantes na medida em que sentem dificuldade em modificá-las ou atenuá-las.

Chamou-nos a atenção ao fazermos o cruzamento dos dados da Questão 12 com os dados das questões que abordavam o mesmo tema das opções de resposta dela que aquilo que mais preocupa aos alunos tende a lhes causar desânimo ou submissão. Vimos na Questão 12 que nas Escolas I e IV a infraestrutura se apresentou como a maior preocupação para os alunos. Não à toa essas escolas pareciam apresentar problemas de infraestrutura, conforme observamos em nossas idas nelas, sobretudo na Escola IV, cujos problemas de infraestrutura eram graves. Ao observarmos a Questão 11, que justamente tratava de como os alunos reagiriam ao problema da infraestrutura na escola, vimos que o desânimo e a descrença numa melhora em tal quadro era a resposta mais recorrente para as Escola I e IV, confirmado a nossa hipótese inicial de que os alunos se sentem impotentes frente às suas maiores preocupações.

Da mesma forma, nas Escolas II e VI, a opinião do aluno ser desconsiderada pelos professores se apresentou como a maior preocupação. As razões para que, nessas duas escolas, os alunos escolhessem essa opção não ficaram claras a partir de nossa visita a elas. Ao fazermos o cruzamento dos dados da Questão 12 com os dados das questões que abordavam a possibilidade do aluno dar sua opinião, vemos que nas Escolas II e IV alunos costumam ter dificuldade em conseguir argumentar. Na Questão 5, apresentamos uma situação em que os alunos têm sua iniciativa de organizar uma festa na escola interrompida, na medida em que a diretora se intromete na organização. Nesta questão, colocamos para os

alunos uma situação em que poderiam exercer certa autonomia e efetivamente alterar o cotidiano escolar, de modo que sua opinião seria plenamente contemplada.

Vimos pelos resultados dessa Questão 5 que a Escola II foi a única em que a maioria dos alunos não respondeu que se revoltaria por meio de uma ação conjunta contra tal interrupção da diretora, mas, ao contrário, se submeteriam, haja vista o poder de mando inquestionável dela. Nesse caso, é como se efetivamente os alunos não se vissem como capacitados a tornar sua opinião quanto à organização da festa plenamente considerada. Enquanto que no cômputo geral 51% dos alunos optaram pela resposta em que se revoltariam contra tal atitude da diretora, na Escola II, somente 21% optaram por ela. Nessa escola, uma grande parte dos alunos escolheu a resposta em que se submeteriam, com 47,3% das escolhas.

Na Escola VI, essa questão não chegou a demonstrar tão claramente o sentimento de incapacidade dos alunos, conforme aconteceu com a Escola II, mas, ainda assim, o fato de 38,8% dos alunos dessa escola optarem pela resposta de submissão, enquanto que somente 31,6% do cômputo geral de alunos fez essa opção, indica que existe uma descrença maior em verem sua opinião ser considerada. A preocupação que os alunos da Escola VI têm em não conseguirem expor sua opinião na escola fica mais clara a partir da análise da Questão 8. Nela, apresentamos uma situação em que os alunos são cobrados de forma exagerada pelo professor a cumprir uma tarefa ao final da aula, mesmo que não tivessem tempo hábil para tal e teriam que sair mais tarde. Enquanto que em quase todas as escolas a opção de resposta mais escolhida foi aquela em que argumentariam esperando que sua opinião pudesse promover alguma mudança na atitude do professor, na Escola VI a resposta mais escolhida foi aquela em que atenderiam à ordem do professor.

Em suma, as mobilizações afetivas dos alunos frente às situações preocupantes parecem dizer respeito aos sentimentos de desânimo e impotência. Existe a tendência de que as situações causem preocupação na medida em que sua modificação esteja fora do alcance dos alunos. O sentimento de impotência faz com que alunos entendam a situação preocupante como imutável ou de difícil solução, o que faz com que provavelmente apresentem mobilizações afetivas de apatia ou contenção de si. Apatia quando procuram se ocupar com outras coisas e evitar pensar a respeito de seus problemas e preocupações, e contenção de si quando não lidam diretamente com a resolução das preocupações, mas com a necessidade de se submeter pelo medo dos reveses que podem sofrer ao se contrapor.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca pela compreensão das mobilizações afetivas dos alunos nos levou até um terreno fértil, no qual diversas mobilizações puderam ser mapeadas. Na discussão dos eixos de análise, vimos que todas as mobilizações que haviam sido elaboradas a partir da bibliografia fizeram parte do conjunto de respostas que alunos forneceram acerca de sua relação com a escola. Conforme observamos, reivindicação, submissão, indisciplina, contenção de si e apatia estiveram presentes em algum dos quatro aspectos que levantamos para fazer o mapeamento das mobilizações afetivas. Esses aspectos foram a rotina do trabalho escolar, a relação dos alunos com a normatividade escolar, a relação dos alunos com as figuras de autoridade e as preocupações dos alunos na escola.

Uma primeira impressão que podemos estabelecer a partir desses resultados é que a relação dos alunos com a demanda escolar é bem mais ampla do que uma relação tradicional, na qual o aluno se identifica completamente com sua posição de aluno e se submete ao que é demandado pela instituição. Dessa forma, os resultados corroboram também com a noção de que a desregulamentação social faz com que o aluno nem sempre pautue suas ações na escola de uma forma identificada com um papel social que lhe é atribuído. Em outras palavras, podemos dizer que, ainda que os alunos possam enunciar que o “bom aluno” é aquele que obedece às normas e pauta seu comportamento a partir do que o professor ordena, na prática o comportamento do aluno assume diversas estratégias, e, muitas vezes, pode ir de encontro às normas.

Na realidade, a relação dos alunos com as normas é bem mais complexa do que o par obediência/desobediência, que o imaginário social costuma abordar para falar dos alunos comportados e bagunceiros. Conforme vimos, se adequar às normas nem sempre se configura como um problema em si, mesmo que, por vezes, os alunos não estejam de acordo com elas. O que eles realmente questionam com ênfase são aquelas normas que vêm para interromper momentos em que legitimamente encontram brechas na normatividade e controle das suas ações, podendo disfrutar de uma liberdade pessoal. Dessa forma, o recreio e o momento de ir para casa são importantes e legítimos o suficiente para que os alunos questionem uma ordem que procure afetá-los. É como se dissessem “me adequo às normas, mas espero que se adequem às minhas necessidades pessoais de ter momentos de escape a elas”.

Dessa forma, parece que a contemporaneidade trouxe um novo acordo, que talvez na escola só os alunos em sua necessidade de realização pessoal consigam enxergar, de que a escola não pode mais ser um espaço de restrição apenas. Ela precisa ser também de brechas,

linhas de fuga, sociabilidade e fruição. Entretanto, nem sempre o professor parece receptivo a esse novo acordo, e se vê impelido a manter a ordem de uma forma mais firme, imprimindo controle às práticas estudantis e suas expressividades. Quando isso acontece, conforme vimos, muitos alunos costumam a desconfiar dos professores e, talvez, justamente por saberem da falta de receptividade destes às suas necessidades, imprimem ações na escola que tendem à burla e à clandestinidade, na qual podem “fazer o que quiserem” sem serem podados. Um questionamento que pode ser colocado a respeito dessa situação é o de como poderia tal relação de desconfiança resultar em uma relação mais democrática na escola, em que alunos consigam argumentar com professores de uma forma aberta a respeito de suas necessidades.

O que vemos é que, ainda que fora do olhar dos professores, os alunos promovem ações que visam à fuga das normas, e, mesmo que professores tentem ser mais controladores, um dos resultados possíveis para isso é que os alunos são indisciplinados fora do olhar deles. E, provavelmente, o são com certa frequência, já que o que a contemporaneidade com a desregulamentação social parece trazer é justamente que o aluno exerça sua autonomia e esteja para além do demandado. Para que se estabeleça uma relação mais democrática e recíproca, o fundamental, então, talvez seja saber como o aluno poderia querer cumprir seu papel social de aluno, e não apenas estabelecer um acordo em que dão um punhado de obediência na medida em que recebem um punhado de liberdade. Se a escola ignora a necessidade de realização pessoal do aluno em vez de trabalhá-la, talvez o resultado mais provável seja que ela perca a possibilidade de lidar com o aluno que ali se apresenta, para imaginar uma figura emblemática daquele aluno idealizado que um dia agiu conforme as normas estabeleciam.

Portanto, o que foi dito até aqui demonstra como, nas mobilizações afetivas dos alunos na escola, o caráter dialético está o tempo todo em processo, no qual os alunos tanto afetam como são afetados. O *medo* de o professor podá-los é parte do mesmo processo em que atuam por meio da *burla*. A *impotência* para modificar determinadas circunstâncias também faz parte do processo que os levam a ficar *apáticos* na escola. O *desânimo* com a rotina enfadonha e trabalhosa é também parte do processo em que buscam atenuar as normas por meio da *fruição*. Em suma, não parece que é pelo medo do professor, pela imposição de circunstâncias desagradáveis e pelo trabalho contínuo com os deveres em sala de aula que a escola poderá proporcionar um maior engajamento do aluno com suas normas e atividades. Além disso, os investimentos num trabalho de sujeição e controle dos alunos não produzem efeitos de uma formação pautada em valores democráticos e críticos, e parecem manter o valor da escola em formar um cidadão somente no campo das aparências.

Nessas circunstâncias é necessário nos questionar o que a formação escolar está proporcionando aos alunos. Se a suposta formação cidadã do aluno na escola provavelmente se mantém a partir de aparências e, ainda assim, a escola é dita uma instituição que “dá um rumo correto” para crianças e jovens, o que a experiência de alunos na escola poderia estar proporcionando a eles? Jobim e Souza *et al.* (2000), atentam que a imposição que a escola representa para a criança e o jovem, ou seja, a obrigatoriedade do percurso escolar, precisa vir acompanhado da consciência crítica de suas funções.

Contudo, a obrigatoriedade escolar pode gerar um discurso vazio a respeito dela (a escola). Ou seja, a escola se torna um ato tão natural na vida da criança que é cada vez mais difícil desenvolver uma consciência crítica em relação à função e ao papel político que de fato ela está exercendo em nosso contexto (p. 147).

A escola continua sendo, mesmo imersa nos problemas que descrevemos aqui, uma instituição importante para a vida de crianças e jovens. Logo, é possível que na naturalidade atribuída a uma formação imersa em dificuldades de comunicação, crianças e jovens entendam que a resolução de questões importantes para sua vida, tal como a formação escolar é, possa se dar pelo modo menos visível, engajado e arriscado, mas sim, pelo modo mais fácil e descomprometido. Em outras palavras, é possível que se formar na escola seja para alguns alunos que não conseguem lidar com as normas, aprender a passar por dificuldades da forma menos problemática possível, evitando situações de conflito e problematização de um contexto institucional que não veem completo sentido. De uma forma problemática, devido às mobilizações afetivas de apatia, contenção de si, submissão e indisciplina cultivadas na escola, o jovem pode aprender que lidar com um contexto de convivência com a diferença do outro, tal como a escola o proporciona, não implica na necessidade de discussões, argumentações, críticas e conflitos, mas na necessidade de silenciamento e resguardo de suas expressividades.

Por fim, é importante atentarmos para a importância que o enfoque nos sentimentos dos alunos teve no trabalho. Se na bibliografia explorada vimos que, em alguns casos, a busca por fruição é tida por professores como sinal de indisciplina, aqui vimos que a indisciplina ganha um novo sentido quando ela é efeito da intenção do aluno de tornar sua rotina menos enfadonha. Da mesma forma, se a cooperação com as normas recebe um caráter positivo

pelos professores, vimos que ela tanto pode acontecer a partir de uma concordância do aluno para que desempenhem corretamente seu papel, como pode estar associada a um medo de que o professor os puna.

Dessa forma, entendemos que os alunos têm muito a dizer do modo como se relacionam com a escola, e como se sentem em relação a ela. Nosso trabalho, ao trazer algumas questões que foram respondidas por meio de questionário, apenas tocou em alguns dos sentimentos deles. A multiplicidade de identificações, motivações, pensamentos, sentimentos e ações pode dizer muito a respeito da experiência que alunos têm na escola, como afetam e são afetados por ela. Procuramos estabelecer tendências para quais e como as mobilizações afetivas costumam acontecer, mas isso não encerra a complexidade com que a condição de aluno se implica em crianças e jovens.

BIBLIOGRAFIA

ADEODATO, J. M. L. **O Problema da legitimidade: no rastro do pensamento de Hannah Arendt**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

ALDERSON, P. School Students' Views on School Councils an Daily Life at School. **Children and Society**, v.14, p. 121-134, 2000.

APPLE, M. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. **Rev. Fac. Educ.** São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, 1998.

AQUINO, J. G. Jovens "indisciplinados" na escola: quem são? Como agem?. **Proceedings of the 1th Simpósio Internacional do Adolescente**. São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000100002&lng=en&nrm=abn>. Acessado em: 10 mar. 2012.

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

BAUMAN, Z. **O Mal-estar na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P. Os excluídos do interior. In.: Nogueira, M. A.(org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BOURDIEU, P; PASSERON, J.C. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acessado em: 19 mar. 2010.

CAMACHO, L. M. Y. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva**, v.22, n.2, p. 325-343, 2004.

CARVALHO, M. P. de. Mau aluno, boa aluna?: como as professoras avaliam meninos e meninas. **Rev. Estud. Fem.**, v. 9, n. 2, pp. 554-574, 2010.

CASTRO, L. R. A politização (necessária) do campo da infância e da adolescência. **Rev. psicol. polít.**, vol.7, n.14, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2007000200005&lng=pt&nrm=iso> Acessado em 23 de jun. 2012.

CASTRO, L. R. de; et al. **Falatório: participação e democracia na escola**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2010.

CASTRO, L. R.; MATTOS, A. R. O que é que a política tem a ver com a transformação de si? Considerações sobre a acção política a partir da juventude. **Análise Social**, vol. XLIV, n. 193, p. 793-823, 2009.

CHARLOT, B. A violência nas escolas: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**. v. 4, n. 8, p. 432-443, 2002.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 303-320, 2001.

DAYRELL, J. Juventude, grupos culturais e sociabilidade. **Jovenes: Revista de Estudios sobre Juventud**. Cidade do México: ano 9, n. 22, pp. 314-332, 2005.

DAYRELL, J.; GOMES, N. L.; LEÃO, G. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo? **Educar em Revista**. Curitiba: n. 38, p. 237-252, 2010.

DOWNER, J. T.; RIMM-KAUFMAN, S. E.; PIANTA, R. C. How Do Classroom Conditions and Children's Risk for School Problems Contributes to Children's Behavioral Engagement in Learning?. **School Psychology Review**, n. 36 v. 3, p.413-432, 2007.

DUBET, F. **Sociologia da Experiência Social**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUBET, F. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Contemporaneidade e Educação**, ano 3, v.3, p. 27-33, 1998.

DURKHEIM, É., **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, n.5, p. 28-49, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FUGITA, L. N. **Das entranhas ao estranhamento das relações de poder no cotidiano escolar. Questionando a Obviedade dos Prêmios e Castigos Contribuição do alerta, da atenção, da intenção e da expectativa temporal para o desempenho de humanos em tarefas de tempo de reação**. 171 f, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

GOTTLIEB, D. ; REEVES, J. A questão das subculturas juvenis. In: Brito, S. (org.), **Sociologia da juventude II: para uma Sociologia diferencial**. Rio de Janeiro: Zahar, p. 53–72, 1968.

JOBIM e SOUZA, S.; CAMERINI, M. F. A.; MORAIS, M. C. Conversando com crianças sobre escola e conhecimento: a abordagem dialógica e a crítica do cotidiano. In: Jobim e Souza, S. (Org). **Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 139-153, 2000.

KEHL, M. R. **Ressentimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

KEHL, M. R. A juventude como sintoma da cultura. In: Novaes, R.; Vannuchi, P. (orgs.) **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo, Perseu Abramo, 2004.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LOCATELLI, A. C. D, BZUNECK, J. A. & GUIMARÃES, S. E. R. A Motivação de Adolescentes em Relação com a Perspectiva de Tempo Futuro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, n. 20, v. 2, p. 268-276, 2007.

LOURO, G, L. A construção escolar das diferenças. In: Louro, G L. (org.) **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, p. 57-87, 1997.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**. n. 20, p. 11-30, 2005.

MAHONEY, A. A. Introdução. In: Mahoney, A. A.; Almeida, L. R. (Orgs.). **Henri Wallon. Psicologia e Educação**. São Paulo: Editora Loyola, 2006.

MAIA, A. C. B.; NAVARRO, C.; MAIA, A. F. Relações entre gênero e escola no discurso de professoras do ensino fundamental. **Psicol. educ.**, n.32, p. 25-46, 2011.

MANNHEIM, K. O problema da juventude na sociedade moderna. In: Britto, S. (org.), **Sociologia da Juventude, v. I – da Europa de Marx à América Latina de hoje**, Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

MARQUES, P. B.; CASTANHO, M. I. S. O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar**, v. 15, n. 1, p. 23-33, 2011.

MISCHE, A. De estudantes a cidadãos: redes de jovens e participação política. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5/6, p. 134-150, 1997.

MITRA, D. L. Strengthening student voice initiatives in high schools: An examination of the supports needed for school-based youth-adult partnerships. **Youth and Society**. v. 40, n.3, p. 311-335, 2009.

MOOSA-MITHA, M. A. Difference-Centred Alternative to Theorization of Children's Citizenship Rights. **Citizenship Studies**, v.9, n.4, p. 369-388, 2005.

MOTTA, M. C. S. **Prática docente e cultura juvenil: na sinfonia do ensino médio confessional**. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2002.

MOTTA, V. C. A Questão da Função Social da Educação no Novo Milênio. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, n. 33, v. 2, p. 39-51, 2007.

OLIVEIRA, C. B. E. Ensino Fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. **Paidéia**, v. 15, n. 31, p. 227-238, 2005.

OLIVEIRA, E. C. S.; MARTINS, S. T. F. Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. **Psicol. Soc.**, v.19, n.1, p. 90-98, 2007.

PAIS, J. M. Jovens e Cidadania. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 49, pp. 53-70, 2005.

PATTO, M. H. S. **Exercícios de indignação: escritos de indignação e psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PEREIRA, F.; LOPES, A. Ser criança e ser aluno: concepções das professoras do 1º ciclo do ensino básico. **Educ. Rev.**, v.25, n.1, p. 37-62, 2009.

PERRENOUD, P. **O Ofício do aluno e o sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

REGO, M. F. **O Aprendizado da Ordem**. Rio de Janeiro: Editora Achiamé, 1981.

SALEM, M. L. A. **Importância da percepção do aluno adolescente na reflexão da prática docente**. 235f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2005.

SALLES, L. M. F. (1995). A representação social do adolescente e da adolescência: um estudo em escolas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 94, p. 25-33, 1995.

SCOTT, J. **'False consciousness or laying it on thick?' Domination and the Arts of Resistance**. New Haven: Yale Univ Press, p 70-107, 2000.

SETTON, M. G. J. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social**, v.7, n.2, p. 335-350, 2003.

SEVERINO, A. J. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: França Lima, J. C.; Neves, L. M. W. **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Esc. Pol. De Saúde J. Venâncio, p. 289-32, 2006.

SILVA, C. A. D.; HALPERNI, F. B. S; Silva., L. A. D. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. **Cad. Pesqui.**, n.107, p. 207-225, 1999 .

SPOSITO, M. P. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. In: **Tempo Social**, v. 5 , n. 1-2, p. 161-178, 1993.

SPOSITO, M. P. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

SPOSITO, M. P.; GALVÃO, I. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das lizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, v. 22, n. 2, p. 345-380, 2004.

SPOSITO, M. P. Indagações sobre as relações entre juventude e a escola no Brasil: institucionalização tradicional e novos significados. **Jovens: Revista de Estudos sobre Juventud**, v. 9, n. 22, p. 201-227, 2005.

SPOSITO, M. P. Transversalidade no estudo sobre jovens no Brasil: educação, ação coletiva e cultural. **Educação e Pesquisa**, v. 36, número especial, p. 95-106, 2010.

THOLANDER, M. Students' Participation and Non-Participation as a Situated Accomplishment. **Childhood**, v. 14, n. 4, p. 449-466, 2009.

THORNBERG, R. "It`s not fair!" – Voicing pupils` criticisms of school rules. **Children & Society**, n. 22, 418-428, 2008.

TORQUATO, M. S. G. A construção das diferentes experiências no ensino médio público. **Comunicações**, v.16, n. 2, p. 47-60, 2009.

VANDENBROECK, M. Children`s Agency and Educational Norms: A tensed negotiation. **Childhood**, v. 13, n. 1, p. 126-143, 2010.

VASCONCELLOS, C. S. **Os Desafios da Indisciplina em Sala de Aula e na Escola**. São Paulo: FDE, 1997.

VASCONCELOS, E. L. A. Uma análise da identidade do sujeito-aluno a partir do enunciado "ser bom aluno". **Revista Fórum Identidades**, v. 4, p.141-151, 2008.

WAUTIER, A. M. Para uma Sociologia da Experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. **Sociologias**, n.9, p. 174-214, 2003.

WILLIS. P. **Aprendendo a ser trabalhador: Escola, Resistência e Reprodução Social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ZUIN, A. A educação de Sísifo: sobre ressentimento, vingança e amok entre professores e alunos. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 583-606, 2008.

ANEXO I



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Escola:

Série:

Idade:

Data:

Sexo: ()Feminino

()Masculino

Concordo em participar voluntariamente desta pesquisa, preenchendo o questionário abaixo. Estou de acordo que as informações dadas serão incluídas na divulgação dos resultados, preservando a confidencialidade e anonimato.

() Sim

Assinale APENAS UMA alternativa.

1- A aula de matemática que você está assistindo tem um monte de exercícios no quadro para copiar. O tempo não passa e os exercícios estão muito difíceis, então...

- Você faz outras coisas mais legais, tipo conversar com os amigos(as) mesmo sem a permissão do professor.
- Você continua a copiar a matéria, pois o professor pode brigar se você fizer outra coisa.
- Você fica pensando em outras coisas para passar o tempo e olhando pela janela
- Você finge que precisa ir a algum lugar da escola para poder sair de sala.



2- Imagine que um grupo de alunos sempre fica te zoando e você já não aguenta mais. Você reclama com a diretora, mas parece que ela não faz nada e as zoações continuam.

Aí você...

- fica irritado(a) com a diretora, que parece não se importar com a situação.
- fica desanimado(a) com a maneira como os problemas dos alunos são tratados na escola.
- sente que a única solução é sair da escola.

3- Marque a resposta que completa melhor a frase abaixo:

Quando estou **na sala de aula** frequentemente eu me sinto...

- animado(a) e curioso(a)
- impaciente
- desanimado(a)

4- Você acaba de fazer seus deveres e pega o celular. O professor percebe que você está usando o celular e manda que desligue. O que você faz nessa hora?



- Espero ele parar de olhar e continuo usando.
- Discuto com ele, pois já terminei o dever e não vejo problema em usar o celular.
- Paro de mexer no celular, pois ele é o professor e pode me prejudicar se eu continuar mexendo.
- Desligo e vou fazer outra coisa para me distrair.

5- Os alunos da sua escola se juntaram para organizar uma festa muito maneira. Todos estão muito animados para festa até que a diretora se mete na organização dela. Como você reagiria se isso acontecesse?

- Não faria nada, pois é a diretora que manda no final das contas.
- Ficaria revoltado e me juntaria com outros alunos para ir reclamar.
- Desistiria de tentar fazer festas na escola.

6- Quando você sai da escola todos os dias você frequentemente se sente...

- aliviado(a)
- esgotado(a)
- recompensado(a)

7- Como você se sente no dia em que sabe que vai ter que assistir uma aula cujo professor é muito exigente e às vezes até falta com o respeito aos alunos?



- Fico desanimado(a), de saco cheio.
- Fico irritado(a) só de pensar nesse professor.
- Fico preocupado(a), pois sei que ele pode cismar comigo.
- Não estou nem aí para este tipo de professor.

8- Você teve um dia muito cansativo na escola, e já está no último tempo de aula. O professor passa uma tarefa e diz que só vai embora quem terminá-la. O que você faz nesse tipo de situação?

- Não me preocupo em escrever nada muito bom, para poder ir embora logo.
- Começo a arrumar o material e me encaminhar para sair de sala, pois acho que não é justo passar dever na hora da saída.
- Me esforço para fazer o dever da melhor forma possível para não me prejudicar na matéria.
- Falo para o professor que não vai dar tempo de fazer e que poderia ficar para próxima aula.



9- Complete a frase abaixo marcando a resposta que descreve melhor o que você pensa:

Tenho um professor de quem ninguém gosta, pois briga sem mais nem menos com todos os alunos. Ele entra na sala e não dá bom dia, não olha na cara do aluno, vai logo copiando no quadro, gritando com todo mundo para ficar quieto que a aula vai começar. Eu acho que esse professor faz isso porque...

- ele está muito cansado por que toma conta de um monte de alunos bagunceiros que não querem nada com o estudo.
- ele é muito mal educado e desrespeitoso.
- ele quer meter medo em todo mundo para ninguém ficar de brincadeira na aula dele.

10- De repente a diretora avisa que o horário do recreio será reduzido, pois os alunos estão fazendo muita bagunça, e, dessa forma, você passará a ter menos tempo para comer, conversar com os amigos e descansar. O que você pensa sobre essa situação?

- Que a bagunça está mesmo grande, e a diretora tem que fazer alguma coisa.
- Que é uma injustiça. E você fica revoltado(a).
- Que você vai perder a melhor coisa que tem na escola, e isso te deixa desanimado(a).



11- Se você percebesse que sua escola está em um estado muito precário, com a sala de informática trancada, o banheiro quebrado e sem uso, alguns bebedouros não funcionam e a quadra está sem reforma há muito tempo, como se sentiria?

- Desanimado(a), pois sei que na escola isso não vai se resolver tão cedo.
- Chateado(a), sem saber o que fazer.
- Não ligo, pois hoje muitas escolas passam por problemas parecidos.
- Com raiva, e com vontade de fazer um abaixo-assinado à direção.

12- Qual destas situações você acha mais errado que aconteça nas escolas?

- O professor deixar os alunos fazerem bagunça.
- Ser obrigado a fazer atividades chatas e desgastantes.
- A opinião dos alunos ser desconsiderada pelos professores.
- A escola não possuir computadores para uso dos alunos e ginásio de esportes.