

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE GEOCIENCIAS  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA**

**Microterritorialidades e cotidiano escolar:  
sujeitos e ações transgressoras**

**Stéphanie Rodrigues Panutto**

**Orientador: Prof. Dr. Rafael Straforini**

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO  
SUBMETIDO AO DEPARTAMENTO DE  
GEOGRAFIA COMO REQUISITO PARA  
OBTENÇÃO DO GRAU DE LICENCIADO EM  
GEOGRAFIA**

Campinas

2015

FICHA CATALOGRÁFICA

PANUTTO, S. R.

Microterritorialidades e cotidiano escolar: sujeitos e ações transgressoras.

Campinas, 2015.

Trabalho de Conclusão de Curso para Obtenção do Título de Bacharel em Geografia.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

**Microterritorialidades e cotidiano escolar: sujeitos e ações transgressoras.**

Stéphanie Rodrigues Panutto

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO SUBMETIDA AO CORPO DOCENTE  
DO DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
CAMPINAS COMO REQUISITO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE  
BACHAREL EM GEOGRAFIA.

APROVADO POR:

---

Prof. Dr. Rafael Straforini

---

Profa. Dra. Lucineide Mendes Pires

---

Prof. Me. Marcone Denys dos Reis Nunes

CAMPINAS

2015

## SUMÁRIO

<b>Agradecimentos</b>	5
<b>Resumo</b>	6
<b>Introdução: vivenciando as relações entre teoria e prática</b>	7
<b>Capítulo 1. Da hipótese às concepções teóricas</b>	<b>9</b>
1.1 Os conceitos e as correntes teóricas.	9
1.2.1. Concepções de território e a discussão escalar: micro e nano?	15
1.2.2. Pesquisa qualitativa em educação.	24
1.2.3. Metodologia etnográfica.	26
<b>Capítulo 2. O cotidiano escolar</b>	<b>29</b>
2.1. A juventude e sua espacialidade	29
2.2. O cotidiano e a criação de narrativas	34
2.3 As entrevistas: a voz dos sujeitos?	37
2.3.1. A metodologia	37
2.3.2. Quando os alunos falam...	39
<b>Capítulo 3. Os discursos da instituição escolar.</b>	<b>47</b>
3.1. Antagonismos dentro da escola.	49
3.2. Os discursos dos alunos e os discursos da escola: equivalências e diferenças.	51
<b>Considerações Finais</b>	54
<b>Referências Bibliográficas</b>	56
<b>Anexos</b>	59

## **Agradecimentos**

Gostaria de agradecer aos meus pais por todo apoio e carinho recebidos durante todos esses anos de graduação, sendo esta conquista também deles. Agradeço também ao meu noivo Valderison Salomão da Silva por sempre estar ao meu lado nesta caminhada da vida acadêmica e pessoal. Agradeço as amigas Giovanna Ermani, Gabriela Jordão e Jéssica Cecim pelas conversas, reflexões e discussões que possibilitaram um grande aprendizado durante todo esse percurso acadêmico e da vida. Agradeço à todos os integrantes do grupo APEGEO que em nossas leituras e discussões sempre muito profícuas acerca da temática educacional e ensino de geografia me ajudaram a ampliar horizontes e a conhecer e conceber novas visões de mundo. Agradeço aos meus amigos de classe que se tornaram amigos além da classe, por todos os momentos de viagens, aulas de campo, conversas, momentos de descontração e companheirismo, pois esses cinco anos na Unicamp me proporcionaram mudanças e aprendizados inestimáveis. Agradeço também a coordenação, aos professores e aos alunos da escola estadual Carlos Gomes que me acolheram como estagiária e pesquisadora a qual sem a participação e apoio dos mesmos esta pesquisa não teria sido desenvolvida, afinal de contas todos os sujeitos que aqui estão além de muitos outros que não estão diretamente fazem parte da construção desta. Agradeço em especial ao meu orientador Rafael Straforini pela orientação, sugestões e discussões sobre educação e ensino de geografia que foram muito frutíferas e me auxiliou no amadurecimento pessoal e profissional. Agradeço também ao CNPq cujo auxílio foi fundamental nessa jornada de construção e produção deste projeto e de muitos outros que estão por vir.

**Resumo:** O objetivo desta pesquisa é compreender uma escola pública por meio de uma análise espacial de microterritorialidades no cotidiano escolar, envolvendo outros elementos como os discursos que permeiam as instituições escolares e as ações transgressoras/subjetividades rebeldes. Esses microterritórios dizem respeito em como os alunos se “auto-segregam” nos espaços físicos da escola por conta de suas identidades individuais e de grupo que passam a desempenhar um papel de resistência ao processo de homogeneização presente nas escolas e pela presença de currículos ocultos. A metodologia permitiu mergulhar no cotidiano através de uma pesquisa etnográfica e qualitativa para aproximar, ouvir e dar voz às partes envolvidas e analisá-las. As observações e as entrevistas mostraram que é possível visualizar estes microterritórios na sala de aula, no pátio do intervalo e nos corredores da escola, e que os alunos diferenciam-se no espaço e também no tempo, de modo que se torna indispensável pensar a escola como o lugar da diversidade e do antagônico. Portanto, continua sendo necessário pesquisar e repensar as escolas públicas brasileiras no seu contexto privilegiado que é o cotidiano.

**Palavras-chave:** Escola, Microterritórios, Etnografia, Cotidiano.

## **Introdução: Vivenciando as relações entre teoria e prática.**

Nesta seção inicial procuro contextualizar o surgimento desta pesquisa e sua problemática desde a sua concepção enquanto uma “simples idéia” para um tema de iniciação científica e, por fim, até o presente momento quando redijo esse texto de monografia. Pensar a escola, pensar a educação, pensar o ensino de geografia não é algo fácil. Muitos questionamentos e dúvidas vêm à mente toda vez que nos propomos debater algo tão importante quanto à educação, e foi em um desses questionamentos que surgiu a idéia de pensar a escola numa perspectiva espacial, de seus arranjos e as espacializações dos seus sujeitos, e se isso poderia nos revelar algo.

Sabemos que a escola não é uma instituição onde há apenas o predomínio da dimensão didática e pedagógica, como é mais comumente associada em nossas mentes e pesquisas. Ela é um espaço muito mais rico e conflituoso do que imaginamos, tendo sua própria lógica e cultura escolar que convive com outras culturas e lógicas dominantes provindas da política e economia. Ora, sabemos que a escola tem inúmeras facetas, umas consideradas desejadas e outras indesejadas: alunos que não se comportam; alunos que não aprendem; professores que não são bem preparados; conflitos (briga) entre alunos; desrespeito; convívio; aprendizagem; socialização; parceria; e muitos outros aspectos; sobretudo isso só nos é revelado, a partir de estudos cotidianos.

Foi estar dentro da escola, por meio do PIBID-Geografia, que me fez refletir sobre a organização da instituição escolar numa perspectiva espacial ao tentar aliar escola e geografia, com o objetivo de buscar compreender aspectos identitários e comportamentais dos alunos; lá no fundo eu queria entender se a geografia e suas categorias poderiam contribuir em algo para se pensar a escola e a educação visando melhorias e reflexões.

Por isso, o primeiro passo foi definir a escala. Para se tratar de uma escola, algo extremamente localizado, que referencial teórico seria mais “adequado” para se pensar a escola e, mais do que isso, pensar as relações criadas pelos alunos dentro da sala de aula e nos espaços comuns (pátio e corredores). A princípio, a discussão de lugar me pareceu interessante, mas parecia que somente ela não era suficiente. Eis que a categoria território e o conceito de microterritório foram escolhidos como a base desta pesquisa.

Pesquisar o cotidiano escolar, assim como a ciências humanas, de modo geral, é algo complexo e com certo grau de abstração. Quando a pesquisa busca trazer sujeitos como “objeto de investigação” essa complexidade tende a aumentar. Lidar com pessoas

demanda tempo e depende de como se dará a aceitação (ou não) do pesquisador ao grupo pesquisado. Por isso, sem a colaboração dos sujeitos envolvidos a pesquisa não se concretizaria, como também, é importante ressaltar as escolhas (individuais e coletivas) para o encaminhar de qualquer pesquisa científica.

A metodologia utilizada (etnografia) possibilitou uma grande experiência formativa, pois além de mergulhar no cotidiano escolar como pesquisadora, também possibilitou a vivência das aulas de estágio supervisionado para me aproximardos alunos da escola, facilitando o diálogo entre as partes. Nesse sentido, considero que a pesquisa de Iniciação Científica, quando realizada em conjunto com as atividades curriculares acadêmicas, tornam-se num rico e único momento de formação, aqui, de uma professora-pesquisadora.

Durante o percurso da pesquisa, observei muitas turmas tanto de terceiros anos quanto de primeiros anos do Ensino Médio. No entanto, não foi possível observar uma turma do primeiro ano e o seu respectivo “avanço” para o segundo do ensino médio em virtude da rotina escolar e dos horários dessas turmas que eram incompatíveis com os meus horários curriculares na Unicamp.

Os objetivos inicialmente propostos no projeto também foram sendo ressignificados com o seu desenvolvimento, sendo que alguns deles foram completamente interditados, outros emergiram, além daqueles que permaneceram, ou seja, a mudança também é um fator importante, inclusive, no processo de pesquisa. A vivência no cotidiano escolar trouxe para a pesquisa novos elementos, sobretudo aqueles que dizem respeito ao espaço geográfico na perspectiva de microterritórios, formados pelos alunos como resposta a resistência da homogeneização inerente a instituição escolar por motivos diversos (políticos e sociais); e afirmar (mais uma vez) que a escola é um espaço diverso e particular produzido e reproduzido pelos seus agentes sociais que trazem consigo uma história de vida e convivem de forma antagônica, ao mesmo tempo, em que a importância de afirmação da suas identidades legitimam a força que suas resistências / rebeldias juvenis representam na sua construção enquanto indivíduos autônomos.

Por último, cabe expor os motivos pela opção da escrita em primeira pessoa, pelas colocações diretas da autora que vos fala e, por conta, das escolhas feitas para este trabalho. No entanto, tais escolhas dialogam com outros sujeitos ao mesmo tempo em que esta produção está longe de ser somente minha, pois ela também é produção de todos que estão aqui presentes: os alunos, coordenadores, referenciais teóricos e etc.

## **Capítulo 1. Da hipótese as concepções teóricas.**

Este primeiro capítulo tem a pretensão de ser mais teórico, embora não vemos necessidade em separar teoria e prática, inclusive neste momento de escrita do texto, pois essa separação entre prático e teórico não existe de fato. Todavia, existe a necessidade de iniciar pontuando as opções teóricas escolhidas em detrimento de tantas outras que foram negligenciadas. De forma resumida, este capítulo visa trazer os “achados” dos principais conceitos estruturantes desta pesquisa, assim como introduzir algumas discussões teórico-metodológicas da qual optamos utilizar sempre buscando dialogar com as observações empíricas.

### **1.1 Os conceitos e as correntes teóricas.**

Inicialmente, elencamos de maneira breve alguns dos conceitos e correntes teóricas das quais nos apropriamos para fazer uma espécie de apresentação ao tema, pontuando algumas concepções e que serão melhor trabalhadas nas páginas seguintes.

Com relação ao principal conceito utilizado – microterritório – buscamos nos textos de Costa (2005 e 2013) sobre microterritorialidade e identidade na geografia cultural, assim como, nas pesquisas de Marques (2007) sobre a escola como um fenômeno espacial geográfico, a sua relação com a ideia de pertencimento dos alunos com a escola, bem como leituras referentes a análise do cotidiano escolar e as relações escalares (de poder) presente nas escolas brasileiras.

Para a construção desta pesquisa foi necessário dialogar com vários autores da geografia, da educação, da sociologia e também da filosofia para compreender melhor nosso objeto e sua complexidade. Para as leituras de identidade, utilizamos Hall (2009); leituras sobre juventude com as pesquisas de Turra Neto (2004) e Pires (2014); leituras sobre currículo com Apple (1999) e Lopes e Macedo (2011); leituras sobre metodologia de observação com Estrela (2003); Ghedin e Franco (2008); além de outras leituras de autores renomados que possibilitaram uma reflexão filosófica como Frèmont (1981) com *A região do espaço vivido*, foram importantes nesse processo de reflexão.

Também foi necessário expandir a nossa concepção teórica para além desses conceitos e categorias apresentados acima, de modo a perpassar algumas discussões principais objetivando não perder o contexto em que essas discussões se encaixam. Por

isso, elencamos as categorias território, territorialidades e representações com o objetivo de complementar a discussão.

Em primeiro lugar, pontuaremos a discussão de território e territorialidade com base em Raffestin (2010, p.15), quando ele relaciona *territorialidade em mediadores sociais*: “Os mediadores são *materiais e imateriais* e, da mesma forma, a territorialidade é um conjunto de relações materiais e imateriais”; isto é uma forma de compreender a territorialidade por meio de duas perspectivas inerentes a existência humana (material e imaterial) e aqui, grifamos essa afirmação por acreditar que os microterritórios formados na escola também se assemelham a essa ideia de territorialidade; pois é formada por um espaço físico com elementos materiais como cadeira, mesa, bancos, escada, ao mesmo tempo em que, as ações dos sujeitos, sua intencionalidades, subjetividades e os discursos ali inseridos fazem parte da dimensão imaterial.

Outra discussão trazida por Raffestin (2010, p.15) e que nos foi essencial para visualizar as imagens resultantes das territorialidades existentes na escola diz respeito à categoria geográfica paisagem, que, embora nesta pesquisa não tenha sido o foco central, foi fundamental para compreender as práticas territoriais no cotidiano escolar, pois sendo uma categoria indissociável da realidade e do espaço geográfico permitiu compreender o cotidiano escolar como um “produto da territorialidade que resulta de um conjunto de relações mediatizadas, produto expresso por meio de diversas linguagens e em uma certa escala. A paisagem pode ser definida como uma imagem, na prática um geograma da realidade material, a geoestrura”. Para o autor:

Estou novamente em frente a um duplo sistema de relações: a imagem como instrumento de descoberta do oculto e a imagem como instrumento histórico para tornar compreensível as diversas ideologias em movimento geradas por representantes da sociedade que querem dar uma identidade ao olhar deles. A realidade geográfica, então, é um pretexto para a produção de imagens. Imagens suscetíveis de ensinar uma dupla coisa no mesmo momento a respeito do lugar e do olhar mediatizado por um ator que faz a representação. (RAFFESTIN, 2010, p.16).

Retomando a discussão sobre território, Heidrich (2010) nos apresenta uma abordagem geográfica que compreende processos sociais, econômicos, políticos e culturais por meio da territorialidade para que possamos discutir também os problemas humanos, suas ações, fluxos e representações. Por isso, o autor se apropria das ideias de

Philippe Tizon<sup>1</sup> sobre a territorialidade, pois, para ele, há uma territorialização das instituições (poder e influência) e uma territorialização dos indivíduos (pessoal e coletivo). Desse modo: “diz respeito ao território, tanto as relações de poder sobre o espaço que possuem as instituições, quanto as que possuem os indivíduos” (HEIDRICH, 2010, p.27). Embora, o autor destaque a territorialização (das instituições e dos indivíduos) ele ressalta que há mais elementos que interferem nas territorialidades humanas como a política, a cultura, entre outros.

Os conceitos de território, territorialidade, identidade e representação aqui trazidos, quando empregados relacionadamente, se tornam uma poderosa ferramenta teórico-metodológica para a compreensão geográfica dos microterritórios – dos grupos formados por alunos no cotidiano escolar de uma escola pública. Sobre a relação entre identidade e território, Costa(2005, p.84) afirma:

Manter a existência e permanência significa a necessidade de consolidar por maior tempo possível as características relacionais dos grupos, ou seja, seus rituais, comportamentos, formas de comunicação, símbolos e estéticas, assim como o território onde é possível isto acontecer.

A utilização da categoria espaço é importante já que o espaço é transformado em território, produzido e produtor dos processos de identificação e também da sua manutenção e, portanto, insistimos que toda identidade permite a criação de uma territorialização e a territorialização permite a existência identitária (COSTA, 2005).

Sobre a escala de análise ou o recorte analítico para se compreender as dinâmicas existentes nesses territórios, assim como fez Costa (2005), também optamos por utilizar a micro escala, por considerá-la a mais pertinente para se estudar o ambiente escolar e também por conta de sua fluidez inerente:

O encontro com os “iguais”, os processos de identificação e pontuação de alteridades, se processa constantemente e provoca microsegregações, ou seja, singulariza pequenas partes do espaço do parque ou da praça pública por uma convivência específica ou pela presença de determinado tipo social. Esses microagregados sociais se apropriam de pequenos espaços (territorializam-se) durante um período de tempo relativamente efêmero e produzem fronteiras de convivência bastante permeáveis e elásticas (que se retraem e se expandem esporadicamente em estreita proximidade com outro

---

<sup>1</sup>Vide: TIZON, P. Qu'est-ce que Le territoire? In: DI MÉO, Guy, Les territoires du quotidien. Paris; Montreal: L'Harmattan, 1996.

agregado – que às vezes está sobreposto ou divide o espaço em tempos diferentes. (COSTA, 2005, p.90 apud Gomes, 2002).

Portanto, o conceito de microterritórios é o conceito estruturante deste projeto em virtude de sua ampla definição que possibilita interpretarmos inúmeras situações desde a criação de microterritórios na cidade, como uma praça, por exemplo, até mesmo espaços internos de uma escola.

Metodologicamente optamos por não limitar a nossa pesquisa a um mero estudo de caso sobre esta ou aquela escola, apesar de o ser. Por isso, decidimos não expor o nome da escola do nosso estudo e nem o nome das pessoas envolvidas, pois ao definirmos um objeto pouco “maleável” há possibilidade de transformarmos isso em limites também do fenômeno e como afirma Marques (2007, p.35): “os limites reduzem e aprisionam o espaço, roubando-lhe a riqueza”:

Assim como prefiro omitir o nome da escola, as pessoas são citadas com nomes fictícios. Primeiro, porque não se trata de um trabalho sobre *esta* escola. A razão dessa pesquisa não é senão a possibilidade de refletir e lançar elementos significativos para a reflexão da escola pública, ainda que exista (e não há como ser diferente) uma escola específica como campo de observação. (MARQUES, 2007, p.21).

Para as observações em campo, o método etnográfico foi aquele que possibilitou a nossa inserção ou o mergulho no cotidiano escolar. Portanto, nos apropriamos da sistematização de Estrela (2003) para a formulação de metodologias de observação dentro da escola. O autor diz que a observação se caracteriza por um trabalho em profundidade, limitado a uma situação – análise dos comportamentos e uma interpretação situada destes mesmos comportamentos – e a um tempo de recolha de dados. Esta recolha de dados implica o uso do princípio de acumulação que remete a um registro contínuo a fim de se obter a significação.

Apoiados nos procedimentos metodológicos de Estrela (2003), primeiramente delimitamos do campo de observação (situações e comportamentos) para, em seguida, definirmos as unidades de observação (sala de aula, intervalo e corredores) e, por fim, estabelecermos as sequências comportamentais (projeto piloto e diário de campo). Feito isso, definimos que nossos meios de observação se concretizariam por meio da etnografia, tendo em vista a inserção em campo na escola primeiramente via a disciplina obrigatória do curso de licenciatura, o estágio supervisionado. A etnografia por sua vez, nos instrumentalizou por meio do uso de relatos do cotidiano (descrição e criação de

narrativas) e entrevistas, que tinham como objetivo final confrontar as informações e induções geradas no período de observação.

Do ponto de vista teórico, em resumo, a etnografia é concebida como uma “ciência da descrição cultural” onde o pesquisador deve atentar-se ao significado dos comportamentos dos sujeitos, portanto, há dois papéis que são desempenhados neste processo: pesquisador com papel subjetivo (como participante) e pesquisador com papel objetivo (de observador) (GHEDIN, 2008).

Hall (2009) traz elementos da cultura de massa, cultura popular, as representações e a dominação para relacionarmos com as *identidades*. Além desses pontos, o autor faz uma colocação que consideramos extremamente pertinente para o modo como vemos esta pesquisa, pois não a vemos como algo acabado, pronto, uma vez que o cotidiano escolar está em constante processo de construção e transformação:

A teoria é uma tentativa de saber algo que, por sua vez, leva um novo ponto de partida em um processo sempre inacabado de indagação e descoberta; não é um sistema que precisa ser acabado, útil na produção do conhecimento. A diferença de ênfase é importante e esclarece por que, para Hall, a teoria é “um conjuntural, contestado e local”, mais do que uma manifestação da vontade de verdade (LT). (SOVIK, 2009, apresentação).

O autor também aborda o conceito de diferença e nos diz que toda identidade possui uma natureza intrinsecamente hibridizada, principalmente as identidades diaspóricas (tema central em sua pesquisa sobre identidade negra); e, portanto: “O paradoxo se desfaz quando se entende que a identidade é um lugar que se assume, uma costura de posição e contexto, e não uma essência ou substância a ser examinada” (HALL, 2009, p.15).

Mas, onde queremos chegar com isso? As pessoas de modo geral possuem algum tipo de identidade e compreender como se dá essa construção nos permite ver o mundo e se colocar no mundo de maneira mais consciente. Ora, se isso for verdade, compreender como se dá a construção das identidades juvenis é mais um elemento para aprofundarmos nossas leituras do mundo escolar, uma vez que as pessoas têm dedicado cada vez mais tempo de vivência escolar.

Tendo em vista isso, compreender o que são e quais são os elementos culturais da nossa sociedade é essencial. No entanto, não podemos dissociar cultura da noção de tradição, principalmente, sobre como nós usamos essa tradição em nossas vidas, isto é,

o uso que fazemos dela, por isso a “cultura é uma produção”. (HALL, 2009). Todavia, quando falamos de identidades culturais e modelos culturais herdados (tradição) não podemos deixar de falar da homogeneização cultural.

O presente período da globalização em que vivemos é fundamentalmente contraditório. No tocante à cultura, há forças dominantes de homogeneização cultural como a cultura ocidental norte-americana que subjuga todas as outras culturas e impõem uma “mesmice cultural homogeneizante” por conta do seu domínio de capital e no nível tecnológico. Os efeitos de tal domínio é a expansão do seu estilo de consumo com suas marcas (*Mc Donalds, Nike, etc.*) como uma americanização da cultura global; e isto obviamente atinge nossas crianças, jovens e adultos (HALL, 2009).

Então, não basta pensarmos nas identidades culturais apenas como tradição e produção, já que somos todos influenciados também pelo contexto global e suas imposições de discursos, consumo e ideal de vida. Ainda levando em consideração a discussão da homogeneização devemos entender que este não é um movimento único, pois existe a “proliferação subalterna da diferença”. Esta *différance* que carrega consigo formas totalmente distintas de vida, mesmo que apesar de não manter intacta as formas antigas e tradicionais de vida, ainda assim, essas estratégias da diferença constituem um espaço de resistência e intervenção (HALL, 2009).

Por isso, quando afirmamos que a escola é o espaço de convivência entre os diferentes, a riqueza de sua análise nos parece intrínseca a sua própria constituição e forma cotidiana de ser um espaço antagônico e diverso.

Desse modo, nos questionamos se essas microterritorialidades podem indicar uma oposição ao controle do cotidiano escolar da instituição, ou seja, na prática esses microterritórios podem ser contra-territorialidades (resistências) como um tipo de ação contra-hegemônica aos discursos hegemônicos e do que denomina-se currículo oculto nas escolas? Apple (2009) aborda elementos como o consenso, hegemonia e a importância do conflito no currículo e na análise escolar. Para ele, a escola instrui os alunos a raciocinar através da lógica e da razão das instituições escolares e também da cultura do dia-a-dia de forma a torná-las legítimas. Para o autor, o currículo oculto é uma imposição dos professores para com os alunos e esta imposição tem relação entre o ensino e as normas do trabalho, ou seja, o ensino oculto de uma ética da eficiência e do mercado; que se torna mais evidente quando pensamos no sistema de recompensas que existe na maior parte das salas de aulas. Além da estrutura de autoridade que permanece no cenário atual, por mais que essa estrutura não seja plenamente “respeitada”.

Seria ingênuo afirmar que o currículo oculto não existe dentro da escola, pois a presença do uniforme, do regimento interno com sua lista de proibições, do erguer a mão para falar, do esperar o professor na sala de aula, dos sinais para entrada, intervalo e saída e de toda a burocracia na gestão da escola são elementos vivíssimos dentro da escola. Abaixo colocamos alguns exemplos do regimento interno da escola do nosso estudo, denominada como NORMAS DISCIPLINARES:

“É obrigatório o uso de camiseta com o logotipo da escola.”

“Não é permitida a entrada de estudante trajando: shorts, mini blusa, minissaia, roupas transparentes, coturnos militares, cinto ou cinturão com ponta de ferro, bem como pulseiras e colares e capuz ou toca de inverno.”

### **1.2.1. Concepções de território e a discussão escalar: micro e nano?**

A discussão escalar pela qual optamos trabalhar nesta pesquisa trata-se de uma concepção teórico-metodológica recente na geografia circunscrita mais precisamente no terreno da geografia humanística cultural. Os principais autores com os quais dialogamos são Costa (2005, 2013) e Heidrich (2010, 2013) que ao se utilizarem da discussão territorial propõe uma perspectiva denominada microterritorial. Tal perspectiva originalmente desenvolvida por Costa em seus trabalhos anteriores, trata-se de maneira sintética de um estudo sobre as territorialidades homoafetivas em espaços públicos. Embora, a inspiração central do autor não seja a mesma desta pesquisa, nos pareceu possível compreender os agrupamentos juvenis dentro da escola nesta escala pelo fato do nosso objeto ser uma instituição pública com normas e regras homogeneizantes, principalmente no tocante ao comportamento, ao mesmo tempo em que, há existência da diferença e da criação de identidades.

Nesta pesquisa, a identificação dos grupos de alunos – as “panelinhas” de sala de aula de intervalo – como microterritórios foi pertinente porque a definição do conceito o concebe como algo que existe temporariamente, como uma construção espaço-temporal fluída, embora existente e que tal existência pode criar (tem poder para criar) contestações e gerar mudanças mesmo que pequenas. O microterritório, portanto, concebe o espaço “cheio de brechas” (COSTA, 2013).

Esta fluidez da microterritorialidade como conceito é muito importante para análise de um fenômeno como o que nos propomos a compreender. Agrupamentos juvenis, identidades, comportamentos, conflitos, são coisas complexas do cotidiano que nós conscientemente ou inconscientemente fazemos, já fizemos e que nossos alunos vão fazer. Entender as forças que envolvem a esfera da vida é um desafio. Por isso discutir as categorias território e escalas se faz necessário constantemente em nossas pesquisas geográficas.

Em primeiro lugar, é necessário destacar a discussão escalar feita por Souza (2007) e que para nós é muito profícua e vai ao encontro com o que tentamos construir nesta pesquisa. O autor nos atenta para o problema da *visão de sobrevoô* da geografia, pois os problemas de nossas pesquisas são quase sempre vistos do alto, de longe:

É bem verdade que, nas últimas três décadas, seria muito impreciso e injusto dizer que os geógrafos de formação têm negligenciado a produção do espaço em favor de estudos descritivos da organização espacial, dentro da velha tradição da “diferenciação de áreas”. (Aliás, curiosamente, algumas vezes se tem observado, em décadas recentes, até mesmo quase que o oposto, embora manifestado de modo freqüentemente caricatural: geógrafos de formação que, desprovidos de sensibilidade espacial, na prática parecem estar a bater à porta de alguma outra “corporação disciplinar” a dos sociólogos, a dos antropólogos ou a outra qualquer, solicitando admissão). Entretanto, não é incorrer em injustiça, mas sim constatar um fato, afirmar que a “corporação disciplinar” dos geógrafos (e mais ainda a dos arquitetos, bem como quase todos aqueles que, independentemente da formação, dedicam-se profissionalmente ao planejamento urbano a serviço do aparelho de Estado), durante muito tempo, evitou (e ainda hoje não raro evita) interessar-se e envolver-se com o estudo das relações sociais “para além de um certo limite”. Esse “certo limite” é difícil de precisar, mas nem por isso deixa de ser perceptível, e sua apreensão tem a ver, entre outras coisas, com uma *questão de escala*. (SOUZA, 2007, p. 103).

Nos parece que há um “medo” de mergulhar no cotidiano e que este mergulho causaria uma ideia de “deixar de fazer geografia” por ser preciso utilizar metodologias de outras áreas do conhecimento, e isso em nossa visão, acaba limitando as abordagens. Por que não mergulhar no cotidiano se é lá que as coisas acontecem, se é lá que os sujeitos vivem, se é lá que está a materialidade das coisas, os objetos, as ações? É na escala do vivido que a vida produz e se reproduz. Então, porque limitar a escala?

Sob este ponto de vista, da defesa de uma geografia que também olhe para o cotidiano e que não se centre apenas no *olhar do Estado* ou um olhar sobre os homens e

os grupos “de longe” (visão de sobrevôo) é que alertamos a necessidade de se realizar mais trabalhos em escalas “maiores”, no que o autor vem a chamar primeiramente de *microlocal* – uma cidade, escala intra-urbana inclusive de bairros - e posteriormente, de *nanoterritórios* para se observar o “mundo da vida” (SOUZA, 2007, 2009). Cabe problematizar as discussões acerca da categoria território, territorialidade e sua dimensão escalar. Os nanoterritórios por definição diz respeito:

São territórios extremamente pequenos, diminutos; situam-se em uma escala ainda mais reduzida que a *microlocal*, sendo atinentes a espaços com os quais, diferentemente de espaços de nível escalar *microlocal* como o bairro ou o setor geográfico (que é um agregado de bairros), os trabalhos de geógrafos urbanos não costumam lidar especifica ou diretamente: a moradia, o local de trabalho (fábrica, loja, escritório e, para os trabalhadores do “circuito inferior da economia urbana”, frequentemente, um trecho de calçada como “ponto”) e o local de lazer ou distração (uma praça, uma praia ou trecho de praia...), entre outros. Nos “nanoterritórios”, as relações de poder remetem a interações face a face entre indivíduos, os quais compartilham (coabitam, trabalham, desfrutam) espaços muito pequenos, em situação de co-presença. Nesses espaços eles exercem, quotidianamente (e, amiúde, informalmente), algum poder, ao mesmo tempo em que, com suas práticas, espacialmente referenciadas (desejo de ocupar espaço, vontade de possuir objetos inscritos no espaço, etc.), colaboram para definir a organização espacial nesta escala modesta, seja apenas demarcando e alterando territórios, seja eventualmente alterando o próprio espaço social. (SOUZA, 2006, p. 317-318).

Segundo o autor, esta escala é por excelência, a escala dos oprimidos e de suas táticas, com suas resistências cotidianas inscritas no espaço ou expressas espacialmente. Para nós os nanoterritórios parecem uma discussão profícua acerca de outras possibilidades de análise e interpretação, entretanto, ainda optamos por manter o conceito de microterritório (COSTA, 2005) para esta análise, mesmo considerando que a perspectiva nanoterritorial também é um recorte pertinente para uma pesquisa como esta, mas que o diálogo entre objetividade e subjetividade está melhor expresso na abordagem de microterritórios.

Não defendemos que o cotidiano seja a única escala de análise, pelo contrário convidamos para que a partir dele possamos pensar as relações escalares da vida (escala global, nacional, regional e local). Atenção que muitas vezes somente a distância do objeto assim como sua aproximação permite refletir o presente e seus problemas cada vez mais:

Uma perspectiva socialmente crítica não deve, necessariamente, endossar os hábitos terminológicos do cotidiano, do senso comum; pelo contrário, as freqüentes contradições embutidas nesses usos devem ser identificadas e explicitadas, ainda que sem arrogância e do ponto de vista de um *diálogo* com os atores. O que se deseja aqui salientar é que ignorar ou examinar de maneira muito perfunctória as densas teias de significados, emoções e motivações que sustentam as falas dos atores sociais é algo em boa medida contraditório com as exigências de análises e de uma *práxis* verdadeiramente emancipatórias (SOUZA, 2007, p.104).

Em segundo lugar, sentimos a necessidade de expor o que entendemos como território e como territorialidade. Afinal de contas para entender a microterritorialidade precisamos conceber inicialmente o que vem a ser território. Na nossa leitura geográfica, a categoria território é comumente vinculada à perspectiva da geografia política porque é nesta esfera que o território é discutido por excelência. Por mais que entendamos que a discussão territorial é longa e complexa, não faz parte de nossas intenções esgotá-las neste trabalho, muito pelo contrário, buscamos apenas construir um entendimento de território que possa contribuir para pensarmos a microterritorialidade.

Desse modo, consideramos a leitura de Raffestin e Haesbaert leituras passíveis de diálogo com a nossa discussão escolar, por concebermos ser possível analisar a escola como um campo político e cultural, pois se focarmos apenas na questão identitária, humanística e cultural negligenciaríamos os processos políticos e das relações de poder inerente a todas as relações, conforme nos ensina Raffestin (1993). Consideramos que a análise das forças de poder não pode deixar de ser feita, pois elas também estão inseridas no cotidiano escolar, de forma que, associaremos parte deste jogo de poder ao currículo oculto.

A discussão territorial é muito ampla, no entanto, iniciaremos nossas discussões a luz da análise multidimensional do poder e da tríade “território, poder e representação”, de Raffestin (1993), por acreditar que esses elementos também compõem a realidade escolar da qual investigamos.

Raffestin (1993) nos fala de território juntamente com a noção de poder. Então, o que seria esse poder? Segundo ele, o poder está em cada relação é a parte intrínseca a ela seja este poder visível ou não. Logo, entendemos que há relação de poder em todas as relações sociais, seja no trabalho (empregado/empregador), nas instituições públicas, inclusive nas escolares como pontuamos neste trabalho. Desse modo, a opção por utilizar a categoria território como um recorte espacial não é impune, pois: “O território é o espaço político por excelência” (RAFFESTIN, 1993, p.60).

Levando-se em conta que Raffestin utiliza Foucault em suas análises, entendemos que para Foucault o poder não é definido como uma coisa, e sim uma prática social constituída historicamente, portanto o poder é heterogêneo e sempre está em transformação (FOUCAULT, 2007).

Então, o que seria o território? É preciso diferenciar território e espaço, pois eles são termos distintos. O espaço é anterior ao território e o território se forma a partir do espaço: “o espaço é a “prisão original”, o território é a prisão que os homens escolhem para si” (RAFFESTIN, 1993, p.144). Nesse sentido, o autor afirma que numa visão marxista, o espaço tem valor de uso (utilidade) e preexiste a qualquer ação, e por mais que o território se apoie no espaço ele é, em suma, uma produção do espaço, onde tal produção deve ser entendida e inscrita no campo de poder.

Conjugado a isso, a noção de representação se torna importante na medida em que: “Qualquer projeto no espaço que é expresso por uma representação revela a imagem desejada de um território, de um local de relações” (RAFFESTIN, 1993, p.144); e a imagem por sua vez, aparece como construção da realidade sendo um instrumento de poder desde os primórdios da humanidade. É muito importante compreender as representações porque sempre haverá uma ruptura entre a imagem territorial projetada e o território real. Por isso: “Viver implica em representar e ao mesmo tempo transgredir a própria representação. Tem a ver com a produção de significados” (HEIDRICH, 2013, p.54).

Nesta perspectiva o território está vinculado a uma multidimensionalidade e a uma perspectiva relacional, pois “as coisas”, os fenômenos, as materialidades e as subjetividades devem ser postas numa perspectiva relacional evidenciando sua complexidade. Por isso consideramos tão importante expor essas teorias, pois elas não tratam o território de maneira simplista, mas o complexifica tal qual como queremos que ele seja entendido nesta pesquisa; e que em certa medida dialoga com o próximo autor que elencamos.

Em outras perspectivas, como as que Haesbaert (2010) vem trabalhando, o território pode ser lido sob diversas óticas dentre as quais se destacam: Perspectivas materialistas (concepções naturalistas; concepções de base econômica; concepções jurídico-política); e Perspectivas idealistas. Embora ele discuta que o material é essencial para o entendimento do território ele também sugere que devemos superar as dicotomias criadas e relacionar os elementos numa perspectiva integradora que busca integrar economia, política e cultura não de forma coesa e sim coexistente/combinadas.

Portanto, é necessário perceber a historicidade do território (sua variação conforme o contexto histórico e geográfico). Não há território sem uma estruturação em rede que conecta diferentes pontos ou áreas, pois vivemos no domínio dos territórios-rede que são espacialmente descontínuos ao mesmo tempo que há articulação entre si (HAESBAERT, 2010). Nesse sentido, o autor argumenta a favor de uma perspectiva de território a partir da concepção do espaço como híbrido – entre sociedade e natureza, entre política, economia, e cultura, entre materialidade e idealidade – no que ele denomina como uma complexa interação espaço-tempo relacionando isso a indissociação entre movimento e (relativa) estabilidade, ou seja:

Tendo como pano de fundo esta noção “híbrida” (e, portanto, múltipla, nunca indiferenciada) de espaço geográfico, o território pode ser concebido a partir da imbricação de múltiplas relações de poder, do poder mais material das relações econômicas-políticas ao poder mais simbólico das relações de ordem mais estritamente cultural (HAESBAERT, 2010, p.79).

Com relação à territorialidade, inicialmente, podemos problematizá-la segundo Raffestin (1993), que de modo genérico, compreende a territorialidade relacionada a escala do vivido – análoga a ideia de espaço vivido de Frémont - dos membros de uma coletividade, embora se tratando de relações de poder; entendemos que as relações de poder (relações existenciais e/ou produtivistas) é inevitável. Além disso, o autor identifica alguns problemas na noção de territorialidade por conta da sua herança naturalista da territorialidade animal, entretanto, ao dialogar com Eduard Soja, acrescenta a noção de territorialidade a ideia ocidental da propriedade privada dizendo que ela é um conjunto de relações com origem num sistema tridimensional entre sociedade – espaço - tempo.

Para nós, esta perspectiva parece pertinente, pois ela insere o espaço vivido na discussão que é uma dimensão importante para se compreender o cotidiano. No entanto há outras concepções de territorialidade que é interessante ressaltar e que agrega a esta discussão. Para Heidrich (2013), a territorialidade trata-se de uma possibilidade analítica, diz respeito ao fazer de um ator social que pode ser uma instituição, um indivíduo ou uma coletividade. Há duas vertentes para a sua compreensão: (a) a territorialização das instituições (por sua capacidade de poder e influência); e (b) a territorialização dos indivíduos (que deriva de uma sutil “alquimia” entre o pessoal e o coletivo) (TIZON, 1996 in HEIDRICH, 2013). Em suma, o autor nos atenta para

“compreendê-la como uma manifestação própria do humano: como sua expressão em sociedade e cultura.” (HEIDRICH, 2013, p.55).

Além disso, Heidrich (2013) também salienta que a territorialidade pode ser vista como uma articulação entre várias dimensões: dimensão do que é humano; do que se expressa como poder; como reprodução da vida; e como sua representação. Em suma, o território é uma feição geográfica, sendo uma expressão da ação e da representação, assim como, existem relações entre os atores e espaço, da provocação de um com o outro: “A representação se refere ao mundo, ao mesmo tempo em que inventa mundos.” (HEIDRICH, 2013, p.56).

Essa última frase é importante porque ela nos mostra o “perigo” da representação e de como ela exerce poder sobre a construção de mundos e de verdades acerca do mundo. Quando aqui, optamos por representar a sala de aula e os microterritórios produzidos pelos alunos, não temos a pretensão de mostrar uma verdade única acerca das territorialidades criadas pelos alunos, mas sim, demonstrar uma outra possibilidade de ler o espaço; de ler a escola espacialmente e identificar seus sujeitos e suas ações; um princípio ou um meio, mas nunca um fim. Por isso:

Para se reconhecer um território necessita-se de algum ato de comunicação (RAFFESTIN, 1988). Quando os sinais não são evidentes na paisagem, a comunicação que a vincula a territórios utiliza sistemas simbólicos, como a escrita, a arte, os grafismos, etc.. De modo geral, os territórios são mais facilmente vistos e percebidos por representações feitas deles por mapas, registros históricos, memórias e pela literatura. Para reconhecer e identificar o território deve-se procurar compreender o que há nele e a quem pertence, seja uma pessoa ou uma instituição. Ele é o espaço, a paisagem e o lugar, tomados como uma posse, um meio geográfico apropriado e compreendido nessa relação. Ganha este sentido à medida que se reporta ao conjunto de atributos conferidos pela natureza criativa que vincula o espaço a usos e ideias. Representações sociais e cultura são essenciais para a compreensão das territorialidades humanas. (HEIDRICH, 2013, p.56).

A territorialidade para Haesbaert (2010) é concebida como a derivação direta do conceito de território e também sob a noção de múltiplos territórios para a existência da multiterritorialidade– multiplicidade territorial. A territorialidade, em linhas gerais, remeteria a uma visão humana e social, para isso, o autor utiliza Sack e Raffestin para afirmar os múltiplos sentidos que a territorialidade pode exercer: a noção de demarcação; recursos; convivência; contexto histórico; identidade e todas as formas possíveis de relações que podem existir entre pessoas e território.

Há também discussões sobre a desterritorialização/reterritorialização, que, apesar de não considerarmos como um foco para esta pesquisa, vale a pena pontuar alguns dos processos de territorialização e multiterritorialidade para compreendermos melhor a complexidade territorial. De modo bem sintético, os objetivos dos processos de territorialização, ou seja, de dominação e/ou de apropriação do espaço, variam muito ao longo do tempo e dos espaços. A concepção de desterritorialização pode ser entendida como a saída do território (Deleuze e Guatarri), mas que esse processo de saída requer uma eminentemente uma reterritorialização. O discurso da desterritorialização – enquanto destruição de territórios - está dialeticamente associado a noção de novas construções de territórios, que para Haesbaert (2010) pode ser concebida como novas territorialidades. Por isso, o autor nos chama atenção para o conceito de multiterritorialidadee que este seria mais pertinente para a compreensão do mundo complexo de hoje do que o conceito de desterritorialização, considerando que a discussão de desterritorialização está centrada em inúmeras dicotomias principalmente sobre espaço e tempo.

Por sua vez, a noção de multiterritorialidadediz respeito a:

a forma dominante, contemporânea ou “pós-moderna” da reterritorialização, a que muitos autores, equivocadamente, denominam desterritorialização. Ela é consequência direta da predominância, especialmente no âmbito do chamado capitalismo pós-fordista ou de acumulação flexível, de relações sociais construídas através de territórios-rede, sobrepostos e descontínuos, e não mais de territórios-zona, que marcaram aquilo que podemos denominar modernidade clássica territorial-estatal. O que não quer dizer, em hipótese alguma, que essas formas mais antigas de território não continuem presentes, formando um amálgama complexo com as novas modalidades de organização territorial (HAESBAERT, 2010, p. 338).

O autor destaca também a multiescalaridade do território que é outra característica fundamental desta concepção territorial para se pensar o mundo contemporâneo. É importante ressaltar que o contexto em que as pesquisas de Haesbaert se desenvolvem voltam-se para questões ligadas ao processo de migração, embora este não seja nosso objeto, a discussão da multiterritorialidade é importante porque quebra a ideia de território uno, concebido de uma única maneira ou de maneira fechada e não integrada; já que nesta pesquisa enfatizamos a necessidade de compreender o território numa perspectiva fluida, como já pontuada nas discussões do início deste capítulo.

Por fim, voltando e buscando relacionar à discussão de microterritorialidade, poder, território e territorialidade; verifica-se a importância desse debate para entender melhor a relação do ser humano com o espaço na contemporaneidade. Como afirma Costa (2013) metodologicamente, os estudos sobre microterritorialidades permeiam esferas de ideias (cotidiano, intersubjetividades, etc.) que, a princípio, apresentam-se como dicotômicas, mas que dialeticamente se integram em diferentes níveis de inten-sidades (e escalares):

A microterritorialidade é sentida na ação que se produz no “não pensamento” do sujeito. Dessa forma ela é o espaço prático da ação, estando híbrido entre uma constância das formas e normas, sejam elas sociais (o espaço social reproduzido e normatizado pela técnica e pela lei/moral) sejam elas culturais (o espaço cultural a agregação e dos jogos de interação humana informal). Por outro lado, é também o espaço de identificação contido na imaginação e avaliação subjetiva constante dos sujeitos sobre quem são a “si mesmos” e quem são “os outros” com quem convivem. Mais além, é o espaço da produção de certas sensações por estímulos múltiplos trazidos de fora do que é imediato, guardados na intimidade e concebidos nas experiências pessoais diversas em outras situações, em outras dimensões materiais e imateriais. (COSTA, 2013, p.66)

Em suma, as discussões trazidas pelos autores convergem para a ideia de um espaço social que se produz organicamente em virtude da emergência de

microterritorializações diversas que se produzem nele. A reflexão aponta para a condição de um espaço social que é regrado e homogeneizado em virtude da funcionalidade do trabalho, da expansão da unicidade técnica e das concepções morais e legais reproduzidas, que abarcam os sujeitos pelo aprendizado em instituições sociais, como no caso da escola. Por outro lado, o espaço social também é composto pela contestação disto e pela emergência das sensações e ações humanas desejantes espontâneas e criativas. Isto aponta para as subjetividades dos diferentes sujeitos e pelos jogos de sensações imprevisíveis contidas nas relações humanas; sempre mutáveis (COSTA, 2013).

### **1.2.2. Pesquisa qualitativa em educação.**

Debater e sistematizar a pesquisa qualitativa em educação não é algo trivial, e a importância deste debate se dá pela grande dificuldade de analisar o cotidiano escolar, tendo em vista, que os fenômenos sociais principalmente os que envolvem o comportamento humano conjugam elementos objetivos e subjetivos inerentes à vida humana, tornando-a cada vez mais complexa. Por conta disso, a observação cotidiana e a sistematização dos dados devem perpassar algumas discussões teórico-metodológicas antes da apresentação dos dados encontrados.

Ora, se a ciência moderna tem uma propensão à exatidão e objetificação das “coisas” temos que levar em consideração a especificidade do campo da educação e sua complexidade, afinal de contas a educação é uma prática social e, portanto, é um processo histórico, inconcluso tendo seu surgimento na dialética entre homem, mundo, e as circunstâncias. Por ser um processo histórico, não podemos compreendê-la por meio de estudos metodológicos que congelam essa prática (GHEDIN e FRANCO, 2008).

De modo geral, a necessidade de discutir um método de investigação – mesmo que contingencialmente - possibilita obter interpretação(ões) de um determinado objeto e de seus significados, sendo estes passíveis de organização e estruturação quando auxiliados por uso de algum tipo de instrumento de coleta de dados. Nesse sentido, há uma etapa operacional e uma etapa filosófica nas investigações em educação. O método em sua linha de reflexão filosófica e epistemológica se baseia em correntes científicas e filosóficas que são responsáveis pela fundamentação da investigação podendo ser: positivista, fenomenológica e dialética crítica; todavia, cabe ao pesquisador organizar os

sentidos do objeto por meio do discurso e sua interpretação. (GHEDIN e FRANCO, 2008).

Retomando a discussão inicial das dificuldades da sistematização metodológica, muitas vezes em nossas pesquisas nos deparamos com uma falta de instrumentais técnicos e teóricos de sistematização de observação e captação de dados empíricos do cotidiano escolar, além disso, quase sempre encontramos um impasse entre teoria e prática. Tendo em vista, esta dificuldade inicial, nesta pesquisa optamos pela existência de um *projeto piloto* para testar a operacionalidade das nossas metodologias.

Para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa em educação deve pressupor 5 características, para tal: 1) A fonte direta de dados é o ambiente “natural” constituindo o investigador o instrumento principal (mergulho no cotidiano investigado); 2) A investigação qualitativa é descritiva (transcrição de entrevistas, notas de campo, etc.); 3) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados; 4) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva; e 5) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Essas características nos servem como pistas para a formulação de nossas metodologias, não precisam ser seguidas na íntegra.

Essa dificuldade de sistematização ocorre pelos moldes atuais da ciência moderna que nos exige extrema racionalização, sendo que, a racionalização exacerbada pode limitar a análise de um fenômeno. A maior parte dos fenômenos sociais são complexos e dificilmente compreendidos por completo, mesmo que mediante o uso de instrumentais técnicos ditos eficientes, e aí está a nossa preocupação na operacionalização de uma metodologia, pois de modo geral, uma pesquisa aponta sugestões e constatações de determinado momento e espaço, evidenciando a efemeridade das relações humanas cotidianas. E assim, descobre-se um mundo de possibilidades quando se depara com a realidade cotidiana, imprevistos acontecem, problemas aparecem, se resolvem e criam-se novos problemas.

Por isso, enfatizamos as categorias *tempo e espaço* e a discussão do princípio de generalização que as ciências modernas tendem a criar. A generalização é feita pelo leitor e não pelo autor da obra. Não cabe a nós generalizar uma pesquisa em busca de um padrão ou uma lei, pois isso não existe. Todos os fenômenos assim como nossas pesquisas são contingenciais, datadas, marcadas por um determinado tempo e espaço no qual uma transposição direta é muito perigosa.

Uma das importâncias de se estudar o cotidiano é a não separação entre a escola e os demais contextos da vida dos sujeitos, numa tessitura complexa e rede de conhecimentos e práticas que ocorrem em muitos espaçotempos (LOPES e MACEDO, 2011).

### **1.2.3. Metodologia etnográfica.**

Para falarmos de método etnográfico, consideramos necessário iniciar a discussão à luz da antropologia para contextualizar e compreender um pouco mais sobre esta metodologia de investigação que, embora, a antropologia seja a área de nascimento de investigações desta natureza, tal metodologia é comumente apropriada por outras áreas do conhecimento como as ciências sociais e educação.

O antropólogo brasileiro Roberto Cardoso Oliveira (1996) afirma ao parafrasear Leibniz que a expressão “Faculdades da Alma” compreende a *percepção* e o *pensamento*, e partindo desses dois elementos ele propõe que conheçamos as coisas e o mundo a partir disso. Para ele, o estudo etnográfico se dá por meio de três etapas: o *Olhar*, o *Ouvir* e o *Escrever*. Cabe ressaltar que esses elementos partem de pressupostos teóricos, ou melhor, de uma espécie de “domesticação teórica” do olhar, do ouvir e do escrever que vêm de nossas disciplinas científica de referência, e, portanto, não há espaço para a neutralidade desde a concepção de uma pesquisa ou mesmo da nossa prática de ensino. A etapa do *Olhar*, ainda com base em Oliveira (1996), diz respeito ao nosso recorte, ao nosso objeto, objetivo e método de pesquisa, e deve estar altamente atrelado ao ato de observar que, atualmente, é tão caro a nossa ciência geográfica, por conta da herança da geografia tradicional e suas típicas das monografias regionais baseadas puramente em observação e descrição; no entanto, a descrição proposta não é a do passado, e sim um exercício útil a pesquisa, principalmente, a pesquisa em ensino e educação onde privilegia-se a dimensão do cotidiano e de seus sujeitos.

O *Ouvir* (Oliveira, 1996) relaciona-se com outras metodologias tais como as entrevistas que são comumente empregadas em pesquisa qualitativas como um tipo de solução para a compreensão de significados subjetivos e elementos considerados suficientemente complexos para serem analisados por instrumentos mais fechados; por isso a adoção de entrevistas auxilia na investigação subjetiva e objetiva de fatos, sentimentos, valores e opiniões (Szymanski, 2010). Por fim, o *Escrever* é a parte destinada ao gabinete e se relaciona as condições de textualização (linguagem) e de

trazer os fatos observados para o plano do discurso se tornando um processo definitivo no processo de comunicação entre os pares, já que há uma relação dialética entre o comunicar e o conhecer (OLIVEIRA, 1996).

A perspectiva etnográfica da antropologia nos possibilita obter um norte sobre as bases desta investigação. Por outro lado, na área de educação a etnografia é concebida como um método que tem o intuito de perceber por meio de um “olhar” sobre o mundo dos outros, como vêm a si mesmos e também como constroem suas identidades. Desse modo, a busca por uma interpretação da visão que o outro tem do espaço-tempo a sua volta faz com que tenhamos que nos inserir em seu cotidiano (GHEDIN e FRANCO, 2008). Tal pesquisa constitui-se numa forma sistemática de registros do modo de vida do outro que nos possibilita uma aproximação como pesquisadores das experiências dos sujeitos, de modo que, se busque compreender a visão que esse outro tem de si mesmo. Tais registros se dão por meio de diários de campo que exigem descrições minuciosas e muitas vezes tendenciosas acerca do universo da investigação que remete a sons e entonações dos sujeitos praticantes. Em consequência disso a etnografia se mostra um processo interpretativo que migra entre as escalas sem perder a visão de totalidade – das partes para o todo e vice-e-versa – a fim de relacionar todas as partes (GHEDIN e FRANCO, 2008).

A grande contribuição da etnografia está no fato de sua metodologia possibilitar um tipo de observação pela qual se descreve os detalhes que, inclusive, outras áreas do conhecimento podem considerar supérfluas, mas que para uma pesquisa sobre o cotidiano escolar atentar-se aos detalhes se torna imprescindível. A geografia por vezes não possibilita este tipo de leitura que há muito foi deixada de lado: o ato de observar e descrever; no entanto, ainda há muita riqueza metodológica no ato de observação e descrição que evidenciam situações objetivas e subjetivas que podem enriquecer os debates de educação atuais acerca de qualidade e legitimação (PANUTTO, 2014).

Por isso, enfatizamos tanto a riqueza de se estudar o cotidiano escolar e compreendê-lo, inclusive, como banalidade tal como foi tratado em Milton Santos (2006, p.191): o *espaço banal* como o espaço de “todas as pessoas, de todas as empresas e de todas as instituições, capaz de ser descrito como um sistema de objetos animado por um sistema de ações”; entretantes, a escola pública apresenta certo grau de banalidade por ser pública, por agregar diversas gerações e classes sociais. Por fim, o cotidiano escolar se mostra rico em evidências que nos ajudam a interpretar os

diferentes grupos sociais que ali se inserem e a etnografia, em nossa análise, se mostra como mais uma possibilidade metodológica pertinente a esses estudos.

## **Capítulo 2. O Cotidiano escolar.**

Pesquisar o cotidiano escolar, ou como diz Ferraço (2007) “pesquisar com o cotidiano” é algo muito complexo. Pesquisar com o cotidiano é diferente de pesquisa sobre o cotidiano, o mergulho na pesquisa com o cotidiano é maior a ponto de nos fazermos sujeitos também de nossas pesquisas. Por isso, ao nos assumirmos como envolvidos no desenvolver do “nosso” objeto de estudo coloca-se para nós a impossibilidade de pesquisar ou de falar sobre o cotidiano da escola, afinal de contas pesquisa sobre algo aponta a lógica da diferença, do controle, do sujeito que domina, ou crê dominar, o objeto. Pesquisar “sobre” sugere a intenção de poder falar do outro a partir do outro, isentando-nos desse outro, colocando-nos separado desse outro e para pesquisar o cotidiano falar sobre o outro não basta.

Desse modo, pesquisar com o cotidiano é mais revelador por trazer os seus sujeitos e suas redes de *saberfazeres* (FERRAÇO, 2007) para melhor compreender as suas dimensões: espaço vivido. Os estudos com o cotidiano das escolas acontecem nas situações do dia-a-dia entre fragmentos das vidas vividas que revelam-se em efêmeras pistas do que está sendo *feitopensadofalado* pelos sujeitos cotidianos e também expressam o emaranhado das relações dessas redes nos diferentes *espaçostempos vividos* (FERRAÇO, 2007).

### **2.1. A juventude e sua espacialidade contemporânea.**

Antes de começarmos a expor alguns dados do cotidiano escolar como os relatos do diário de campo provindos das observações e os croquis dos fluxos das “andanças” dos alunos pela escola sentimos a necessidade de pontuar um pouco sobre o mundo jovem, em que boa parte dos adolescentes de hoje estão inseridos.

Turra Neto (2010) faz uma espécie de histórico onde ele abarca a noção de juventude ao longo da história e contextualiza a situação do jovem moderno, além de problematizar essa área de estudo na nossa disciplina geográfica. Segundo ele, há uma longa tradição dos estudos de juventude nas ciências sociais e só mais recentemente pesquisa-se esta temática na Educação e na Antropologia. Na Geografia, essa temática é praticamente inexistente da pauta de temas das pesquisas acadêmicas. Esses estudos datam de um momento em que a categoria juventude passou a se destacar na sociedade de modo geral, evidenciando suas particularidades.

A ideia de juventude está ligada à Modernidade, pois antes não havia uma distinção entre os grupos etários muito bem delimitados. Tendo isso em vista, ele nos afirma que a noção de juventude surgiu entre tantos outros motivos, pela: i) criação das instituições educativas; ii) privatização da vida social; iii) separação do tempo-espaço privado do tempo-espaço público e de trabalho. Por isso, o que chamamos de fenômeno da juventude pode ser considerado um privilégio das classes superiores que podiam manter seus filhos em instituições de ensino (TURRA NETO, 2010).

Já no século XX houve uma progressiva ampliação e popularização da condição jovem a diversos setores da sociedade e que foi se intensificando no pós-guerra até atingir os setores populares da América Latina em meados dos anos 1970. Também houve um aumento das manifestações e expressões juvenis para além do âmbito da escola e da universidade, conquistando espaços em áreas de lazer e consumo, ou seja, entra nesse cenário a indústria cultural de massa e a constituição de um público jovem com espaços destinados a eles, principalmente nas cidades (TURRA NETO, 2010).

Nesse sentido, se torna possível compreender a juventude contemporânea via uma existência em grupos, seja no espaço escolar ou fora dele:

formação de grupos de sociabilidade, grupo que, pela convivência de seus membros, criam uma relação na qual é bom estar junto, todos compartilham o mesmo gosto musical, vestem-se num mesmo estilo, discutem sobre o mundo, tem idéias parecidas sobre a sociedade em que vivem e, assim, criam uma identidade própria que os diferencia de outros grupos que formam a sociedade. (TURRA NETO, 2004, p.49).

O contexto da pesquisa de Turra Neto (2004) está vinculado ao movimento punk como um fenômeno comportamental e juvenil, no entanto, ele mesmo salienta que não existe uma sequência lógica e progressiva dos movimentos da juventude e que não se pode falar de uma tradição desses movimentos jovens; então partiremos desta afirmação para adentrar no mundo jovem do objeto de nossa pesquisa, qual seja, jovens alunos de Ensino Médio de uma escola pública de Campinas-SP.

Pode-se perceber que optamos pela utilização da palavra noção e não definição de juventude por considerar que conceituar juventude exige uma compreensão dialética e plural – não se trata de juventude, e sim, juventudes -, pois os elementos constitutivos do seu conceito precisam considerar a faixa etária, as diversas características que os identificam, descrevem e constituem, além de considerar os tempos e espaços em que estão inseridos. No entanto, a faixa etária constitui um recorte analítico importante para

a identificação das semelhanças/diferenças e desigualdades e distinções entre os jovens (PIRES, 2013). A autora nos diz sobre a importância da ideia de sociabilidade e socialização e o papel que o espaço público/privado, inclusive, o espaço da escola – no caso da pesquisa dela, a universidade - desempenham. O jovem frequenta esses lugares para criar essas relações cotidianas e de vivência, e para nós compreender o jovem e sua espacialidade é fundamental.

A compreensão do “ser jovem” deve estar aliada ao lugar de vivência desses alunos-jovens onde criam suas estratégias de sobrevivência, estabelecem relações de sociabilidade materializando sua objetividade e subjetividade. Em suma, é preciso compreender a escola além do sentido de escolarização e perceber que as relações construídas entre alunos e escola (ou universidade) é um espaço de sociabilidade real, um lugar, onde os alunos podem expressar sua condição juvenil: encontro com os amigos cotidianamente; namoro; grupos de afinidades; sair junto; e etc. (PIRES, 2013).

Essas dimensões – dos espaços de sociabilidade - têm que ser enfatizadas porque muitas vezes deixamos de considerá-las em nossas análises, no entanto, essa é dimensão mais sentida e apreciada pelos sujeitos cotidianos, por conta da importância da dimensão vivida; por isso cabe afirmar que a escola é (também) um espaço de socialização importante na formação/escolarização dos alunos.

A observação do cotidiano escolar se deu em duas etapas: 1) observação em sala de aula com auxílio de croquis dos fluxos das “andanças” dos alunos (projeto piloto); e 2) observação nos diversos espaços da escola: pátio e corredores.

O projeto piloto consistiu no acúmulo contínuo de dados ao longo de uma semana sobre a disposição dos alunos na sala de aula com o auxílio de elaboração de croquis para dos fluxos ou “andanças” dentro da sala de aula. Outros recursos utilizados foram o de anotações e de produções de fotografias dos alunos em sala (e fora dela). Além disso, também foram observados os comportamentos dos grupos de alunos que compunham cada possibilidade de microterritório que se formava dentro da sala de aula.

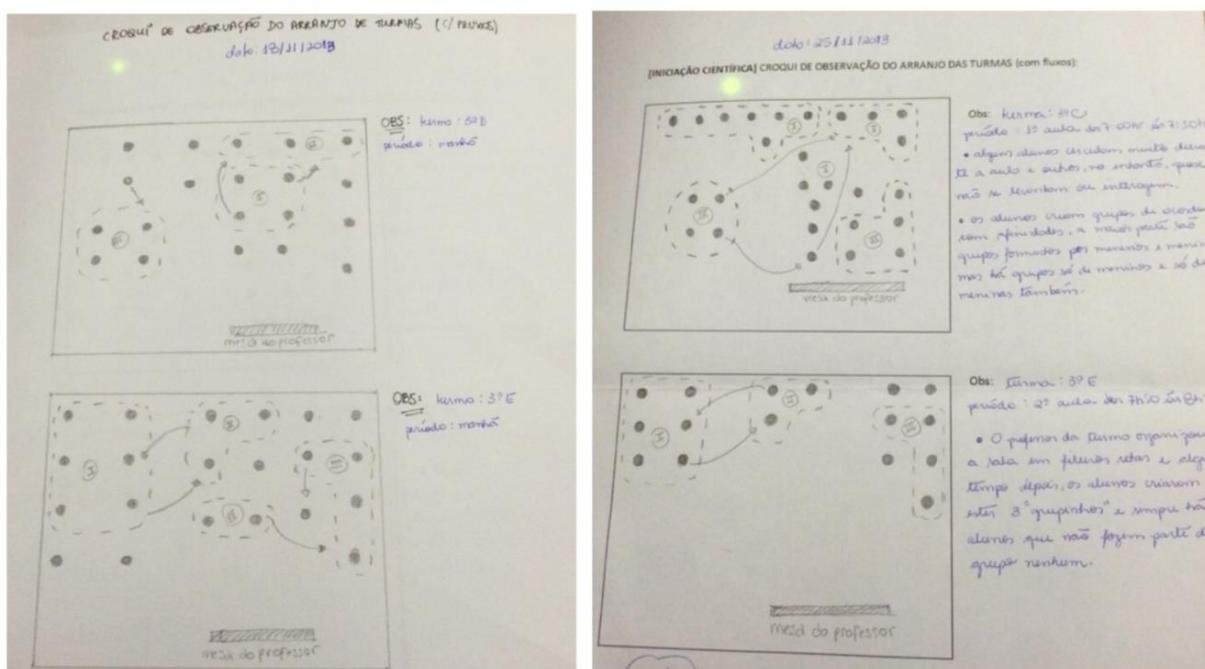
A parte empírica descritiva se deu em seis sessões de observação, sendo duas aulas em cada uma das três turmas observadas (C, D e E) de terceiros anos do Ensino Médio, a fim de identificarmos os indícios de microterritórios criados pelos alunos. <sup>2</sup>A

---

<sup>2</sup>Nota-se que quase sempre há poucos alunos na sala de aula, este fato foi explicado durante o acompanhamento de um Conselho de Classe (no dia 07/10/2013) onde a coordenadora do ensino médio

primeira constatação retirada das seqüências de observação foi a disposição dos alunos na sala de aula, marcada pela mobilidade e grande irregularidade do arranjo das carteiras e cadeiras em cada uma das turmas. Embora o arranjo da sala de aula fosse organizado num primeiro momento e constantemente pelo professor, imprimindo uma paisagem fixada na sala de aula tradicional, marcada pelo padrão de cadeiras e carteiras enfileiradas, cujo objetivo é a manutenção plena do controle sobre os alunos, tão logo adentravam este ambiente com a mesma frequência “desarrumavam” esse arranjo instituído, (re)criando novas paisagens para a sala de aula a partir da formação de pequenos grupos, totalmente disformes e alheios a imposição inicial de uma sala de sala organizada em fileiras<sup>3</sup>. Segue abaixo alguns exemplos dessas novas paisagens fluidas, representadas nos croquis produzidos instantaneamente a que se produziam tais “andanças” e/ou movimentos.

Figura 1. Croquis de observação em sala de aula (projeto piloto).



Fonte: Produção da autora.

Além das observações do projeto piloto acima apresentadas, também realizamos algumas outras em sala de aula durante o início do ano letivo de 2014. No entanto, não

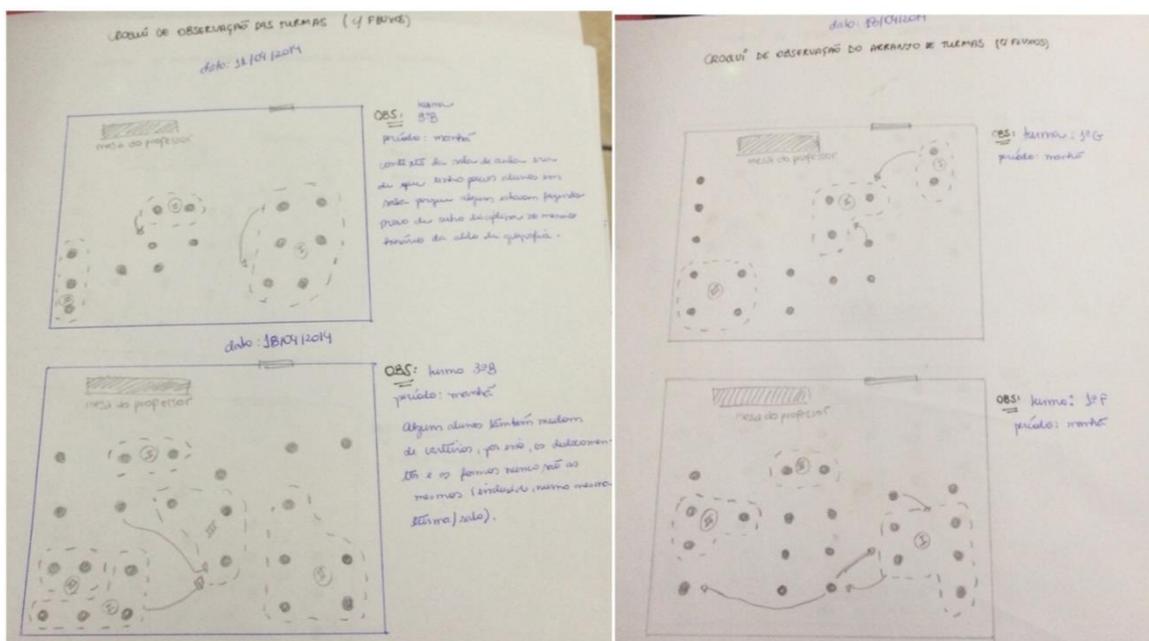
---

nos informou que há muita evasão de aluno por conta de trabalho, casos gravidez na adolescência, além de problemas com frequência/assiduidade.

<sup>3</sup> A organização da escola é em salas-ambiente. Por isso o professor sempre enfileirava as carteiras ao início das aulas enquanto os alunos trocavam de salas.

foi possível dar continuidade no processo de observação das mesmas salas observadas em 2013, em virtude da própria rotina escolar. Por mais que a série de dados não seja tão contínua como gostaríamos, mesmo assim, os dados são pertinentes, pois demonstra que é possível verificar a formação de microterritórios nas mais diversas turmas e anos da escola. Abaixo segue mais alguns exemplos de croquis feitos no ano de 2014:

Figura 2. Croquis de observação em sala de aula (2014).



Fonte: Produção da autora

O conceito de currículo oculto tornou indispensável para a compreensão das resistências dos alunos em vivenciarem uma paisagem hegemônica de controle na sala de aula. Segundo Apple (1999, p.139), o currículo oculto pode ser compreendido como “normas e valores implicitamente e efetivamente transmitidos pelas escolas que não são (habitualmente) mencionados nos objetivos dos professores”; ou seja, hábitos e normas como “manter-se sentados em ordem e fileiras retas”, “vestir uniforme”; “levantar a mão para falar”; que são normas implícitas e geralmente não questionadas por nenhuma das partes e passa a ser naturalizada por todos os sujeitos escolares. Nesse sentido, podemos compreender que ao recriarem novas paisagens para a sala de aula, mesmo que sendo paisagens fluidas, os alunos estavam produzindo microterritórios marcados pelas “andanças” e pela negação – ainda que inconscientemente – do controle escolar.

Tentamos verificar se existia coerência nos movimentos dos alunos e dos grupos em cada uma das salas observadas. No entanto, percebemos que a configuração de novas paisagens resultava muito mais do perfil do alunado (“bagunceiro(a)” e “nerd” - como eles se auto adjetivavam) e de como se comportavam em sala de aula do que uma coerência inerente ao movimento em si, ou seja, com movimentos ou “andanças fixados” e imutáveis de uma aula para a outra. A figura 2 demonstra como esses movimentos eram extremamente fluidos, pois tanto os alunos (isoladamente ou em grupo) não realizaram necessariamente os mesmos movimentos que na aula anterior, podendo, por exemplo, sentar-se na frente da sala de aula num dia e sentar-se no fundo em outro. Todavia, o que foi constante foi a produção de uma nova paisagem de contestação da sala simetricamente organizada pelo professor. Assim, podemos afirmar que as microterritorialidades formadas pelos grupos exerciam um discurso contestatório muito mais coletivo do enquanto grupos isolados.

Nesse sentido, pensamos que poderia haver dois movimentos principais dentro do ambiente escolar. De um lado há um movimento por parte da instituição escolar – incluem professores, diretores, funcionários - que é integrador, homogeneizador, com intuito de controlar e disciplinar os sujeitos para a vida adulta e do trabalho, e, por outro lado teríamos a própria circulação dos alunos como uma forma de resistência a todo este processo, na tentativa de se afirmarem enquanto sujeitos autônomos com a criação de suas microterritorialidades cotidianas.

A importância de compreender essas territorialidades se torna evidente quando se focaliza no conflito existente entre os alunos, enquanto juventude, e a estrutura “inflexível” do controle escolar; tendo a paisagem (entendido aqui como uma dimensão espacial) como um dos agentes deste conflito, bem como a figura do professor, que coloca em prática (consciente ou inconscientemente) o currículo oculto.

## **2.2. O cotidiano e a criação de narrativas.**

Após a realização do projeto piloto, expandimos a nossa sistemática de observação para os corredores e pátio da escola, a fim de continuar identificando esses microterritórios por meio do agrupamento de jovens, considerando seus modos de se vestir, falar e comportar-se de modo geral. Para isso, destacamos a importância das anotações do diário de campo que são precípuas informações do cotidiano escolar,

revelando suas particularidades e até insignificâncias que, quando analisadas na totalidade, demonstram as coesões e fragmentações deste universo.

Segue abaixo, algumas anotações do diário de campo:

Anotações do diário de campo I – data:10/03/2014

“Enquanto estava sentada no corredor de frente para a diretoria, um local muito movimentado da escola, por onde os alunos sempre passavam - muitos, inclusive, vinham conversar comigo - de lá daquele corredor, pude observar os modos como os alunos se vestiam, se comportavam fora da sala de aula, se comunicavam entre si, seus gestos, suas linguagens... Uma das primeiras coisas que me chamou a atenção eram suas vestimentas, que nesta escola era bem diversa. Grande parte dos alunos usavam uniformes, no entanto haviam outros elementos que me chamavam atenção sobre em como os alunos marcam sua territorialidade: com cabelos de cores e cortes diferentes (cabelos azuis, vermelhos intensos e cortes assimétricos tipo *earcut*). Mesmo não querendo segmentar/classificar os alunos de antemão, era visível uma segmentação criada por eles, por suas características e afinidades. Os garotos, que muitas vezes andavam em grupos majoritariamente de garotos, costumavam usar bermudas coloridas e/ou estampadas, tênis, camiseta da escola (uniforme) e bonés de diferentes “marcas” e cores; mas mesmo assim, se diferenciavam de outros garotos, que usavam calça jeans em substituição as bermudas e não usavam bonés; embora todos usavam mochilas penduradas nas costas. Com relação as garotas, elas costumam usar calça jeans, camiseta da escola. Elas se diferenciavam pelos sapatos: sandálias (tipo rasteirinhas ou sandálias de couro) ou tênis *all star*. Tinha as meninas que usam óculos, mas até mesmo nisso, era possível perceber diferenças: óculos “comuns” (lente que varia de pequena a mediana de armação sem cores e formas vibrantes) e óculos tidos como mais “estilosos” (armações grandes e de formas diversas com o predomínio de cores vibrantes como o preto e o vermelho). Também mantive os olhos nas possíveis *tribos juvenis* e ainda é perceptível a presença dos estereótipos clássicos entre os garotos e garotas que marcam sua identidade no espaço por meio dos modos de vestir-se e comporta-se como: “Descolado(a)”; “Nerds”; “Rapper/Hip hop”; “Playboyzinho”; “Patricinhas”; “Roqueiros(as)”.” Eles também costumam pronunciar essas expressões na classificação identitária, não são as únicas, mas são as mais frequentes que pude ouvir durante o período de observações (...).

“Tem dias que a escola é muito agitada e tem dias em que ela está menos agitada – o incrível é que ela nunca se encontra parada. Hoje é um desses dias em que as coisas parecem mais calmas. Andando pela escola, os corredores estão quase vazios. A movimentação se dá basicamente por conta dos inspetores, professores e alunos em busca de resolução de problemas na secretaria (pais que pedem transferência dos filhos, alunos que ligam pedindo para os pais virem buscar, mau comportamento de aluno que é levado à direção e etc.), embora mesmo assim, o movimento nos corredores costuma ser maior do que o observado hoje. Na sala de aula, a questão da agitação é a mesma. Tem dias em que eles falam muito, não prestam atenção, conversam entre si coisas do dia-a-dia, e tem dias em que a participação é mais efetiva (mesmo que temporária). Estar no cotidiano releva a contingencialidade da escola, dos alunos, dos professores, da vida. Apesar disso, os agrupamentos vão surgindo, e eles vão criando espaços de identidades. E o mais engraçado, é que na maior parte dos casos essas identidades implicam em semelhanças e diferenças do que é parecido versus o que é diferente. A perspectiva da diferença está sempre presente na escola, mesmo ela se propondo e se policiando para ser igual.” (...)

Foi possível perceber que durante o intervalo escolar, há novamente a criação de microterritórios, ainda mais evidentes que na sala de aula, pois se percebe os agrupamentos de jovens de manifestações semelhantes com integração de outras turmas e anos. Estes dados serão mais bem detalhados mais à frente na análise das entrevistas.

Outra análise interessante a respeito dos microterritórios é a fluidez, pois algumas pessoas e grupos estabelecem convivência com vários outros grupos ao mesmo tempo, enquanto outros grupos são mais “isolados”, além dos alunos que se isolam individualmente tanto em de sala de aula quanto no intervalo.

Contudo, cabe aqui salientar que a maior parte dos fenômenos desta pesquisa são complexos e dificilmente captados por completo, mesmo que mediante o uso de instrumentais metodológicos ditos eficientes. Uma pesquisa no geral, busca apontar constatações e sugestões que são válidas em determinado tempo e espaço, pois as ações humanas não seguem uma linearidade comportamental: ora há repetições, ora se modificam radicalmente; portanto os apontamentos que aqui foram feitos podem e devem ser compreendidos em seu contexto de uma escola localizada na centralidade do município e em que o movimento é sempre constante, pois trata-se de uma escola organizada em salas-ambiente.

Por fim, Dayrell (1996) nos traz boas reflexões acerca da interpretação da escola como espaço sociocultural de modo muito semelhante a algumas constatações nossas, com relação à territorialização que os alunos criam na escola:

as mesas do pátio se tornam arquibancadas, pontos privilegiados de observação do movimento. O pátio se torna lugar de encontro de relacionamentos. O corredor, pensado para locomoção, é também utilizado para encontros, onde muitas vezes os alunos colocam cadeiras, em torno da porta. O corredor do fundo se torna o local da transgressão, onde ficam escondidos aqueles que “matam” aulas. O pátio do meio é re-significado como local do namoro. É a própria força transformadora do uso efetivo sobre a imposição restritiva dos regulamentos. Fica evidente que essa re-significação do espaço, levada a efeito pelos alunos, expressa sua compreensão da escola e das relações, com ênfase na valorização da dimensão do encontro (DAYRELL, 1996, p.13)

Por isso, que ao estudarmos o cotidiano escolar devemos compreender que os alunos chegam à escola com um acúmulo de experiências vividas anteriormente em outras esferas da vida e por isso trazem consigo uma cultura própria pela qual atribuem sentido e significado à realidade onde se inserem e ao mundo (DAYRELL, 1996).

Por outro lado, as escolas também se tornam diversas justamente por serem compostas de sujeitos tão diferentes com modos de ver e se posicionar no mundo de maneira tão distinta e por isso não podemos considerá-las como algo único e homogêneo só porque as políticas educacionais incidem verticalmente em suas estruturas:

Dizer que a escola é polissêmica implica levar em conta que seu espaço, seus tempos, suas relações podem estar sendo significados de forma diferenciada, tanto pelos alunos, quanto pelos professores, dependendo da cultura e projeto dos diversos grupos sociais nela existentes. (DAYRELL, 1996, p.9-10)

### **2.3 As entrevistas como a voz dos sujeitos.**

As entrevistas são uma parte fundamental da metodologia etnográfica – como já exposto anteriormente -, é por meio dela que podemos ouvir e dar voz aos sujeitos que pretendemos investigar. As entrevistas são utilizadas para recolher dados descritivos na linguagem dos próprios sujeitos, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam o mundo. Como em nosso caso, optamos por uma observação participante – o pesquisador geralmente já conhece os sujeitos -, a entrevista então se assemelha a uma conversa informal entre amigos (BOGDAN e BLIKEN, 1994). Nisso vemos a importância da etnografia e do mergulho

no cotidiano para que haja um diálogo intenso entre “pesquisador-pesquisado” a fim de ouvir suas indagações e para melhor compreensão da investigação.

### **2.3.1 A metodologia.**

A aplicação das entrevistas se deu em dois momentos: com os alunos durante o intervalo; e com a coordenação da escola. Entrevistamos 4 (quatro) grupos de alunos com uma média de 5 participantes em cada e a vice-diretora da escola. Os dados obtidos ocorreram por meio de gravação das falas com auxílio de um aparelho gravador e foi feita a transcrição dos diálogos a fim de dar voz aos sujeitos da pesquisa.

A metodologia utilizada para a realização das entrevistas é do tipo *Semi-Estruturada* de cunho qualitativo que combinam perguntas abertas e fechadas da qual o pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidos, embora estas questões não devam ser consideradas rígidas, pois, o informante é livre para discorrer sobre o tema da pesquisa. O contexto da entrevista é semelhante ao de uma conversa informal, a fim de que, o pesquisador possa “conduzir” a entrevista para obter maior quantidade de informações sobre o tema e para que sejam alcançados os objetivos propostos (QUARESMA, 2005).

Embora, nesta sessão nos interessa mostrar os dados e resultados decorrentes das entrevistas, cabe, antes de tudo, situarmos as contribuições que as entrevistas de cunho qualitativo proporcionam e os cuidados necessários no tratamento dos dados e sua posterior interpretação.

Para isso nos apropriamos dos estudos de Szymanski (2010) que utiliza vários autores da área de entrevistas como Lakatos e Minayo para nos chamar atenção para o papel que as entrevistas desempenham na educação. É comum compreendermos as entrevistas como uma espécie de encontro entre duas pessoas para que se obtenha informações sobre certo assunto por meio de uma conversação de natureza profissional. Entretanto, nessa visão a entrevista nos remete a uma neutralidade inexistente durante o processo. Por isso se torna importante incluirmos a *arena de conflitos e contradições* para o campo das entrevistas além de considerar os critérios de *representatividade da fala* e a interação social presente na relação entre pesquisador-pesquisado. Portanto, na nossa análise não consideramos a neutralidade na condução das entrevistas e optamos pelo uso da hermenêutica para a interpretação dos dados colhidos e compreensão dos sentidos.

Na concepção do roteiro de perguntas optamos pela sua utilização do termo *tribos de jovens* para facilitar o diálogo entre o pesquisador e os entrevistados por este termo ser amplamente difundido/conhecido, embora devêssemos ter cuidado ao pronunciá-lo, pois como afirma Magnani (1992) há uma ambigüidade do uso deste termo principalmente na imprensa e no senso comum, por isso a expressão deve ser considerada uma metáfora e não uma categoria, pois traz consigo inúmeros significados, inclusive, até alguns contraditórios. O cuidado com o uso da expressão se dá neste contexto, no entanto, nós o utilizamos com o sentido de designar pequenos grupos com ênfase não em seu tamanho, mas nos elementos que seus integrantes utilizam para estabelecer diferenças com o comportamento dito normal, por exemplo, os cortes e cores de cabelos dos *punks*.

Com relação a nossa pesquisa, lá no fundo esperávamos que os grupos identificados possuíssem uma maior coesão interna tal como uma *tribo de jovens*. No entanto, ao ouvi-los, percebemos que esses grupos se aglomeram por questões variadas referentes ao estilo de se vestir, música e não necessariamente por conta de um movimento político e estético maior. E que também as forças presentes na instituição escolar bloqueiam movimentos como esses porque muitas vezes estão associados à violência, rebeldia e baderna.

### 2.3.2 Quando os alunos falam...

Abaixo, segue alguns trechos das entrevistas com as perguntas, adaptações e falas dos entrevistados. O contexto das entrevistas com os alunos se deu em dois momentos: 1º) durante o intervalo dos alunos dos primeiros anos do ensino médio e; 2º) durante o intervalo dos segundos e terceiros anos do ensino médio. Neste relatório, optamos por demonstrar duas entrevistas com os primeiros anos, porque os grupos eram maiores e, apenas uma com alunos de terceiros anos para não deixar as transcrições muito extensas:

Entrevista 1. (Grupo 1) - Durante o intervalo do 1º anos. Em maio/2014

**Questão 2. Vocês sabem ou conseguem identificar “tribos de jovens” existentes na escola?**

Todas em coro: Muitas! (risos)

Aluna 3: Nossa, muitas.É o que mais tem.

Aluna 5: Super diverso aqui. Tem tudo que você pensar nessa escola aqui.

Aluna 3: De tudo mesmo.

Aluna 1: De tudo que você pensar e mais um pouquinho.

Entrevista 2. (Grupo 2) Durante o intervalo dos 1º anos. Em maio de 2014.

**Questão 2. Vocês sabem ou conseguem identificar “tribos de jovens” existentes na escola?**

Aluna a: Tribos?! Aah

Aluno b: Nossa!

Aluna d: Um monte! Tipo... (risadas)

Aluno c: Igual aqui, a gente tá tipo numa tribo. Essa é nossa tribo.

Aluna a: Essa é nossa tribo de Jah (risos)

Entrevista 3. (Grupo 3) Durante o intervalo dos 2º e 3º anos. Em maio de 2014.

**Questão 2. Vocês sabem ou conseguem identificar “tribos de jovens” existentes na escola?**

Aluno w: Mais ou menos. É porque aqui é tudo misturado. Tipo punk com funkeiro, então...

Aluno y: Ah, “mó” dá para identificar um pouco sim, principalmente pelo vestuário.

Aluno z: É tudo misturado. Roqueiro com *rapper* e com funkeiro.

A análise das entrevistas na forma de tabelas não foi possível porque as perguntas eram adaptadas as respostas que os alunos davam. Nesta segunda questão do roteiro, foi perguntado se havia tribos na escola e todos disseram que sim, apesar de todos eles responderem nas próximas questões que não fazem parte de nenhuma tribo. Na sequência, tinha uma pergunta sobre *como eles conseguiam identificar a existência desses grupos* e as respostas variaram entre: “Ah... o jeito, o estilo da pessoa, as roupas que ela se veste”; “As pessoas com quem ela fala!” até respostas mais fechadas como “popular”; e “gays”.

Com relação às *tribos* acreditamos que a maior parte dos alunos não entenderam o que queríamos dizer com o termo. Como foi dito na problematização acima, esta é uma expressão muito difundida, mas poucos realmente compreendem seu significado, já que durante as entrevistas ficou claro que *tribos* para estes alunos está altamente atrelada a ideia de *estilo* (de se vestir e gosto musical).

Por isso, imaginamos que boa parte da juventude – pelo menos dos nossos entrevistados – possam estar transitando entre a definição de tribo de Magnani (1992) e a com o estilo de se vestir. Então, enfatizamos a nossa definição de microterritório em Costa (2005) e sua pertinência quando lhe conferimos fluidez – microterritórios fluídos. Portanto, para nós a questão da fluidez dos microterritórios presentes na escola pode

estar relacionada ao controle homogeneizador da instituição escolar, como demonstraremos logo mais à frente.

Por outro lado, ao longo das entrevistas foi possível perceber uma visível diferença entre as respostas dos alunos dos primeiros anos com os dos segundos e terceiros anos do ensino médio, e esta diferença é explicada na última entrevista destinada aos coordenadores da escola, em que a vice-diretora foi entrevistada. Além disso, antes de iniciar as entrevistas a própria direção me indicou que entrevistasse apenas os alunos de segundos e terceiros anos alegando que os alunos de primeiro ano – que em sua maioria provem de outras escolas - ainda não estão habituados as regras desta escola.

Dando continuidade à análise, e agora, focalizando no controle escolar as perguntas abaixo trazem elementos que agregam a discussão de currículo oculto:

Entrevista 4. (Grupo 1) - Durante o intervalo do 1º anos. Em maio/2014

**Questão 7. Os professores em sala de aula exigem algum tipo de comportamento que vocês não consideram relevante?**

- Qual (is)

Aluna 3: Nossa, tudo! Tudo!

Aluna 2: Não pode mexer no celular, não pode conversar, não pode comer na sala, não te deixam fazer nada... “Vai sentar”!?”;

Aluna 1: “Guardar esse celular”; “Não come dentro da sala”; “Fica quieta”; “Não conversa”; “Senta”; “em pé”; “Senta em pé”...

OBS: Nesse momento as alunas falavam ao mesmo tempo e se complementavam para dar ênfase às falas dos professores sobre comportamento.

- Por que vocês acham que eles (professores) pedem isso?

Aluna 2: Eu acho que é pro nosso bem, né? Porque como que eles vai dar aula se nós tá no celular, fazendo bagunça, eu acho (sic).

Aluna 3: Mas, eu só estava vendo a hora!

Aluna 1: Eu acho que esse negócio de mascar chiclete é implicância.

- E quando vocês não concordam com algo, o que vocês fazem?

Aluna 2: Eu fecho a cara!

Aluna 4: Eu aceito!

Aluna 1: Eu fecho a cara!

Aluna 3: Às vezes... assim... se não posso obedecer saio da sala, a gente sai da sala e fica aí por aí rodando. Eu mando beijo! (risadas).

Aluna 2: Quando a professora não pega nós e leva pra Renata, né?

Entrevista 5. (Grupo 2) - Durante o intervalo dos 1º anos. Em maio de 2014.

**Questão 7. Os professores em sala de aula exigem algum tipo de comportamento que vocês não consideram relevante?**

- Qual (is)

Aluna f: CE LU LAR (risos)

Aluna e: “Vai sentar”, “Fica quieto”, “Pode sentar lá na frente” Só porque eu estava conversando.

Aluna a: Eu acho que vocês podiam deixar a gente falar um pouco

Aluno c: Eu não tenho do que reclamar, eu gosto dos professores e eu me comporto bem na sala.

Aluna f: Mentiraaa! Alguns deixam usar...

Aluna d: No celular assim, eu ouço uma música com o foninho.

Aluna f: Mentira (risos)

Aluna a: Eu acho que eles poderiam deixar a gente colocar foninho e ficar quieto na sala.

Entrevista 6. (Grupo 3) - Durante o intervalo dos 2º e 3º anos. Em maio de 2014.

**Questão 7. Os professores em sala de aula exigem algum tipo de comportamento que vocês não consideram relevante?**

- Qual (is)

Aluno w: Olha, alguns professores são gente boa, sabe, tá? Dá uma atenção pra gente. Agora, tem alguns professores que exigem muito comportamento, mais também...

Aluno z: Especificamente? Todo mundo quieto e sem falar nada.

Aluno y: Tem aquele professor que às vezes você não pode olhar pro lado que ele já se implica com você.

Aluno w: Ele já sabe se você está usando o celular...

Aluno y: Não pode olhar pra baixo, que você já está mandando mensagem.

E com relação às ações da diretoria, eles respondem:

Entrevista 7. (Grupo 1) - Durante o intervalo do 1º anos. Em maio/2014

**Questão 8. A escola exige algum tipo de comportamento que vocês não consideram relevante?**

- Qual (is)

Aluna 3: Aaah TEM SIM!! “Não pode usar calça rasgada”; ‘NÃO PODE, NÃO PODE, NÃO PODE!’”

Aluna 1: Não pode bater palma; não pode usar o estilo que você qué; não pode vir de toca nem no frio, não pode usar fone de ouvido...

Aluna 4: Eu já fui no conselho tutelar e o conselho tutelar disse que isso não tem nada a ver.

Aluna 3: Não pode usar colant (é assim que fala?), não pode usar corrente de prata assim tipo aquele chavoso... O que mais que tem?

Aluna 2: Nossa, tem um monte de coisa.

Entrevista 8. (Grupo 2) Durante o intervalo dos 1º anos. Em maio de 2014.

Entrevista 8. (Grupo 2) - Durante o intervalo do 1º anos. Em maio/2014

**Questão 8. A escola exige algum tipo de comportamento que vocês não consideram relevante?**

- Qual (is)

Em coro: Aaaah, tudo! Tudo!

Aluna a: Várias coisas, várias coisas.

Aluno c: Uniforme, principalmente. Você não pode vir com shorts.

Aluna d: Uniforme!

*Confusão na hora das falas. Todos falando ao mesmo tempo.*

Aluna a: Não... é que tipo assim, em vez de eles exigirem o estudo eles exigem roupa. Eu acho que eles não deviam se preocupar muito com isso.

Aluna d: E a diretora é homofóbica, porque eu sei que ela não quis a Tainá na escola. (risos)

Aluno c: Fala!

Aluna e: Tá gravando... (alguém alerta a aluna d)

Aluna d: Eu sei, deixa, ela não conhece a minha voz (risos)

Entrevista 9. (Grupo 3) - Durante o intervalo dos 2º e 3º anos. Em maio de 2014.

**Questão 8. A escola exige algum tipo de comportamento que vocês não consideram relevante?**

- Qual (is)

Aluno w: Olha, até agora aqui, eles exigem que a gente use uniforme.

Aluno z: Às vezes é bem exagerado. Eu acho bem exagerado porque mesmo a Renata tem horas que ela não deixa você falar, se você respirar perto dela ela já...

Aluno y: Às vezes você não pode entrar com gorro que ela já implica. Já saiu boatos que não podia entrar com gorro, coturno porque podia esconder faca, bomba... Já teve problema com isso.

Nas falas dos alunos fica evidente as ações da direção com o intuito de controlar o cotidiano escolar. E nesse sentido, as normas disciplinares presente no regimento interno da escola que nós já expomos aqui, realmente se faz valer, já que a ênfase no documento é com relação ao uniforme e as colocações dos alunos foram ao encontro com os dados. Portanto, ainda insistimos na permanência do currículo oculto dentro da escola.

Abaixo segue alguns trechos da entrevista com a vice-diretora:

**Questão 3. A senhora identifica diferentes “tribos”, ou seja, grupos de jovens com identidades semelhantes existentes na escola? Se sim, 1) o que você acha que justifica essas “tribos”?**

Renata: É, assim... eu vejo que cada um tem uma característica. Mas a nossa escola não tem um grupo específico. Igual: “aquela turminha é assim”. Não! Eles são misturados em geral, mas cada um tem o seu perfil. Um gosta de um jeito, de um jeito de cabelo. Cada um tem sua característica, entendeu? Mas grupos formados aqui dentro, a gente não tem. Normalmente é estilo. Anda com o cabelo assim, é o perfil. Caracterizado que essa turma é desse grupo porque a gente nem deixa! Porque isso daí não é bom.

2) Isso é um problema para a escola (o jeito dos alunos se agruparem)?

Renata: Não! Não é problema porque nós temos as nossas normas, né? E dentro das nossas normas já tem mais ou menos o perfil. O que a gente não vai opinar é o estilo de cabelo, entendeu? Nisso aí a gente não opina. Mas a gente já tem as nossas normas e que eles seguem, entendeu? De perfil. É uma coisa normal. A vestimenta, entendeu? Então, a nossa escola é... como eu posso falar pra você? Tem uma palavrinha... eu esqueci! (Pausa) É... trabalha com a diversidade! Porque eu tenho alunos que vem do estrangeiro, tem aluno brasileiro, então, assim, tem tudo! Tem aluno de inclusão, entendeu? É diversidade. Aqui eles convivem com todos os tipos de pessoas, de todas as raças e eles não discriminam.

**Questão 1. Por conta da dinâmica da escola (salas-ambiente) os alunos costumam dar algum tipo de problema com relação ao deslocamento pela escola até as salas de aula (indisciplina)?**

Renata: Tudo tranquilo! Isso, então é assim... Há uma harmonia porque, assim... acho, que como é sala ambiente os alunos estão acostumados. Eles tem 5 minutos para chegar na sala de aula, mas aí eles param para beber água. Então, eles dão um tempinho para relaxar um pouco...

**Questão 2. Por que acha que os alunos procuram esta escola?**

Renata: É porque eles acham que é uma escola que tem um bom desempenho, que cuida do aluno porque nós, né, da equipe gestora procuramos o melhor para os alunos. Porque a gente tem aluno que tem depressão, tem aluno que é excluído de outra escola por algum determinado problema. Então aqui, nós da equipe gestora, procuramos mesmo animar os alunos, motivar e para mundo lá fora, pra ser um bom cidadão, entendeu? Que ele possa se relacionar, entendeu? Ser alguém na vida e melhor para enfrentar esse mundo lá fora. Então, a gente faz o melhor por eles.

- Se for pelo desempenho dos alunos, perguntar: 1) Qual o IDEB da escola? 2) O ideb continua revelando uma escola de referência para a sociedade campineira, como no passado?

Renata: Olha o nosso atingiu... até passou mais da média no ensino médio. Então, a gente está assim mesmo... A gente tem uma classificação, depois você dá uma olhadinha ali fora... Não sei se nossa escola está a 58ª em Campinas, acho que sim.

- Se trazer algum elemento que remonta a tradição da escola: perguntar: 1) o que a escola tem feito para valorizar a tradição do colégio?

Renata: Isso porque é uma escola de tradição. Então, os pais quando vem solicitar a vaga para mim, dizem que o filho quer estudar aqui. Eles falam que muitos já estudaram aqui, e que tem uma tradição de ser boa mesmo, interessada pelos alunos. Então, essa é a procura. E isso envolve tudo, né? O atendimento, os professores, a equipe gestora, a escola toda, entendeu? Porque não é só nós... é um todo a escola, né? Porque não dá, tipo assim, só eu da direção, não sou eu que faço a escola. É o professor, é o funcionário que está envolvido, merendeira. Então, é assim, é um acompanhamento, é um conjunto, né?!

Sim, a escola tem feito algo para valorizar a tradição. A gente tem um projeto do SENAC do lixo. A gente está sempre procurando manter essa estrutura e agora com a restauração – depois de 9 anos, né?. Então, depois dela prontinha, a gente vai procurar manter.

Durante a entrevista com a vice-diretora continuamos conversando, mesmo com o gravador desligado, e nessa conversa, ela explicou sobre a “preocupação da escola” com o mundo real, isto é, o mundo do mercado de trabalho. Na fala dela, o foco não era o conhecimento específico de disciplinas, conteúdos a ser ensinados e apreendidos ou inserção na faculdade, e sim, sobre a inserção dos alunos que saíssem do ensino médio no mercado de trabalho.

E isso acabou evidenciando mais claramente as relações de classe dentro da instituição escolar, principalmente, pelo fato de ser uma escola pública, onde a classe social de origem parece ditar muito sobre o destino da maior parte dos jovens estudantes, que pode ser bem diferente para outros jovens de outras classes e outras instituições escolares. Nas palavras da Renata, muitos alunos após a formatura vão trabalhar no comércio local da cidade e que isso, para eles (a gestão da escola), é uma coisa boa, por poderem estar no mercado formal de trabalho. Nestas falas, ficou evidente como a escola desempenha inúmeros papéis, seja na socialização ou na obtenção de diploma para o mundo do trabalho.

Obviamente, a discussão aqui problematizada é bem mais complexa do que a colocada, mas que, ouvir o que os sujeitos têm a dizer torna as discussões acadêmicas bem mais próximas da realidade. Por mais que durante as entrevistas haja muita subjetividade de quem produz este texto impressa, afinal de contas não há neutralidade durante a descrição do trabalho etnográfico. Acreditamos na riqueza das possibilidades de análises que o cotidiano escolar proporcionam, pois são extremamente pertinentes para que possamos pensar em novas perspectivas, novas práticas de ser e agir da escola; não se limitando ao que sempre vem sendo reproduzido ao longo dos anos, de que a escola é um espaço apenas de reprodução e opressão, quando que para nós a escola se mostrou um espaço de mudança. Mudança que ocorre com pequenas transgressões de microespaços, enquanto uma mudança maior (macroestrutural, das políticas verticais educacionais) ainda não ocorreu.

Contudo, a importância dessa metodologia está no fato de confrontar as impressões obtidas num primeiro momento de observação (e criação de narrativas), com as impressões e opiniões dos alunos, agora, os ouvindo durante as entrevistas.

### Capítulo 3. Os discursos da instituição escolar.

Sobre discursos torna-se precípuo pontuar, segundo Foucault (2009, p.10), que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar”.

A importância de compreender os discursos da instituição escolar está no fato de que a escola não é um ponto isolado, fechado, sem relações extra muro. Como já discutimos nos capítulos anteriores, há inúmeras dimensões escalares que se interrelacionam e estão contidas no cotidiano, exercendo forças e disputas por hegemonia - embora algumas delas passem despercebidas ou são normalizadas, tais como o currículo oculto. Para entender melhor, os conflitos, as resistências e rebeldias dos alunos, não basta atentar-se apenas para as subjetividades envolvidas. Há relações com contextos maiores, com as políticas educacionais e curriculares, que de um modo ou de outro “aparecem” no contexto cotidiano e direcionam as ações dos sujeitos.

Com relação às políticas de currículo e discursos:

Nenhum discurso pode ser compreendido fora das relações materiais que o constitui, ainda que tais relações materiais transcendam à análise das circunstâncias externas ao discurso. Investigar os discursos implica investigar as regras que norteiam as práticas. Ainda que um evento factual seja formalmente passível de ser distinguido dos sentidos que o configuram, que o explicam e por ele são produzidos, o sentido de um evento é contingente à inclusão desse dado evento em um sistema de relações (LOPES, 2006, p.38).

Lopes (2006) ao se apropriar de Laclau e Mouffe<sup>4</sup> compreende que os discursos não se reduzem à linguagem, ele abarca o conjunto da vida humana social, incluindo a materialidade das instituições, suas práticas e produções econômicas, políticas e lingüísticas. Desse modo, ao pensar as políticas como discursos, Ball<sup>5</sup> salienta que os conhecimentos subjugados não são completamente excluídos da arena política, mas certos discursos nos fazem pensar e agir de forma diferente, limitando nossas respostas às mudanças. Os efeitos das políticas como textos e como discursos são contextuais e estabelecem constrangimentos para as políticas. Na medida em que são múltiplos os produtores de textos e discursos – governos, meio acadêmico, práticas escolares, mercado editorial, grupos sociais os mais diversos e suas interpenetrações –, com

---

<sup>4</sup> Vide: LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal (2001). *Hegemony and socialist strategy*. Londres, Verso.

<sup>5</sup> Vide: BALL, Stephen J (1994). *Education reform – a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University.

poderes assimétricos, são múltiplos os sentidos e significados em disputa (LOPES, 2006).

Portanto, aqui, propomos a compreensão dos discursos escolares como uma arena de disputa extremamente complexa em que há inúmeros atores lutando por uma hegemonia na escola, seja: políticas curriculares; documentos curriculares (dos discursos pedagógicos, conteúdos, competências e habilidades, discursos acadêmicos); da escola enquanto formadora para o mercado de trabalho (currículo oculto, comportamento ideal, padronização, homogeneização); dos alunos enquanto resistência e emancipação; ou seja, o contexto macro e micro coexistindo.

Embora, isso tenha sido uma generalização esquemática e, portanto, não real, é importante ressaltar que nenhum dos contextos prevalece no decorrer do tempo e no espaço, afinal de contas, nenhum discurso é hegemônico, todos tendem à hegemonia, porque a hegemonia é sempre temporária, condicionada, efêmera; o que resta é a existência constante de discursos em disputa, discursos que exercem poder e se hibridizam, recontextualizam-se.

Lopes e Macedo (2011, p. 102) ao se apropriarem de Bernstein<sup>6</sup> colocam que os indivíduos, de modo geral, sempre estão sujeitos a ordem discursiva e seus enunciados, que, delatam/deflagram uma relação de poder: “cada discurso é um mecanismo de poder”. Nesse sentido, o discurso pedagógico tal como colocado por Bernstein não tem um conteúdo próprio e sim, um conjunto de regras apropriados de outros discursos que são produzidos fora do contexto pedagógico.

Desse modo, o discurso pedagógico pode ser considerado um princípio recontextualizador porque ele modifica/transforma os discursos originais em novas bases sociais e em novas relações de poder (e controle). Portanto, esse discurso pedagógico conjuga dois discursos: Discurso Instrucional (técnico, veicula competências especializadas, conceitos e suas relações) e o Discurso Regulativo (moral, serve para criar ordem, relações e identidade). Nesse sentido, há sempre um discurso instrucional embutido em um discurso regulativo e vice-versa para produzir o discurso pedagógico, que por sua vez, prevalece no meio educacional camuflado sobre diversas outras coisas (LOPES e MACEDO, 2011).

A teoria desenvolvida por Bernstein – teoria do dispositivo pedagógico – traz um importante conceito, o de recontextualização do discurso, onde é possível

---

<sup>6</sup> Vide: BERNSTEIN, Basil; DIAZ, Mario. Towards a theory of pedagogic discourse. *Collected Original Resources in Education (CORE)*, v.8, n.3, 1984.

investigaras estruturas sociais e seus contextos, e para isso ele utiliza uma teoria que se apropria de níveis escalares macro (estrutura socioeconômica) e micro (micro estruturas de sala de aula, etc.) (MAINARDES e STREMEL, 2010). Consideramos importante dialogar com essas teorias porque o discurso pedagógico, assim como o discurso regulativo nos interessa mais diretamente pelo fato da empiria os evidenciar, além da necessidade quase que constante de saber quais são os discursos pelos quais estamos sendo influenciados e quem os produzem.

### **3.1. Antagonismos dentro da escola.**

Na sequência consideramos profícua discussão de antagonismos de Laclau e Mouffe para associá-los a escola. Resolvemos trazer essas discussões com o objetivo de problematizar ainda mais as discussões já feitas anteriormente por entendermos que as relações sociais, e neste caso, os conflitos de interesse, de visões de mundo, do *tempoespaço*, efeitos discursivos (seja os voltados para o mercado de trabalho ou os da vida), todos eles, em nossa visão, fazem parte de um conjunto maior – emaranhado complexo – de antagonismos sociais.

Mendonça (2009) ressalta a centralidade da compreensão do antagonismo presentena teoria do discurso, porque essa categoria assume um estatuto ontológico na construção das identidades, sendo uma teoria das diferenças e da hegemonia. Portanto, a escola é o espaço das diferenças e da “construção” de identidades por excelência. Em linhas gerais, segundo Laclau e Mouffe, “o antagonismo é entendido como a impossibilidade da constituição de um sentido objetivo, ou finalístico, a toda lógica discursiva” (MENDONÇA, 2009, p. 161). Por isso, a produção de sentidos de um sistema discursivo é sempre precária e contingente:

O antagonismo, tomado em seu sentido mais estrito, resulta na própria impossibilidade da constituição objetiva e necessária de uma totalidade discursiva, em razão da presença de um discurso antagônico que impede essa constituição plena. Enfatizamos, portanto, que o ponto fundamental para o entendimento da relação antagônica é que essa ocorre entre um “exterior constitutivo” que ameaça a existência de um “interior”. Em outras palavras: um discurso tem bloqueado sua expansão de sentidos pela presença de seu corte antagônico (MENDONÇA, 2009, p. 161).

O corte antagônico é outra identidade que nega sua própria constituição como identidade, ou seja, o corte antagônico é o que explica o fato dos discursos nunca serem

totalmente hegemônicos. É ele que dá o caráter temporário a tentativa de homogeneização discursiva, porque todo discurso tem seu corte antagônico em coexistência. Cabe a nós pensar o quê e onde poderia estar esse corte antagônico. Será que as vestimentas e os comportamentos de reivindicação dos alunos poderiam ser um corte antagônico? Como os alunos dialogam na oposição de um discurso? Como fazemos isso em nossas práticas cotidianas? Qual é o papel das resistências e das transgressões no espaço escolar? Qual a importância de uma transgressão microescalar, e porque não damos importância para as pequenas ações cotidianas?

Esses são elementos para refletirmos sobre as diferenças e também sobre as equivalências identitárias. Não há homogeneização completa e não há transgressão completa. A escola é uma hibridização complexa de ações e pensamentos variantes. E a importância de se tratar os microterritórios está na possibilidade de entendê-los como ações transformadoras a nível microlocal, ao mesmo tempo, que pode vir a ser ações de resistência a políticas provindas de macro contextos.

De fato, é muito difícil analisar as dimensões escalares num mesmo espaço, porque a sua materialização é uma abstração dos de fora, para os sujeitos que fazem parte da realidade cotidiana, o mundo acontece independentemente das relações que os sujeitos fazem sobre suas próprias apreensões e reflexão do mundo. Textos teóricos, conceitos, discussões filosóficas não são o centro da vida cotidiana. No cotidiano as coisas acontecem concomitantemente a inúmeros sentidos, sentimentos, relações, sensações, contestações, afirmações, contentamento, aceitação. As pessoas não são unas, elas se modificam porque estamos todos em constante transformação. Aí está a chave, estamos sempre em transformação. Problematizar, conhecer, dialogar, no espaço da diferença, eis a leitura que deveríamos fazer da escola.

Por isso, a questão discursiva está em destaque, porque ela permeia toda esfera da vida, do trabalho, do consumo, da cultura, da política. É neste ponto, que o antagonismo se torna precípua para se pensar a escola, para compreender essas relações complexas cheias de análises acadêmicas (como espaço de vivência, socialização, conflitos, espaço de transformação, ensino de qualidade, formação, relações de trabalho, cultura e identidade, currículo, políticas educacionais, sexualidade, gênero, questão racial e preconceitos, relações de poder, inclusão, etc.), e que, ao fim e ao cabo, tudo isso está no campo discursivo. Nesse sentido, devemos voltar nossa atenção para além do bloqueio de expansão de sentidos de um discurso em relação ao discurso que o antagoniza (condição de impossibilidade), e compreender que a teoria do discurso

ênfatiza que o antagonismo é também a condição de possibilidade da própria constituição discursiva. Desse modo, para Laclau (1996), ao mesmo tempo em que o exterior constitutivo (discurso antagônico) ameaça a constituição do interior (discurso antagonizado), ele é também a própria condição da existência do interior, na medida em que esse último se constituiu sob a ameaça da presença do primeiro (MENDONÇA, 2009).

### **3.2. Os discursos dos alunos e os discursos da escola: equivalências e diferenças.**

Neste último ponto, consideramos importante relacionar a parte teórica com a empiria encontrada, buscando refletir e criar mais indagações do que respostas acerca de alguns possíveis efeitos que esses discursos criam no ambiente escolar. Inicialmente, podemos colocar que, embora a escola enquanto instituição está propensa a conviver com inúmeros discursos que estão em constante disputa na arena política, ainda assim, Lopes e Macedo (2011) apontam um importante caminho de reflexão acerca das teorias da resistência (principais teóricos Henry Giroux e Peter McLaren), onde entende-se que escola pode ter autonomia – escola como locus da luta por hegemonia e não apenas como reflexo das relações hegemônicas – mesmo que relativa, na produção de significados combinando discussões de classe e cultura.

No entanto, nós gostaríamos de ir além, e pensar se é possível fazer uma leitura de resistência dos microterritórios que se coloca como mais um elemento em disputa por significados e emancipação. Estando na escala micro, também podemos pensar as relações discursivas dentro da escola, da sala de aula? E como se dá as disputas de poder e de discursos do macro contexto para a escola. Quais são os sentidos dos discursos em disputas presentes nos currículos e nas microterritorialidades? Essas são algumas questões pertinentes a outro trabalho, mas que de certa forma tem um forte teor reflexivo para entendermos melhor os discursos que permeiam as escolas.

A escola é também, por intermédio do currículo e da organização do trabalho pedagógico, um espaço que difunde normas, práticas e valores associados à divisão social do trabalho, mas ela é também um espaço de contestação, onde jovens marginalizados manifestam suas resistências aos sentidos culturais dominantes. As teorias de resistência estão vinculadas com a idéia de emancipação porque defende a necessidade de explicitar nos processos escolares as contradições vividas pelos sujeitos.

A emancipação se torna um critério para identificar a resistência e sua efetiva refutação das formas de submissão e dominação (LOPES e MACEDO, 2011).

É possível fazer uma relação direta entre a teoria das resistências e os estudos etnográficos tal qual é demonstrado em Lopes e Macedo (2011) onde a etnografia é usada como metodologia para defender que jovens marginalizados não são pessoas dóceis, puramente adaptadas e que aceitam a dominação. Essa é uma relação importante porque coloca em questão porque dialoga com o que vínhamos trabalhando sobre a noção da escola ser o espaço da diferença, da contingencialidade no *espaçotempo*; que os alunos são mais ou menos resistentes na medida em que as normas vão se normalizando em suas vidas e a contestação deixa de ser o principal motor perante as imposições (contraposição a autoridade).

Por isso, nos perguntamos, se há ações transgressoras nas microterritorialidades dos alunos? Conflito entre o discurso eficientista da escola e da sociedade, e a posição dos "nerds" que sentam na frente e o conformismo em que eles são chamados por necessariamente não resistir às imposições da sociedade. No entanto, por outro lado, os alunos "rebeldes" na escola, quando fora do ambiente escolar, são os sujeitos que são vistos a posteriori como os conformados com o seu posicionamento social por não continuar estudando numa sociedade que valoriza o diploma e a profissionalização, e consequentemente não ter a possibilidade de ter mobilidade social.

Essas são questões postas, mas que não precisam de respostas imediatas. Aqui centra-se a necessidade de estabelecer relações entre a estrutura (econômica, social, cultural dominante) e as subjetividades (contra-cultura, resistências, sentimentos múltiplos, relações diversas, cultura própria). Numa perspectiva pós-estrutural, temos a diferença como principal pressuposta, tal como também defendemos:

Com essa interpretação, é outra a relação concebida entre hegemônico e subalterno, quando comparamos com teorias como a da reprodução e da resistência. Nenhuma dominação cultural é tão poderosa, a ponto de minar os sistemas culturais locais, nenhum sistema local fica imune ao colonialismo. Em outras palavras, nenhuma diferença tem o poder de permanecer existindo a despeito da dominação e nenhuma dominação acaba por completo com a diferença (LOPES e MACEDO, 2011, p.182).

Por isso, as autoras afirmam que as noções de emancipação e resistências devem ser sempre ressignificadas, porque não há um projeto emancipatório único (LOPES e

MACEDO, 2011). Aí, entraríamos novamente na teoria laclauiana de antagonismos, porque essas relações expressam vários antagonismos sociais.

Por fim, não podemos apenas apontar os elementos discursivos e suas contradições, mas devemos pensar até que ponto é criada *cadeias de equivalências e diferenças*, em todos os elementos aqui tratados, a fim de ver que nem tudo é conflito direto e há sempre espaço para negociações e convívio. Por cadeia de equivalências entendemos, segundo Rocha (2012), a grupos e sujeitos que se aliam para satisfazer determinada demanda em um dado tempo e constroem uma cadeia de equivalências para entre seus interesses comuns (correspondência e garantia da vontade coletiva); a diferença está justamente nas marcas de diferenças entre os sujeitos.

Nesse sentido, em que medida esses conceitos (cadeia de equivalência e de diferença) nos ajudam a pensar os discursos proferidos pela escola e pelos alunos na escola? Há equivalências na concepção de uma “escola de qualidade” (discurso? O que é escola de qualidade?); na necessidade de uma boa aprendizagem; na importância dos estudos para a vida? E, as diferenças na forma como a escola pode estar organizada? Diferenças, nas transgressões e na acomodação dos alunos sobre a escola e comportamentos, no decorrer do tempo? Que importância tem a normalização dos discursos em nossa vida? Que efeitos o currículo oculto exerce e porque ele é pouco discutido pelos professores e alunos nas escolas?

Sobre os aspectos discursivos que mais se evidenciaram nas falas dos alunos durante as entrevistas, principalmente na *questão 9*, transpareceu o discurso de qualidade da escola como um dos principais motivadores da permanência deles na escola, assim como, o discurso de “Estudo, para ser alguém na vida” demonstrando os bordões que aparecem na justificativa da necessidade de escolarização no Brasil.

Em suma, ressaltamos a importância de compreender a escola pública numa análise espacial que contemple não somente os aspectos materiais da vida, mas também os ideológicos e discursivos, mas que essa compreensão não seja fechada e determinista. Que possamos perceber a vida que habita os lugares, suas vontades, ações, mudanças, reivindicações e também devemos nos atentar para o conformismo, a acomodação. Tudo isso está posto. Cabe a nós deixar de fazer acepções simplistas e destoantes da realidade cotidiana. Relembrar a importância do currículo enquanto política e principalmente enquanto currículo oculto, que molda, e tenta homogeneizar os corpos e as mentes.

## Considerações Finais

Ao final de tudo, não poderíamos fechar este trabalho sem buscar reflexões que nos trouxesse pelos menos um elemento para compreender este universo do cotidiano escolar. Após um ano de pesquisa, convívio com os alunos e dentro do espaço escolar passamos a compreender com mais clareza a escola como um *espaçotempo* diverso e heterogêneo, pois cada escola é resultado do seu contexto e situação: da sua região, do seu bairro, e dos seus sujeitos. Por isso, não podemos desassociar a vida cotidiana – e o cotidiano escolar - da idéia de *espaço vivido* de Frémont (1981, p.249). Espaço vivido é considerado o oposto ao espaço alienado, que por sua vez, diz respeito à alienação gradual do espaço e de seus valores para reduzi-lo a uma soma de regras por mecanismos de propriedade, embalagem e reprodução social. Nesse sentido, o homem se torna estranho a si mesmo, aos outros e também ao espaço onde vive. Por outro lado, o espaço vivido envolve a promoção da “felicidade”. Sendo esta escala a mais apropriada para a análise escolar.

Outro ponto que nos trouxe uma reflexão é a diferença de posicionamentos entre os alunos dos primeiros anos e os dos terceiros anos. Durante as entrevistas tivemos a percepção que havia uma revolta dos alunos mais novos contra a direção – por conta das reclamações das proibições - por outro lado, os alunos mais “velhos de casa” (dos segundos e terceiros anos do ensino médio) pareceram-nos conformados com as regras como se tivessem sido ‘lapidados’ para pensar daquela maneira. Por isso fizemos toda discussão sobre currículo oculto; controle escolar, microterritórios como pequenas transgressões, e a importância dos discursos.

Também devemos ressaltar que além da *dimensão espaço* a *dimensão tempo* se mostrou muito relevante uma vez que como foi dito acima, o controle escolar e a homogeneização incide com mais força ao longo do tempo, no caso, aos alunos que vivenciam determinadas circunstâncias há mais tempo do que outros; mesmo que tal escala de tempo seja curta. O tempo em contato com regras, normas, costumes vão normalizando as ações e as “naturalizando” deixando a crítica e transformando o incomodo em comodismo.

Por fim, compreendemos que se de um lado temos a instituição escolar como “homogeneizadora” temos do outro lado os alunos que “resistem”. Portanto, isto para nós evidencia que a escola representa mais um antagonismo da nossa sociedade. A escola pública, em suma, se torna o espaço do antagônico e da diversidade, e por isso,

não pode ser entendida como única, pelo contrário deve-se privilegiar a riqueza das relações cotidianas, de identidades, de marcas de identidades dos jovens, de conflitos e apropriações do espaço feita por cada sujeito que dela fazem parte.

Novamente destacar a importância dos discursos e da coexistência das imposições, obrigаторiedades, vontades, resistências fazendo com que a escala do vivido seja muito mais complexa, do que outras escalas de análises, e mesmo assim, ainda ressaltar a importância de estudos no cotidiano que olhem e escutem aqueles que vivem e são a materialização das discussões teóricas filosóficas discutidas em outros meios alheios a eles. Devemos ouvir mais os alunos e devemos problematizar e dialogar mais sobre a complexidade do mundo em que vivemos para construir sempre coisas novas e conscientes.

## Referências Bibliográficas

- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. Porto: Porto editora, 1999.
- BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, SariKnopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- COSTA, BenhurPinós da. As relações entre os conceitos de território, identidade e cultura no espaço urbano: Por uma abordagem microgeográfica. In: CORREA, Roberto Lobato.; ROSENDAHL, Zeny. **Geografia: Temas Sobre cultura e espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2005.
- COSTA, BenhurPinós da. Microterritorialidades: uma relação entre objetividade do espaço, cultura e ação intuitiva do sujeito. In: **Maneiras de ler Geografia e Cultura**. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar Cultura, 2013, p. 62-74.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996, p.136-161. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/profesonlineedu/texto-a-escola-como-espaio-scio-cultural-dayrell-dia-02-de-setembro> Acessado em: 03/08/2014.
- ESTRELA, Albano. **Teoria e Prática de observação de classes – uma estratégia de Formação de Professores**. Porto: Portoeditora, 2003.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Revista Educação & Sociedade** (Campinas/SP), vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.
- FRÉMONT, Armand. **La région, espacevécu**.Manhecourt: Flammarion, 1981.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.
- \_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008 – (coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos/(coord.) Antônio Joaquim Severino; Selma Garrido Pimenta.
- HAESBAERT, Rogério. **O mito da Desterritorialização: Do “fim dos territórios” à Multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: editora UFMG, 2009.
- HEIDRICH, Álvaro Luiz. Espaço e multiterritorialidade entre territórios: reflexões sobre a abordagem territorial. In: Silvia Regina Pereira, BenhurPinós da Costa, Edson

- Belo Clemente de Souza. (Org.). **Teorias e práticas territoriais: análises espaço-temporais**. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 25-36.
- HEIDRICH, A. L.; COSTA, B. P.; PIRES, C. L. Z. **Maneiras de ler Geografia e Cultura**. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar Cultura, 2013. ISBN 978-85-7697-367-6
- LOPES, Alice Casimiro. Discurso nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**. V.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez, 2006.
- LOPES, AliceCasimiro.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MAGNANI, José Guilherme Cantor. Tribos Urbanas: Metáfora ou categoria? Cadernos de Campo, **Rev. dos alunos de pós-graduação em Antropologia da USP** (São Paulo), ano II, n.2, p.48-51, 1992.
- MAINARDES, Jefferson.; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias** (Rio de Janeiro), v. 11, n. 22, xxx-yyy, maio/agosto, 2010.  
Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/40303/43188>
- MARQUES, Roberto. **A escola numa perspectiva espacial**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação/Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói: 2007.
- MENDONÇA, Daniel de. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 1. Brasília, janeiro-junho de 2009, pp. 153-169.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O olhar do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, Vol. 39, No. 1 (1996), pp. 13-37.
- QUARESMA, Sílvia Jurema.; BONI, Valdete. Aprendendo a entrevistar: Como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: [www.emtese.ufsc.br](http://www.emtese.ufsc.br)
- RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.
- RAFFESTIN, Claude. Uma concepção de território, territorialidade e paisagem. In: Silvia Regina Pereira, BenhurPinós da Costa, Edson Belo Clemente de Souza. (Org.). **Teorias e práticas territoriais: análises espaço-temporais**. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 13-24.

PANUTTO, Stéphanie Rodrigues. A etnografia como metodologia para pesquisar o ensino de geografia. **Anais do 4º Encontro Regional de Ensino de Geografia: Formação de professores de geografia: políticas e práticas curriculares**. Associação dos Geógrafos Brasileiros - Seção Campinas; Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia (APEGEO). - Campinas, SP.: Instituto de Geociências /Unicamp, 2014.

PIRES, Lucineide Mendes. **Culturas Geográficas de alunos-jovens: uma referência para a formação de professores de geografia**. Tese (Doutorado em Geografia) Instituto de Estudos Socioambientais – Universidade Federal de Goiás: Goiânia, 2013.

ROCHA, Ana Angelita. Qual a Referência da Matriz? Notas para ensaiar uma reflexão sobre a disciplina escolar e a geografia no ENEM. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Rio de Janeiro, v.2, n.3, 2012.

SOUZA, Marcelo Lopes. **Da “diferenciação de áreas” à “diferenciação Socioespacial”: a “visão (apenas) de sobrevôo” como uma tradição epistemológica e Metodológica limitante**. *Cidades*, v.4, n. 6, 2007, p.101-114.

SOUZA, Marcelo Lopes. “Território da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S.; (orgs.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2009.

SOUZA, Marcelo Lopes. **A prisão e a ágora: reflexões em torno da democratização do planejamento e da gestão das cidades**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

SOVIK, Liv. Apresentação. In: HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: editora UFMG, 2009.

SZYSMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004. 3ª edição (2010).

TURRA NETO, Nécio. Geografia das juventudes: uma pauta de pesquisa. In: Silvia Regina Pereira, BenhurPinós da Costa, Edson Belo Clemente de Souza. (Org.). **Teorias e práticas territoriais: análises espaço-temporais**. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 85-98.

TURRA NETO, Nécio. **Enterrado vivo: identidade punk e território em Londrina**. São Paulo: editora UNESP, 2004.

## ANEXOS

### I) Concepção dos questionários a diretoria:

- Questão 1. Por conta da dinâmica da escola (salas-ambiente) os alunos costumam dar algum tipo de problema com relação ao deslocamento pela escola até as salas de aula (indisciplina)?  
Se responder indisciplina, perguntar:
  - O que é indisciplina para você?
  - Há alguma estratégia para discipliná-los? (Fora e dentro da sala de aula)
- Questão 2. Por que acha que os alunos procuram esta escola?
  - Se pela localização, perguntar: 1) “Se há algum levantamento estatístico sobre a origem dos alunos?” Se sim, 2) se é possível ter acesso.
  - Se trazer algum elemento que remonta a tradição da escola: perguntar: 1) o que a escola tem feito para valorizar a tradição do colégio? 2) Quais foram as personalidade eminentes da sociedade campineira e brasileira que foram alunos da escola?
  - Se for pelo desempenho dos alunos, perguntar: 1) Qual o IDEB da escola? 2) O IDEB continua revelando uma escola de referência para a sociedade campineira, como no passado?
- Questão 3. A senhora identifica diferentes “tribos”, ou seja, grupos de jovens com identidades semelhantes existentes na escola? Se sim, 1) o que você acha que justifica essas “tribos”? 2) Como os grupos são formados? 3) Isso é um problema para a escola? 4) Que tipo de problema isso pode trazer? 5) O que a escola tem feito sobre isso?

### II) Concepção dos questionários para os alunos:

- Questão 1. Por que vocês procuram essa escola para estudar?  
(a depender da resposta, confrontar o imaginado com o encontrado/vivenciado. Por exemplo: se responderem a qualidade da escola, perguntar se agora que estão estudando nela se confirmam a ideia previa de qualidade)
- Questão 2. Como Vocês sabem ou conseguem identificar grupos “tribos” existentes na escola?

- Vocês conseguem identificá-los?
  - Onde eles se encontram na escola?
  - O que fazem para manter a tribo?
  - O que acontece quando uma outra tribo ocupa o espaço deles?
  - Já presenciaram algum conflito (briga, discussão, xingamentos) física ou em comunidades virtuais?
- Questão 3. Por que vocês juntaram nesse grupo? (o que justifica a existência do grupo)
    - Vocês se identificam como um grupo?
    - O que identifica vocês? (roupa, vestimenta, comportamento, música, proximidade de residência, religião, paquera, etc....)
    - O que nos outros grupos não atraem/identificam vocês?
    - Vocês acham que tem algum comportamento de vestimenta semelhante? Qual? Por que utilizam essa identidade vestiária?
    - Vocês se consideram uma “tribo”?
- Questão 4. Há espaços específico na escola que vocês costuma se reunir/encontrar (sala de aula, corredor, entrada, intervalo, saída, educação física, aula vaga)?
    - Vocês consideram que esse espaço escolar de encontro pertence a vocês?
    - O que acontece quando um outro grupo ocupa esse espaço?
- Questão 5. O grupo costuma se encontrar fora da escola?
    - Onde?
    - Para que?
    - O que fazem?
- Questão 6. Quando alguém que não pertence ao grupo tenta se inserir, qual a posição de vocês?
    - Aceitam a pessoa, na boa? Se sim, por que?
    - Não aceitam a pessoa, por que?

- Questão 7. Os professores em sala de aula exigem algum tipo de comportamento que vocês não consideram relevante?
  - Qual (is)
  - Por que?
  - O que vocês costumam fazer para negar ou ser contrário a esse tipo de comportamento?
  
- Questão 8. A escola exige algum tipo de comportamento que vocês não consideram relevante?
  - Qual (is)
  - Por que?
  - O que vocês costumam fazer para negar ou ser contrário a esse tipo de comportamento?
  
- Questão 9. Há uma legitimação da escola. Pra que serve a escola? Gosta de estudar? Por que ir à escola? O que fazer na escola? Se não fosse a escola o que gostaria de fazer?