UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO HUMANIDADES, DIREITOS E OUTRAS LEGITIMIDADES

Mateus Rosalvo de Oliveira Silva

# **"Ponha-se no seu lugar": processos de estigmatização de crianças na escola pública, a exclusão das singularidades e formas de *reexistência*.**

**(versão corrigida)**

SÃO PAULO
2019

Mateus Rosalvo de Oliveira Silva

# "Ponha-se no seu lugar": processos de estigmatização de crianças na escola pública, a exclusão das singularidades e formas de *reexistência*.

**(versão corrigida)**

Dissertação entregue ao programa de Pós-graduação Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como requisito para aquisição do grau de mestre.

Orientador: Francione Oliveira Carvalho
Co-orientadora: Eucenir Fredini Rocha

São Paulo
2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

S586"

Silva, Mateus Rosalvo de Oliveira
"Ponha-se no seu lugar": processos de estigmatização de crianças na escola pública, a exclusão das singularidades e formas de reexistência. / Mateus Rosalvo de Oliveira Silva ; orientador Francione Oliveira Carvalho. - São Paulo, 2019.
154 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
Departamento de História. Área de concentração: Interdisciplinar.

1. Educação. 2. Singularidades. 3. Escola Pública. 4. Indisciplina. 5. Filosofia da Educação. I. Carvalho, Francione Oliveira, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE F FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

# ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

## Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

**Nome do (a) aluno (a): Mateus Rosalvo de Oliveira Silva**

**Data da defesa: 29/07/2019**

**Nome do Prof. (a) orientador (a): Francione Oliveira Carvalho**

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 16/09/2019

Francione Carvalho

*Assinatura do (a) orientador (a)*

À Flora, presente em minha vida em todos os seus planos e à Igor, por me ensinar.

**AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao professor Francione Oliveira Carvalho pela paciência e tranquilidade que me deram segurança e a minha coorientadora Eucenir Fredini Rocha pelas provocações e reflexões transformadoras de meu pensamento enquanto pesquisador. Aos colegas e professores do Diversitas - FFLCH-USP. Aos membros da banca de qualificação, pelos apontamentos e por compartilharem a sensibilidade deste trabalho.

Aos amigos de trajetória pelas palavras afetuosas e conversas intensas que em muito contribuíram para minhas reflexões: Thiago Fares, Wallace e Anderson Lima da Silva, Jader, Ivan Leoni, Maira Machado, Brenno Rubem, Iris, Giuseppe, Carol, Hugo, Daniele Paulo, Raquel e Ruth, Betto e Rafa Rodrigues, Tiago Soares, Marcelo Lima, Carol, Gabriela e Matheus Lavagnolli, Tamires Pineda, Caroline Mariano, Deividi e Hannah, Marcos Paulo Amorim, Julia Bittencourt, Marcelo Vitale, Thais, Ricardo Plácido.

À Iully Monyque Estela de Souza, por cuidar e por me acompanhar em travessias tempestuosas sem soltar minha mão. Também a Maria Estela, Joza, Evandir, Lourdes, Aloisio, Marisa, Gabriel, Do Carmo, Valdecir, Claudiane e Deise, Tiagos, Regi, Tania, Tais e Jeferson, Rafael, Junior e Rafaela; pelos abrigos durante aquelas tempestades.

À Denise Cruz, Geovana, Giovana Rossati, Laura, Carol e Fabiana Vicentim, Livia Rosewinckel e Rosana, pelas companhias em terras são carlenses e à Marlene Poianas por me adotar enquanto forasteiro. Às colegas de profissão que muito me ensinaram sobre educação e amor: Suely, Brisa Beatriz, Giane Caresato, Heide Rosa, Ignes Leme, Fabiana Nogueira e Arlete Vigilato. Aos que acreditaram nessa pesquisa e apoiaram com grande apoio: Leonardo Fernandes, Patricia Segatto e Sheila Martiniano.

Aos mestres e mestras, que me encantaram para a docência: Silvio Marcos, Aparecida Santesso, Ricardo Luiz, Julio Cesar, Sibelis Speratti, Franco, Luciana Almeida, Cido e Amarildo.

À família Oliveira, que aqui cito nominalmente para que se façam presentes nessa conquista, enquanto família de retirantes negras: Rosalvo e Ana, ancestrais ainda que atemporais e seus filhos: Aparecida, Irene, Elizabete, João, Antônio, Nilsa, Edson, Judite, Edite, Ana Paula e Juliane. Aos primos Lyncon, Fernando, Vitor, Talita, Amanda, Michelly e Sérgio pelos incentivos; e Miguel, Gustavo, Pedro, Marcelo, Ana, Julia pelas travessuras por muitas vezes inspiradoras.

Por fim, agradeço a Judite Rodrigues de Oliveira e Joao Carlos da Silva, mãe e pai, por acreditarem que seus filhos poderiam ganhar o mundo e assim nos convencer disso também e aos irmãos Lucas Carlos e Gabriel Filipe, pela eterna e incondicional fraternidade.

*"ao invés de apreender a história como sendo essencialmente lastrada por máquinas produtivas e econômicas, penso, ao contrário, que são as máquinas, todas as máquinas, que funcionam à maneira da história real, na medida em que ficam permanentemente abertas aos traços de singularidade e as iniciativas criadoras."*

*(Félix Guattari, Revolução Molecular, 1987, p.138)*

# RESUMO

**SILVA, M.R.O. "Ponha-se no seu lugar": processos de estigmatização de crianças na escola pública, a exclusão das singularidades e formas de reexistência. 2019. 154f.** Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Diversitas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

O presente trabalho pretende apresentar uma abordagem sobre os estigmas e os processos de exclusão de crianças na escola pública a partir da compreensão de um conflito entre o ideal normalizador e as expressões de múltiplas formas de ser no cotidiano escolar. A partir da perspectiva etnográfica das relações entre crianças e adultos no ambiente escolar, essa pesquisa propõe que a recusa aos processos de normalização defende formas singulares de vivenciar a experiencia escolar. O centro do conflito se apresenta quando as singularidades são lidas pelos adultos da escola enquanto desvio, indisciplina ou alguma característica negativa da criança, o que leva à formulação de estratégias que buscam conter e apagar do contexto o que é interpretado como desvio. A estigmatização e a rotulação de meninos e meninas enquanto inadequados a um ideal de escola harmônico e homogêneo leva ao uso de estratégias que, ancoradas em preconceitos e valores sócio históricos e culturais dos adultos buscam na violência simbólica formas de deslegitimar e excluir as singularidades do cotidiano escolar. O objetivo desta pesquisa é, portanto, desnaturalizar tais formas de violência que buscam o apagamento de expressões singulares e diversas do cotidiano escolar. Trata-se, sobretudo, de defender a escola enquanto o espaço das diferenças e das possibilidades de ser em substituição a uma forma disciplinar e normalizadora que, para além da escola enquanto instituição se faz presente nas práticas cotidianas.



Palavras-chave: Estigma. Escola Pública. Singularidade. Diferenças. Cotidiano Escolar.

## ABSTRACT

**SILVA, M.R.O. "Put yourself in your place": processes of stigmatization of children in the public school, exclusion of singularities and forms of reexistence. 2019. 154f.** Dissertation (Master degree) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Diversitas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

The present work intends to present an approach on the stigmas and the processes of exclusion of children in the public school from the understanding of a conflict between the normalizing ideal and the expressions of multiple forms of being in the school routine. From the ethnographic perspective of the relationships between children and adults in the school environment, this research proposes that the refusal to normalization processes defends unique ways of experiencing the school experience. The center of the conflict presents itself when the singularities are read by the adults of the school as a deviation, indiscipline or some negative characteristic of the child, which leads to the formulation of strategies that seek to contain and erase from the context what is interpreted as a deviation. The stigmatization and labeling of boys and girls while inadequate to a harmonious and homogeneous school ideal leads to the use of strategies that, anchored in prejudices and socio-historical and cultural values of adults, seek in symbolic violence ways to delegitimize and exclude the singularities of daily life school. The aim of this research is, therefore, to denaturalize such forms of violence that seek to erase singular and diverse expressions of everyday school life. It is above all to defend the school as the space of differences and possibilities to be in place of a disciplinary and normalizing form that, in addition to school as an institution, is present in daily practices.



Key words: Stigma. Public School. Singularity. Differences. School Everyday.

# Sumário

Sumário

**APRESENTAÇÃO** ..... 13

**INTRODUÇÃO** ..... 17

Da brasa à chama: sobre as faíscas, combustíveis e oxigênios ..... 18

Da chama à combustão: Sobre queimar de outras formas ..... 23

Em campo ..... 29

**CAPÍTULO 1: A escola enquanto espaço de significados, campo de possibilidades e território das singularidades.** ..... 37

1.1 Olhar frio: fora da escola ..... 43

1.2 Olhar morno: Dentro da escola ..... 45

1.3 Olhar que esquenta: As pessoas da escola ..... 48

1.4 Olhar quente: As pessoas na escola ..... 54

1.5 Rotina e dinâmicas da escola: Existências no cotidiano escolar ..... 57

1.6 Impressões e expressões do cotidiano escolar ..... 62

**CAPÍTULO 2: Singularidades - Uma caçada constante ..... 70**

2.1 A singularidade e o indivíduo ..... 72

2.2 Para além do maniqueísmo ..... 79

2.3 Para além dos rostos, situações e imagens mentais ..... 82

2.4 Para além dos grupos ..... 89

2.5 As singularidades vistas como desvio ..... 97

2.6 Algumas reflexões sobre as singularidades no contexto escolar ..... 98

**CAPÍTULO 3: Estratégias e contra estratégias – olhares e conflitos.....104**

3.1 Estratégias e normalização ..... 111

3.2 Estratégias, afetos e desejos ..... 113

3.3 Tipos de estratégias ..... 116

3.3.1 Estratégias herdadas ..... 121

3.3.2 Estratégias espontâneas ..... 127

3.4 Benefícios simbólicos ..... 135

3.5 Resistências e reexistências: as contra estratégias enquanto o revés da normalização. 141

3.6 Reexistências e pirataria ..... 141

3.7 Reexistindo e Ressignificando ..... 143

**Reflexões propostas ..... 146**

**Referências bibliográficas ..... 151**

## APRESENTAÇÃO

Ao pisar em uma escola pública é possível captar, com quaisquer sentidos que sejam, as vozes, risadas, cores, gritos e desejos que os corpos das crianças e dos jovens comunicam; mas nem sempre se compreende o que a ebulição dos corpos anuncia. E se um espaço fechado com cerca de trezentas crianças sequer faiscar esses desejos, é sinal de que algo muito estranho e perigoso está acontecendo.

A visão geral do que tem sido chamado de crise da escola pública contemporânea remete ora ao descompromisso político e à precarização de direitos, ora ao desinteresse das novas gerações com a escolarização, não raro enunciada como uma crise de valores por parte dos mais jovens. Raramente encontram-se olhares que compreendam os conflitos e os desafios enquanto parte de um processo de mudança, a qual demanda a exigência de novas possibilidades de experiência escolar.

O sociólogo alemão Robert Kurz (1943-2012) apresenta uma ligação importante referente à crise da escolarização moderna, catalisada pela precarização da educação pública acometida por interesses da economia neoliberal. Essa exigência de mudança surge de dentro para fora da instituição escolar, na visão do autor

> Se a educação para a grande massa é desmantelada de maneira tão crassa, desaparece também sua função anterior de disciplinamento. Desse modo, porém, é desencadeado não apenas um "analfabetismo secundário", mas talvez também uma "inteligência subversiva" que não siga mais os princípios do totalitarismo econômico. Pode ser que a administração capitalista da crise educacional ponha a caminho, sem querer, uma nova contracultura intelectual (KURZ, 2004).

A perspectiva de que a crise abriria uma brecha – se não for ela a própria brecha – para que, com o desaparecimento da função de disciplinamento, a escola pública contemporânea fomente o aparecimento de uma inteligência subversiva. Esta é uma das possibilidades de escapar daquelas análises mais fatalistas que culpabilizam governos ou as novas gerações.

Porém, entre a supressão da função de disciplinamento e um novo panorama de contracultura intelectual, sobrevivem ainda muitos movimentos. Como em toda revolução, a transformação da escola pública provoca reações e um aparente fortalecimento dos discursos e projetos conservadores. A universalização do ensino público e o advento da concepção de escola democrática trouxe novas possibilidades de existência no ambiente escolar. Desponta um cenário configurado por indivíduos outrora completamente excluídos, a exemplo das crianças das periferias, migrantes e imigrantes, crianças com deficiência, entre outras.

A universalização do ensino também trouxe, não coincidentemente, a precarização e o abandono por parte do Estado, somado ao sentimento de crise e de desinteresse do novo público escolar. O primeiro panorama surge principalmente a partir da onda neoliberal dos anos 90 e o segundo, originado da discursiva pedagógica diante do conflito com a diversidade de um novo público escolar. É precisamente esse discurso que deslegitima as novas formas de existência num ambiente escolar ainda marcado pela pedagogia tradicional e pela gramática escolar disciplinar, que sustenta uma reação conservadora às microrrevoluções presentes na escola pública atual.

Microrrevoluções, no sentido apresentado por Félix Guattari ao tratar de revoluções moleculares (GUATTARI, 1987). Compreenderemos nesse trabalho, portanto, que o ambiente escolar é o lugar não apenas da crise, mas também de revolução em curso ao admitirmos que

> a revolução molecular significa os processos que se dão de liberação de fluxos de desejo fora dos padrões modelizados pelo sistema e fora dos padrões impostos na cultura popular tradicional. Tais desejos mobilizam os sujeitos a práticas que não seguem as regras e balizas propostas como referências para a individuação do sujeito de acordo com os interesses do sistema. Tal liberação da subjetividade das dinâmicas de dominação acima referidas, pode ser chamada de singularização (MANCE, 1991, p.4).

A partir dessa compreensão, poderemos refletir acerca dos processos de reação à essa liberação das subjetividades, pensando em que medida os conflitos na escola contemporânea não se apresentam enquanto tentativa de impedir as ameaças à sua forma disciplinar, à sua gramática escolar homogeneizante. A perspectiva aqui será a do conflito inevitável entre a escola disciplinar, compreendida como uma instituição com objetivos sociais e políticos ligados ainda a interesses de contenção do livre existir, e as microrrevoluções encampadas por novas existências que buscam ressignificar a escola. Segundo Guattari, um tipo de revolução na qual

> Seus fronts imprevisíveis incendiarão talvez os continentes, mas algumas vezes se concentrarão também num bairro, numa rua, numa fábrica, numa escola... suas implicações terão a ver tanto com as grandes opções econômicas, ou tecnológicas, quanto com atitudes, relações com mundo, singularidades de desejo. Por mais que os patrões, os policiais, os políticos, os burocratas, os professores, os psicanalistas conjuguem seus esforços para paralisar, canalizar, recuperar isso. Por mais que eles sofistiquem, diversifiquem, rniniaturizem suas armas ao infinito, eles não conseguirão mais recuperar a tremenda virada, o imenso movimento de fuga, a pluralidade de mutações moleculares de desejo que já se desencadeou (GUATTARI, 1987, p.61-62).

Trata-se, portanto de um contexto de transformação, de ebulição de novas possibilidades as quais constituem as subjetividades e que, por isso mesmo, ameaçam tudo

aquilo que se pretende homogêneo e totalizante, causando incomodo e despertando também afetos. Conflito natural, mas que é lido como ilegítimo, bem como as singularidades que o provocam.

O que ocorre agora, no meio tempo entre o desaparecimento da função de disciplinamento da escola e o surgimento de uma inteligência subversiva, como afirmou Kurz? Como as singularidades, enquanto subjetividades livres ou liberadas, encontram suas linhas de fuga no cotidiano escolar?

A proposta será a de, a partir da implicação, observação e *reimplicação* no cotidiano escolar, olhar para os processos que tendem, ainda que na prática inconsciente, a "paralisar" e "canalizar" o "imenso movimento de fuga" que as singularidades representam na sociodinâmica da escola.

Não se trata aqui de culpabilizar as pessoas que atuam no cotidiano escolar pelos processos de exclusão que nele se desenrolam, uma vez que são aqui compreendidos como resultado de uma interdependência. Trata-se de um interjogo entre os vários elementos que compõem as vidas escolares: – Desejos, concepções de mundo e de escola, medos, angústias, espaços, significados, conflitos. Consiste na tentativa de compreender como as ações dos sujeitos influenciam de maneira determinante no modo como uma escola lida com as diferenças que, para além de retóricas normativas e projetos político-pedagógicos, são vistas ainda como indesejáveis em muitos contextos escolares.

Sobretudo compreender as ações das pessoas na escola, significa refletir sobre o quanto o que se faz, se pensa, se sente e se diz, define em grande medida a forma como as crianças e adultos se inserem no espaço educativo. Significa aceitar o fato de que todos estão implicados no cotidiano e nos processos que nele ocorrem: todos estão implicados nos sonhos e nos pesadelos, nos resultados considerados bons e também nos maus.

Essa postura – de se compreender enquanto parte – é fundamental para que a reflexão e a crítica acerca dos conflitos na escola pública contemporânea não se encerrem em diagnósticos de fracasso ou em exaltação de casos de sucesso aqui e acolá. É fundamental compreender, que todas as pessoas que atuam na educação de crianças contribuem enquanto porta-vozes da modalidade de educação que se deseja. Constituem parte integrante de um modelo de sociedade almejada, nesse sentido, é preciso olhar como cada um de nós está empenhado nestes projetos. Ao defendermos escolas disciplinares e normativas ou escolas mais democráticas e acolhedoras das diferenças, estamos a reproduzir discursos, empenhando nossos projetos que se efetivam através de práticas que podem excluir ou incluir, interditar ou possibilitar, inibir ou deixar crescer.

Portanto, a busca empreendida por este trabalho consiste em olhar processos macro a partir do micro. Olhar a partir das singularidades, suas linhas de fuga, ameaças e rebeldias, para compreender processos mais amplos de tentativa de conter, deslegitimar e apagar estas existências singulares. Busca analisar práticas do cotidiano escolar com seus significados em processos de longa duração, propondo um constante incômodo, uma não aceitação do que se apresenta como dado. O objetivo principal é olhar para os possíveis significados, ainda que não os encontre, mas que o exercício da procura fomente um estar sempre atento aos efeitos de nossas práticas dentro da escola.

Como a motivação para essa pesquisa partiu de situações vivenciadas no ambiente de escolas públicas, este texto faria pouco ou nenhum sentido se não partisse também da experiência no cotidiano escolar. Por isso, as reflexões trazidas no presente trabalho surgiram e foram provocadas em campo, na imersão do pesquisador na vida de uma escola pública. O *locus* da pesquisa foi uma escola de Ensino Fundamental I (primeiro ao quinto ano) da região metropolitana de São Paulo. Ali, durante os anos de 2017 e 2018 participei do cotidiano escolar conversando com professores, funcionários e alunos, registrando situações, aprendendo e apreendendo significados que impulsionaram ideias que compõem essa pesquisa.

# INTRODUÇÃO

## Dente por dente

*É um mordedor! Mordedor... O nome era pouco utilizado entre as educadoras, utilizavam mais a alcunha: mordedor. Assim se referiam a Igor, um menino de 2 anos e meio que frequentava a creche. Me lembro que em meu primeiro dia de trabalho na creche, como inspetor escolar, era o segundo dia de funcionamento da unidade. No dia anterior, havia sido a recepção das crianças que, como período de adaptação, permaneceram por duas horas na escola. Duas horas... alguém deve ter decidido que esse período de tempo era a medida exata para que uma criança de dois anos se adaptasse ao seu primeiro dia em um lugar estranho, com pessoas estranhas e sem as pessoas que não lhe são estranhas. Enfim, não sei se é mesmo o suficiente para se adaptar, mas foi o suficiente para que Igor ficasse conhecido como "o mordedor".*

*Em meu dia de adaptação - o segundo de Igor – ouvi por várias vezes... O mordedor. Conheci Igor (não conheci o mordedor), quando ele estava sentado em uma pequena cadeira no canto da sala. Observava a decoração colorida, com palhacinhos amarelos, azuis e vermelhos pendurados no teto e que giravam devagar, também observando a decoração colorida da sala. No chão havia um grande tapete redondo, verde e azul, no qual três crianças brincavam. Igor e as três crianças no tapete eram as únicas que não choravam: em um sofá improvisado com colchões, um menino e uma menina, sentados lado a lado choravam. Os palhaços e Igor as observavam. No colo de uma das educadoras, uma menina gemia e soluçava, com a cabeça caída sobre o ombro da estranha (mas era um colo). Outra educadora limpava o nariz de um menino, que chorava mais alto cada vez que o papel higiênico se aproximava de seu nariz. Com um outro educador, dois meninos pareciam disputar quem deixaria aquele adulto surdo primeiro: Choravam intercalando gritos que silenciavam os outros murmúrios, mas por pouco tempo.*

*Em meio a tudo aquilo, olhei de novo para Igor, sentado na cadeira ainda a observar a decoração, dessa vez as ilustrações na capa dos livrinhos que estavam dentro de uma caixa a seu lado. Dei mais alguns passos até ele e disse oi. Ele respondeu e esboçou um sorriso. Quando perguntei como se chamava ele me respondeu, agora sim com um sorriso: Igor! Conheci Igor. Mas em seguida, fui apresentado ao mordedor, pela educadora com a menina que ainda soluçava em seu ombro: "Esse que é o mordedor!". Olhei para Igor e vi o mordedor: Sem sorriso, olhar baixo olhando para os próprios sapatos.*

*Passaria três anos trabalhando naquela creche. Veria aquelas crianças crescerem, correrem, se conhecerem, cantarem, aprenderem a comer com colher e a tagarelar as histórias que ouviam e viam. Dentre as histórias que ouviam e viam, não raro me contavam as que envolviam Igor: "o Igor mordeu a Manoela!", " O Igor me bateu", "O Igor ficou de castigo"... Igor também crescia, corria também apesar de não ser tão veloz quanto os colegas, conhecia os amigos ainda que não brincasse muito com eles, cantava ainda que tropeçasse em algumas palavras com uma fala enrolada, mas não aprendeu a comer com colher: na hora das refeições, segurava desajeitadamente o talher e sempre deixava cair grãos de arroz e feijão em*

*volta de seu prato, o que lhe rendeu outro apelido: Papagaio, esse já criado pela professora da pré-escola, que dizia que o menino não sabia comer e que sujava tudo a seu redor, que "comia parecendo um papagaio".*

*Com a mesma professora, o mordedor se transformou em cachorro. Afinal, não está mais na creche onde morder é normal... na pré-escola (um ano depois da creche) morder era "coisa de cachorro". Os próprios colegas lembravam Igor antes mesmo da professora intervir, quando ele mordia alguém, as crianças o cercavam e perguntavam se ele era um cachorro. O apelido pegou. Pegou tanto que um dia, uma aluna levou um osso de pet-shop para cães e, na hora da entrada, correu para dar para a professora e disse: "eu trouxe esse osso pro Igor, porque você disse que ia trazer um osso pra ele ficar mordendo já que era um cachorro". A professora riu.*

*As suspeitas de que Igor tinha "algum problema" começaram a se tornar correntes nas reuniões pedagógicas, e as professoras pressionavam a diretora para que pedisse uma avaliação psicológica. Apesar de uma professora já ter diagnosticado o menino – "Ele é psicopata! Vi na TV que crianças assim..." – a equipe de educação especial foi chamada a comparecer na escola. Após a avaliação, a psicopedagoga afirmou que, aparentemente, ele "não tinha nada", mas que era preciso conversar com os pais e convencê-los a buscar acompanhamento para o menino, não cabia à escola fazê-lo.*

*Após muita conversa, a mãe decidiu levar Igor ao psicólogo, preocupada com as reclamações dos responsáveis pelas outras crianças e das professoras que se acumulavam desde a creche. Já no último ano de pré-escola de Igor, a mãe trouxe uma cópia do relatório psicológico do menino, que a diretora fez questão de me mostrar, pois sempre conversávamos sobre essa questão. No relatório, também se afirmava que Igor "não apresentava nenhum distúrbio que inspirasse cuidados médicos", e que havia sido constatado apenas um "atraso psicomotor". Ao final do relatório, o psicólogo sugeria "cuidados especiais" em relação a autoestima da criança, aconselhando que evitassem ressaltar suas dificuldades a todo momento e, especialmente, diante dos colegas, bem como o uso de apelidos e estigmas que poderiam agravar as dificuldades que o menino já apresentava.*

*Igor avançou para o ensino fundamental, levando para o primeiro ano alguns apelidos, uma forma diferente de vivenciar a experiência escolar e algumas estratégias para sobreviver à hostilidade das pessoas a seu redor. Levou também seu inseparável tubarão de borracha para protegê-lo, mascote que adotou ao materializar sua fascinação por tubarões, os maiores mordedores que ele conhecera até então.*

## Da brasa à chama: sobre as faíscas, combustíveis e oxigênios

Começo este trabalho retornando ao ponto de partida: O que me motivou a desenvolver esta pesquisa sobre a mobilização de violências simbólicas contra crianças, se deu por meio de minha própria vivência-testemunho dessas situações durante um longo

período. Conjunturas em que os rótulos e estigmas condenam crianças a uma trajetória escolar marcada pela intolerância, rejeição e exclusão. A impotência de não poder cessar esse processo que, apesar de parecer invisível a todos, me parecia ser muito amplo. Tal sensação de impotência talvez tenha sido o que me possibilitou compreender a necessidade de investigar, pesquisar, descrever e denunciar o que quer que descobrisse sobre isso. Seria minha forma de "fazer algo" que não pude fazer, não no sentido de frustração ou de recompensa pessoal. Tocou-me um desejo, aspiração de contribuir para que essas situações se tornem visíveis para todos, uma forma de falar para que saiam do silêncio. Uma maneira de dizer o óbvio não tão óbvio: Estigmatizar e agredir psicologicamente crianças cotidianamente não é normal! Não é natural!

A vivência com Igor provocou em mim, além de um crescente incômodo perante um uso sistemático de formas de violência contra uma criança, um sentimento o qual ainda não sei definir bem. Eu poderia descrever como uma sensação de inextirpável angústia diante do impacto que me tomou a rejeição à humanidade daquele garoto. Não raro a animalização – de criança à papagaio, a cachorro, a tubarão – e a desumanização se perpetuavam nos discursos contra crianças que eram consideradas indisciplinadas.

As palavras faiscavam, queimavam e feriam; o modo de um adulto se referir a uma criança, com tanta ira e desprezo também feriam. Queimavam e feriam a mim, ao Igor e mesmo outras crianças. E foram essas faíscas que, ao mesmo tempo que feriam poderiam inflamar, acender chamas de indignação e revolta. Nas crianças o incômodo e inaceitável poderia se apresentar através de comportamentos rebeldes ou subversivos. Em mim se apresentou como a tentativa de desnaturalizar os processos violentos, primeiro em meu ambiente de trabalho e depois na formulação dessa pesquisa.

Apesar de várias descobertas ao longo da pesquisa terem me feito compreender situações que antes pareciam nebulosas - abarcar um pouco do porquê as palavras pesam, são afiadas, queimam e ferem - um sentimento resiste desde o início do trabalho de pesquisa: como se aquele impedimento de ser, a perseguição a um modo diferente de se apresentar ao mundo se iniciasse com Igor e se estendesse à todas as pessoas que, de alguma forma, são cotidianamente combatidas em suas diferenças significativas.

O incomodo e a angústia me deixavam extremamente triste em certas ocasiões, especialmente quando percebia que, apesar de minhas intervenções, não era capaz de cessar aquele bombardeio de palavras pesadas e afiadas que compunham um processo de apagamento das formas de se expressar de Igor. Passava então a observar outras crianças e via que situações similares também aconteciam: Os castigos quase que diários (não por acaso

na forma do impedimento – de brincar, de falar, de transitar), a veiculação de discursos entre os adultos que rotulavam a criança de "impossível", "terrível", "doente", "chato", "cão" ou "doidinho"[1] e a flagrante exclusão daquele aluno do convívio com os colegas ("não fiquem perto dele", "ele não sabe brincar"). Esses três elementos principais, que se repetiam ao observar as "crianças problemas" da escola de Educação Infantil na qual trabalhava como inspetor de alunos, me sugeriam que não se tratava de características individuais de Igor, mas da possível existência de um processo mais amplo, uma certa "forma de lidar" com os alunos considerados diferentes demais. Entender que as palavras, os apelidos e os discursos são ferramentas de um processo de estigmatização, de um combate ao que é diferente e de exclusão do que é singular. Tal constatação permite pensar que a trajetória de Igor representa a de muitos outros alunos que conheci e, provavelmente, de muitos que não conheço.

No ano de 2012, ao mesmo tempo em que acompanhava o processo de estigmatização e de exclusão em relação à Igor na creche, cursava também a licenciatura em História na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Sem ingenuidade, acredito que essa combinação entre prática e teoria me levou a privilegiar leituras pedagógicas que me ajudavam a refletir sobre as violências simbólicas e a exclusão escolar. Ler e ouvir sobre a existência de violências simbólicas no cotidiano escolar era uma forma de amenizar a angústia, ao saber que não era apenas eu que me sentia incomodado e angustiado.

O contato com uma literatura pedagógica voltada para questões como a indisciplina, o fracasso escolar e a violência no ambiente das escolas públicas (AQUINO, 1996; PATTO, 2000; GUIMARÃES, 1996) foram complementando um repertório de experiências que acabei utilizando na realização dos trabalhos acadêmicos desenvolvidos ao longo da graduação. Nesse momento, o que pretendo ressaltar é a imbricação entre a experiência e os saberes, numa relação de interdependência que compõe um saber-experiência. Essa imbricação foi essencial para a posterior formulação dos conceitos próprios de minha pesquisa.

A interdependência a que me refiro pode ser descrita como: O combustível composto de emoções, muitas vezes viscerais de angústia, tristeza, esperança e raiva determinavam de maneira significativa meu percurso acadêmico, minhas escolhas teóricas e posicionamentos

[1] Alguns dos termos mais recorrentes observados nos discursos contra crianças consideradas "aluno problema" no contexto das escolas mencionadas. Para além de apelidos específicos vinculados a características físicas ou comportamentais das crianças (por exemplo: mordedor ou papagaio no caso de Igor) os termos citados chamam a atenção por estarem vinculadas a um núcleo comum mesmo quando em contextos diferentes. A loucura ("psicopata", "doido") e a desumanização ("bicho", "monstro", "cão") estavam sempre presentes nos discursos acerca dos alunos que pareciam não se encaixar à norma escolar.

em sala de aula. Ao passo que o contato com um corpus de conhecimento antes pouco conhecido por mim – da pedagogia e da psicologia – me ajudava, se não a encontrar respostas para questões que surgiam no dia a dia de inspetor de alunos, ao menos a reformular as perguntas e apontar novos caminhos interpretativos.

Nesse contexto, via-me com certo embaraço preso a um tema que, posteriormente, compreendi se tratar de uma problemática. Durante a graduação, em disciplinas distintas sempre terminava realizando trabalhos finais que versavam sobre a exclusão das diferenças, ou, sobre a exclusão dos "diferentes demais", por meio de práticas pedagógicas e discursivas violentas, como a estigmatização[2] e a patologização[3] de formas de ser que, de algum modo, causavam conflitos em relação a uma pretensa harmonia do ambiente escolar.

O apoio de docentes e suas contribuições através de comentários sobre os trabalhos finais das disciplinas, me encorajaram a levar adiante a temática e sopravam afetuosamente a brasa, que eu tentava conservar para continuar na área da Educação. Três disciplinas da graduação em História foram fundamentais nesse sentido: Didática e Psicologia da Educação, ambas cursadas na FE-USP e História da Cultura III, cursada na FFLCH-USP. Acredito que esses três cursos merecem aparecer nesse texto, por consistirem nos primeiros passos para o presente trabalho e como uma singela forma de agradecimento.

Na disciplina "Didática", ministrada pelo Prof.º Dr. Jaime Cordeiro no ano de 2013, o contato com uma bibliografia pedagógica voltada para a crítica ao discurso da escola disciplinar e a abordagem do conceito de "aluno problema", através de textos que caiam como líquido inflamável na brasa (GREEN & BIGUM, 1998; KINCHELOE, 2001; LIMA, 2006; McCOURT,2006) além de fornecerem uma base de grande importância para as reflexões que trazia de minhas experiências como inspetor de alunos na Educação Infantil, promoveram uma abertura para a abordagem do tema, a partir de uma escrita que não fosse meramente científica e acadêmica, mas também literária.

Ainda em 2013, a disciplina "Psicologia da Educação: Uma abordagem psicossocial do cotidiano escolar", ministrada pela Prof.ª Dr.ª Denise Trento Rebello de Souza apontou para a importância de uma abordagem interdisciplinar, ao despertar em mim a compreensão de que os processos sociais participam significativamente da constituição da subjetividade da criança. Nesse sentido, o contato com a teoria freudiana e com textos de psicologia escolar

---

[2] O termo para fins desse trabalho será compreendido a partir da perspectiva apresentada por Erving Goffman, no sentido de que a atribuição de características negativas a uma pessoa ou grupo se apresenta como um processo e impacta fortemente o modo de se relacionar e de interpretar as experiências cotidianas (GOFFMAN, 1988).

[3] Transformação de um conjunto de características físicas, emocionais ou comportamentais em patologia, alterando significativamente as interpretações acerca das motivações, personalidade e subjetividade do indivíduo "diagnosticado" (CANGUILHEM, 2012; COLLARES & MOYSÉS, 1994).

– especialmente a obra "A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia", de Maria Helena Patto - ampliaram minhas possibilidades de trabalhar com a ideia de processos de estigmatização associados aos de exclusão. Adicionava-se mais lenha, para aumentar a chama.

A oportunidade de trabalhar aquele tema que simultaneamente me incomodava e motivava a estudar mais a respeito das formas de violência na escola pública, foi fundamental para que eu pudesse materializar as reflexões que vinha fazendo. Até aquele momento vinham se espalhando em forma de anotações em cadernos, cópias de textos e cantos de página de livros.

A concretização dessa possibilidade de escrita, que me permitiu exteriorizar uma profusão de inquietações se deu em 2015, ao cursar a disciplina "História da Cultura III", no bacharelado em História. Ministrada pela Prof.ª Dra. Zilda Márcia Gricoli Iokoi e pelo Prof.º Dr. Francione Oliveira Carvalho, o curso explorava a multiplicidade das narrativas em história através da literatura, sinalizando para a escrita destas narrativas como uma possibilidade de escape à escrita acadêmica. Essa possibilidade de experimentar uma outra forma de expressar os saberes adquiridos ao longo do curso teceu o caminho para que eu escrevesse, pela primeira vez, sobre Igor e os sentimentos que hesitava imprimir na escrita dos outros trabalhos. Como relatório de um trabalho de campo feito nessa disciplina, escrevi um conto chamado "Aprender a ouvir...Ensinar a falar", incentivado pela proposta dos docentes de apresentar o relatório com um outro formato e inspirado pelas leituras do realismo fantástico trabalhadas em aula.

No processo criativo de elaboração de meu conto sobre Igor, fui tomando consciência do quanto desejava externalizar e que aquela imbricação entre as emoções do cotidiano vivido e os saberes adquiridos na universidade era capaz de produzir um trabalho maior, no qual poderia de certa forma denunciar em outro âmbito as violências simbólicas, que não era capaz de sozinho, cessar em meu contexto profissional. Externalizar e explorar as linguagens com as quais eu poderia tratar o simbolismo das violências observadas e sentidas, pareceu-me uma estratégia para tornar visível o que me parecia oculto e naturalizado. A chama se tornava visível à distância, produzia som de estalos, parecia mais feroz, aquecia, mas também queimava quando se chegava muito perto e não se apagava mais com o vento.

A chama se manteve acesa durante um ano e meio, período em que havia ficado fora da universidade após me formar. Trabalhava agora como auxiliar na secretaria de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental em São Carlos, interior de São Paulo. Nesse hiato,

continuava a ler sobre o tema e rascunhava uma proposta de projeto de mestrado. O contato com um livro em especial me fez ter certeza de que era esse o caminho a seguir: a obra "Morte em Tenra Idade" de Jonathan Kozol (1983) extraiu-me várias lágrimas, insônias e memórias e me inspirou profundamente, conduzindo-me para a busca de uma forma de entender, combater e denunciar os processos de violência simbólica que presenciava nas escolas públicas.

Uma primeira escrita do presente trabalho foi iniciada a partir da formulação de uma questão, que seria capaz de definir o que eu definitivamente pretendia com a pesquisa. Fazendo-me essa pergunta, percebi que meu desejo era o de que a pesquisa desse visibilidade a um processo que para mim era explícito e destoante, mas que para os demais adultos ao meu redor parecia natural. Supostamente seria natural e legítimo que Igor e outros alunos fossem obrigados a passar horas de seu dia sentados em uma cadeira no canto da sala "pensando"[4]. Também era aceito com naturalidade e legitimidade, que essas crianças fossem rejeitadas pelos colegas e privadas de brincar conjuntamente. Era natural e legítimo, que uma colega de classe levasse um osso de cachorro para Igor, e que todos achassem graça, afinal, ele era mais bicho do que gente – dentre seus apelidos, todos faziam referência a uma certa falta de humanidade: cachorro, papagaio, psicopata.

A pergunta que surgia então era: por que mobilizar toda essa violência contra uma criança? Qual ameaça ela representa para que instigue os adultos a colocar em prática estratégias que tentam apagar sua forma de ser, anulá-la, impedi-la? Foi a partir desse questionamento, que me propus a entender melhor através da exploração de possibilidades interpretativas, o porquê de Igor incomodar tanto, a ponto de pôr em curso uma mobilização desproporcional de exercício do poder que agrega práticas sistemáticas de violência simbólica e discursos de desumanização.

## Da chama à combustão: Sobre queimar de outras formas

Os objetivos do projeto submetido em 2016 ao Núcleo de Estudos da Diversidade, Conflitos e Intolerâncias (DIVERSITAS – USP) eram basicamente dois, a saber: a) Investigar e descrever processos que visem categorizar e controlar alunos considerados "diferentes demais" através de estigmas na escola pública; b) Observar e apresentar as formas de resistência das crianças a esses processos. Para o desenvolvimento do projeto, a consulta de

[4] Termo utilizado por algumas educadoras nos contextos observados para designar o castigo na escola sem precisar pronunciar a palavra, por ser considerada antipedagógica pelos supervisores de ensino.

uma bibliografia mais técnica forneceu as bases metodológicas que foram propostas em um primeiro momento.

No segundo semestre de 2016, ingressei no programa de Pós-Graduação Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades, tendo como orientador o Prof.º Dr. Francione Oliveira Carvalho e como Co-orientadora a Prof.ª Dra. Eucenir Fredini Rocha. Começava então outro desafio: o de transformar em pesquisa tudo aquilo que vinha sendo inflamado no plano das ideias-coração. Tratava-se então de queimar de outra maneira, entender sobre o fogo, para refazê-lo em outros lugares quando necessário. No início confesso ter pensado que se tratava de controlar a chama, mas depois passei a compreender que é preciso saber queimar, apagar e reascender.

Já nas primeiras reuniões de orientação, foi preciso reformular alguns métodos e definir um locus de pesquisa. A metodologia que havia sido proposta no projeto como "pesquisa empírica" precisava ser aprofundada e mais bem definida, e por isso o primeiro passo foi o de precisar a pesquisa qualitativa enquanto metodologia. As leituras relacionadas à pesquisa em educação e sobre etnografia (MATTOS & CASTRO, 2011; PEIRANO, 1995; FERRAÇO, 2007) permitiram pensar a respeito da prática da pesquisa em educação a partir da abordagem do cotidiano.

O primeiro aspecto da metodologia estava definido então: Pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica e observação no cotidiano escolar. A ideia de "inspiração etnográfica" se deve ao fato de não ser possível, a nosso entender, adotar uma prática etnográfica em seu sentido estrito. Uma vez que isso exigiria mais tempo de inserção em campo e, especialmente, um domínio conceitual e técnico que também demandaria um tempo de preparação para além do cronograma da pesquisa, como aponta Carmen Lucia Mattos ao afirmar que

> a observação participante, a narrativa, a entrevista, o vídeo, o áudio, a transcrição literal de falas, entre outras técnicas estão presentes, como já dito, nas pesquisas qualitativas de cunho etnográfico. Contudo, não estão sendo respeitadas as práticas de triangulação de dados e os cuidados necessários nos processos de análise que toda etnografia prevê, em especial o tempo no campo, a descrição densa e a análise indutiva, características que herdamos da antropologia e que, de certa forma, garantem a fidedignidade e a validade dos dados analisados (MATTOS, 2011, p.40).

A opção então por adotar a abordagem etnográfica, sem definir a pesquisa como sendo uma etnografia nos pareceu a saída mais razoável, tanto no sentido de conseguir cumprir com o que nos propusemos, como no de evitar a situação descrita pela autora. Todavia, a leitura de etnografias e de pesquisas em educação que adotam essa metodologia,

compuseram uma prática importante na obtenção de novos olhares para o trabalho de campo e para a escrita. Aqui entram procedimentos da pesquisa qualitativa, como a investigação em campo e a observação, além de entrevistas e inserção no cotidiano observado como forma de descrição das situações. Através de registros como os diários de campo e suas análises, foram feitas reflexões e escritos que compõem a base dos capítulos dessa dissertação.

O segundo elemento a ser bem definido para a pesquisa se deu na prática da interdisciplinaridade. Como já mencionado, desde os primeiros momentos desse trabalho, as diversas fontes trouxeram contribuições significativas para a formulação das ideias a serem apresentadas, mas é especialmente por outro aspecto da vertente interdisciplinar que adotamos essa metodologia. Trata-se da perspectiva apresentada por Hilton Japiassu (1976), a partir da qual compreendemos a compatibilidade da prática interdisciplinar com os anseios desse trabalho.

Considerando que o ponto de partida é combater um processo de naturalização da violência, de uma aparente ocultação dos processos de violência no cotidiano escolar, partiremos da premissa apontada pelo autor, segundo o qual um dos motivos da dificuldade de compreender processos historicizados (EZPELETA & ROCKWELL, 2007, p.144) ou de maior amplitude, é justamente o fato de que tendemos a abordá-los de maneira fragmentada. Compreender as relações de interdependência entre processos psicológicos e a dinâmica social da escola, ou entre determinadas práticas pedagógicas e uma biopolítica, por exemplo, é fundamental para que se passe a analisar alguns procedimentos que têm lugar no cotidiano escolar.

Nesse sentido, reagregar o humano fragmentado e a-histórico a partir da interdisciplinaridade (JAPIASSU, 1976, p.44-45) é uma forma de atingir um dos objetivos que busco nesta pesquisa, a saber, tornar visível um processo velado e naturalizado. Em outras palavras, analisar os fenômenos do cotidiano escolar de maneira fragmentada – uma abordagem psicológica que isola o indivíduo, uma pedagogia que o idealiza ou uma sociologia da educação que o reduz – é o que dificulta em grande medida a compreensão e o reconhecimento de determinados processos mais amplos e sistemáticos de violência simbólica. Através da interdisciplinaridade é possível compor um campo de análise que permita reconhecer, se não em sua completude, ao menos saberes convergentes desses processos e contribuir para outros esforços no sentido de torná-los visíveis em sua complexidade (JAPIASSU, 1976, p.62).

Nessa prática da interdisciplinaridade, os campos da filosofia da educação, psicologia social, pedagogia e sociologia contribuíram sobremaneira para a definição do conceito de

singularidade, a ser apresentado no segundo capítulo desse trabalho e que permite olhar para os conflitos entre as práticas escolares do cotidiano e as subjetividades. Pensar a originalidade, a espontaneidade e – por isso mesmo – a ameaça que o livre construir de uma subjetividade pode representar para uma dinâmica social normalizadora e disciplinar, trouxe a necessidade de entender melhor as nuances desse conflito.

A singularidade aparecia, portanto, como um conceito central capaz de chamar a atenção para os conflitos e formas de violência no cotidiano escolar, a partir de um olhar para os significados e efeitos do diferente. Por que e como Igor constrói sua trajetória escolar nas margens? Por que sua existência no grupo desperta mecanismos de exclusão, de não aceitação de sua humanidade? São essas e outras questões que podem ser provocadas, olhando para sua forma singular de ser dentro do grupo de crianças ao qual -marginalmente e como "bode expiatório"[5]- ele pertence. Igor foge à norma, é indomável e ingovernável, destoando assim de qualquer dinâmica homogeneizante.

Igor expressa uma singularidade em sua sociodinâmica. Uma especificidade que ameaça e que consequentemente deve ser cercada, contida, esquadrinhada por discursos que a impeçam de existir. Discursos que ao produzirem um saber sobre aquela criança, inscrevem sua forma de ser singular em outro espaço. Lugar fora do grupo, espaço da anormalidade, do não humano, de um corpo diferente e sob o qual a violência é autorizada e legitimada.

Também é através da interdisciplinaridade que o cotidiano escolar é visto enquanto sociodinâmica, na qual as relações interpessoais, entre pessoas e espaços e entre pessoas e tempos, compõem uma intrincada rede de significados. Acepções que inspiram um olhar cuidadoso e um aprofundamento teórico para as análises dos registros. Dessa forma, interdisciplinaridade foi fundamental para o desenvolvimento do pensar por meio das experiências do trabalho de campo. Diretamente na direção apontada por Japiassu, uma vez que permitiu, no caso do conceito de singularidade, questionar e ir além das conclusões aparentemente óbvias e explorar a complexidade do cotidiano.

Cabe ressaltar ainda que a pesquisa participante, enquanto prática para o desenvolvimento desse trabalho, possui como base as propostas das pesquisadoras Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell. Na respectiva obra "Pesquisa Participante" (1989), apresentam

---

[5] O termo Bode Expiatório é utilizado popularmente para designar um sujeito que, mesmo inocente, acaba levando sozinho a culpa por algum infortúnio. Já na literatura da psicologia dos grupos, o conceito de Bode Expiatório refere-se especialmente ao indivíduo que acaba exercendo a função de depositário das mazelas do grupo ao qual pertence. Dessa forma, o bode expiatório pode aparentemente ser aquele que desequilibra o grupo, mas ao analisar sua função na dinâmica dos afetos pode ser interpretado justamente como o ponto de equilíbrio. No contexto desse trabalho, adotaremos essa última abordagem e entenderemos que o bode expiatório exerce função importante ao deslocar conflitos e frustrações do grupo para um indivíduo, possibilitando a crença de que o grupo é harmônico e que o "problema" está naquele sujeito específico. A esse respeito, ver: PICHON-RIVIÈRE, Enrique. O processo grupal. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

uma ótima síntese da metodologia pretendida e a convergência entre a interdisciplinaridade na perspectiva de Japiassu e a pesquisa participante. Cito

> A reconstrução dos processos que ocorrem na vida diária da escola permite integrar os numerosos momentos desconcertantes da observação e interpretar, a partir de uma perspectiva mais histórica, sua realidade cotidiana. Os processos se exprimem através de elementos e eventos diferentes que perpassam todos os âmbitos. As tramas reais se armam a partir de pequenas histórias, em que se negocia e se reordena a continuidade e a atividade escolar. As incongruências aparentes que se encontram em toda sala de aula, numa reunião de pais e até mesmo no edifício da escola, adquirem sentido como resultado de processos diferenciáveis de reprodução e de apropriação entre outros e mostram as diversas formas em que a história está presente na vida cotidiana da escola (EZPELETA & ROCKWELL, 2007, p. 145).

Por fim, a composição de narrativas enquanto recurso textual foi definida também como método. Para além das possibilidades estéticas e de fluidez do texto, essas "vinhetas do cotidiano" (EMÍLIO, 2004, p.103) possibilitam uma coerência interna à pesquisa. Compreendemos que as palavras e os discursos se apresentam como estratégias dos processos de exclusão das singularidades, justamente por seu caráter objetivador. Retomando as ideias de Mattos, pensamos que

> No campo da sócio-antropologia e/ou da sociologia da educação, podemos afirmar que existe uma atração entre as áreas de exclusão social e as pesquisas etnográficas, isto é, o "*etnoe*", que é um radical grego que significa o outro, escrever sobre o outro, mas na perspectiva dele (MATTOS & CASTRO, 2011, p.35, grifos da autora).

Ao escrever sobre o outro, se produz saber. Ao contar o que acontece com o outro a partir do lugar do pesquisador, se categoriza e se estabelece uma relação do outro enquanto objeto de estudo. Se o discurso e o saber é o que aquilo que cerca e que esquadrinha Igor, desenvolver uma pesquisa que promova a mesma prática discursiva, aparece como uma contradição significativa. A possibilidade de fuga dessa escrita, que categoriza e que objetifica seria justamente uma outra forma de narrativa. A narrativa literária também foi uma solução para esse paradoxo que surgiu ao longo da escrita do texto.

Somadas ao fato de serem catalisadoras do processo de criação de quem escreve e de sensibilização de quem lê (ou ao contrário, se entendemos a leitura também como possibilidade de recriação do que é lido) as narrativas apareceram, então, como alternativa de superação para vários desafios e contradições do campo. As narrativas, tal qual a singularidade de Igor e de muitas crianças, escapam à homogeneização e reafirmam outras possibilidades de ser.

Portanto, ciente de que a escrita, especialmente a científica, é uma forma de produzir saber, e tomando o cuidado para que esse trabalho não caísse em uma armadilha metodológica - a da contradição de reproduzir o mesmo processo de objetificação que critica - uma outra forma de escrever, narrar e expor as experiências se fez necessária.A busca por uma coerência entre a escrita e sua mensagem foi o que nos levou a vislumbrar na forma literária uma possibilidade de escrever sem categorizar.

As narrativas apresentam situações do cotidiano que expressam os três conceitos principais desta pesquisa, que serão trabalhados separadamente cada um em um capítulo específico. Além do conceito de singularidade previamente apresentado, compõem esse conjunto conceitual ainda as estratégias – entendidas como as formas de lidar com as ameaças e conflitos trazidos pela singularidade – e as reexistências, apresentadas enquanto contra estratégias. Configura-se como a persistência do singular em uma constante fuga aos processos de normalização e exclusão.

Algumas narrativas complementam descrições e imagens apresentadas no primeiro capítulo e permitem sensibilizar o olhar, a leitura, a escuta e a imaginação de quem lê, direcionados para os aspectos relacionais entre espaços, momentos e pessoas, acrescidos ainda dos mecanismos de violência e exclusão das diferenças. Trazer aqui uma narrativa escolar pode, ao inseri-la em outro contexto, despertar um outro olhar, uma desnaturalização do vivido ou lembrado por quem lê. Também desperta um olhar voltado para as formas de resistência, que são consideradas ilegítimas sob a acusação de indisciplina, "falta de educação" ou mesmo patologia.

Para além dessa melhor adequação, as narrativas ainda apresentam algumas outras vantagens para o tipo de trabalho que propomos. Citando novamente Ezpeleta e Rockwell

> No processo de observação da vida cotidiana, alguns sujeitos particulares (aquele professor ou diretor, a família conhecida, um grupo de alunos que se aproximam) ganham uma importância fora do comum em pesquisas sociais. Toda volta à escola traz novos indícios para compreender, a partir destes sujeitos, a "lógica" de certas atividades observadas na escola e reconstruir as redes que as unem a outros âmbitos. Esta busca adquire, em certas ocasiões, o fascínio da fofoca ou o encanto de um romance de suspense. No entanto, apesar de se seguir reiteradamente determinados sujeitos, ou por causa disso mesmo, procede-se paralelamente, mediante a abstração, ao estabelecimento de certas relações de valor analítico mais amplo. Nas descrições finais, estes sujeitos permanecem anônimos e o que se constrói, a partir deles, se reconhece ou se modifica novamente em outros âmbitos (EZPELETA & ROCKWELL, 2007, p. 141).

A partir do trabalho de campo e da leitura dos registros, foram selecionadas situações que permitiram criar narrativas que, no sentido daquilo que as autoras apontam, podem ser lidas como "relações de valor analítico mais amplo" e, assim, reinterpretadas em vários

contextos escolares. A possibilidade interpretativa que tal exercício propõe já representa, em grande medida, uma abertura para desnaturalizar o que ocorre em variados contextos educacionais.

O critério de seleção é simples: situações que me perseguiram, que ecoaram em minha mente e, volta e meia, pediam para ser escritas. A narrativa que abre esse trabalho foi escolhida por ser uma espécie de ponto de partida, o começo de tudo o que aqui apresento, o momento em que as faíscas começaram a cair, me atingir e me queimar.

Resumidamente, como possibilidades interpretativas, pretendemos que as narrativas se apresentem como uma forma de levar o leitor ou a leitora a compreender os conceitos apresentados no trabalho, não (apenas) como conceitos científicos ou acadêmicos, mas sim como saberes-experiência. Aquisições adquiridas no cotidiano e que, portanto, podem ser utilizados em outros contextos, com o intuito de analisar situações enquanto parte de processos historicizados e mais amplos.

**Em campo**

As inserções em campo iniciaram-se em novembro de 2016, a partir da escolha de uma unidade escolar para o desenvolvimento da pesquisa. Se no início do projeto não havia sido especificado quantas escolas seriam escolhidas como *locus* da pesquisa, já no primeiro momento foi necessário defini-lo. Decidimos fazer um levantamento entre três ou quatro escolas e, a partir delas, selecionar apenas uma para que a observação, ao menos nesse primeiro momento, pudesse ser mais concentrada em um ambiente específico.

Os nomes das escolas, bairros e logradouros adotados nesse trabalho são fictícios, bem como os nomes das pessoas citadas. Tal escolha foi tomada em conjunto, a partir da banca de qualificação da pesquisa com base tanto em questões éticas quanto metodológicas.

No que diz respeito à ética de pesquisa, optamos pela utilização de nomes fictícios como forma de preservar a identidade tanto dos profissionais como das crianças. Ainda que a totalidade das pessoas diretamente envolvidas autorizassem por meio de termo de consentimento a divulgação de suas identidades, entendemos que pelo fato de algumas situações se referirem à prática pedagógica dos profissionais e estarem relacionadas a análises subjetivas do pesquisador, o sigilo seria o melhor caminho. Já no âmbito metodológico, não especificar o lugar ou as pessoas seria uma forma de tornar as situações mais gerais e, de alguma maneira, permitir que as ideias aqui propostas se tornassem aplicáveis a outros contextos, conforme a proposta de Ezpeleta e Rockwell (op.cit).

Primeiramente entrei em contato com três escolas próximas ao município onde moro, na região metropolitana de São Paulo. Os contatos iniciais se deram por haver uma proximidade com as pessoas que estavam na gestão das unidades escolares selecionadas. A partir das pessoas que já conhecia, identifiquei os possíveis locais para a efetivação do trabalho de campo: escolas públicas de ensino fundamental I e II, situadas em três municípios vizinhos, mas, ainda assim, com características distintas: A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) da Baixada, a Escola Estadual (E.E.) Joana de Assis e a EMEF dos Pinheiros, todas na região metropolitana de São Paulo, porém em municípios diferentes.

Numa escola municipal de Ensino Fundamental I, situada na Baixada, tentei o contato direto com a gestão, considerando que a diretora da unidade escolar era uma professora conhecida. Além disso, a escola está localizada bem próxima à minha residência, o que também facilitou esse primeiro contato. A escola atendia crianças de 06 a 11 anos de idade, considerada a mais antiga de um bairro de periferia. Apesar de ter sido bem recebido pela equipe, a diretora da unidade me informou que não poderia acolher a pesquisa, pelo fato de ela "estar de saída" da direção da escola. Segundo a diretora, sua permanência no cargo era incerta devido a questões políticas, visto que o cargo de diretora era o chamado "cargo de confiança". Ela ressaltou que não sabia quem viria para a unidade em seu lugar e que, por isso, infelizmente não poderia iniciar um trabalho comigo.

Numa escola estadual de Ensino Fundamental II, tentaria uma conversa com a diretora através do contato com um professor conhecido, que trabalhava na escola. Porém, apesar da aparente facilitação do contato, não obtive resposta da gestão da escola que parecia resistir à entrada de pessoas de fora. Após contatos telefônicos e duas visitas presenciais sem obter sucesso, considerei que a gestão da escola não estaria disposta a acolher um projeto de pesquisa e optei por buscar outra unidade de ensino. Interessante pontuar que em conversa com o professor, através do qual tentei realizar o contato com a escola, foi mencionado o fato de a gestão da escola dificultar inclusive o acesso de estagiários e que mesmo o corpo docente se mostrava resistente à presença de pessoas "de fora".

Enquanto se desenrolava essa segunda negociação, entrei em contato com a terceira escola, também municipal de Ensino Fundamental I, essa em um bairro vizinho. Conhecia o diretor da unidade escolar, pois havíamos trabalhado em uma mesma escola, eu como inspetor de alunos e ele como coordenador pedagógico no ano de 2012. Os primeiros contatos foram via redes sociais e ele prontamente adiantou que não haveria problema em me receber. Ele estava agora como diretor na EMEF dos Pinheiros, que ficava situada no mesmo local em que eu havia trabalhado há dois anos e onde surgiu a possibilidade de

desenvolver a pesquisa. Marcamos uma primeira reunião na qual apresentei meu projeto e conversamos sobre as possibilidades de inserção.

Combinamos que eu faria inserções para observação e registros do cotidiano escolar. Foi sugerido que eu variasse o período das visitas para acompanhar as turmas que frequentavam a escola pela manhã e pela tarde pois, segundo o diretor e a inspetora de alunos Pamela – que foi meu segundo contato na escola e me ajudou a me adaptar através de conversas informais – os períodos da manhã e da tarde eram bem distintos. Consideravam o período da tarde mais "agitado". Iniciei assim a pesquisa em campo através do qual foram surgindo novas reflexões, especialmente sobre a multiplicidade, os acasos e os significados que o "estar na escola" pode ter. Nesse momento, foram registrados os diários de campo, anotações e duas entrevistas – uma com o diretor Carlos e outra com Pamela.

No início, as observações se limitaram aos espaços extraclasse da escola, ou seja, espaços internos com exceção das salas de aula. Nessa primeira etapa de observação e coleta acompanhei a rotina escolar, os momentos da entrada dos alunos, sua disposição e organização no pátio, as refeições, aulas de Educação Física, uma semana de gincana denominada "semana do brincar" e um passeio externo. Dessas observações surgiram os conceitos de "espaços, dinâmicas e momentos" da escola, apresentados no primeiro capítulo proposto.

As conversas informais merecem destaque nesse primeiro momento, pois foi também a partir delas que fui conhecendo as pessoas da/na escola. Me chamou a atenção o fato de que o diretor não me apresentou aos funcionários da escola, a não ser em momentos nos quais eu estava conversando com ele e havia alguém presente. Dessa forma, foi através das conversas informais que fui me apresentando individualmente para cada professor, costumava explicar um pouco sobre minha pesquisa e perguntar se havia problema em observar a turma por alguns momentos. Não houve nenhuma rejeição explícita e pude acompanhar todas as turmas nos momentos da entrada, das aulas extraclasses (Educação física, biblioteca e eventos recreativos) e das refeições. Alguns professores se mostravam inclusive interessados e me perguntavam como funcionava uma pesquisa de mestrado, diziam que pensavam em continuar seus estudos nesse sentido.

Em uma segunda etapa, a partir do contato com uma das professoras, que chamarei aqui de Shirley, passaria das observações dos espaços externos para o acompanhamento de uma turma em sala de aula.

Em um dos dias no refeitório a professora, que havia demonstrado interesse pela minha pesquisa, me indagou se eu faria observações sobre alguma turma em específico. Fez-

me um convite para acompanhar sua classe de 4º ano, reiterando que assim que eu quisesse as portas de sua sala de aula estariam abertas. Shirley e eu havíamos conversado algumas vezes e ela me falara sobre a curiosidade de seus alunos com minha presença na escola e também de seu interesse em desenvolver um projeto de mestrado sobre suas experiências enquanto professora.

Em acordo com o diretor passei a acompanhar Shirley e seus alunos em sua rotina e essa inserção em uma nova sociodinâmica trouxe novos elementos para o trabalho de campo. Nesse novo momento foram feitos registros escritos de situações observadas, das conversas informais e uma entrevista com a professora, suscitando assim reflexões importantes sobre a sociodinâmica dentro da sala de aula e sobre as singularidades, conforme apresentado no segundo capítulo desta dissertação.

A turma que passei a observar era o 4º ANO E. Uma turma com alunos de nove a onze anos de idade. Totalizando vinte e quatro crianças matriculadas no momento das primeiras inserções, o grupo era composto por catorze meninas e dez meninos. A frequência das crianças variava, de forma que a turma tinha em média dezoito ou dezenove crianças. A ocupação dos lugares na sala se dava através da formação de duplas escolhidas pelos próprios alunos, em geral as duplas se repetiam, mas algumas vezes, por conta da ausência de algumas crianças eram formados pares diferentes. Não foi observada na organização da sala a divisão por gênero, notada no refeitório e nas filas. Nesta turma, apesar de menos comum, havia duplas formadas por um menino e uma menina. Nenhuma criança sentava sozinha, quando o número total de alunos era impar a professora solicitava a formação de um trio.

Shirley, a professora da turma, ministrava as aulas geralmente em pé, expondo conteúdos na lousa e, frequentemente, fazia ilustrações. Circulava pelas carteiras e auxiliava os alunos durante as atividades propostas e era solicita quando algum aluno manifestava dúvida. No início de cada dia de aula era feita uma oração: ao entrar, as crianças penduravam suas mochilas nas cadeiras e permaneciam em pé ao lado delas. Shirley então anunciava o nome de duas crianças, que seriam ajudantes do dia. Estes ajudantes se dirigiam até a frente da sala, diante da lousa e se posicionavam cada um de um lado da professora. Unindo a palma das mãos, as duas iniciavam juntas a reza do "pai nosso", ao que todas as crianças repetiam em coro. Após o fim da oração, Shirley repetia: "Que o papai do céu abençoe nosso dia, amém." e todas as crianças respondiam amém. Em um dos dias, a professora adicionou à frase um voto de melhoras para uma das alunas, que estava de licença médica com virose: "Que papai do céu abençoe nosso dia e a saúde de Juliana, para que ela esteja em breve junto de nós. Amém."

A rotina da turma era registrada na lousa, abaixo de um cabeçalho contendo o nome da escola e do município. Ocorriam atividades que eram passadas na lousa e solicitadas a cópia no caderno, e outras que eram cópias impressas, distribuídas aos alunos pelos ajudantes e coladas no caderno após sua resolução. Nos momentos das aulas de educação física, Shirley permanecia acompanhando sua turma na quadra, prática que foi observada por apenas mais uma professora da escola. De modo geral, os professores permaneciam na sala dos professores, enquanto a turma estava em Educação Física. Na quadra, Shirley sentava-se em uma cadeira com uma carteira escolar e geralmente levava os cadernos de alguns alunos. Era comum, durante as aulas, que ela chamasse uma das crianças para mostrar algo no caderno ou perguntar sobre atividades.

Permaneci com a turma do quarto ano, e durante duas semanas, acompanhei a sociodinâmica em sala de aula e também em espaços externos, como refeitório e quadra. Destaco um evento chamado "dia da brincadeira", realizado na rua abaixo da escola, e um passeio a um parque municipal localizado à algumas quadras da escola. Desta experiência, considero importante pontuar algumas observações.

Na turma não havia alunos com deficiência, mas destaco um aluno que, segundo a professora, estava "em estudo". Henrique, menino de nove anos, branco e franzino, com óculos de armações vermelhas e grossas e cabelos castanhos curtos. Era uma criança falante e participativa, que sempre levantava a mão e fazia intervenções, solicitando até que a professora pedisse para que ele "deixasse os outros responderem" em algumas situações. Empolgava-se, principalmente com as aulas de leitura, cuja professora lia algum livro em voz alta e as crianças acompanhavam cada uma com seu exemplar, ou nos exemplares dos colegas. As pausas, consistiam o espaço de tempo em que a professora fazia perguntas acerca do trecho lido. Henrique sempre era o primeiro a levantar a mão e responder de maneira pertinente e fazendo observações, as quais Shirley sempre elogiava. Apesar do aparente bom desempenho escolar de Henrique, a professora chegou a conversar comigo acerca de seu comportamento.

Para Shirley, Henrique falava demais e era muito agitado e emotivo. A professora disse que o menino costumava chorar quando era contrariado ou impedido de fazer algo. Shirley contou que certa vez teve que solicitar a intervenção da coordenadora pedagógica, pois Henrique chorava demais e se recusava a mudar de lugar conforme ela tinha pedido. A hipótese para o comportamento de Henrique, conforme a apreensão da professora, relacionava-se a recente separação dos pais e a falta de atenção dispensada pelo pai à criança. Shirley mencionou que Henrique dizia que, às sextas-feiras o pai é quem vinha buscá-lo na

escola e o levava para almoçar em um restaurante, mas que o menino se queixava que eles não conversavam. Seu pai sempre se ocupava com o celular, tanto que certas vezes não trocavam uma palavra sequer. Apesar de mencionar o histórico familiar de Henrique, Shirley insistia que "tinha mais alguma coisa nele", referindo-se a algum tipo de deficiência e completava que tinha muito dó do aluno.

Outra observação que considero importante para o contexto deste trabalho foi o caso de duas meninas em relação ao restante do grupo. Aline e Nicole, ambas com idade de dez anos e brancas. Aline possuía um longo cabelo preto ondulado, que costumava deixar sempre solto ou em alternância com o uso de uma tiara. Nicole era portadora de cabelos loiros e encaracolados, grandes olhos azuis e bochechas rosadas. As duas meninas não eram as mais velhas da turma, pertenciam ao grupo dois meninos de onze anos: Bruno e Josué. Pelas informações coletadas, havia nessa turma apenas um aluno repetente, Ruan, sobre quem trago mais adiante no texto também algumas observações (p.146).

Aline e Nicole exerciam um papel de liderança na turma e constantemente repetiam frases da professora. Shirley tinha com elas uma relação de confiança e delegava as meninas tarefas como: levar recados ao diretor ou ao coordenador ou buscar materiais em outro espaço da escola. Essa relação despertava sentimentos ambíguos no restante da turma, configurados pela dúbia manifestação de admiração e ciúme, por exemplo. Segundo Shirley, Aline era "muito precoce", fato que talvez fosse reforçado por ela ser a de maior estatura dentre as meninas. A aluna era quem organizava a formação de grupos, quando a professora solicitava e também ajudava colegas com as tarefas, quando concluía as suas. Já Nicole também gozava de certo prestígio aos olhos da professora Shirley, mas exercia um papel secundário se comparada com Aline, era a "melhor amiga", nas palavras dela mesma e de outras meninas. Essas situações são mencionadas aqui por contribuírem para a compreensão de elementos da sociodinâmica da Escola dos Pinheiros a serem apresentados ainda neste capítulo. Outras questões que retornarão a essas crianças serão abordadas mais adiante.

A presença em campo, o convívio com Shirley e com as crianças somadas as contribuições das disciplinas cursadas na Pós-graduação promoveram algumas transformações na forma que compreendia os objetivos da pesquisa. O primeiro objetivo - Investigar e descrever processos que visem categorizar e controlar alunos considerados "diferentes demais" através de estigmas na escola pública – permanecia como meu objetivo central, mas trazia agora a ideia de singularidade enquanto expressão das diferenças e como elas são interpretadas.

Assim teve início na EMEF dos pinheiros o trabalho de campo que deu origem a presente dissertação. Estar em campo e, por isso mesmo, permanecer constantemente refletindo sobre a pesquisa trouxe o desafio de estruturar o trabalho, sistematizar informações e registros coletados, traduzir a experiência em texto. Tudo isso mergulhado no movimento intenso do cotidiano escolar.

Justamente o movimento e dinamismo que caracterizam o ambiente escolar revestido de conflitos, dramas, tramas e microrrevoluções deram feição e acabamento para a tessitura de meu texto. Nele transparece o constante refletir sobre conceitos e significados em direção a reflexões que, não fosse o "estar lá" (VASCONCELOS, 2016, p.33) talvez ficariam naturalizadas também em minha prática cotidiana de educador. Como forma de apresentação para essa dissertação, o texto está dividido em quatro capítulos:

O primeiro capítulo apresenta uma descrição do *locus* da pesquisa, a Escola dos Pinheiros, trazendo elementos que compõem sua estrutura física, a rotina e aspectos importantes da sociodinâmica da escola. A ideia principal é apresentar um olhar acerca da relação entre espaços, pessoas e significados, propondo uma reflexão acerca da ideia de território nas perspectivas de autores como Claude Raffestin (1993) e de Suely Rolnik em parceria com Félix Guattari (1986).

O segundo capítulo apresenta um conceito central para a pesquisa – a singularidade – propondo uma descrição teórica com aproximações e distanciamentos, entre esse conceito e as observações em campo e demonstrando sua evolução ao longo da pesquisa a partir das situações vivenciadas na Escola dos Pinheiros. A partir destas situações, tentaremos mostrar a transformação das singularidades em desvio através de um processo de estigmatização (GOFFMAN, 1988-1999; BECKER, 2008) das diferenças, utilizando como aporte teórico especialmente os pensamentos de Norbert Elias e John Scotson (2000), Jorge Larossa (2002), Walter Kohan (2004) entre outros.

O terceiro capítulo, por sua vez, expõe as relações entre as singularidades e as práticas cotidianas dos adultos da escola. Propõe reflexões acerca do contato e conflitos entre singularidades e as concepções de escola dos adultos e os conflitos daí insurgentes. A natureza das reações e as estratégias encontradas pelos adultos da escola, para lidar com a ameaça que as singularidades representam serão analisadas sob o ponto de vista tanto sócio histórico e cultural, a partir dos trabalhos de Maria Helena Patto (2000) e Júlio Groppa Aquino (1996) e sob o ponto de vista psicossocial, apoiando-se no pensamento de Solange Aparecia Emilio (2004), Ligia Assunpção Amaral (1992) entre outros.

O quarto e último capítulo traz a ideia de resistências e reexistências, enquanto contra estratégias aplicadas por crianças que expressam a singularidade no cotidiano escolar e sua rejeição ao caráter disciplinar e homogeneizante de táticas que buscam o apagamento das singularidades. A título de conclusão, são expostas algumas ideias acerca do poder de transformação das singularidades nas práticas escolares e nos debates contemporâneos sobre educação. Para essa finalidade, além de retomar o pensamento de alguns autores, também serão utilizados como referência pensamentos de Paulo Freire (2002) e Clifford Geertz (1989).

Ao longo dos capítulos, estão inseridas algumas narrativas criadas a partir das situações e registros de campo, com o intuito de trazer imagens do cotidiano que podem ser comuns a muitos que vivenciam o ambiente escolar. Assim permite-se chamar atenção para os muitos significados e possibilidades interpretativas daquelas imagens. As narrativas compõem, portanto, uma forma de trazer para este trabalho a experiência vivida e permitir a quem lê esse texto aproximar as ideias aqui expostas de suas próprias experiências e afetos escolares.

*****

## CAPÍTULO 1: A escola enquanto espaço de significados, campo de possibilidades e território das singularidades.

*7h50min – Pátio vazio e silêncio.*

*Aos poucos o pátio vai se enchendo e o som das vozes das crianças aumentando.*

*As filas de meninas e as filas de meninos sentados no chão é bem definida nas primeiras posições, mas no fundo começam a se embaralhar. Alguns meninos formam uma pequena roda, na qual batem figurinhas. Outra pequena roda só de meninas, que mostram as folhas dos cadernos umas para as outras.*

*O pátio agora está praticamente todo ocupado por crianças. O sinal toca...*

*O som das vozes antes disperso se transforma em um breve coral de gritos. As crianças que estavam sentadas se levantam, os que já estavam em pé correm para alguma fila. O som das vozes diminui.*

*Uma fila de meninos serpenteia por entre as crianças que ainda não encontraram sua fila, seguidos por uma fila de meninas. As duas filas se posicionam diante da porta fechada do refeitório.*

*Ao saírem da sala dos professores, cada docente se posiciona diante de sua fila. Alguns conversam com alunos que vem abraçá-los. Outro simplesmente viram as costas e caminham em direção à rampa, seguido por uma fila de meninos e outra de meninas.*

*A porta do refeitório é aberta e as duas filas que aguardavam entram.*

*Umas após as outras, as filas do pátio sobem a rampa e o pátio vai se esvaziando.*

*8h07min. Pátio vazio e silêncio.*

Como forma de situar a pessoa que lê esse texto, o capítulo inicial do presente trabalho se apresenta como uma descrição detalhada da escola na qual foi desenvolvida a pesquisa de campo. Mais do que uma descrição, a ideia deste capítulo é trazer também as impressões do chegar, do estar, do ficar e do viver a escola. O olhar e o sentir vão sendo transformados ao passo que se conhece o lugar, as pessoas, as regras e os conflitos, enfim, os significados e os discursos próprios daquele lugar. Este primeiro capítulo, portanto, apresenta uma descrição do *locus* da pesquisa a partir de uma transformação no olhar para a escola, ao mesmo tempo que propõe reflexões importantes sobre os significados do estar na escola e em seus espaços.

Essa *transformação* do/no olhar é o que define a divisão do capítulo em: a) descrição física do espaço escolar, sua caracterização a partir das pessoas que compõem os grupos sociais atuantes no cotidiano escolar e b) uma descrição geral da rotina escolar, com destaque para a sociodinâmica observada. Por fim, serão expostas algumas reflexões a título de consideração sobre o que foi apresentado. O objetivo dessa apresentação descritiva do *locus* da pesquisa é fazer com que os leitores e leitoras dessa primeira parte do texto acompanhem a transformação no olhar, que se encharca de significados quanto mais observa. Dessa forma - sensibilizados e encharcados os olhares - acreditamos que a experiência dessa pesquisa esteja mais próxima de quem lê e, assim, a contextualização dos conceitos abordados posteriormente se torna mais pertinente.

Essa divisão, portanto, para além de uma simples separação entre os objetos em questão, apresenta também uma sequência de abordagem que considero importante como forma de introdução a um caminho metodológico utilizado na pesquisa, a saber: a íntima ligação entre os espaços, os corpos, as ações e os afetos que compõem o *locus* da pesquisa e reiteram a importância da interdisciplinaridade enquanto postura metodológica. Entendendo que a experiência escolar de crianças e adultos em uma escola é constituída não apenas pelas relações interpessoais, mas também pelas afinidades entre as pessoas e os espaços, que muitas vezes determinam suas formas de ocuparem e se comportarem em determinado ambiente. A psicologia social, sociologia e geografia permitem abordar a escola enquanto um espaço de acontecimentos, experiências e afetos.

Os itens deste capítulo seguirão uma lógica de transição narrativa da descrição do espaço (como é a escola?) até a apresentação de aspectos constituintes da sociodinâmica do cotidiano escolar (o que acontece na escola?), demonstrando assim que, para fins deste trabalho, os espaços da escola quando ocupados, apropriados e ressignificados (territorializados) fornecem elementos fundamentais para a compreensão de temas inerentes a pesquisa, a exemplo dos momentos, dinâmicas e a multiplicidade dos conjunto de regras que serão abordados mais adiante.

Trata-se de, ao apresentar o locus da pesquisa, evidenciar também um certo percurso metodológico desenvolvido ao longo do trabalho, no qual os espaços, inicialmente observados como "espaços vazios", vão sendo preenchidos pelas pessoas da escola e os decorrentes significados passam a serem encarados como territórios. A experiência a ser descrita reflete uma compreensão, a partir da presença na escola, de que espaço e território, além de serem conceitos distintos, possuem uma relação de interdependência que se constrói a partir da ação das pessoas da/na escola. Considero importante descrever o processo de

compreensão dessas questões, pois por meio da descrição será possível dimensionar a importância da ação dos atores no cotidiano escolar.

Ao propor de início uma abordagem mais aprofundada do conceito de território, este capítulo pretende evidenciar algumas relações de poder que constituem o cotidiano escolar, mas que estão naturalizadas. São as territorialidades e as (im)possibilidades de ação no contexto observado, que revelam como os espaços da escola implicam diretamente. A partir da constituição de normas de conduta, resultam nas ações e interações entre crianças e adultos.

O espaço será aqui entendido enquanto estrutura física do local observado que, a partir da ação das pessoas que o vivenciam, experimentam e lhe atribuem significados, passa a ser encarado como território. Aproximando nossa diferenciação entre espaço e território daquela proposta por Claude Raffestin (1993), em "Por uma geografia do poder", Raffestin centra a diferença entre espaço e território na ação dos indivíduos (atores). Chama a atenção para a anterioridade do espaço em relação ao território. Nas palavras do autor

> é essencial compreender que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator "territorializa" o espaço (RAFFESTIN, 1993, p.143, aspas do autor).

Portanto, esse capítulo apresenta duas visões da escola: a primeira enquanto espaço, na medida em que não se descreve as ações, interações e significados atribuídos. Trata-se da escola enquanto "espaço vazio": os portões, corredores, rampas e salas que, apesar de comunicarem certas informações a quem observa, não permitem (ainda) uma compreensão do cotidiano escolar do qual trataremos. Ao passo que os significados a serem atribuídos derivam mais do observador do que das pessoas que ocupam o espaço em questão. Falo então de um espaço sem as pessoas.

Já a segunda visão da escola a apresenta como território, a partir do momento em que são descritas as ações e interações das pessoas que ocupam a escola, que nela agem, reagem e ressignificam o espaço. Nos termos de Raffestin, a partir da realização de programas (interesses) dos autores no espaço, ocorrem os processos de territorialização, que podem ser diversos: O pátio de entrada pode ser um local de organização dos alunos, mas também representa o único momento em que todas as turmas estão juntas e que, por isso, é um instante em que a divisão seriada da escola é quebrada. Para muitos alunos é o momento de estar junto com antigos colegas que já não mais pertencem ao grupo de sua turma, e também surge como uma oportunidade de fuga dos olhares mais atentos dos adultos.

Trata-se então de um espaço com as pessoas e, mais que isso, de um lugar que passa a adquirir significados para cada pessoa que nele age. Aqui sim, os significados atribuídos aos espaços derivam do ator que dele se apropria (territorializa), colocando os projetos territoriais, seus objetivos e as estratégias para sua realização como um dos centros de análise dessa pesquisa.

A indissociabilidade entre espaço e território pode ser considerada quando se pensa que os espaços da escola foram construídos por alguém e para alguém, conferindo-lhes certo significado. Porém, para fins dessa pesquisa, centraremos a análise nos significados e ações das pessoas do cotidiano observado. O "ator sintagmático" ao qual se refere Raffestin, para nós será aquele observado ao longo das inserções em campo e, portanto, são os seus significados, intenções, experiências e representações (o seu "programa") que irão constituir os objetos de nossa análise. A análise dos "programas", ou das intenções e objetivos dos atores e, portanto, das territorializações no cotidiano observado serão melhor expostas enquanto estratégia. Conforme mencionado, porém, cabe adiantar uma outra ideia que ajudará no entendimento deste capítulo.

O conceito de território proposto por Raffestin traz características que se aproximam bastante da abordagem apresentada nesse trabalho e que serão utilizadas e detalhadas para definir os conceitos de singularidade e estratégias. Tomamos como exemplo a centralidade na ação dos atores em sua apropriação do espaço, as relações de poder a partir do acesso ou interdição à sistemas sêmicos (RAFFESTIN, 1993, p.144). Soma-se a ideia de uma multiplicidade de objetivos intencionais – ou projetos – que cada pessoa põe em prática ao inserir-se no território (RAFFESTIN, 1993, p.148); Mas para esse momento do texto, consideramos importante evidenciar a ideia do espaço enquanto um "campo de possibilidades" de ação (RAFFESTIN, 1993, p.148-149).

A escola enquanto espaço será aqui entendida como **campo de possibilidades** de ação para os atores que, ao produzirem seus "projetos", ou seja, ao perseguirem objetivos intencionais próprios, passam a significar e ressignificar o espaço e *territorializá-lo*. Partindo dessa compreensão, as situações do campo da pesquisa permitem reconhecer, que tanto as crianças quanto os adultos na escola empenham-se em projetos de territorialização. Os objetivos são diversos e consequentemente provocam conflitos e ruídos nas relações interpessoais. Nos interessa a audição desses ruídos, que podem soar de maneira diferente dependendo do ouvinte e da "acústica" (em nosso caso, do contexto, momento e dinâmica da escola).

Ao pôr em prática possibilidades de agir, de ser e experimentar a escola, as crianças territorializam a seu modo os espaços: o pátio cheio na hora da entrada vira ponto de encontro, momento de brincar, bater figurinhas, comparar os cadernos com colegas de outras turmas; as rampas e os corredores viram pistas de corrida onde se compete em segredo quem chega primeiro ao bebedouro; o refeitório vira observatório das coisas externas à escola, através das vidraças que dão pra rua. A grande questão que envolve essas territorializações, possibilidades de agir e os respectivos múltiplos projetos é se tudo isso encontra permissão ou não pelas normas dos adultos – os batedores de figurinhas e os competidores de corrida até o bebedouro podem ser postos na ilegalidade a qualquer momento!

Assim como Raffestin enfatiza a ação do ator no espaço, entenderemos nesse trabalho como as relações pessoais observadas em campo configuram uma complexa teia de ações e significados. Considerando o espaço como campo de ação e o território enquanto seu resultado, o autor afirma que

> se nos situarmos no "ponto de vista" do ator, a expressão "o espaço é um lugar ou um campo de possibilidades" atinge todo o seu valor. De fato, a partir dessa representação original, o ator pode decidir "construir" vários tipos de tessituras e articular todos os pontos, ou somente alguns, em redes. Pode decidir ligar certos pontos, assegurando entre eles a continuidade por meio de um sistema de junções ou, ao contrário, impedirá que certos pontos sejam ligados entre si, imaginando um sistema de disjunções. Em nosso esquema sempre bem simplista, poderíamos inscrever tantas "imagens territoriais" quantos objetivos intencionais diferentes houver (RAFFESTIN, 1993, p.148, aspas do autor).

Adiantar essa ideia permitirá introduzir o conceito de singularidades enquanto formas de ser e estar no território em defesa de seu próprio projeto territorial. Despontam os benefícios simbólicos a ele associados, bem como compreensão dos conflitos e tensões nas relações de poder, que surgem de uma espécie de choque entre os objetivos em jogo no cotidiano escolar. Assim, a definição de singularidade a ser feita no capítulo seguinte permitirá compreender que nem todas as crianças na escola abrem mão de seus objetivos próprios quando inseridas naquela relação de poder. Ao contrário, muitas crianças buscam brechas para persegui-los e assim resistem firmemente na disputa por sua territorialidade (seu próprio projeto territorial) por meio de verdadeiras campanhas singulares.

As questões referentes aos territórios serão retomadas nos capítulos posteriores, complementando as ideias de Raffestin com as de outros autores que também tratam desse conceito, como os "territórios alternativos" de Rogério Haesbaert (2002) ou as cartografias do desejo de Félix Guattari e Suely Rolnik (1986). Nesse momento a diferenciação entre espaço e território proposta por Raffestin nos será suficiente, cabendo talvez apenas

acrescentar a definição de território feita por Guattari, que permite ampliar a concepção de Raffestin num sentido que parece interessante.

Em "Micropolítica: Cartografias do desejo", Suely Rolnik traduz a definição de território para Guattari da seguinte maneira

> Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente "em casa". O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto dos projetos e das representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 323,)

Portanto, Guattari também compreende o território, necessariamente, como produto da ação das pessoas (enquanto seres) e como "sinônimo de apropriação". Além de utilizar, como Raffestin, a noção de "projetos" e representações que são postos em práticas pelas pessoas ao territorializar um espaço. É importante destacar que Guattari define território como sendo o "espaço vivido", o que nos permite aprofundar tanto da ideia de anterioridade apresentada por Raffestin – o espaço existe sem o território, mas não é possível afirmar o oposto – quanto a reflexão que apresento neste capítulo: Falar em território (apenas) a partir da presença e da ação das pessoas no espaço.

Além dessa aproximação, há ainda na definição de Guattari um aspecto que será importante para as análises posteriores nesse trabalho, a saber: A possibilidade de o território também ser compreendido como "um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente "em casa". Tal característica, fará também parte da compreensão de território para fins deste trabalho que permitirá, em vários momentos, compreender o valor da resistência de algumas crianças que lutam para manter-se em seu território. Ainda que isso signifique ter de ressignificar violências, imprimir um novo sentido a uma existência precarizada e deslegitimada, ou seja, criar reexistências para tentar se sentir "em casa".

Conclui-se que o conceito de território para fins dessa pesquisa parte das definições de Raffestin – o espaço entrevisto como campo de possibilidades de ação e o território dinamizado nas ações das pessoas que se apropriam, significam e colocam projetos em prática no espaço - e de Guattari – o território, portanto, enquanto espaço vivido e sistema organizativo que permite um "sentir-se em casa".

Apresentada a diferenciação entre espaço e território e com qual sentido tais conceitos serão adotados, cabe retomar a ideia central desse capítulo. O objetivo consiste em fazer com que os leitores desse texto tenham em mente a diferenciação entre o olhar, que

separa espaço e pessoas e o olhar que os transforma em interlocutores. Tal distinção se dá a partir de uma análise das territorialidades. O simples ato de sentar-se em uma cadeira pode significar obediência ou rebeldia, ao transformar as cadeiras, as mesas, e a sala de aula em grandes campos de disputa.

Durante o trabalho de campo, fui percebendo que cada espaço da escola é apropriado de maneira diferente pelas crianças e adultos e também que, ter crianças ou adultos em determinados espaços os ressignifica, ou seja, os espaços são campos de possibilidades de ação, mas quem os ocupa pode definir qual tipo de ação será possível ou interditada.

A premissa é a de que a análise do cotidiano escolar só é possível ao captar o movimento, o dinamismo e as experiências (as ações dos "atores sintagmáticos", nos termos de Raffestin) . Estamos definindo a centralidade de nossa análise mais nas ações, processos e territorialidades existentes na escola que no que diz respeito a pessoas. Este capítulo configurado como momento de descrição terá a intenção de - através de uma modificação da narrativa do texto apresentado ao longo de seu desenvolvimento - mostrar a quem lê um olhar que passe de uma compreensão dos espaços, para a compreensão dos territórios. Percurso trilhado a partir do trabalho de campo o qual acredito ser fundamental para desnaturalizar a escola, vê-la de outras formas.

Ao propor uma descrição da escola como "espaço vazio" até a descrição das "pessoas no espaço", estou na verdade descrevendo certas transformações no olhar. Desse olhar, adquirido ao longo da presença em campo, surge a ideia dos *momentos e dinâmicas do cotidiano escolar*, possibilidades interpretativas que expressam a imbricação entre tempo, espaço e experiências e que contribuirão tanto para a compreensão das próximas ideias a serem apresentadas nesta dissertação. Estratégias para pensar a escola pública enquanto campo de possibilidades e, por isso, território das singularidades.

## 1.1 Olhar frio: fora da escola

A pesquisa de campo foi desenvolvida em uma escola de Ensino Fundamental I, situada em um município da região metropolitana de São Paulo, denominada aqui de Escola dos Pinheiros. Além da Escola dos Pinheiros, uma escola de Educação Infantil – Creche e Maternal – divide o espaço do terreno constituindo uma espécie de complexo escolar, com dois prédios separados. Esse modelo de "escola unificada" surgiu como projeto de renovação das unidades escolares antigas do município, tendo sido a escola na qual o trabalho de campo foi realizado a primeira unidade desse tipo a ser inaugurada, no ano de 2012.

Dentro do município, a escola está localizada em um bairro que fica a cerca de 2km da área central da cidade, atendendo assim a um público oriundo de diversos bairros, nas proximidades que representam a maioria do alunado da escola. Durante o período da pesquisa, compunham a comunidade de alunos da escola crianças advindas de 5 bairros diferentes, além de uma minoria de crianças residentes da área central. Além disso, o bairro no qual a escola está situada era relativamente novo e encontrava-se naquele momento em processo de expansão, com poucos estabelecimentos residenciais nas redondezas, o que constrói ao redor da escola um cenário de isolamento.

Na ausência de residências ao redor da escola, observa-se apenas loteamentos e uma parte predominante de vegetação: Ao Norte, uma grande área de plantação de eucaliptos que pertence a uma empresa de celulose e à oeste uma área de proteção ambiental. Ainda por ocupar uma área em crescimento, o acesso por meio de transporte público também é dificultado, não havendo, por exemplo, linha de ônibus que passe pelas imediações da escola[6].

Essa primeira descrição permite compreender algumas características importantes da escola, como a necessidade do transporte escolar para os alunos, o remanejamento de alunos de outras localidades para suprir a demanda das vagas oferecidas, o público atendido oriundo de bairros com características socioeconômicas diferentes e o status atribuído ao complexo educaciona, enquanto uma escola piloto de um projeto de renovação proposto pela Secretaria Municipal de Educação. Além dessas nuances que ressaltam a importância da descrição do espaço e seus significados, soma-se a informação de que o prédio foi construído para poder ser utilizado pela prefeitura para outros fins, ou seja, a arquitetura não foi planejada para um prédio escolar de crianças de determinada faixa etária, mas sim para ser um prédio que possa ser adaptado a qualquer público.

As ruas de acesso à escola são pavimentadas e há sinalização visível de redução de velocidade para os veículos, de área escolar e faixas de pedestres próximas à entrada. Por se tratar de uma construção em uma área de desnível, a rua que tangencia a mureta lateral que divide o espaço entre o interior e o exterior da escola é uma avenida de mão dupla que se estende por uma ladeira. Uma via movimentada que funciona como rota alternativa de entrada e saída do município, sem passar pelo centro da cidade liga a região metropolitana à capital paulista. Por esse motivo, o tráfego de caminhões também é considerável e produz ruído frequente, que se pode ouvir do espaço interno da escola. A avenida, como será

[6] Aspecto ressaltado em forma de queixa por Érika, funcionária da limpeza, quando de conversa informal no trajeto entre a escola e o ponto de ônibus mais próximo.

denominada nas descrições, possui de um lado a escola pesquisada, do lado oposto, uma vasta campina de vegetação de cerrado, pertencente à área de preservação ambiental vizinha.

Do outro lado do complexo escolar, há uma outra rua pavimentada, essa de circulação de veículos bem mais reduzida e que pode ser vista do pátio da escola, uma vez que não há paredes ou muros que cercam o pavimento térreo. Situada em nível mais baixo, esta rua dá acesso ao centro da cidade e a avenida do lado oposto, mencionada anteriormente. Também sinalizada com faixas e placas de trânsito essa rua, que em alguns registros aparecerá sob o título de "rua de baixo", acaba isolando a escola ao formar uma bifurcação com a avenida. Deste modo, a escola fica "ilhada" entre a avenida e a rua de baixo.

A entrada do prédio que compreende as escolas está localizada no nível mais baixo do terreno, onde fica também a entrada da Escola dos Pinheiros. Seguindo a geografia do terreno, uma via pavimentada corta o interior da escola, formando também dentro dos limites físicos do complexo escolar uma ladeira paralela à avenida. Com uma pequena calçada que tem início no pátio externo da escola têm-se acesso à parte superior do terreno, seguindo a ladeira até um outro patamar, onde está localizada a escola de Educação Infantil, que divide o terreno com a Escola dos Pinheiros. A partir desse pátio externo da escola de Educação Infantil, segue a pequena calçada que conduz ao portão de saída, que dá acesso novamente à avenida. Ao lado desse portão de saída, um outro portão delimita o espaço de um estacionamento: um amplo pátio também pavimentado cercado já por vários eucaliptos que dali se estendem até o perder das vistas.

### 1.2 Olhar morno: Dentro da escola

Para esse momento da descrição, prolongo a ideia de ver a escola em sua estrutura física, mas agora por dentro. Apesar de ainda se tratar do espaço vazio - como quem passeia pelos pátios e corredores da escola em um dia sem aula, um feriado ou nas férias escolares - já começam a aparecer vestígios que podem suscitar hipóteses sobre as pessoas que ocupam esse espaço. Com essa visão geral dos espaços (onde se pode estar…) e a partir de intervenções feitas pelas e para as pessoas da escola, como cartazes, enfeites e decorações, adaptações, é possível compreender que se trata de um espaço ocupado, porém, quem ocupa e como ocupa efetivamente esse espaço permanece ainda um mistério para esse primeiro olhar.

O prédio da escola possui 3 andares, interligados por rampas de acesso com corrimão. Não há escadas nem elevadores. No piso térreo, há um pátio externo do qual se tem acesso ao balcão da secretaria escolar e nele comumente se encontra um ou dois carros

estacionados. Ao lado do balcão da secretaria, há um mural de cortiça no qual são afixados informes para o público em geral, dentre eles o cardápio das refeições fornecidas ao longo do dia, consultado com frequência pelas crianças ao passarem por ele.

Um portão de grades brancas, divide o espaço do pátio externo e do pátio interno da escola, de modo que para acessar o interior da escola é preciso passar por um portão de pedestres situado logo ao lado do cardápio das refeições. No pátio interno, há um amplo espaço com pilastras ao longo de sua extensão. O pátio é aberto ao fundo, onde há um pequeno canteiro no qual algumas flores dividem espaço com pneus pintados em azul, amarelo e vermelho e garrafas plásticas também coloridas. Para além do jardim, há uma grade verde de cerca de um metro e meio de altura, que dá acesso para a rua em um nível mais abaixo do piso da escola.

Ao lado direito do portão de entrada, encontra-se uma porta de alumínio com vidraças horizontais cuja metade de cima dá acesso ao refeitório. Entre a porta do refeitório e o portão do pátio, há uma porta que dá acesso a uma pequena sala, designada para a equipe das funcionárias de limpeza. Do outro lado da entrada do refeitório, há um bebedouro vertical de alumínio e, ao seu lado, uma pia comprida na horizontal, também de alumínio, suspensa a cerca de trinta centímetros do piso, com quatro torneiras. Os alunos utilizam a pia para lavar as mãos, encher garrafinhas d'água e também como bebedouro. A água é filtrada por um equipamento que se pode ver logo acima da pia.

Ao lado esquerdo do portão de entrada, há um banco de plástico em forma de lápis de cor, em vermelho, azul e amarelo. Ao lado do banco, a porta da secretaria. Ao lado da porta da secretaria, há um grande mural com algumas informações e ilustrações sobre a Língua Brasileiras de Sinais. Um pequeno hall divide a porta da sala da direção e a porta da sala dos professores e, mais adiante, outro pequeno hall separa os banheiros das meninas e o dos meninos. Há ainda desse lado do pátio a sala de Coordenação pedagógica, com uma porta decorada com o nome das coordenadoras e suas fotos. Ao lado da porta, um mural acolhe fotos de eventos da escola, como festas, passeios e reuniões pedagógicas.

Percorrido esse conjunto de salas, chega-se à rampa de acesso ao primeiro pavimento e aos brinquedos de plástico, que compõem um pequeno parque no espaço interno do pátio. Ao pé da rampa, há ainda um espaço reservado para exposições de trabalhos dos alunos afixados em murais de papel pardo na parede ou sobre carteiras escolares, no caso de maquetes. Um cartaz no topo do mural indica *"Galeria de artes"*.

Um pouco afastada da parede sobressai uma mesa de pebolim, já a poucos metros da rampa de acesso. Nas paredes ao longo da rampa também há trabalhos dos alunos afixados um pouco acima do corrimão.

Após subir dois lances de rampa, tem-se acesso ao primeiro pavimento. Nesse andar, há também um pátio, mas menor que o do térreo, com dois bancos encostados nas paredes laterais e, ao fundo, um bebedouro com torneiras semelhante ao do térreo. O pátio possui uma parede lateral de cerca de um metro e meio de altura, que dá vistas para o espaço externo da escola.

Em um dos cantos desse pátio há dois cartazes de papel sulfite nos quais estão impressos os dizeres "lugar de leitura" e "gêneros textuais". Ao lado papéis impressos com explicações e informações sobre os gêneros textuais (Poesia, Romance, Crônica...). Desponta nesse local uma tenda de tecido amarelo pendurada, que desce do teto e se abre até o chão, no qual está posicionado um tapete de EVA. De frente para esse "canto de leitura" há o corredor, que dá acesso ao conjunto de salas de aula, ao longo do qual também ficam expostas maquetes sobre carteiras escolares e cartazes na parede.

Ao todo, esse pavimento conta com oito salas de aula – quatro de cada lado do corredor – e também há um pequeno hall dividindo sanitários masculinos e femininos. Na entrada do corredor há uma porta de aço que limita a entrada e, mais adiante, outra porta de madeira com duas partes, criando uma seção que divide as duas primeiras salas das demais do corredor. Ao fundo do corredor, uma janela com vidraças escurecidas dá vista para a rua.

Ao subir o primeiro lance de rampa em direção ao segundo pavimento, há um corredor que dá acesso a uma pequena sala, identificada como almoxarifado e, ao lado um auditório com duas portas largas de aço e vidraças na metade superior. Ao fundo do corredor há ainda um hall de sanitários masculino e feminino. Prosseguindo na rampa em direção ao segundo pavimento, chega-se ao pátio desse andar, no qual a arquitetura repete a configuração do primeiro pavimento. Exceção apenas de um portão ao lado da rampa, que dá para a parte exterior da escola e para a quadra poliesportiva.

No segundo pavimento, há também um bebedouro e dois bancos encostados nas paredes. Uma porta dá acesso ao corredor das salas de aula. Na seção, entre a primeira e segunda porta de entrada, as duas primeiras salas não se destinam a nenhuma turma em específico. Trata-se de uma sala identificada como "sala de informática" do lado esquerdo e do lado direito, e a biblioteca apresenta-se com portas de vidro.

Saindo pelo portão do pátio, tem-se acesso à quadra poliesportiva do lado direito e a um pequeno estacionamento do lado esquerdo. No centro, um corredor leva até o pátio da

Escola de Educação Infantil, com rampas que dão acesso ao piso superior dessa outra unidade. A quadra possui bebedouro com torneiras em sua entrada e sala de materiais de práticas esportivas, além de dois sanitários – masculino e feminino. Cercada por paredes, com apenas uma das laterais aberta e protegida por um gradil de aço, a quadra possui grades de refletores sobre o telhado. Da quadra, é possível ver a parte externa e a rua de baixo através do gradil, por um lado, e também a rampa de acesso à Escola de Educação Infantil no outro lado. Sobre a parede na qual ficam encostados dois longos bancos de madeira e um mural com informes destinados aos professores de Educação Física.

### 1.3 Olhar que esquenta: As pessoas da escola

Passamos agora para a caracterização da escola, com a apresentação de informações coletadas a partir de entrevistas formais e informais, que nos permitirão começar a "preencher" o espaço vazio. Destaco o termo "preencher", por ele representar aqui a limitação que a simples associação das informações com o espaço nos impõe: Poder-se-á agora saber quem ocupa esse espaço, mas para compreender como as pessoas que aqui aparecerão ocupam de fato os espaços da escola, será necessário mais que uma descrição física. Será indispensável aquecer o olhar para o que, efetivamente, constitui a escola: as relações das pessoas entre si e com o espaço, quais significados atribuem ao ambiente escolar e como buscam se inserir na sociodinâmica da Escola dos Pinheiros.

Preencher, no sentido de colocar coisas no espaço vazio, possibilita caracterizá-lo, mas permite muito pouco em termos de significados. Para os fins da narrativa aqui proposta, este momento da apresentação de informações será importante, justamente para que se perceba a necessidade da mudança da narrativa e, sobretudo, do olhar sobre, para e na escola. Se nesse primeiro momento a Escola dos Pinheiros se apresentava como o *locus* da pesquisa, a vivência e inserção do pesquisador nessa escola aos poucos a transformaria não apenas num "palco de ações", mas sim no resultado dos projetos praticados pelos seus atores, retomando a concepção de Raffestin.

Atendendo a um público de quinhentos e cinquenta e dois alunos no início da pesquisa, em 2016, a Escola dos Pinheiros apresenta como forma de organização turmas seriadas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, distribuídas em dois turnos - Manhã e Tarde. Os alunos, aproximadamente metade meninos e metade meninas, conforme o diretor, possuem faixa etária entre seis e onze anos de idade. Destes alunos, quatro estão matriculados

como alunos portadores de necessidades especiais possuindo diagnóstico médico. Entre eles, dois foram diagnosticados com deficiência intelectual e os outros dois "em estudo"[7].

Dez turmas frequentam cada período, distribuídas de forma equânime em: Duas turmas de primeiro ano, duas turmas de segundo ano, quatro turmas de terceiro ano, oito turmas de quarto ano e quatro turmas de quinto ano. A quantidade de alunos por turma varia entre vinte e cinco alunos nas salas dos anos iniciais (primeiro a terceiro anos) e trinta nos anos finais (quartos e quintos anos), configurando uma média geral de vinte e sete alunos por sala de aula.

Os alunos que frequentam a Escola dos Pinheiros são em sua maioria crianças de classe média. As conversas informais com profissionais da escola e com algumas crianças, permitiram observar que se tratavam de famílias nas quais os adultos eram trabalhadores de regiões mais afastadas do município. Trabalhadores que se deslocavam a partir da linha férrea em direção ao centro de São Paulo todos os dias, cumprindo jornadas de trabalho média de oito horas.

Contrastando com essa característica do público da Escola dos Pinheiros, havia um grupo de alunos oriundos de famílias de classe média-alta que, em sua maioria, eram compostas por pessoas que trabalhavam no setor público municipal ou eram comerciantes da cidade. O fato de a escola ter sido inaugurada recentemente e possuir uma estrutura física "mais nova" e diferenciada das demais escolas, que ainda não haviam sido modernizadas, aumentava a busca por vaga partindo daquelas famílias de classe média-alta. Como exemplo desse atrativo da Escola dos Pinheiros em relação às famílias mais abastadas, podemos citar a presença de dois alunos: Um deles era sobrinho do vice-prefeito da cidade e outro era neto da secretaria municipal de educação.

A localização geográfica e o aspecto de uma escola recentemente inaugurada, conforme ressaltado anteriormente, fazia com que a Escola dos Pinheiros recebesse um público que vinha de vários bairros diferentes da cidade. A necessidade de "preencher" as vagas disponíveis exigiu da Secretaria Municipal de Educação um esforço, que se expressava na realocação de turmas de outras escolas da região, para a Escola dos Pinheiros. A exemplo disso, durante os primeiros meses da pesquisa, duas turmas de quinto ano eram novas na escola, tendo seus alunos cursado o quarto ano em outra unidade escolar do município. Com a inauguração da Escola dos Pinheiros, passaram a existir vagas para matrículas de alunos que mesmo residindo nos arredores, tinham que se deslocar para escolas em bairros mais

[7] A classificação "em estudo" foi informada pelo diretor da escola durante entrevista, e diz respeito a alunos que aguardam avaliação da equipe de Educação Especial quanto a possuírem ou não algum tipo de necessidade educacional especial.

distantes. O preenchimento destas vagas se deu por meio de intenção de transferência, utilizando o critério de proximidade de endereços. O fato de estarem vindo de outras escolas, com organização e, principalmente, identidade diferente da Escola dos Pinheiros, provocava efeitos. Alterações que se davam tanto no cotidiano, quanto no discurso dos profissionais da escola. Consideravam estes alunos como mais indisciplinados, por ainda não estarem adaptados e desconhecerem as normas explícitas e implícitas da nova escola em que se inseriam.

Os alunos dos quintos anos, chamados pelos inspetores de "novos", passavam então a compor um grupo, que era percebido de maneira diferente e, por conta disso, eram também mais facilmente estigmatizados, tanto por seu comportamento, como pelo próprio fato de serem novatos. A questão de serem recém-chegados é abordada por Elias e Scotson (2000), como podendo ser um traço diferenciador entre grupos estabelecidos e outsiders. Tal situação pode ter facultado assim a estigmatização, como forma de reafirmar traços positivos da identidade dos alunos da Escola dos Pinheiros, ao atribuírem aos outsiders estigmas e traços considerados indesejáveis. Acerca dos recém-chegados em uma pequena comunidade, os autores afirmam, por exemplo que

> em suma, (os mais antigos) tratavam todos os recém-chegados como pessoas que não se inseriam no grupo, como "os de fora". Esses próprios recém-chegados, depois de algum tempo, pareciam aceitar, com uma espécie de resignação e perplexidade, a ideia de pertencerem a um grupo de menor virtude e respeitabilidade, o que só se justificava, em termos de sua conduta efetiva, no caso de uma pequena minoria. Assim, nessa pequena comunidade, deparava-se com o que parece ser uma constante universal em qualquer figuração de estabelecidos-outsiders; o grupo estabelecido atribuía a seus membros características humanas superiores (ELIAS & SCOTSON, 2000, p.20)

Essa variedade do público se manifestava nas características socioeconômicas das crianças que, em sua maioria, não eram moradoras da região central. Os estigmas veiculados acerca dos outsiders dos quintos anos na Escola dos Pinheiros, baseavam-se nessa diferença ao trazerem características que remontam a preconceitos de classe e raciais. Os alunos dos bairros que não eram centrais pertenciam a classes sociais mais pobres se comparados com os alunos "do centro" e tinham uma quantidade maior de crianças negras. Em cada turma, com cerca de trinta alunos era possível observar a presença de metade de meninos e meninas negras, enquanto nas turmas de primeiro ao quarto ano essa quantidade era relativamente menor, em média um terço das crianças.

O fato de serem crianças de outra escola, porém, era mais utilizado do que argumentos baseados na questão racial ou de classe, a exemplo de comportamentos mais

indisciplinados ou da "carência cultural". Nas palavras da própria inspetora de alunos, Pamela: *"Eles não tão costumados com escola assim (como a dos Pinheiros). Aqui é tudo certinho, tem regra. Não é largado. Dão mais trabalho por que não tão acostumados, mas com o tempo eles acostumam."*

Veremos mais adiante, como esse processo de estigmatização se desenvolve entre os grupos da escola. Neste momento, cabe apenas apontar que as características negativas atribuídas aos recém-chegados, como o *modus* de comportamento, estavam mais ligadas ao discurso da (in) disciplina. Essa característica suplantaria possivelmente sua origem no status de escola disciplinada, onde "é tudo certinho, tem regra". Tal associação traz o argumento do binômio anomia-normatividade, o que indica que a relação que se instaurava entre os alunos de quinto ano e os demais podia ser lida na ótica da teoria da figuração estabelecidos-*outsiders*, de Elias e Scotson, pois segundo os autores

> a noção de anomia referia-se a um estado de ausência, de falta de regras e de ordem, de não-estrutura; possuía o sentido normativo de um julgamento moral, associado aos mesmos valores que, em Winston Parva, serviam para estigmatizar os outsiders (Op. Cit, p.9).

O conjunto de profissionais da escola é dividido em equipe administrativa, composta pelo diretor – Carlos - e por uma secretária - Juliana; equipe pedagógica, composta por vinte e cinco professores (vinte e quatro mulheres e um homem), além de dois professores de Educação Física (um homem e uma mulher), uma professora de música (que é contratada pela prefeitura e ministra aulas em várias unidades escolares do município, não sendo considerada assim parte do corpo regular de professores da escola), duas coordenadoras pedagógicas e duas auxiliares de Educação Especial; e equipe de funcionários, composta por dois inspetores de alunos ( que para fins desta pesquisa serão denominados Pamela e Ian, considerando sua importância na sociodinâmica observada e na compreensão das narrativas), quatro funcionárias da alimentação escolar e quatro funcionárias da limpeza, sendo estas últimas contratadas por empresa terceirizada.

Os professores que ministram aulas por turma ensinam disciplinas de Português, Matemática, Artes, História, Geografia e Ciências. São chamados "professores polivalentes" e cumprem jornada de 40 horas semanais. Durante o período da pesquisa, a Escola dos Pinheiros não contava com professor substituto à disposição. Quando havia falta de algum dos professores polivalentes, adotavam-se algumas práticas, para que não ocorresse a dispensa dos alunos como, por exemplo, dividir os alunos da turma que estava sem professor em outras salas do mesmo ano/série. Por três vezes, durante o período em que acompanhei a turma do 4º Ano E, a professora Shirley recebeu em sua sala três ou quatro alunos de outro quarto ano que estava sem a professora.

Outra forma de cobrir a ausência de professores era improvisando a inspetora de alunos como "professora polivalente", o que era possível – ainda que não oficial – pelo fato de Pamela estar cursando o sexto semestre do curso de pedagogia e assim poderia ser escalada como estagiária. Tal fato foi observado por duas vezes durante os meses finais da pesquisa.

Quando havia um aviso antecipado da professora da turma, geralmente em casos de faltas médicas, mas que também poderia acontecer devido a motivos particulares, a turma era dispensada. Eram enviados bilhetes no caderno dos alunos, acrescidos de ligação telefônica aos responsáveis para avisar. Já essa situação foi registrada, durante o período de pesquisa, em cinco oportunidades. Importante salientar que a frequência das ocorrências, tanto de substituição de professores, quanto de dispensa dos alunos é aqui narrada de acordo com os registros feitos durante a pesquisa de campo. Não descartando assim a possibilidade de algumas situações desse tipo terem ocorrido sem que fossem registradas nos diários de campo.

As aulas de Arte, na Escola dos Pinheiros, são ministradas pelos professores polivalentes de cada turma e acompanhadas por uma especialista em artes. Viviane, a professora responsável pelo ensino de artes, atua como formadora e realiza encontros todas as quintas-feiras no contraturno dos professores, para prestar orientação e desenvolver oficinas. São nesses encontros que se discute o currículo de artes e são sugeridas atividades, para que os professores realizem ao longo da semana com suas turmas. Dessa forma, as aulas de arte são ministradas pelos próprios professores da turma, diferentemente das aulas de música, que acontecem uma vez por semana em espaços extraclasse com outro professor.

Raramente notou-se a presença de responsáveis pelos alunos na escola, registrando-se tal fato apenas em eventos, como festas temáticas ou a denominada "feira de ciências". O contato entre esses membros da comunidade escolar e o cotidiano da Escola dos Pinheiros se dava basicamente nas "reuniões de pais", ou quando solicitada a presença de algum responsável, especificamente pela direção ou coordenação, objetivando buscar alguma criança que estivesse passando mal ou machucada. Também se solicitava, com menos frequência que no caso anterior, a presença de responsáveis para conversas sobre eventuais situações em que a criança estivesse envolvida em alguma ocorrência – brigas, conflitos com professores ou excesso de faltas. E por fim, poucas vezes foi registrada a presença de responsáveis para tratar de assuntos pedagógicos da vida escolar de algum aluno – dificuldade de aprendizagem. Apesar dessa variedade de situações, foram poucas as vezes que elas foram observadas no período da pesquisa de campo.

Pude notar que essa presença (ou ausência) da comunidade externa dentro da escola se devia bastante ao predomínio de uma tendência a resolver questões sempre no âmbito mais particular possível. Tal fato pode estar ligado àquele status e imagem de harmonia que a escola buscava manter. Como exemplo, quando uma criança reclamava que estava sendo sistematicamente incomodada por um grupo de colegas, eram chamados à diretoria os alunos e alunas diretamente envolvidos no conflito, para uma conversa com o diretor ou com a coordenadora pedagógica. Dessa forma, o conflito era "solucionado" entre o menor número possível de pessoas.

Essa prática suscita duas questões para reflexão: a concepção de que a presença de familiares na escola era sempre associada à resolução de situações conflituosas e de que muitas questões relacionadas a sociodinâmica da escola eram reservadas ao debate na esfera privada, como no caso supracitado. No máximo, ocorrências como bullying ou preconceito e desafios nas relações interpessoais eram abordadas na esfera do coletivo de professores em reuniões pedagógicas – formação (ATPC´s[8]) ou conselho de classe. Evitava-se um debate com a comunidade escolar acerca dos temas recorrentes de conflitos entre alunos e mesmo entre aluno e professor.

Essa última situação pode ser analisada sob a ótica da individualização das questões sociais, uma vez que assuntos presentes no cotidiano escolar, que poderiam ser lidos como frutos da sociodinâmica escolar e, portanto, promover um debate público, eram preferivelmente encerrados no comportamento, corpo e expressões de cada criança. Trata-se de um aspecto importante para a análise geral desse trabalho, visto que compreendemos que essa abordagem contribui para o processo de estigmatização ou categorização das crianças, se considerarmos uma preferência pela narrativa de que os conflitos têm origem nos indivíduos, em detrimento da ideia de que podem ser resultado da forma como as relações sociais se desenrolam no cotidiano.

Estas últimas reflexões demonstram os significados que podem surgir das interações entre as pessoas na escola e como a presença no cotidiano foi suscitando questões que exigiam um olhar menos descritivo e mais relacional. É por essa necessidade de um olhar "mais quente" para as pessoas da escola, que o capítulo seguinte busca apresentar, de uma outra forma, estas pessoas, olhando para suas próprias significações do cotidiano escolar. A expressividade de seus desejos, afetos e os objetivos que compõem, de fato, uma compreensão mais ampla da sociodinâmica da Escola dos Pinheiros.

---

[8] Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo, termo utilizado para designar os encontros semanais entre professores, coordenação pedagógica e gestão para a realização de formação continuada dos professores e discussões acerca de situações do cotidiano.

## 1.4 Olhar quente: As pessoas na escola

*Ao passar pela porta do refeitório Bruna repetia o ritual dos dias anteriores: tirava o boné e o pendurava no cinto. Mas, como todo ritual, esse também foi sendo automatizado aos poucos. No primeiro dia, Bruna fez o teste. Entrou no refeitório com o boné na cabeça e, ao perceber a presença de Ian, o inspetor, tentou ocultar-se ficando imóvel na fila da merenda – mãos entrelaçadas à frente do corpo, cabeça encolhida entre os ombros... tentava se esconder atrás da colega à sua frente... em vão. "Bruna, não preciso nem falar que não quero você com esse boné aqui dentro!". Precisou falar, e a fala foi precisa: A garota tira o boné da cabeça, tenta amassá-lo e encaixá-lo no bolso de trás da calça, mas não cabe. Ela então dá um jeito de pendurá-lo na fivela do cinto.*

*No segundo dia, ao entrar no refeitório, Bruna procura esticando o pescoço e encontra o inspetor debruçado no balcão da cozinha. Mesmo Ian estando de costas e não notando a entrada do boné – talvez agora já não fosse mais a entrada de Bruna – a aluna repetiu o gesto do dia anterior: tirou o chapéu da cabeça, desabotoou a alça de trás do boné com capricho, e abotoou novamente após entrelaçar a alça na fivela do cinto.*

*No terceiro dia, Bruna entra no refeitório, Ian está na porta observando a formação da fila, a menina e o inspetor se entreolham... ela tira o boné, desabotoa a alça de trás e o pendura na fivela do cinto. O inspetor aprova o ritual balançando a cabeça positivamente – não precisou falar.*

*Na manhã seguinte, Bruna chega ao refeitório abraçada com uma colega. As duas são recebidas com um bom dia por Ian. Bruna e a colega conversam animadamente. Hoje e daquele dia em diante sem ritual, sem boné.*

A partir daqui se faz necessária uma mudança no tom da narrativa, pois entram em cena aspectos que vão além do descritivo e que contribuem para a caracterização da escola. Trata-se, de certo modo, do momento em que passamos de uma abordagem do espaço, para a abordagem de territórios no cotidiano escolar, sobre o qual é preciso fazer algumas considerações. Ao ouvirmos falar de como é uma escola, quantos alunos ou professores ocupam seu espaço, quais as funções desempenhadas, podemos traçar uma ideia de como consiste o desenrolar de seu cotidiano. No entanto, é impossível realizarmos como tais pessoas se relacionam entre si ou com o espaço escolar. Como desempenham suas funções? Como se apresentam umas as outras? Como são as relações de poder que se instauram no cotidiano? É preciso ver a escola em movimento, em seu movimento próprio que muitas vezes pouco condiz com a estrutura formal e com a frieza dos dados.

Ciente da necessidade de enfatizar o papel dos sujeitos e das relações interpessoais na materialização da escola ou do escolar, pretendo empreender a partir desse momento do

texto, uma relação de interdependência entre os significados atribuídos ao espaço da escola e as relações interpessoais. Considerando que são as pessoas, suas ações e o modo de estarem na escola que, efetivamente, dão vida ao cotidiano, o tom descritivo passa a adquirir daqui em diante um olhar para as pessoas **na** escola, enquanto constituintes do escolar, ou seja, pessoas d**a** escola. Significa afirmar que os modos de estar na escola, as interpretações e os comportamentos não seriam apenas ações dos indivíduos, mas também que se constituem a partir do espaço e do momento cujos sujeitos estão inseridos.

Um exemplo dessa interdependência é o conjunto de registros feitos no refeitório: Um espaço da escola que implica normas específicas (como o lugar em que meninos e meninas devem sentar-se) e, consequentemente, conflitos igualmente específicos (no refeitório, um menino que se senta no lugar designado para as meninas, ao fazê-lo, tende a ser interpretado como desviante, norma que não exigiria observância em outro espaço da escola). Cabe salientar que tais regras seriam normas culturais e não institucionais. Não há estabelecido em documento oficial como devem ser dispostas as crianças. As normas partem muito mais das ações das pessoas, como professores e inspetores de alunos e aparentam ter um caráter organizacional, tem o objetivo de "facilitar" o ordenamento e evitar que "vire bagunça" (palavras da inspetora).

Tomando como base essa ideia de que no refeitório existem normas específicas, poderíamos entender que a narrativa apresentada sugere uma espécie de "código do refeitório".

Bruna, que deixou de usar o boné, foi submetida ao código do refeitório e pela avaliação de Ian foi considerada desviante naquele espaço. Naquele espaço, porque em alguns momentos ela ainda desfilava com sua variedade de modelos de boné, como na hora da entrada ou nas aulas de educação física. O inspetor não puniu Bruna por entrar no refeitório usando um boné – pois essa era muito mais uma norma criada por ele do que uma norma institucional prevista, mas através da atualização do discurso de que aquilo não era permitido, a aluna foi gradativamente modificando seu comportamento.

Deixar de usar o boné, exemplifica que um hábito pode ser induzido através da prática de Ian, que de forma mais ampla compreendemos como: agir ou se apresentar de determinada forma também pode ser aprovado ou rejeitado dentro do refeitório, por meio da prática discursiva. "Não pode sentar nesta mesa, essa é a mesa do 4º B", "o que você tá fazendo sentado do lado das meninas?" Seriam exemplos dessa estratégia de controle, a mais comum no momento das refeições e que atribui ao refeitório significados próprios.

Tais normativas, que se instituíam pela prática discursiva cotidiana acabou por configurar uma espécie de "código do refeitório", um conjunto de regras implícitas que regiam os momentos das refeições das crianças na ocasião da presença do inspetor Ian. Consequentemente, descumprir as normas previstas no código do refeitório implica, para além de possível punição, ser considerado desviante. Assim como, Igor se transformou em "papagaio" por derramar grãos de arroz sobre a mesa, na escola dos Pinheiros o estigma também pode ser construído a partir de um "não seguir" as normas do refeitório. Ao afirmar "comportamentos" que não estão previstos na norma (ou nos códigos morais e estéticos do adulto que está no refeitório) uma criança pode ser alvo do processo de estigmatização.

Outro aspecto importante para a compreensão das estratégias é o fato de que o "código do refeitório" muda, dependendo de quem é o adulto que acompanha as crianças. Tanto a interpretação do que é desvio, como as estratégias de controle das crianças nesse espaço é variável, e as crianças sabem muito bem disso. Sabem que com Pamela a regra número um é fazer silêncio, mesmo que transitem de um lugar a outro para conversar com colegas diferentes. Já com Ian, a regra número um é a disciplina dos corpos, o sentar-se no "lugar certo", o "não ficar andando" pelo refeitório, o "tirar o boné". Da mesma forma, o que é permitido pela inspetora não o é pelo professor de educação física, por exemplo, ou é visto com menos agravo pela professora do terceiro ano. Por isso, as estratégias adotadas, tanto por adultos quanto por crianças são contextuais e relacionais, dependem da configuração de cada momento, espaço ou dinâmica.

O exemplo do refeitório enquanto um espaço que modifica as compreensões de desvio passa a ser interpretado não apenas como palco de ações, mas também no sentido de elemento que reformula a sociodinâmica, que ativa toda uma rede de interpretações, tecida a partir de valores subjetivos dos adultos e das crianças, bem como valores socioculturais estabelecidos pelo contexto mais amplo no qual a escola está inserida.

Trata-se aqui de afirmar que os inspetores ao criarem seus códigos do refeitório colocam em prática projetos de territorialização daquele espaço e que, as crianças também territorializam o refeitório ao buscarem lugares ao lado das vidraças, para olharem o que acontece na rua de baixo. Ou territorializam o refeitório ao sentarem em lugares "interditados", como as mesas vazias ou o "lado das meninas".

A tentativa, portanto, será a de descrever momentos da rotina escolar sem deixar escapar delas suas múltiplas significações e interpretações. Um olhar voltado para o limiar entre o que seria institucional – institucionalizado – enquanto rotina e aquilo que é efetivado na prática cotidiana pelas pessoas da escola em sua relação com os espaços, os "códigos".

Suas territorializações a partir de uma intersecção entre cultura escolar, valores subjetivos, desejos e uma cultura da escola.

O momento da entrada também exemplifica a importância dos significados atribuídos aos espaços, a relevância de um olhar para as territorializações. Enquanto parte da rotina da escola, mas, ao mesmo tempo, como momento de experiência para os alunos e profissionais da escola. Apresentar descritivamente a rotina, enquanto uma sequência de momentos e mudanças de dinâmicas, favorece uma restituição do acontecimento como fundamental para o movimento e, mais ainda, para uma indissociabilidade entre indivíduo e a sociodinâmica, tomando as relações interpessoais e a rotina como interdependentes na definição do cotidiano escolar.

Essa dimensão do cotidiano, do movimento que vai além do que é registrado de maneira oficial pela instituição escolar, é que se torna o motor das relações na escola, que dá vida ao escolar. Essa vida que nasce das ações e relações cotidianas se torna o centro das análises desse trabalho: existências que ressignificam e caracterizam a escola, quando adultos e crianças a territorializam. Trata-se de uma história e existência não documentada, mas que materializa e dá vida à escola, como bem descrevem Ezpeleta e Rockwell quando lembram que

> coexiste, contudo, com esta história e existência documentada, outra história e existência, não documentada, através da qual a escola toma forma material, ganha vida. Nesta história, a determinação e presença estatal se entrecruza com as determinações e presenças civis de variadas características. A homogeneidade documentada decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas. Nesta história não-documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola (EZPELETA & ROCKWELL, 2007, p.143).

Temos então que, para além dos dados e informações sobre a escola (de uma história documentada) é preciso compreender as ações das pessoas na escola, atitudes que alteram e ressignificam a dinâmica social, ao passo que permitem a criação normas interpessoais: Ao coletar informações oficiais sobre os alunos, professores e funcionários ou ao observar as rampas e os corredores vazios, jamais seria possível imaginar que no refeitório não é permitido usar boné!

### 1.5 Rotina e dinâmicas da escola: Existências no cotidiano escolar

A rotina da escola é organizada através dos horários para que as turmas, que geralmente permanecem na sala de aula, circulem pela escola em direção aos outros espaços

conduzidos pelo professor da turma. Ao saírem para as refeições no refeitório, aulas de Educação Física ou biblioteca, além dos momentos da entrada e da saída, as crianças são levadas quase sempre em duas filas – uma de meninos e outra de meninas – pelas professoras ou professores. Não há sinal para a marcação do momento das refeições, apenas para entrada dos alunos em cada período.

Para a finalidade da construção de uma ideia da dinâmica da rotina diária, descreverei os movimentos observados na escola de maneira geral, ou seja, os instantes que se repetem no cotidiano e marcam a dinâmica e a circulação dos alunos pelos espaços da escola. Tentarei propor para as reflexões posteriores, como tais momentos e espaços reconfiguram as formas de estar e de se relacionar nos diferentes tempos, que são instaurados pela rotina escolar. Assim como a ideia de que as sociodinâmicas de cada momento e espaço propõem conjuntos de normas diversificados e, consequentemente, diferenciais na interpretação dos comportamentos em cada configuração apresentada.

No período da manhã, há o momento da entrada dos alunos, definido aqui a partir da travessia das crianças do pátio externo para o interno. Tendo em vista que, ao adentrarem para o pátio interno, desponta uma organização prevista para os alunos, a saber: uma divisão por turmas e um posicionamento dos corpos – sentados no chão, em filas separadas por meninos e meninas.

O momento anterior à travessia do portão de entrada é o desembarque dos alunos que chegam em ônibus escolares, vans ou carros particulares, pouquíssimos à pé acompanhados de algum adulto. Os veículos param em frente ao pátio externo e fazem o desembarque das crianças. Os ônibus geralmente contam com a presença de um monitor ou monitora de transporte, que auxilia o desembarque do lado de fora do veículo, cuidando para que as crianças desçam uma a uma pelos degraus da porta dianteira. Após desembarcarem, os alunos seguem para o pátio interno. Alguns param diante do mural da secretaria e conferem o cardápio do dia, entrando em seguida.

Ao entrarem no pátio, os alunos dirigem-se para as filas de suas turmas específicas. Assim, a entrada de meninos e meninas de idades diferentes e que era mista desde o desembarque dos ônibus, passa a ser, a partir do portão do pátio, organizada em função do ano/série que cursam e dos gêneros masculino ou feminino. Uma menina do primeiro ano, por exemplo, se posiciona próxima à porta do refeitório, sentando-se ao lado de um menino da mesma turma. Já um menino do quinto ano, se posiciona na outra extremidade do pátio interno, próximo do parque e da sala da coordenação pedagógica, também se sentando atrás

de um outro menino da mesma turma. Essa organização vai configurando uma distribuição dos alunos no pátio, conforme outros alunos vão chegando.

Por volta das 7h50min da manhã, o pátio já está consideravelmente ocupado pelos alunos e apresenta um desenho mais ou menos definido das turmas. A maioria das crianças permanecem sentadas no chão do pátio, no local destinado para sua turma, conversando entre si e chegando a formar pequenos grupinhos, quando um colega da frente se vira para trás. Outras crianças se levantam, circulam por entre as filas, vão e voltam dos banheiros e conversam entre si em pé. Geralmente essa concentração de pequenos grupos em pé se dá no final das filas e frequentemente une alunos de turmas distintas. Menos frequente é o agrupamento misto de meninos e meninas, geralmente os grupos seguem uma divisão por gênero.

Os inspetores Ian e Pamela, juntamente com Juliana (secretária) auxiliam na organização e entrada dos alunos, frequentemente pedem para que os alunos mantenham o desenho das filas. Permitem, apesar dessa observância, que os alunos conversem entre si, virando-se para os colegas. Às 8 horas, ao soar de uma sirene, as crianças que estavam sentadas se levantam simultaneamente, de modo que o movimento causa, em quem observa, uma repentina alteração da imagem do pátio.

Acompanhado geralmente de alguns gritos, o desenho do pátio segmentado em filas de crianças sentadas se desfaz por completo e se apresenta agora a imagem do pátio tomado por crianças em pé[9]. O tom das vozes também aumenta, assim como a agitação dos corpos. Passados alguns minutos, as professoras saem da sala dos professores e se posicionam diante das filas de suas turmas. Uma longa fila de meninas se dirige ao refeitório, seguida por uma fila de meninos que aguardam diante da porta sua abertura. Uma a uma, as turmas vão deixando o pátio interno em direção às rampas de acesso. Com a professora à frente, geralmente de costas para os alunos, seguem filas de meninos e meninas com suas mochilas nas costas ou puxadas pela alça. Com a abertura do refeitório, a primeira turma do café da manhã entra, enquanto o pátio, em questão de minutos se esvazia.

As turmas sobem pelas rampas, umas atrás das outras "puxadas' pela professora. Algumas ao chegarem ao primeiro pavimento, se dirigem para as salas de aula daquele andar, enquanto outras seguem subindo as rampas rumo ao segundo pavimento.

---

[9] Esse momento do tocar do sinal exemplifica de maneira interessante a multiplicidade de significados da qual trata a escolha da forma narrativa: O sinal, para a rotina escolar tem um objetivo: a marcação de um momento, que é o início do dia letivo. Já para os alunos, os significados podem estar mais ligados ao contexto do cotidiano, por exemplo, para muitos significa poder levantar-se, significa o fim da expectativa da espera e a liberação de uma configuração normativa. Inseri-la aqui em sua vinculação com o cotidiano e em sua relação com os corpos favorece esse tipo de análise, que será aprofundada posteriormente.

Nesse momento, duas turmas iniciam o café da manhã no refeitório, enquanto as demais começam suas atividades na sala de aula. Em alguns dias da semana, uma turma, nesse mesmo horário teria aula de Educação Física, no espaço da quadra, no terceiro pavimento. Desse modo, a rotina aqui se torna variável em relação à turma observada. Continuaremos como descrição da rotina com a apresentação do momento do café da manhã no refeitório.

No refeitório, os alunos se distribuem nas mesas que estão agrupadas em conjuntos. Cada conjunto é formado por cinco mesas enfileiradas, com quatro cadeiras cada. Assim como no pátio, cada turma tem seu lugar preestabelecido no refeitório, de modo que os alunos de cada ano/série devem ocupar sempre o mesmo conjunto de mesas. A maioria das turmas, ao se distribuírem nos assentos o fazem também organizando por gênero, ou seja, costumam-se se sentar as meninas de um lado da mesa e, de outro, os meninos. Essa distribuição não acontece em todas as turmas e também ainda não está claro o que determina essa configuração, mas o que foi possível observar é que os inspetores de alunos, que geralmente acompanham as crianças durante o café, também atentam para a observância desta divisão. Não raro, observa-se um aluno sendo solicitado a mudar de lugar por estar ocupando uma cadeira que não condiz com a determinação prévia dos lugares e, algumas vezes, por estar sentado do lado destinado às crianças do sexo oposto[10].

As turmas que chegam ao refeitório, quase sempre acompanhadas de sua professora ou professor, aguardam a autorização da inspetora Pamela – o inspetor Ian também acompanha o café da manhã algumas vezes, mas geralmente revezam de modo que, no café da manhã a supervisão dos alunos é feita por Pamela e, no café da tarde, por Ian. A turma ao entrar, se organiza na maioria das vezes por uma fila de meninas, seguida por outra fila composta apenas de meninos. Servem-se um por vez, pegando alimento sobre duas mesas encostadas na parede e, após servirem-se, se dirigem ao conjunto de mesas de sua turma.

De modo geral, as crianças comem e conversam em tom de voz moderado, sendo alertadas pela inspetora quando esse tom de voz aumenta. Quando querem, as crianças

---

[10] Essa divisão por gênero é uma característica marcante do cotidiano escolar em questão. O fato de que há variações, tanto nas turmas que seguem essa proposta de ocupação, quanto nas advertências e punições de seu cumprimento, tem indicado para que esta seja uma norma cultural posta em prática pelos indivíduos que assumem a posição de poder nesse momento específico. Por exemplo, há professores que acompanham seus alunos dentro do refeitório e corrigem seu posicionamento, mas para os professores de duas turmas especificamente essa não parece ser uma questão significativa, desde que não ocupem as cadeiras destinadas à outra turma. Estudamos a possibilidade de uma investigação mais detalhada acerca dos sentidos dessa forma de organização e sua contribuição para um melhor entendimento. tanto da ideia de dinâmicas, como para a de estratégias. Será possível explorar mais esse caminho no terceiro capítulo e evidenciar as raízes históricas, políticas e socioculturais dessa estratégia.

podem se levantar e repetir a refeição, mas não é permitido que comam em pé ou em outro lugar que não seja a mesa. A organização é feita de modo que haja sempre duas, e, no máximo três turmas ao mesmo tempo no refeitório, mas essa norma nem sempre é observada devido aos tempos das dinâmicas da escola. Pamela, que é quem geralmente acompanha as turmas no refeitório, controla a entrada e saída das turmas, não raro solicitando a saída de uma turma, mesmo que a professora ou professor ainda não tenha vindo ao refeitório para buscar o grupo.

Ao saírem do refeitório, quando não são recebidos pela professora da turma, os alunos permanecem por alguns minutos no pátio, tempo utilizado geralmente para beberem água, lavarem as mãos e/ou irem ao banheiro. Algumas professoras costumam organizar as filas já em frente aos sanitários, onde ordenam também a utilização dos banheiros. Em seguida, sobem pelas rampas até as salas de aula, lugar em que geralmente permanecem até a hora do almoço, com exceção dos dias em que há atividades extraclasse, como uso da biblioteca, aulas de Educação Física, música e atividades de leitura.

Por volta das 11h15min, as primeiras turmas descem para o almoço, seguindo praticamente a mesma movimentação do café – descem em sua maioria em fila de meninos e meninas, acompanhados pela professora da turma e se dirigem ao refeitório. Diferentemente do café da manhã, no momento do almoço são as professoras que acompanham os alunos no refeitório. A maioria delas auxilia os alunos a se servirem, organizando uma fila ou agrupando os alunos em torno de um balcão térmico (richô) no qual são dispostos os alimentos. Pegando prato de vidro e talheres nas mesas encostadas na parede, os alunos em fila são comumente servidos pela professora. Geralmente nas turmas de quarto e quinto ano, os alunos servem-se sozinhos.

Após servidos, os alunos dirigem-se ao conjunto de mesas da turma – o mesmo ocupado no café da manhã. Após almoçarem, há o serviço de sobremesa, geralmente uma fruta, que é oferecida pela professora da turma aos alunos. Algumas professoras elegem um aluno ou aluna para que, levando uma bacia com as frutas, sirva os colegas. Dependendo do cardápio do dia, não há fruta de sobremesa, mas sim um galão no qual as crianças podem se servir à vontade de suco, durante a refeição. Após o fim do almoço – também 15 minutos – as turmas novamente se dirigem ao pátio. Alguns alunos que ainda comem a refeição ou a sobremesa são permitidos a permanecer no refeitório até que terminem. Assim como no café da manhã, ao saírem para o pátio, as crianças têm um tempo para que tomem água, lavem as mãos e/ou utilizem os sanitários e, em seguida, são guiadas pelas professoras, novamente em filas de meninos e meninas para as salas de aula.

Por volta das 12h40min, as turmas voltam a ocupar o pátio interno, organizando-se agora não mais por turmas, apesar das crianças geralmente manterem-se juntas dos colegas de classe. O critério de divisão do momento da saída, que se oficializa com o toque do sinal às 13 horas, é o transporte escolar. Os ônibus de transporte escolar, fornecidos pela prefeitura, atendem a bairros determinados em seu itinerário, de modo que, na saída, os alunos são agrupados tendo em vista em qual ônibus irão embarcar. Por exemplo, os alunos do bairro "Morro grande" se agrupam próximos ao parque, enquanto os alunos do "Jardim Esperança" se concentram majoritariamente no centro do pátio. Há ainda os alunos que aguardam os transportes particulares – vans escolares ou responsáveis que os buscam. Estes se concentram especificamente em frente ao portão de entrada, próximos ao refeitório. Os inspetores acompanham a organização da saída dos alunos e, normalmente, um deles permanece no portão de entrada e anuncia a chegada do transporte ou do responsável – neste último caso, chamando nominalmente pelos alunos cujo adulto responsável aguarda no portão.

Ao tocar do sinal, as professoras que já se concentram na sala dos professores, começam também a ir embora, deixando aos poucos a escola. Algumas permanecem na escola para o almoço. Pouco tempo depois, por volta das 13h15min os alunos do período da manhã em sua maioria já deixaram a escola e já se encontram no pátio alguns alunos do período da tarde, dando início a entrada dos alunos do segundo turno.

No período da tarde, a movimentação mantém a estrutura descrita no período da manhã, alterando-se apenas as refeições. Os alunos que chegam, após o sinal das 13h30min, se dirigem à sala de aula e tem início  o momento do almoço da tarde, com duas turmas que permanecem no pátio. Evolui a rotina da sala de aula, em seguida o café da tarde e posteriormente o momento da saída dos alunos.

A descrição da rotina do período da manhã permite uma compreensão do funcionamento da escola em relação às turmas e, mais que isso, fornece uma base para a compreensão de algumas lógicas de organização, controle e dinâmicas ao longo das horas em que as crianças permanecem na escola. Sobre esse último aspecto, o das dinâmicas, é significativa uma análise de seu papel no cotidiano escolar, bem como as lógicas de organização e logística que se pode extrair de sua observação.

### 1.6 Impressões e expressões do cotidiano escolar

Como forma de encerramento desta parte que apresenta o *locus* da pesquisa e os olhares sobre a escola, acredito ser pertinente expor também algumas questões que, a partir

do trabalho de campo, surgiram e despertaram algumas reflexões. Especialmente em relação às dinâmicas, aos momentos e aos corpos nos espaços escolares, que desde as primeiras observações chamavam atenção para alguns aspectos, que foram se tornando registros paralelos, parênteses nos diários de campo. Quase sempre na ponta das páginas do diário de campo, ou limitados aos parênteses, aquelas pequenas notas pareciam esperar seu momento para que fossem liberadas, e esse momento foi a partir da releitura dos registros.

A primeira reflexão diz respeito ao status da EMEF dos Pinheiros enquanto uma escola piloto: o fato de ser o primeiro complexo educacional num projeto de renovação das unidades educacionais do município, confere à escola um sentimento de modelo a ser seguido. A questão que se coloca é: qual o modelo a ser seguido? Como seria uma "escola exemplar"? Os ideais de disciplina, harmonia e ordem constituem a imagem de escola que os profissionais da EMEF dos Pinheiros pretendem transmitir.

Tais características se expressam de diversas maneiras no cotidiano escolar, desde a equipe de gestão, professores e funcionários que entendem seu trabalho vinculado com aquele status que a escola "tem de manter", ou mesmo a escolha dessa escola pelos professores no processo de atribuição de aulas, até a organização da entrada e saída dos alunos em função do transporte escolar, passando pelos usos e interdições de algumas salas e espaços da escola.

Relatos de funcionários, professores e do próprio diretor da unidade escolar, permitem dizer que há uma reputação constituída desde a inauguração. Sob a perspectiva de uma "escola modelo" cuja reputação, consequentemente, fomenta uma preocupação com a imagem da escola, refletindo na forma de organizar tanto os espaços, quanto os corpos que por eles circulam. A ocupação do espaço escolar pelos alunos é mediada pela disciplina: Andar em fila, não correr, fazer silêncio e toda uma ritualística própria de uma instituição que busca transmitir uma imagem de ordem e "bom comportamento". Não raro, o inspetor de alunos e mesmo funcionários da gestão chamam atenção de alunos que passam correndo pelo pátio ou que "falam gritando" quando se dirigem ao refeitório. Essa preocupação com uma certa ordem e disciplina é mais significativa especialmente em áreas de maior visibilidade ao público externo, fato que reafirma a ideia de um "status" que a escola se empenha em manter.

Elementos como estes aparecem frequentemente nos registros de campo e permitem uma análise de sua ligação ou não com a formulação de um conjunto de regras relacionados aos tempos, espaços e corpos na rotina escolar, bem como os efeitos dessa preocupação na definição de um tipo de aluno ideal - no sentido de que as expectativas em

relação ao comportamento dos alunos se apoiam de maneira significativa no status de "escola modelo"- e, consequentemente, na autoimagem dos alunos e nas relações interpessoais (HARGREAVES, 2004).Os códigos, conjuntos de normas construídos pelos adultos são fortemente determinados por esse ideal de escola e, consequentemente, criam um ideal de aluno (aquele que se encaixa nos projetos de territorialização da escola, enquanto um ambiente disciplinado e ordeiro). Essa reflexão é importante, pois permite considerar que outros projetos de territorialização, os de alunos que são considerados indisciplinados ou que se comportam de maneira não condizente ao ideal de escola serão deslegitimados e tratados como desviantes.

Também durante os registros da rotina da escola e as observações em campo, percebi que há na movimentação das turmas pelos espaços da escola a configuração de momentos diferentes para os alunos. Desponta uma "forma" de estar na escola que é regida, a priori, pela organização institucional, por uma espécie de "logística escolar", e, por isso, também a existência de espaços de fuga ou não previstos. A divisão do tempo, do fluxo dos corpos em coletivos e a determinação prévia dos lugares a serem ocupados – e dos lugares que, em determinados momentos se tornam interditados- fazem parte da organização da rotina e possuem, por objetivo, tornar viável ou mais fácil o controle de uma quantidade grande de crianças que circulam pela escola.

Ainda que compreendamos essa dimensão organizacional, é preciso atentar para o fato de que tais métodos de controle geram também efeitos nas interações interpessoais e na experiência escolar de alunos, professores e funcionários. Destacarei aqui dois aspectos, que acredito serem pressupostos para a sequência deste trabalho e que, sem eles, talvez se tornassem por demais abstratos os conceitos que serão formulados posteriormente. Trata-se da lógica do controle dos corpos, visando a garantia do fluxo e do funcionamento dos momentos da rotina – entrada e saída dos alunos, café da manhã, almoço...- e, por conseguinte, a ideia da variedade – ou variação – dos momentos e espaços nos quais os corpos são inseridos ao longo do dia. Estes dois aspectos do cotidiano escolar foram se apresentando como fundamentais para a reflexão acerca da problemática de nossa pesquisa e, enquanto disparadores para novas formulações e reformulações acerca do observado, merecem aqui alguns esclarecimentos.

Há uma extensa produção literária que trata das questões do controle na escola, especialmente do controle dos corpos e, mais genericamente, da escola enquanto um espaço de disciplinamento. Muitos estudos, principalmente aqueles de inspiração foucaultiana têm fornecido ao longo das últimas décadas análises significativas sobre esse aspecto da

instituição escolar. Não pretendemos aqui rejeitar tais interpretações, aliás, elas muito contemplam elementos que serão tratados mais adiante neste trabalho, porém, julgamos necessárias algumas considerações. A limitação de boa parte das pesquisas que trazem uma abordagem foucaultiana da educação escolar diz respeito ainda ao reducionismo ou a uma espécie de fatalismo obscuro. Com isso, quero dizer que muitos estudos, ao tratarem da questão do controle dos corpos e da disciplinarização na escola, acabam encerrando no jogo de poder entre indivíduos ou categorias – micro ou macro, como é o caso de abordagens *althusserianas* – e com isso tendem a localizar em alguém, num grupo ou numa categoria, a razão e origem da própria ideia de controle.

O exercício do poder por adultos e crianças não deve ser lido como algo inerente ao indivíduo, mas sim como forma de lidar com conflitos no cotidiano escolar e como estratégias para alcançar objetivos específicos dos projetos territoriais. Na Escola dos Pinheiros, por exemplo, as reprimendas ou punições aos alunos estão diretamente ligadas ao quanto um comportamento desvia daquele ideal de escola harmônica e disciplinada, de uma escola modelo. O desvio só aparece quando posto em comparação com o ideal imaginado e teríamos nesse ideal imaginado a imagem da régua para as ações e comportamentos considerados admissíveis.

Neste sentido, o controle e a disciplinarização não devem ser pensados como algo inerente à instituição, uma vez que formalmente não há definido quais desvios devem ser punidos. Tampouco devem ser pensados como inerentes aos indivíduos – os inspetores de alunos não agem deliberadamente ao reprimir os desvios, mas sim pautado no que, a seu ver, fere aquela imagem de harmonia e disciplina da escola. Temos, portanto, que o exercício do poder não está ligado a uma entidade obscura que existe por si, ou a um fatalismo que define a escola como um ambiente disciplinador e normalizador a priori. O que se deve disciplinar e normalizar é definido pelas relações cotidianas, num interjogo entre os objetivos (no caso da Escola dos Pinheiros, manter a imagem de harmonia e disciplina) e os desvios cometidos por alunos que não reconhecem tal projeto.

O correr pelos espaços, o "falar gritando", usar boné no refeitório ou um menino sentar numa cadeira que é destinada a uma menina, pode ser interpretado como desvio, como algo errado apenas por haver um ideal no qual tais comportamentos não existem. No ideal de escola disciplinada, as crianças não correm, falam em tom de voz baixo e sentam-se separados em meninos e meninas.

Por outro lado, se compreendermos que esse ideal de escola é de certa forma oculto, ainda que compartilhado através de uma cultura escolar pelos adultos, podemos observar

que as crianças rejeitam tal ideal muitas vezes por não o ter explícito ou por não compreender seu sentido, optando muitas vezes pela execução de seus próprios ideais. Para uma aluna, o ideal de liberdade, de escolher sentar-se perto da janela é mais importante que a interdição de que aquele lugar é destinado aos meninos de outra turma.

É nessa perspectiva que as transgressões acontecem no cotidiano observado, muito mais pela não observância dos códigos do que por uma indisciplina inata, que é muitas vezes lida como características próprias daquele aluno ou aluna (teimosia, falta de respeito ou mesmo "transtorno opositor desafiante"). Em relação a esse último aspecto - o de patologizar comportamentos - as professoras Aparecida Moysés e Cecília Azevedo Collares trazem em seu texto "Medicalização: O obscurantismo reinventado" importantes apontamentos acerca dessa associação entre comportamentos das crianças e patologia. Segundo as autoras

> um ponto é fundamental: toda criança, todo adolescente que não presta atenção, está atento em outra coisa. Mesmo os que vivem no mundo da lua, estão atentos ao mundo da lua! Não há possibilidade de não atender a nada, trata-se de claro equívoco do avaliador por sua posição autoritária de pretender que a atenção certa, correta, melhor, é a voltada para o que ele decide ser digno de atenção (MOYSES; COLLARES, 2013, p.46).

Os castigos, as interdições, as travessuras, as transgressões, o "falar gritando" ou o correr pelos corredores são todas formas naturais da criança territorializar a escola, de colocar-se no espaço e ressignificar a escola. O processo de estigmatização pelo qual passou Igor, por exemplo, demonstra muito mais uma disputa de narrativa acerca de quem era aquele aluno, do que uma intenção deliberada da professora ou colegas de excluí-lo.

Na dinâmica do grupo, Igor representava ameaça à harmonia e contrariava o "ideal de aluno" definido pela professora para sua turma e a partir dessa configuração é que as estratégias encontradas pela professora e pelas outras crianças para alcançarem seus objetivos passavam por reafirmar Igor como bode expiatório.

De certa forma, trata-se de pensar que o controle dos corpos e a disciplinarização não é a razão de ser da escola, mas sim as formas que na escola, tal como ela se pretende, se apresentam como métodos para a obtenção de objetivos institucionais e dos grupos que nela se instauram. Também significa afirmar que os objetivos individuais ou particulares não estão dissociados da configuração social da escola, pelo contrário, são determinados a partir das relações interpessoais no cotidiano e na cultura escolar. Ora, como dito antes, se a rotina da escola está organizada nos momentos, sua variação e em uma "forma" escolar, o controle dos corpos que ali se encontram torna-se uma questão de poder fundamental na definição de quais projetos e territorialidades são autorizadas ou impedidas, facilitadas ou dificultadas.

Assim, a compreensão de uma lógica de controle dos corpos e do fluxo dos alunos pelos vários momentos e espaços nos traz uma questão que, para os fins desse trabalho, seria mais importante que o debate sobre "de onde viria o poder?". Torna-se, nesse sentido, mais eficaz o debate acerca de "como se mantém esse poder?". Quais as estratégias postas em prática para garantir o funcionamento adequado dos momentos e, ainda, quais seriam os parâmetros que permitiriam dizer que os momentos estão funcionando adequadamente. Este é o primeiro conjunto de reflexões que surgiram em torno da questão da organização e do controle na rotina escolar observada.

Outra reflexão a ser destacada seria a existência de uma variedade – ou variação – dos momentos e espaços nos quais os corpos são inseridos. Compreendemos que cada específico momento, tomando como ponto de partida a entrada dos alunos, seguida pelo café da manhã, entrada na sala de aula e mesmo a subida e descida dos alunos pelas rampas, constitui dentro da rotina um conjunto de momentos distintos. Esta questão está intimamente ligada à primeira, se considerarmos que essas variações dos momentos constituem, em si, a própria rotina da escola.

O ponto que exige um olhar mais detido reside no fato de que cada momento desses inaugura cotidianamente uma nova dinâmica, com suas repetições, mas também com suas possibilidades de acaso. O fato de ser o café da manhã acompanhado pela inspetora, de ser compartilhado por mais de uma turma de alunos, de se dar em um espaço diferente, por exemplo, daquele da sala de aula, confere a esse momento uma dinâmica própria. Em cada uma dessas dinâmicas, há um conjunto de normas específico que suspende temporariamente o conjunto de normas de um outro momento ou espaço.

Tal variação amplia nossos horizontes interpretativos acerca dos desvios, por exemplo, ao compreendermos que as crianças podem seguir essas mudanças de paradigmas ou não. Podemos imaginar que um aluno que tem o hábito de sentar-se sobre uma das pernas na cadeira, pode ter tal comportamento aceito na sala de aula ou no pátio, por não configurar uma transgressão, mas que, no refeitório é alertado pela frase "senta direito pra comer".

Assim, chegamos a uma consideração importantíssima para as análises que serão feitas posteriormente: A variação dos momentos e espaços representam também variações nos conjuntos de normas e, consequentemente, nas estratégias em jogo. No refeitório, as normas são distribuídas e comunicadas de uma maneira específica por meio do "código do refeitório" e, também específicas são a sociodinâmica e as interações dos alunos naquele momento. Por exemplo, considerando que no refeitório, com a presença da inspetora, o tom de voz seja um valor e uma norma. Alguma conversa mais empolgada entre as crianças pode

ser, ali, considerada uma transgressão, um desvio, que em outro momento ou espaço não seria interpretado como tal.

Desse modo, é possível compreender que há uma rotina, uma lógica organizacional que se refere a um conjunto de normas maior, o que chamarei aqui de normas institucionais. Sentar-se no momento da entrada, subir para a sala quando toca o sinal, ir para o refeitório no horário do café são normas convencionadas pela gestão, professores e funcionários da escola. Mas há uma variedade de conjuntos de normas mais específicos de cada dinâmica, de cada momento e espaço, que são instituídos na pr,ática cotidiana das relações interpessoais, como o "código do refeitório" do inspetor Ian, que é criado pelas pessoas na escola a partir de sua relação, seus valores, concepções e afetos.

Nesse sentido, destacam-se as estratégias que são postas em prática, via de regra pelo adulto responsável pelas crianças em cada momento – os inspetores no café da manhã e da tarde, os professores na sala de aula, o professor de educação física na quadra, a secretária na hora da entrada e também as contra estratégias dos alunos que, consciente ou inconscientemente subvertem cotidianamente essas normas em busca de espaços de fuga ou de benefícios simbólicos.

Dessa multiplicidade dos conjuntos de normas surge a coexistência e variação de estratégias que estão ainda, de certa forma, submetidas ao conjunto de normas institucionais e, portanto, de controle. Porém, para avançar nessas questões, é preciso refinar o conceito de estratégia, tarefa a qual se dedica o terceiro capítulo deste trabalho.

Para finalizar e também introduzir um outro conceito chave desenvolvido nesta pesquisa, podemos pensar que a ideia de controle posta em prática segue um ordenamento comum. Sejam as normas institucionais ou específicas de cada momento, o controle como objetivo sempre está presente e, com ele, a ideia de desvio. Veremos mais adiante como as transgressões nos vários conjuntos de normas são associadas e materializadas no aluno, sob a forma do comportamento desviante e que, o controle e a disciplina, nesse caso irão se tratar de um controle do que chamaremos de singularidade.

Considerando estas problemáticas apresentadas, é impossível prosseguir sem o esclarecimento dos conceitos chave para a pesquisa. A partir desse momento, o trabalho se concentra na análise da relação entre as estratégias e as singularidades - independência ou interdependência? Oposição, complementação? Compreendendo ter apresentado aqui boa parte do que acredito ser central para uma caracterização do *locus* da pesquisa, podemos agora prosseguir para a descrição dos conceitos de singularidade e estratégias. Os conceitos apresentados nos próximos capítulos, contribuirão para uma melhor definição das dinâmicas

escolares que foram aqui tratadas e para uma análise mais aprofundada do cerne dessa pesquisa: os conflitos entre os conjuntos de normas e as formas singulares das crianças se expressarem na escola.

*****

## CAPÍTULO 2: Singularidades - Uma caçada constante

Ao tentar descrever a alguém o que quero dizer com "singularidade" ou com "aluno singular" na escola, me vêm à cabeça alguns rostos e algumas situações e, depois das cenas, os nomes de algumas crianças que me motivaram a propor essa pesquisa. Passados esses dez ou quinze segundos, quando percebo que o alguém aguarda uma resposta categórica e explicativa, já não há espaço para palavras ou definições, só os rostos, situações e os nomes. Como traduzir a ideia de singularidade enquanto conceito? Como fazê-lo sem cair no caminho de categorizar o não categorizável? Talvez não seja possível, mas o exercício vale a pretensão e tentarei expor algumas das reflexões sobre esta ideia central, para a pesquisa através de uma aproximação entre conceitos e reflexões de outros autores. Também acredito ser um método coerente apresentar, simultaneamente, o desenvolvimento da ideia de singularidade ao longo de minhas experiências com o contexto escolar e com a pesquisa acadêmica.

Tentar sistematizar o que para mim parece claro tem sido um desafio (as vezes constrangedor), mas que preciso externalizar. Talvez a alternativa de narrar algumas situações e partir de descrições do cotidiano escolar seja, de fato, a melhor forma de fazê-lo como uma tentativa de *tradução em escrita* daquelas cenas mentais, dos rostos, situações e nomes. Admito que a singularidade ainda é uma ideia permeada de incertezas, incógnitas e ambiguidades, mas que tem sido gestada, pensada e repensada, desde as primeiras impressões sobre o ambiente escolar até o trabalho de campo e que, talvez por isso - por ser um conceito em construção - tem sido o ponto de articulação que tenho mantido entre as análises, os debates teóricos e a experiência com o cotidiano escolar.

Tentarei fazer aqui uma breve descrição da trajetória da ideia de singularidade, seu desenvolvimento e as contribuições dos autores e autoras que permitiriam uma descrição (ainda que questionável), do que seria esse quase conceito ou um conceito provisório, mas que é fundamental para compreender o sentido dessa pesquisa. Tomando como ponto de partida algumas perguntas que sempre me vinham à mente enquanto inspetor de alunos, a saber: "por que esse aluno é tratado de maneira tão diferente em relação aos outros? ", "por que as punições são tão desproporcionais" e "por que a punição a esse aluno se estende, se prolonga, até que se torne permanente, na forma de estigma?"; e como ponto de chegada o momento atual de tentar transformar as possíveis respostas em um corpo teórico, analisarei as contribuições conceituais que foram constituindo até aqui, o centro das reflexões desta pesquisa: a ideia de singularidade no cotidiano escolar.

Em sua origem etimológica do latim – *singularis* – o significado do singular é expresso na língua portuguesa pelo termo "incomparável"[11]. Poderíamos encerrar aqui a compreensão do termo para os fins desse trabalho, uma vez que é justamente dessa impossibilidade de comparar, de fazer com que encontremos no singular características familiares. Uma criança singular, nesse sentido, seria aquela que não encontra compatibilidade com paradigmas ou com um modelo preestabelecido e daí surge uma expressão do imprevisível, do desconhecido: Não se sabe qual modelo aquela criança segue, por sua existência ser incompatível com o paradigma de análise que se tem acerca da infância ou de como uma criança deve agir na escola.

Mas a definição do termo nos dicionários da língua portuguesa traz atribuições ainda mais significativas para nossa análise. O termo singular enquanto adjetivo traz a dimensão dos afetos que queremos explorar ao significar algo ou alguém "cujas características são diferentes dos demais", "inusitado" e ainda "que pode causar surpresa", "surpreendente", "espantoso"[12]. Essa dimensão o qual o singular provoca é a abordagem que trazemos para nossa análise ao compreendermos que uma criança singular surpreende, causa surpresa, espanta e ameaça ao gerar desconforto e conflito. Trataremos mais adiante desses afetos, em particular o "espantoso" na relação com a diferença conforme trabalhado por Freud (2011b) ao refletir sobre o "estranho" ou "inquietante"[13].

Bem como no capítulo anterior, a estrutura narrativa desta parte do trabalho também tem algo a dizer. O paradoxal objetivo é apresentar o conceito e sua descrição, enfatizando que a singularidade, conforme será apresentada, não se permite categorizar. Por isso, optei por uma descrição do desenvolvimento da ideia, seu ponto de partida, as transformações e contribuições que foram ajudando a explicar melhor o que seria (e o que não seria) essa tal singularidade. Como analogia e não coincidentemente, o leitor ou a leitora poderá perceber que a tentativa de conceituar a singularidade é sempre dinâmica, e o conceito sempre escapa, e vai para além do que foi descrito. O aluno singular na escola apresenta como (não)

---

[11] Definição do "Dicionário do latim essencial" (REZENDE & BIANCHET, 2014) que traz ainda como significados: único, sozinho, singular. Notável, extraordinário, incomparável. Particular, próprio, exclusivo.

[12] Definição do dicionário Aurélio, versão online que traz em sua integralidade as seguintes significações: Exclusivo (único) de sua espécie; distinto: uma planta de aparência singular. Muito especial; pouco usual; raro ou excepcional: inteligência singular. Cujas características são diferentes das demais; inusitado: ponto de vista singular. Que pode causar surpresa; que é surpreendente ou espantoso: obtivemos uma resposta singular.

[13] Na abordagem da psicanalise freudiana, o estranho (ou inquietante) atua como provocador de sentimentos variados que levam uma pessoa a sentir-se desconfortável diante de algo que lhe foge do familiar. Para Freud, é inquietante o fato de reconhecer em alguém uma espécie de "oculto-familiar" (p.273), provocando um sentimento de que aquilo que parece estar fora de expectativas na verdade remonta a algo já conhecido, mas que foi reprimido. Adotamos como definição do inquietante, para fins desse trabalho, a síntese feita pelo autor ao considerar que "Quando acontece algo em nossa vida que parece trazer alguma confirmação às velhas convicções abandonadas, temos a sensação do inquietante..." (FREUD, 2011b, p.275).

características o *ser* desconhecido, imprevisível, e incontrolável, ora, surpreendente seria se o conceito de singularidade não se apresentasse dessa maneira.

O presente capítulo está subdividido, portanto, em função das reflexões acerca das singularidades, conceito do campo e sua relação com debates e reflexões teóricas. Essas reflexões, que surgiam à medida em que a experiência de campo apontava para novos caminhos analíticos serão divididas em:

1) a noção de indivíduo, propondo uma interpretação mais relacional;

2) o maniqueísmo, apresentando cuidados com os possíveis juízos de valor no olhar para o singular;

3) as imagens preestabelecidas e a impossibilidade de categorização a partir da imersão cotidiano escolar;

4) os grupos, trazendo algumas possíveis interpretações relacionais sob a ótica da psicologia social.

Ainda serão feitas, ao final do capítulo, algumas reflexões acerca das singularidades enquanto desvio e aspectos observados no contexto específico da Escola dos Pinheiros.

Assim, o texto deste capitulo se apresenta como um "jogo de gato e rato", metáfora que define em grande medida o que tem sido o desafio de refletir, repensar e reformular a ideia das singularidades que no fim, se mostram sempre a fuga, o movimento, a busca por um espaço ou por um queijo. Espero que a estrutura narrativa demonstre justamente o contrário do anseio de categorizar e de produzir saber sobre algo: que quando se produz uma definição sobre a singularidade, ela se ressignifica, rejeita o espaço a ela delimitado e foge, impondo nova caçada e escapando de categorizações.

## 2.1 A singularidade e o indivíduo

*Enquanto a aula de educação física acontece na quadra, Brayan engatinha sobre o banco de madeira encostado no canto da quadra. Brinca de transpor os obstáculos – blusas, garrafinhas de água e uma pilha de três cadernos. Tenta superar os obstáculos sem tocá-los, encurvando as costas e passando as pernas, uma por vês sobre cada um dos desafios. O professor, de dentro da quadra novamente se vira e alerta "Brayan! É pra ficar sentado! Não vou falar de novo!"*

*Brayan senta, mas se esforça para que seus pés não toquem o chão. Com a palma das mãos ao lado do corpo levemente suspenso tenta se deslocar lateralmente até chegar ao lado da pequena montanha de blusas,*

*que ele atravessa sem dificuldades suspendendo mais ainda seu corpo e passando sobre elas com as mãos plantadas no banco e as pernas esticadas, como um ginasta no cavalo.*

*O professor, com os braços cruzados e de frente para a quadra, vira a cabeça para trás e, franzindo a testa diz: "Tá vendo por que não dá pra você fazer aula? Não consegue ficar sentado nem um minuto!". Brayan esconde as mãos debaixo das pernas e encolhe a cabeça entre os ombros. Começa a contar baixinho pra ver se consegue ficar sentado por um minuto.*

Antes da pesquisa de campo, a ideia de singularidade tinha como principal referencial as experiências como inspetor de alunos e auxiliar administrativo de três escolas - duas na região metropolitana e uma no interior de São Paulo. Somando quatro anos de trabalho no ambiente da escola pública, ocupando posições diferentes em espaços também diferentes, mas sempre tocado pelos acontecimentos do cotidiano escolar. Minha trajetória foi marcada pela paixão e fascínio em relação ao cotidiano escolar enquanto lugar de encontros e de espontaneidade, da multiplicidade de formas de ser que se apresentam ao olhar (subjetividades, identificações, personalidades, são termos que talvez ajudem a entender o que quero dizer); mas também por seu avesso: A raiva e a tristeza diante de processos e práticas que buscavam o silenciamento e o apagamento dessa diversidade, o controle dos encontros e da espontaneidade, uma aversão ao acontecimento, um certo impedimento das formas de ser.

Talvez a raiva e a tristeza surgiam como reações ao fato de estar sendo duplamente atingido por aquelas experiências: Por um lado, via o desenrolar de um processo que ia contra aquilo que me fascinava e que acredito ser a totalidade do que entendo por educação, por outro, ia me convencendo, através das primeiras leituras (PATTO, 2000; GOFFMAN, 1988; FOUCAULT, 2005; AITKEN, 2014), dos efeitos políticos de tal processo. O processo em questão seria o do impedimento das possibilidades de ser, algumas formas de ser pareciam indesejáveis e eram impedidas de maneira sistemática de se expressar na escola. Quando pensado em longa duração, trata-se de um processo que leva à marginalização e exclusão dos alunos e alunas que, por algum motivo, se mostravam "diferentes demais". Em poucas palavras, emprestando a perspectiva de Jonathan Kozol (1983), me via diante de processos de morte[14].

[14] Em seu livro intitulado "Morte em Tenra Idade", o professor Jonathan Kozol narra sua experiência enquanto docente em escolas segregadas de Boston, EUA na década de 1960. Durante sua narrativa, o autor apresenta que o mecanismo das escolas segregadas se baseava no impedimento de desenvolvimento da autoestima, das perspectivas e possibilidades de ser das crianças negras, resultando em um processo que nomeia o livro, e que o autor descreve como um processo de morte das subjetividades daquelas crianças.

Ao observar que havia alunos que eram recorrentemente punidos por seu comportamento - interpretado pelos agentes escolares como "mau comportamento" - intrigava-me em que medida a recorrência das punições não estaria ligada mais a aspectos relacionados ao indivíduo, do que especificamente sua ação. Em que medida aquelas crianças eram punidas mais por serem quem eram (ou com o quê eram identificadas), do que pelo que haviam feito? A reclamação do professor de educação física em relação à Brayan dá uma dica a esse respeito: O aluno já iniciou a aula sentado no banco e impedido de realizar a atividade como os outros. Não se sabe qual foi a atitude que motivou esse impedimento, mas o fato dele "não conseguir ficar sentado um minuto" justifica a punição.

Brayan não tem nenhum tipo de restrição formal para praticar as aulas de educação física, mas estava impedido de realizar a aula como punição imposta pelo pedido da professora da turma, que disse ao professor que hoje ele não participaria pois "estava impossível" na sala de aula. O estar impossível de Brayan diz respeito muito mais a seu comportamento em comparação aos outros colegas de sua turma do que o fato de ter transgredido alguma norma.

Para além das características, que eram reforçadas através dos discursos sobre esses alunos que frequentemente eram castigados - retirados de sala, enviados à direção, isolados da turma que pertenciam, privados de brincar no intervalo ou de participar das aulas de educação física. Exilados nos corredores vazios - se tornava plausível para mim a possibilidade de que tais alunos eram tratados de maneira diferente exatamente por serem "diferentes demais", por "não se encaixarem". Nesse ponto, a primeira das perguntas iniciais - "por que esse aluno é tratado de maneira tão diferente em relação aos outros?" - Tornava-se latente, e exigia, se não respostas, ao menos uma outra perspectiva capaz de transformá-la em uma pergunta menos incômoda. As possíveis respostas não vieram, mas a transformação da pergunta viria posteriormente com o trabalho de campo, já na pesquisa que aqui apresento.

As narrativas trazem dois elementos que podem nos levar a reformular a pergunta inicial, um deles apreendido através do contato com bibliografia e outro apreendido durante as observações de campo. O primeiro elemento que ajudou a reformular a pergunta em relação ao tratamento diferente dado a alunos "diferentes demais" foi a adoção de uma abordagem relacional (BECKER, 2008; ELIAS & SCOTSON,2000), que permitiu uma compreensão de que os alunos considerados "diferentes demais" tinham algo em seu comportamento, sua forma de ser, que era lido principalmente pelos adultos como desvio[15]

[15] Desvio aqui já no sentido proposto por Howard Becker (2008), ao se referir a um comportamento que é lido

.Brayan, assim como Igor, podiam pontualmente transgredir as normas estabelecidas para o grupo a qual pertenciam, mas o tratamento a eles dispensado se justificava por eles serem considerados transgressores: inquieto ou mordedor.

O segundo elemento que ajudou nas reflexões sobre a questão apresentada foi o fato de que, nos registros de campo, também se revelavam tratamentos diferenciados e recorrências nas "broncas" dadas a alguns alunos – havia nomes que se ouvia mais frequentemente, quando inspetores ou professores tentavam organizar as crianças em alguma situação, por exemplo. Mas apesar dessa aparente confirmação, ia se revelando também um certo nível de tolerância, que estava ligado principalmente ao momento, ao espaço e ao adulto que acompanhava as crianças em determinada situação. Esses dois elementos levaram a pensar a pergunta de uma outra maneira, a saber: "O que, nesse aluno, chama a atenção dos adultos?", ou seja, o que esse aluno – e não outro - desperta nos adultos responsáveis por garantir a observância das regras? Por que seu comportamento e sua forma de ser despertam reações tão intensas?

Tornava-se importante considerar que não era apenas um olhar para o "diferente demais" enquanto uma qualidade individual dos alunos em questão, mas sim enquanto uma diferença em relação ao grupo, aos valores e concepções definidos como parâmetros para as práticas pedagógicas dos membros daquela instituição. O que justificava, por exemplo, a punição dispensada à Brayan, dizia respeito a uma comparação – os outros conseguem ficar sentados por um minuto, ele não. Essa característica retoma a dimensão relacional do singular, do incomparável, do ímpar.

Tratava-se muito mais de um confronto entre objetivos e concepções daqueles alunos, com os objetivos, concepções e imaginário dos adultos e da instituição. Uma disputa de poder sob o ponto de vista psicossocial, político e territorial. Aqui, a questão da alteridade é de grande importância, uma vez que não estamos tratando apenas da diferença enquanto um desvio pontual de comportamento, mas sim de uma criança que é vista como desviante. A questão exige que se vá além de uma comparação simples para compreender o sentido da diferença nesse caso. Numa comparação simples, trataríamos esse tipo de identificação do desvio, como um "desvio estatístico". Segundo Becker

> a concepção mais simples de desvio é essencialmente estatística, definindo como desviante tudo que varia excessivamente com relação à média. Ao analisar os resultados de um experimento agrícola, um estatístico descreve o pé de milho excepcionalmente alto e o pé excepcionalmente baixo como

---

por terceiros como desobediência de regras e rotulado como infração. Dentre as muitas contribuições de Becker para a compreensão da ideia de singularidade, destaco aqui essa retirada do foco do desvio do indivíduo e a proposta de uma análise do comportamento desviante ligado ao processo acusatório, como veremos mais adiante.

> desvios da média. De maneira semelhante, podemos descrever como desvio qualquer coisa que difere do que é mais comum. Nessa concepção, ser canhoto ou ruivo é desviante, porque a maioria das pessoas é destra e morena (BECKER, 2008, p.18).

Assim como faz Becker, essa definição estatística de desvio nos serve apenas como uma preparação para a compreensão do desvio em sua complexidade quando inserido na vida cotidiana. Afinal, não estamos lidando com pés de milho!

Para nossa intenção nessa pesquisa, a concepção estatística do desvio é simplificadora e deixa escapar as nuances, a heterogeneidade e a complexidade do contexto social. Concordo também com o autor em sua afirmação de que a "definição estatística do desvio está longe demais da preocupação com a violação de regras que inspira o estudo científico dos outsiders" (BECKER, 2008, p.18). Mas apesar de não ser nosso foco, a concepção estatística do desvio nos apresenta um elemento que pode ajudar na compreensão dos efeitos da diferença. Basta que se considere que a diferença que aqueles alunos recorrentemente punidos expressam é um desvio diante de uma imagem pretensamente homogeneizante de escola.

Assim, retornamos ao aspecto relacional para concluir que, quanto mais homogeneizante é a concepção de escola da parte de quem exerce o controle das regras, mais desviante a diferença lhe parecerá. Assim sua reação será proporcional, menos ao comportamento ou infração do aluno, do que ao desvio que sua diferente forma de ser representa. Poder-se-ia dizer que Brayan, Igor e Bruna seriam desvios estatísticos em um padrão de comportamento da turma, mas o significado disso vai além da análise estatística do desvio.

As questões relativas ao comportamento desviante serão retomadas no capítulo seguinte ao investigarmos as estratégias, que dizem respeito ao modo como tais desvios são lidos e entendidos pelos adultos da escola. Nesse momento, basta que se compreenda que tratamos agora de uma diferença que vai além do tolerável, que ameaça algo ou alguém, que lembra algo ou alguém que não quer ser lembrado, que incomoda, que provoca sentimentos que não querem ser sentidos e despertam reações inconscientes.

A ideia de considerar uma forma de ser "diferente demais" a ponto de ter de ser impedida, deve reportar principalmente aos sentimentos que desperta nos adultos. Nesse ponto, juntam-se à abordagem relacional algumas leituras da psicologia social em relação à diferença (AMARAL, 1992; EMILIO, 2004; FREUD, 2011a). Contribuem de maneira significativa para a compreensão dessa forma de lidar com as diferenças e do que ela desperta. Conceitos de Freud como o "ideal de eu" e o "inquietante" ou "estranho", e a ideia

apresentada por Solange Emilio, relativa aos mecanismos de defesa em relação ao que nos é diferente. A psicologia e as formas de lidar com a diferença no contexto aqui tratado despertam o olhar para uma dimensão importante, que seria um ímpeto de transformar aquela singularidade expressa pelo diferente, em torná-la menos ameaçadora, menos intragável e colocá-la em um lugar simbólico na qual perca essa força.

Esse foi o ponto de partida para uma primeira ideia de **singularidade**: Forma de ser e se comportar que é "diferente demais". O demais aqui em todos os seus sentidos enquanto advérbio, não apenas querendo dizer "muito diferente" - diferença para dentro - mas uma diferença ligada à forma como é interpretada - para fora. Um demais que, em sua definição dicionarística pode ser 1) excesso, além da conta, além da justa medida e como 2) muito intenso, de maneira muito forte. Apesar do aparente pedantismo gramatical, o sentido conotativo da expressão "diferentes demais" traz uma importante abordagem metodológica e uma reflexão terminológica interessante que a complementa.

Ainda sobre a terminologia, nos interessa também a reflexão acerca da vinculação das diferenças atribuídas ao sujeito a partir do discurso, ou seja, o uso de termos como "agitado demais", "fala demais", "está demais hoje" ou simplesmente "é/são demais" revelaria essa vinculação, enquanto um processo de fazer a diferença por meio de um conjunto de qualidades reduzidas ao indivíduo. Localizando assim no corpo de um sujeito a demasia que é negativa e definindo a diferença como pertencente ao outro, ocultando a agência de quem interpreta e esvaziando o caráter relacional de um "processo de acusação".

Dito de outra forma, trata-se de atribuir características negativas ao indivíduo ou a um grupo, fazendo com que tais características deixem de ser algo pontual, um traço da personalidade e passe a ser a marca do indivíduo ou grupo, o estigma a ele associado. Por exemplo, a agitação em demasia passa a ser um estigma, quando deixa de ser utilizada para se referir a um momento ou estado de uma criança e passa a caracterizá-la: fulano **é** agitado demais.

Essa exploração terminológica nos permite, por outro lado, extrair as bases de uma abordagem metodológica, que se constituiu enquanto eixo da pesquisa. Trata-se do direcionamento para uma análise que vá além do sujeito, que expanda possibilidades interpretativas acerca do que aqueles alunos representavam no contexto de suas turmas e no contexto da escola, para além dos discursos que os reduziam, para além da categorização e dos rótulos a eles impostos. O comportamento destoante passou a ser interpretado como uma forma de ser singular e não como característica de um ou mais alunos. Talvez como

uma reação de minha parte à premissa de que se deve punir sem pestanejar o que não parecia "normal".

Surgia, portanto, a necessidade de tomar um caminho que não fosse o mesmo de quem discriminava os que eram vistos e rotulados como "maus alunos" (ou, deixando o eufemismo de lado, também rotulados coletivamente de "terroristas", "encapetados", "impossíveis", "da pá virada"). Sobre esses rótulos, um traço diferenciador para sua utilização seria o diagnóstico de alguma deficiência, como o autismo por exemplo: casos em que a criança é diagnosticada e isso é comunicado aos adultos, o tratamento é ainda estigmatizante, mas os rótulos são de outra natureza. Os preconceitos e estereótipos, bem como o sentimento de compaixão acaba mediando a criação de rótulos para crianças com deficiência promovendo uma cautela ao referir-se àquele aluno.

Apesar da cautela que a formalidade do diagnóstico desperta, apoiada por vezes no medo de ofender ou de ser visto por terceiros como preconceituoso, os adultos frequentemente rotulam alunos com deficiência como "especial", "de inclusão". Termos diferentes, mas que possuem um mesmo efeito: apagam a singularidade daquela criança e a reduz ao rótulo, muitas vezes utilizado no lugar do próprio nome da criança ou como "sobrenome": "O Lucas de inclusão", "A Maria especial".

Essa diferenciação a partir do diagnóstico, que não impede a estigmatização, mas coloca a criança com deficiência em outra categoria, em outro lugar de pertencimento traz um ponto que deve ser questionado. Os alunos que não possuem diagnóstico - que na escola dos Pinheiros são denominados "em estudo" – recebem aqueles mesmos rótulos e estigmas ligados à demasia, ao excesso ("agitado demais", "fala demais") ou à anormalidade ("jeito estranho"," tem problema"). Tal fato, além de reafirmar que o cuidado dos adultos ao se referirem as crianças com deficiência está muito mais vinculado ao medo de ser mal interpretado, aponta para uma estratégia de exclusão da qual trataremos mais adiante: a patologização.

Retornando à busca pela definição do conceito de singularidade, todas estas questões de categorização de crianças, lidas a partir de sua diferença, revelaram que era necessária uma postura ética de pensá-los. Não como sujeitos que possuem características inatas diferentes dos colegas, afinal, era essa identidade que lhes era inscrita através das práticas discursivas, era esse o rótulo que os definiam enquanto "diferentes demais". Era preciso pensá-los como "o outro" nas relações de poder, aqueles que, em sua diferença e resistência aos imperativos da dinâmica social, são percebidos como o avesso, como o que está fora do padrão comportamental e moral que rege as interações na instituição.

Esse outro caminho - de pensar como tais alunos eram vistos, percebidos e descritos e, consequentemente, o que representavam - foi sendo revelado a partir das leituras feitas da "Microfísica do Poder" e do "Vigiar e Punir", de Michel Foucault (1979; 2005) e das próprias considerações de Howard Becker acerca do desvio.

As várias contribuições de Foucault foram reforçando aquela abordagem metodológica, e ajudaram a sistematizar algumas reflexões sobre a singularidade. Em especial, uma compreensão de que as relações de poder e as práticas discursivas não são ações dos sujeitos, mas os atravessam, os constituem e os produzem. Assim, o caminho que se apresentava não era o de pensar que os alunos "diferentes demais" seriam singulares em si, mas que representavam singularidade. Tratava-se mais de observar qual papel aqueles alunos e alunas cumpriam na dinâmica social da qual faziam parte e os efeitos desta representação (GOFFMAN, 1999) e menos de observar sujeitos, objetos. Esse foi o primeiro momento para a ideia de singularidade ou aluno singular: Não como portador de um comportamento diferente, mas sim aquele que expressa em seus comportamentos, gestos, fala e corpo, elementos que representam singularidade em relação à uma normatividade e que são (através dela) assim interpretados.

## 2.2 Para além do maniqueísmo

*O anúncio momento de brincadeira livre dentro da sala de aula é recebido com entusiasmo pelas crianças. A professora da turma deixa sobre a mesa grande em frente ao quadro negro várias caixas de jogos – jogo da memória, uno, pega varetas. Os grupos rapidamente se formam: Sentados no chão, quatro meninos jogam uno no fundo da sala, cinco meninas se agrupam em torno do jogo da memória. Em frente à lousa três meninos jogam pega varetas sentados em torno de uma das carteiras. Três meninas abdicam os jogos e preferem brincar de escrever na lousa. Ao fundo da sala, Kiara observa os colegas sem sair de seu lugar.*

*Na lousa, que é dividida em quatro partes riscos de giz as meninas imitam o cabeçalho que a professora costuma fazer e cada uma delas escreve na lousa tarefas diferentes. Tamires, que escreve na primeira divisão da lousa escreve o nome da escola e procura com um olhar pensativo por alguma aluna. Ela vai até o fundo da sala e traz Kiara pelos braços até a frente do quadro. Pergunta:*

*- Tá certo isso aqui, Kiara? A colega responde acenando positivamente com a cabeça.*

*- "Muito bem!" apontando para a palavra Municipal ela repete a pergunta. Kiara responde agora negativamente.*

*Observando as duas alunas, a professora comenta comigo:*

*- "A Kiara só funciona assim, quando alguém puxa ela. Não sei o que essa menina tem, mas dá um dó dela"*

A partir dessa ideia da singularidade enquanto expressão de diferenças ameaçadoras, novas possibilidades de olhar para os conflitos e a sociodinâmica escolar se apresentam. A retirada de um juízo de valor acerca dos alunos que são lidos como diferentes, permitiu compreendê-los como agentes na relação de poder. Ao demonstrar o quanto sua forma de se apresentar na escola provocava modificações na prática dos adultos e, consequentemente nas normas implícitas do cotidiano. Além disso, permitiu uma abertura da interpretação das diferenças, ao compreender que enquanto sujeitos que incomodam e despertam reações, as crianças singulares não seriam apenas os "bagunceiros", ou transgressores das normas oficiais. Constituiriam também em crianças silenciosas, aquelas com dificuldades de aprendizagem, as com deficiência, enfim, todos que de alguma forma despertavam um estranhamento por parte dos adultos, por não se encaixarem nos paradigmas e concepções por eles idealizados e, assim, provocavam reações específicas.

Então, a questão era o que representavam nas relações de poder da escola e na dinâmica social, as crianças que eram mandadas para a diretoria quase que diariamente. Aquelas que eram punidas com frequência, que estavam sempre presentes nas queixas dos profissionais e nos corredores da escola, enquanto os colegas estavam em aula. As crianças com alguma deficiência, que eram invisibilizadas ou relegadas ao lugar reservado dos especialistas (pois o tornar invisível também é uma reação ao lidar com o diferente). As crianças que por serem silenciosas demais, eram esquadrinhadas e investigadas, provocando debates sobre qual patologia teriam. Enfim, alunos e alunas que estavam sempre sujeitos a ser alvo dos rótulos e estigmas, piadas e inquietação por parte dos adultos. Crianças para as quais as práticas discursivas designavam rótulos e tornavam seu nome um indicativo de tratamento diferenciado.

O que tinham em comum que, mesmo em escolas diferentes e com profissionais diferentes, estes rótulos e o tratamento dispensado a eles recorriam a estratégias semelhantes? Se essas crianças eram interpretadas como não pertencentes ao ideal de escola, se eram inscritas em um não-lugar, é preciso pensar que lugar é esse. O termo singularidade surgiu como primeira tentativa de resposta e, descrevê-la surgiu como um problema.

Estudamos uma melhor forma de apresentar a ideia de singularidade em sua amplitude, que abarca também os alunos e alunas invisibilizados, os alunos com deficiência ou mesmo os alunos de famílias consideradas "desajustadas", já que estes também podem

ser lidos como ameaça a uma pretensão homogeneizante. Tais alunos despertam mecanismos de defesa que se expressam numa dimensão psicológica, ao serem, na relação, a lembrança de aspectos que os adultos tentam manter escondidos em sua identidade. Nesse sentido, a definição de singularidade estaria mais centrada no provocar reações, independentemente da qualidade desses sentimentos. Tanto Brayan quanto Kiara despertam inquietações, estranhamentos e incômodos que podem ter sentidos diferentes: Brayan pode despertar raiva, enquanto Kiara pode despertar curiosidade ou compaixão.

Durante as aulas, a professora Shirley ronda a mesa de Kiara e observa se ela está fazendo as atividades propostas. Como as crianças sentam em duplas, ela observa enquanto a companheira de dupla da aluna, Tamires, a ajuda com a tarefa. Shirley fica em pé por alguns segundos e apoia o queixo sobre uma das mãos. Por algumas vezes, ela acena para mim com os olhos, para que eu observe Kiara. Certa vez comentou comigo que acha que Kiara tem alguma deficiência, pois ela fala pouco e só faz a atividade porque Tamires auxilia. Quando perguntei se Kiara sempre se comportou dessa maneira, Shirley respondeu que:

*- "Ela entrou esse ano, não "tinha" ela ano passado..., mas nunca me falaram dela, desde o começo do ano ela é assim. Fico agoniada, mas prefiro esperar pra ver se ela se solta...porque esse jeitinho dela não é normal..."*

Além daquela dimensão do incomparável, que sempre baseia a dicotomia entre "normal" e "anormal", o caso de Kiara trouxe também uma outra face (ou a mesma face) da singularidade: Kiara, ao contrário de Bryan, Bruna ou Igor não despertavam os sentimentos de raiva, mas ainda assim provocava desconforto na professora. Trata-se do despertar de afetos e de um mesmo estranhamento, mas que resgata no repertório de Shirley o sentimento de angústia e "dó".

É comum observarmos que os alunos que são facilmente lidos como obstáculos são identificados com uma espécie de folclore escolar, a categoria de "aluno problema" e de "indisciplinados", por exemplo. Já os que não são reconhecidos nesse nível mais imediato, também são categorizados – a partir de outros processos sociais – através dos estigmas, em especial aqueles relacionados à patologia, como no caso de Kiara. Ambos serão provocadores de discursos relacionados ao repertório sociocultural e aos valores dos adultos, que servirão de base para uma tentativa de explicar o porquê daquele aluno ou aluna expressar certos comportamentos.

Kiara evoca um folclore escolar que assim como no caso de Igor, provoca a formulação de uma estratégia de lidar com a singularidade a partir da busca pela natureza de uma anormalidade. Geralmente reconhecida na patologia, essa natureza se apresenta como

um caminho em busca do saber sobre aquele outro enigmático, imprevisível e ainda não categorizado em sua expressão de singularidade. Em última análise, o incomodo provocado por alunos que apresentam dificuldades no aprendizado ou um comportamento que, de certa forma, impede a concretização de objetivos pedagógicos também provocam estratégias de categorização. Essas podem ser lidas como tentativas de alcançar um objetivo de saber sobre o que antecede o objetivo pedagógico: A diferença vem antes, saber sobre é o pré-requisito para poder ensinar.

Com relação aos alunos com deficiência, é possível observar uma crença de que pertencem a um outro lugar, que não o do aprendizado. São lidos como responsabilidades dos especialistas e, portanto, como não pertencentes ao ideal de sala de aula. Esse movimento, quase nunca conscientemente reconhecido, empurra as singularidades para fora de um padrão de turma a partir da comparação com os comportamentos da maioria dos alunos. Temos aqui que o incomodo causado pelo comportamento, seja ele classificado como indisciplina ou como patológico, faz parte de um mesmo processo reativo às diferenças e provoca estratégias que pertencem a um mesmo conjunto de formas de lidar com as singularidades.

### 2.3 Para além dos rostos, situações e imagens mentais

É preciso pensar então a relação das singularidades com a identificação do desviante dentro de um grupo. Exploramos aqui a dimensão comparativa e relacional das singularidades e, assim, podemos analisar o início de um processo de categorizar o singular, através de uma produção de saber sobre o outro diferente. Saber esse que está ligado as praticas discursivas e que tem uma força subestimada tanto na sociedade, quanto no contexto escolar. O processo pelo qual Igor passou de uma criança que morde à um mordedor desprovido de características humanas demonstra tal perigo.

As expressões de singularidades provocam nos adultos um anseio por tentar acessar algum tipo de saber sobre o outro e, na impossibilidade dessa tarefa, leva a mecanismos que visam então criar um saber sobre ou inscrevê-lo em um conjunto de saberes já existentes. O que se deve sempre observar é o quão violento esse processo – o de inscrever e produzir saber sobre o outro – pode ser, especialmente com crianças no contexto escolar.

O estigma de Goffman, por exemplo, ajudaria a compreender melhor os significados das singularidades na escola e a mobilização de práticas discursivas e violência simbólica contra elas. Nesse ponto, o contato com a obra "Estigma: Notas sobre a identidade deteriorada", de Erving Goffman (1988), representa um encontro entre um conceito já

definido e estudado pela sociologia e pela psicologia social e as reflexões acerca dos alunos e alunas singulares.

A princípio, a associação foi imediata entre a reação à singularidade e o processo de estigmatização, na perspectiva da *carreira moral* descrita por Goffman. Ao apresentar o caráter processual e a construção social do estigma, o autor relativiza os rótulos e enfatiza as experiências cotidianas das pessoas estigmatizadas, as formas de ser que estão "por trás" do estigma e que desenvolvem formas de ressignificá-lo.

Ainda que tratando de características físicas das pessoas, enquanto motivo para serem vistas e tratadas de uma forma diferente na sociedade. Levando à criação de uma identidade ou "imagem social" carregada de aspectos negativos (estigma), o processo de estigmatizar enquanto prática discursiva nas relações com as diferenças, parece ser adequado para elucidar várias reflexões. Especialmente a ideia de que, por ser processual, há um momento anterior ao estigma, ao rótulo. Há o momento de reconhecimento e identificação, a partir das interações face a face, que é decisivo para o processo.

Numa primeira leitura que fazia de Goffman, a singularidade se aproximava da ideia do autor, de que o ato de associar características negativas a determinadas diferenças - sejam elas físicas e evidentes, ou sejam percebidas a partir da relação entre pessoas - produz identidades e discursos que afetariam profundamente, tanto a imagem social, quanto a autoimagem da pessoa estigmatizada. Assim, encontrava amarração com a ideia de que a singularidade diz respeito ao que os alunos "diferentes demais" representam nas relações interpessoais do cotidiano escolar, ou seja, pensar que aquilo que viria a ser o estigma foi antes, no contexto escolar, singularidade.

O estigma aparece então contextualizado no cotidiano da escola dos Pinheiros, como uma forma de domar o incontrolável, o imprevisível e o desconhecido, marcas que a singularidade evidencia no cotidiano escolar. A singularidade pode ser vista, num contexto homogeneizante, em que se busca conformar as relações cotidianas a um modelo de grupo ideal, como um alvo em potencial de processos de estigmatização. A busca por diagnósticos, a investigação do contexto familiar e até o uso de religiosidade, para tentar explicar comportamentos considerados desviantes, demonstram isso no cotidiano escolar. Crianças como Brayan, Bruna e Kiara aparecem então em evidência na escola dos Pinheiros: seus nomes são ouvidos com mais frequência nas conversas entre professores em relação aos demais. O poder da prática discursiva é, portanto, o que coloca a criança singular "sobre a mesa" ao redor da qual adultos a investigam e formulam modos de lidar com ela.

Em resumo, observamos que o processo de estigmatização, cujo motor seria a prática discursiva, a associação daquele "folclore escolar" às diferenças, vinha ao encontro de uma necessidade, por parte das pessoas na escola, de produzir um saber sobre as formas de ser, que eram interpretadas como não previstas, como fora da norma, como singulares. A constante busca por explicações baseadas em um saber médico, por exemplo, demonstra essa reação que visa preencher a vontade de saber sobre as crianças diferentes. A patologização de comportamentos desviantes ou incompreensíveis por parte dos adultos é uma estratégia comum no contexto escolar e nos discursos dos adultos da escola e pode representar uma busca pela inscrição das singularidades em um outro lugar que não o grupo idealizado e homogêneo.

***O sabor dos biscoitos***

*Jonas caminha pelo refeitório com as duas mãos nos bolsos da bermuda. Enquanto os colegas de sua e de outras duas turmas terminam o café da manhã, a secretária Juliana observa os alunos. O menino caminha por entre as mesas, observa os colegas e faz perguntas a alguns deles, que respondem sempre com sorrisos, uma menina oferece a ele dois de seus biscoitos. Jonas pega um e coloca inteiro na boca, esboçando um riso e fazendo um bico debochado para a menina.*

*Juliana pede que Jonas volte para seu lugar. Ele continua a caminhar e aceita mais um biscoito.*

*Juliana pede para que um dos alunos vá até a secretaria:*

*- "Pergunta pro diretor se a Rose já chegou!"*

*O mensageiro retorna após alguns minutos e traz uma resposta negativa.*

*Juliana pede para que Jonas volte para seu lugar. Jonas senta-se em outra mesa, ao lado de um grupo de meninas de outra turma. Jonas e as meninas riem... Juliana silencia.*

*Após alguns minutos Rose chega ao refeitório, abraça Jonas que retribui o gesto, os dois caminham de mãos dadas para um conjunto de mesas vazias. Rose senta-se em frente a Jonas e os dois conversam. O menino se debruça sobre a mesa com o olhar perdido nas árvores do lado de fora da janela, enquanto Rose vai buscar para ele uma caneca de leite e alguns biscoitos, que Jonas rejeita.*

Também a busca por inscrever crianças singulares no lugar da deficiência, pode estar associada a uma reação dos adultos, no sentido de transferirem o lidar com esse outro diferente para o campo dos especialistas. Os alunos invisibilizados, quando representam uma ameaça ao fazer pedagógico, por não serem facilmente incorporados às realizações do professor. Assim, tornam-se obstáculos para uma realização total da pratica pedagógica e parecem colocar em xeque uma certa idealização da escola.

Os alunos e alunas com deficiência também se tornam obstáculos à mesma realização de um ambiente idealizado, ao explicitarem um sentimento diante do impacto do "não saber lidar" dos profissionais da escola. Um bom exemplo desse "lugar do outro" é a diferenciação entre os alunos e alunas que possuem diagnóstico de alguma deficiência, que são constantemente excluídos da "conta", por serem considerados responsabilidade dos especialistas. É como se as crianças com deficiência fossem apagadas, no plano imaginário da turma a que pertencem, para que o real se aproxime o máximo de um grupo homogêneo.

Jonas é um aluno que possui diagnóstico de deficiência intelectual na escola dos Pinheiros e Rose é a profissional que ocupa o cargo de Auxiliar de Educação Especial. No refeitório, o costume é que Rose acompanhe as refeições de Jonas, sentada diante dele em uma mesa separada de todas as crianças, inclusive de seus colegas de classe. Durante o trabalho de campo, os momentos em que Jonas não estava acompanhado de Rose eram tensos, com os professores e funcionários sempre pedindo que alguém fosse perguntar pela auxiliar. Houve momentos em que algumas crianças repetiam a pergunta: Cadê a Rose?

Para Jonas, o momento em que a auxiliar não estava era de certa liberdade, pois ele percebia que nem Juliana nem a professora de sua turma intervinham em suas atitudes, e ele se relacionava livremente com as outras crianças, fazendo brincadeiras e perguntas aos demais. As outras crianças também interagiam com Jonas e nunca se opuseram ao fato dele se sentar junto delas, mesmo que em um conjunto de mesas pertencente à outra turma. Esse relacionar-se livremente com outras crianças permitia que Jonas exercesse de alguma forma sua singularidade, que ameaçava no sentido de por em jogo o imprevisível.

A presença de Rose talvez fosse tão requisitada pelos adultos por colocar Jonas em um outro lugar, no qual a preocupação de ter de dialogar diretamente com o aluno com deficiência deixasse de existir. Jonas expressava uma ameaça a um grupo ideal homogêneo e, com isso, causava certo incomodo nos adultos que não eram "Rose", especialista em conversar com Jonas.

O caso de Jonas nos permite compreender em que medida as singularidades seriam (além do "diferente demais", do imprevisível, do desconhecido e do incontrolável) formas de ser que escapam a categorias, que fogem à norma. Daí talvez a frequente associação do aluno singular (enquanto aquele que comunica tudo isso através de seu comportamento e formas de se expressar) com características negativas, com a indisciplina, com o anormal, e a patologia enquanto estratégia. Essa ampliação para um entendimento da singularidade enquanto expressão da diferença, que ameaça um grupo ideal homogêneo, que apresenta outra forma possível de ser e estar na escola, passaria a englobar toda diferença significativa.

Não apenas dos "alunos problema", mas também dos "quietos demais", dos invisibilizados e das crianças com deficiência. Nesse ponto, a compreensão de que a singularidade é ameaçadora permite-nos explorar uma outra face da relação: Afinal, a singularidade ameaça a quem ou a que?

As leituras de Norbert Elias e Sigmund Freud foram fundamentais para amadurecer aquelas primeiras concepções acerca da singularidade para além do sujeito a partir de Foucault. Os estudos da psicanálise freudiana trouxeram uma compreensão mais profunda dos processos encampados pelos indivíduos nas relações interpessoais, tendo as ideias de ganhos psíquicos, da maleabilidade das identificações e do "ideal de eu" e "ideal de nós", lançado luz sobre outras possibilidades de descrição da singularidade.

Em Freud (1921; 1923), a relação do indivíduo com as relações interpessoais seria o centro do que se pode compreender por construção da subjetividade, "do ideal de eu" - ou do que Goffman descreve como autoimagem. Assim, a singularidade não está inerte, mas sempre se transformando, a partir das relações nas quais os indivíduos estão envolvidos. Possibilita pensar que se movem em direção a ganhos psíquicos, a vantagens emocionais ou simbólicas, quando permitem uma realização do "ideal de eu" nos acontecimentos cotidianos. Esta satisfação do ego, porém, depende em grande parte da dinâmica que os grupos constituem, sendo as relações sociais capazes de estabelecer ganhos psíquicos não mais na realização do ego ideal, da autoimagem, mas também do "ideal de nós", ou de uma imagem social. A partir dessa perspectiva, a singularidade diz respeito àquele indivíduo que, mesmo em um grupo social, não se identifica prioritariamente com um "ideal de nós", mantendo suas metas de ganhos psíquicos mais direcionadas a um "ideal de eu".

Posta essa nova perspectiva - a do singular enquanto aquele que está à margem de uma busca pelos ganhos emocionais fornecidos pela identificação aos ideais do grupo, pela identidade - as leituras de Norbert Elias (2000) ajudaram a compreender justamente essa dinâmica da relação entre a singularidade e o grupo social no qual o indivíduo se relaciona, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento da abordagem relacional e da representatividade do singular. A singularidade em Elias, apareceria a partir da forma como aquele indivíduo, que não se identifica com a competição pela satisfação do "ideal de nós" socialmente construído é interpretado na sociodinâmica do grupo. Para o autor, a sociodinâmica de grupos pode ser entendida como *figuração*, como a forma a qual se organizam as relações a partir dos indivíduos e sua constituição em relação ao grupo. Ao apresentar o conceito *outsiders*, enquanto grupo estigmatizado e posto à margem de uma competição grupal pelas vantagens do "ideal de eu", a figuração do tipo estabelecidos-

outsiders, sintetiza e exemplifica essa imbricação entre o indivíduo e a sociedade. Se o singular em uma abordagem freudiana seria aquele que se constitui a partir da busca pela realização de seu "ideal de eu" e não do "ideal do grupo", para Elias, ele seria na dinâmica dos grupos o outsider, já que não constituiria sua identificação nos termos do ideal do grupo estabelecido e, por isso, seu comportamento seria interpretado pelos *estabelecidos* como desviante e passível de rotulação e estigmatização (sociodinâmica da estigmatização), também como forma de afirmar a superioridade dos valores do grupo estabelecido.

Esta possibilidade interpretativa reafirmava a ideia de que a criação de uma personagem como o "aluno problema" era vantajosa para os objetivos institucionais e para a reafirmação dos valores do grupo estabelecido. Aqui os outsiders identificados com os alunos singulares, devem constituir através do estigma e da rotulação, uma categoria na qual se concentrem os elementos negativos daqueles que não se inscrevem na competição pelos ideais do grupo. Dentre as várias possibilidades interpretativas que encontrei através da abordagem eliasiana, a aproximação do conceito de *outsider* com o de singularidade foi mais um aspecto enriquecedor na tentativa de descrevê-la melhor.

A psicologia dos grupos permitiu aproximar também da ideia de singularidade outro conceito, ao qual tinha dado pouca atenção, mas que ao perceber que a sociodinâmica dos grupos não está dissociada do indivíduo (e que, portanto, os outsiders seriam uma forma de rotular a singularidade em seu sentido de diferença) se revelou também como uma possibilidade de descrever o aluno singular. Trata-se da ideia de grupos minoritários, ou de *pequeno número*, proposta por Arjun Appadurai (2009) em "O Medo ao pequeno número: Ensaio sobre a geografia da raiva".

No "medo ao pequeno número", Appadurai descreve justamente o significado dos outsiders nas relações de poder e como a identificação das diferenças no outro engendra mecanismos de defesa que, quando levados a cabo por aqueles que possuem uma posição de exercício amplo do poder, constituem processos de violência. Para Appadurai, um dos mecanismos comumente desenvolvidos em relação ao minoritário seria o da imposição de um rótulo, de forma predatória (identidade predatória), que busca determinar a exclusão das possibilidades de ser do outro (exemplificando através do etnocídio, processos de morte e de formas de ser). Assim, a singularidade estaria bem próxima também do minoritário de Appadurai, mas não chegaria a sê-lo, como veremos adiante.

Assim como a psicologia social de grupos de Elias, nesta obra, Appadurai descreve ainda o que representam as formas de organização sociais "celulares", ou seja, fragmentárias e sem uma coesão de grupo visível e identificável em uma estrutura. Tal organização celular

de grupos minoritários se oporia ao modelo mais rígido e estrutural, que caracteriza o estado nação moderno e, consequentemente, suas instituições. Neste sentido, o "pequeno número" seria aquele que, excluído das possibilidades de inserção em uma sociodinâmica rígida, desenvolveriam formas alternativas de se organizarem e, muitas vezes, a partir daí combater as injustiças sofridas por serem *outsiders*. Tal perspectiva aproxima os conceitos de *outsiders* e de minoritários, ao demonstrar que o estar fora da busca pela identificação do que é considerado ideal para o grupo é construído na dinâmica social, ou seja, grupos estabelecidos tendem a impedir os *outsiders* de se inserirem em seu ambiente de competição. Nas palavras de Elias

> um grupo tem um índice de coesão mais alto do que o outro e essa integração diferencial contribui substancialmente para seu excedente de poder; sua maior coesão permite que esse grupo reserve para seus membros as posições sociais com potencial de poder mais elevado e de outro tipo, o que vem a reforçar sua coesão, e excluir dessas posições os membros dos outros grupos - o que constitui, essencialmente, o que se pretende dizer ao falar de uma figuração estabelecidos-*outsiders* (ELIAS, 2000, p.22).

Na perspectiva de Appadurai e de Elias, a condição de outsider está intimamente ligada ao diferencial das possibilidades de poder, dentro do contexto específico da sociodinâmica. Evidentemente, tal afirmação é pertinente ao tratar das relações de interdependência entre os grupos também na escola. No entanto, para a ideia de singularidade seria preciso fazer algumas considerações, como retornar à noção da anterioridade à categoria e perceber que o singular tem outras possibilidades de poder e que o exerce através de formas de resistências ou contra estratégias específicas, ou seja, cria possibilidades de poder fora dos termos da relação entre grupos. Assim, torna-se importante pontuar que a categorização do singular, o processo de rotulação e estigmatização da singularidade, também desempenha um papel. Ao efetivar um bloqueio das possibilidades de poder que a singularidade pode criar e, ao mesmo tempo, constituir o lugar da singularidade como sendo a categoria que está em desvantagem e sobre a qual o exercício do controle social a partir de estratégias (violentas) é legitimado, justificável e aceito pelos demais membros do grupo.

Tanto os *outsiders* de Elias, quanto o *pequeno número/minoritário* de Appadurai ajudam a esclarecer a ideia de singularidade, enquanto aquilo que não se encaixa em uma sociodinâmica regida por normas preestabelecidas ou, mais ainda, o que se encaixa nessa sociodinâmica, mas que provoca nela conflitos, ao mesmo tempo que desempenha um papel no "equilíbrio desigual" das relações de poder e assim legitima a normatividade. Porém, conforme dito, as contribuições de Elias e Appadurai ajudam a pensar as relações muito mais

na perspectiva dos grupos, bem como a ponderação a ser feita em relação ao *estigma* de Goffman, que se refere a um grupo estigmatizado. Apesar da ênfase que aqueles autores dão ao fato de o grupo ser desprovido de uma coesão, é possível enxergá-los como categorias mais ou menos homogêneas. A ideia de singularidade como anterior à essa categorização, prévia à formação de um grupo identificável como *outsiders* ou de *pequenos números,* exige uma análise em seu aspecto não grupal, e esse foi o passo dado a partir de outra área do conhecimento: A filosofia da educação.

## 2.4 Para além dos grupos

Vimos que os outsiders e o minoritário são analisados enquanto grupos, no qual cada *outsider* ou cada minoritário, tenderia a estar homogeneizado nas características dos grupos a que pertencem, e mesmo nos estigmatizados de Goffman. Apesar das histórias e relatos individuais, as características negativas estão ligadas mais ao grupo que pertencem - os cegos, os alcoólatras e as prostitutas, por exemplo - do que aquilo que cada pessoa representaria na microfísica de seu cotidiano e de suas relações interpessoais. A abordagem a partir das categorias, apesar de demonstrar as aproximações conceituais possíveis em relação à singularidade, dificultam as possibilidades interpretativas dos significados de um indivíduo nas relações interpessoais. Uma vez que exigiria uma desvinculação das características do grupo ou da categoria e a compreensão de como aquele indivíduo interage a partir de sua própria forma de ser, a partir de sua subjetividade, seus desejos e interpretações particulares das relações.

Surge então um ponto de chegada (até o momento) em relação à singularidade: Pode ser identificada com conceitos como *outsiders*, *estigmatizados* ou *minoritários/ pequeno número,* por fazer referência à indivíduos que estão geralmente fora das categorias normativas. Porém, se for possível categorizar o singular como *outsider, estigmatizado* ou *minoritário*, já não se trata mais do indivíduo em sua singularidade, mas dele inserido também em uma categoria que pressupõe um saber. Um exemplo seria a categoria de "*aluno problema*", citada anteriormente. Nela, a interpretação dos significados que a criança atribui a suas relações são nubladas pelas características de uma personagem e de uma identidade construída externamente, através de um corpo de conhecimento interessado, que no caso da escola constitui uma espécie de "folclore escolar". Este aspecto constitui uma outra questão importante: a singularidade significaria o avesso da categoria, quando nesta a identificação entre o indivíduo e as características do grupo têm como base rótulos que constroem características negativas, ou seja, estigma.

Entendemos então que a singularidade se reporta ao momento anterior da categorização e àquilo o qual o indivíduo expressa, que não se identifica com as características da categoria ou rótulo: quem eram os *outsiders* antes de assim serem identificados por Elias? Quem era cada membro do *pequeno número* antes de Appadurai assim descrever as organizações sociais celulares? Antes de serem assim identificados, como eram vistos e o que representavam nas relações sociais? Partindo destas questões, a ideia de singularidade necessitaria ser olhada através de uma abordagem também filosófica, além da sociológica e psicológica.

Nessa perspectiva, além das contribuições já mencionadas de Michel Foucault e de Maria Helena Patto, também as ideias de Gilles Deleuze e Felix Guattari (1992; 1997) contribuem para uma concepção filosófica da singularidade ao fornecerem abordagens, que iriam na linha daquela problemática que surge a partir da psicologia social dos grupos e suas limitações - a anterioridade da singularidade às categorias e grupos, ainda que pouco coesos.

Especialmente na filosofia da educação, é possível encontrar uma proposta da infância como experiência e, portanto, de vivências dos indivíduos não apenas *na* sociodinâmica do grupo, mas através dela. Destaco nesta linha as contribuições de Walter Omar Kohan (2004) e de Jorge Larossa (2002a; 2002b). Partindo exatamente da compreensão da singularidade anterior ao processo de categorização, Kohan afirma, apoiado em Deleuze e Guattari, a respeito de uma forma singular de experiência de infância que

> As maiorias não se definem pelo número ou pela quantidade, mas porque são um modelo ao qual há que se conformar. As minorias, ao contrário, são potências não numeráveis ou agrupáveis em conjuntos (Deleuze; Guattari, 1997, p. 174); elas não têm modelo, estão sempre em processo. O dinamismo das minorias, o que libera o devir é um certo nomadismo (ser nômade é alcançar velocidade, movimento absoluto, pode-se ser nômade sem sair do lugar. Cf. Deleuze; Guattari, 1997, p. 50-4), um certo fugir do controle, da pretensão unificadora, totalizadora; é uma força de resistência, um "exorcizar a vergonha" (Deleuze, 1992, 212). Por isso o devir, o acontecimento e a experiência são verbos em infinitivo e não conjugados ou substantivos (KOHAN, 2004, p.4).

Podemos, a partir desta citação, ampliar o conceito de minoria de Appadurai, levá-lo para além das relações intergrupais e aproximá-lo de nossa proposta de singularidade, através de características já pontuadas. As singularidades seriam *potências não numeráveis ou agrupáveis em conjuntos*, e a criança singular aquela que representa justamente essa potência, o ser que possui corporificado em sua forma de existência os elementos que impedem sua categorização imediata. Precisam de ser mobilizados processos, estratégias e práticas discursivas específicas, que agem no sentido de enquadrá-la em uma categoria e identificá-la

como membro de algum grupo (seja de estabelecidos ou de outsiders, da maioria ou da minoria) através da produção do saber sobre ela.

Outra contribuição dessa abordagem filosófica da infância e da educação, que estaria em concordância com as características da singularidade é a ideia de um certo "fugir do controle", da pretensão unificadora, totalizadora, de uma força de resistência, um "exorcizar a vergonha". Tal afirmação permite compreender a dimensão do incontrolável (e aqui notamos que esta dimensão é muito bem compreendida, no momento de reconhecimento e identificação das singularidades) que a criança singular representa e, no contexto escolar, sua identificação com a indisciplina e com o mau comportamento, enquanto causa e efeito do processo de categorização e estigmatização. O caráter dinâmico da singularidade, enquanto uma constante fuga ou uma força de resistência são dimensões centrais do conceito. No instante em que compreendemos, que o singular está sempre a negar as características da categoria e a reafirmar a forma de ser do indivíduo, ainda que isso signifique ser interpretado de forma negativa pela maioria dos adultos. Ainda assim, o risco é aceito e, mesmo ressignificado pela singularidade, torna o perigo parte de uma forma de ser.

A ideia do dinamismo, do movimento e do *nomadismo* que a singularidade representa enquanto uma forma de ser, que percorre outros caminhos alheios aos do controle, permite uma outra interpretação dos alunos e alunas singulares no contexto escolar: as resistências à categoria revelam o conflito decorrente da expressão da singularidade e abre possibilidade de interpretar tal forma de ser enquanto produtora de resistências, de contra estratégias em relação às estratégias de controle. Acerca destas resistências produzidas enquanto reação – as contra estratégias – são realizadas de forma complementar à relação de poder e isto nos ajuda a entender o porquê de, geralmente, as contra estratégias serem qualificadas negativamente, não raro, como indisciplina.

O significado da indisciplina, no sentido de ameaça ao passo que representa a não aceitação das estratégias de controle, já foi bastante explorado pela literatura pedagógica. Os debates a seu respeito não caberiam no contexto desta exposição, porém, a abordagem feita através de estudos foucaultianos, como os de Julio Groppa Aquino, Marlene Guirado (1996) e de Aurea Guimarães (1996), podem contribuir para o propósito de combater o reducionismo e compreender alguns aspectos, como constituindo parte das relações de poder que envolvem o indivíduo. Sobre a indisciplina, por exemplo, Marlene Guirado esclarece que

> Esta é uma das decorrências da disciplinarização: então, as coisas não se passam de fora para dentro, com um ato de poder reprimindo uma conduta indisciplinada. Pelo contrário, a indisciplina faz parte da própria

> estratégia de poder, é gerada pelos mesmos mecanismos que visam ao seu controle (GUIRADO, 1996, p. 67-68).

Essa concepção que interpreta a indisciplina, para além dos sujeitos reforça a proposta aqui apresentada, no tempo que permite entender os riscos da compreensão reducionista acerca de comportamentos vistos como indisciplinados. Possibilita fazer com que um indivíduo sofra com consequências de atos que não partem de si, mas sim que representam sua resistência, seu modo de agir em uma relação desigual de poder. Como os comportamentos de crianças singulares são geralmente associados à indisciplina, tal reflexão se faz importante.

A potencialidade, apresentada por Kohan, descreve em grande medida aquilo que Jorge Larossa (2002a) apresenta como sendo o *sujeito da experiência.* O contato com as ideias de Larossa também contribuiu para uma concepção da ideia de singularidade para além do sujeito (para além do inatismo) e para além dos grupos (dos riscos de uma homogeneização dos modos de ser) que tem sido bastante proveitosa na tentativa de descrever a singularidade. Entendendo a experiência não como aquilo que um indivíduo faz, mas sim como o que chega até ele, o que passa por ele, que o atinge, estando assim a experiência desvinculada da ação do sujeito e sendo, inclusive, o seu contrário - não o que a pessoa faz ativamente, mas o que ela permite que a atinja (passivamente). Para Larossa

> o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos. Seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura (LAROSSA, 2002a, p.24).

Assim, a criança singular enquanto aquela não categorizada, seria este indivíduo aberto, disponível, que é movido muito mais pelos desejos, pelo gosto de ser quem é. Pelo seu "ideal de eu" e pela sua forma de estar no mundo do que pelas informações, pelo ser algo reconhecível (fato que incomoda bastante ao explicitar este caráter de não ter como objetivo o ideal posto para os demais). Especialmente no ambiente escolar, no qual as relações são em sua maioria mediadas pelo institucional e por um constante "dever ser", a singularidade se expressa naquela criança que interpreta o cotidiano escolar de uma outra maneira. Uma conduta própria e autêntica, como experiência, mergulhando de cabeça nas relações interpessoais e na sua forma de sentir a escola, o que geralmente é interpretado como desobediência às regras e normas formais e informais.

Esta exposição do ser em relação à experiência é bem apresentada por Larossa, que qualifica como sendo uma forma de estar aberto ao/no mundo para os acontecimentos, estar

e ser sujeito da experiência. Nesse sentido, diz muito sobre a singularidade o jogo de linguagem que Larossa faz com a palavra perigo e a figura do "pirata"

> O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante (o pirata) que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião (LAROSSA, 2002a, p.6).

É evidente que muitas outras crianças, quando pensamos na experiência escolar, também estão neste *"espaço indeterminado e perigoso",* mas a questão que se deve colocar é: quais *"se expõem ao atravessá-lo"?*

Muitas vezes interpretamos as crianças sob a ótica da categoria de infância, que nos induz a pensar a respeito de todas as crianças como seres passionais, impulsivos e anômicos. Como tenho insistido, é preciso rejeitar as categorias e os preconceitos para abordar a singularidade, e questionar a categoria de infância também se faz necessário neste momento. Se encararmos a criança em sua singularidade, podemos superar o reducionismo e considerá-la enquanto indivíduo inserido em um contexto social, no caso, a escola.

Entendendo que boa parte das relações e comportamentos de alunos e alunas são também determinados por aspectos institucionais, julgamentos a partir de valores sócio históricos e pelas regras e contingências do cotidiano escolar, podemos avançar em uma diferenciação entre um aluno "exposto", no sentido de Larossa, e um aluno que "não se arrisca", ou seja, que não é caracterizado como desviante.

Podemos então retornar a Elias e Scotson e compreender que, na sociodinâmica da escola se pode interpretar uma figuração do tipo estabelecidos-outsiders e que, nesse cenário, o aluno singular se relaciona como *outsider,* enquanto o aluno que se insere na competição e no jogo do grupo ideal estaria ocupando uma posição de estabelecido. Nesse contexto, inserir-se enquanto estabelecido nesta figuração estabelecido-*outsider* traz vantagens. Uma delas é a segurança em relação à boa parte dos perigos que os *outsiders* estão expostos (situações vexatórias, punições, rotulação e estigma, por exemplo). Seria mais ingenuidade do que preconceito imaginar que as crianças não reconhecem isso e que não elaboram suas próprias formas de se inserir na sociodinâmica escolar, contabilizando benefícios simbólicos ou os riscos que suas escolhas envolvem. Completando essa diferenciação, retornamos ao pensamento de Larossa onde

> a palavra experiência tem o "ex" de exterior, de **estrangeiro**, de exílio, de estranho e também o ex de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente "ex-iste" de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente (LAROSSA, 2002a, p. 25, grifo nosso).

Neste trecho, o autor aproxima a definição de sua concepção de experiência da singularidade e afirma que esta forma de ser singular o qual define o sujeito da experiência é justamente o ser "que não tem essência, razão ou fundamento, mas que simplesmente existe". Assim, a criança singular no que se entende por aquela que segue um caminho alheio à busca pelos ideais do grupo, ou que representa um estar alheio aos objetivos institucionais, que simplesmente existe e vivencia e territorializa a escola a seu próprio modo, marca uma diferença importante em relação àquelas que poderiam ser vistas como "crianças estabelecidas".

O pensamento de Larossa vem contribuindo para uma dissociação necessária das formas de ser das identidades naturalizadas no cotidiano escolar e para a ampliação de uma noção de formas de ser autênticas que resistem e que, num contexto como o das escolas observadas, consistem na resistência, muito mais do que no seu ofício. Neste sentido, o termo *estrangeiro*, utilizado pelo autor também merece especial atenção, por ser um conceito que descreve em grande medida a ideia de singularidade.

Em seu texto "Para que nos sirven los extranjeros", Larossa (2002b) explora a relação dialética entre o sujeito e a diferença, que sempre constituirá o outro em uma relação de compreensão. Para Larossa, o outro - nomeado como *estrangeiro* - constitui também um ponto de identificação e reafirmação da identidade daquele que com ele se relaciona. Esse movimento, de ida até aquele que é diferente, de extrair dele informações- interpretá-lo - e em seguida retornar a si - ao conforto - para relacionar o saber obtido com sua própria identidade, representaria um modelo de compreensão, de interpretação e de apropriação que deve ser criticado. O *estrangeiro*, o outro, o diferente, o singular, quando vistos como um ponto de retorno do movimento de compreensão, produz efeitos que constroem a relação interpessoal nos termos do egocentrismo do intérprete, de uma afirmação de si pela diferença do outro, nas palavras de Larossa

> Deste ponto de vista, talvez a loucura não seja mais que o outro em relação àquilo que a razão constrói como a imagem de si mesmo, talvez a infância não seja mais que o outro em relação ao que a maturidade constrói como a imagem que tem de si mesmo, e talvez os estrangeiros não sejam mais que os (culturalmente) outros em relação ao que estamos começando a fabricar como sendo uma imagem de nós mesmos, de nossa cultura e de nossa casa, onde podemos nos reconhecer de uma forma relativamente confortável (LAROSSA, 2002b, p. 68-69, tradução nossa).

Assim, a construção e reafirmação de uma identidade através desse modelo de compreensão promove uma representação do intérprete como superior. Justamente pela diferença, através da identificação de valores negativos no estrangeiro que marcariam a distinção entre aquele que com ele se relaciona. Constitui o conforto, o sentir-se parte de

algo, de "sentir-se dono da casa", nos termos de Larossa. É isso o que o *estrangeiro* representa para o "sujeito da compreensão" (Larossa, 2002b, p.69), ou o intérprete, o sujeito que se constitui neste modelo de compreensão da diferença: A lembrança constante de quem se pretende ser através da relação de oposição, assim, é fácil imaginar que o outro quase sempre representará aquilo que é rejeitado pela identidade que o interpreta, pois assim afirma-se o que não se é, estabelecendo uma relação de apropriar-se do outro para constituir-se a si próprio.

Ao analisar o discurso pedagógico sobre o "multicultural" na escola, Larossa aponta para um mecanismo que também faz parte de nossa compreensão acerca da singularidade: A reflexibilidade do discurso sobre o outro não apenas produz saber sobre este estrangeiro, mas também atua na construção da identidade de quem o mobiliza e fornece ao processo algumas "vantagens". Tal abordagem complementa a compreensão da singularidade enquanto necessária na relação de interdependência dos grupos, como, por exemplo, na figuração estabelecidos-*outsiders* de Elias e Scotson, na qual

> o grupo estabelecido tende a atribuir ao conjunto do grupo outsider as características "ruins" de sua porção "pior" – de sua minoria anômica. Em contraste, a auto-imagem do grupo estabelecido tende a se modelar em seu setor exemplar, mais nômico ou normativo – na minoria de seus "melhores" membros. Essa distorção *pars pro toto*, em direções opostas, faculta ao grupo estabelecido provar suas afirmações a si mesmo e aos outros; há sempre algum fato para provar que o próprio grupo é "bom" e que o outro é "ruim" (ELIAS, 2000, P.22-23).

Larossa traz esse mecanismo da relação desigual de poder entre os grupos para a dimensão interpessoal e subjetiva, demonstrando que podem ser partes complementares de um mesmo processo, já que o estrangeiro é apropriado pelo intérprete para a obtenção do que o autor chama de "benefício simbólico" (p. 78-79). O estrangeiro de Larossa é o *outsider* no que cada indivíduo representa para além do grupo, tomado individualmente em seu significado nos processos de compreensão, nas interações face a face e na construção de identidades tanto de grupo, quanto individuais. A questão em relação ao estrangeiro é a mesma que apresento em relação à singularidade: Não tanto o que ela é, o que ela permite afirmar, mas sim o que ela provoca, quais seus efeitos e conflitos, quais os "benefícios simbólicos" dela retirados e como esses conflitos são encarados nas relações cotidianas de poder.

A abordagem da singularidade, a partir do que foi exposto até aqui, segue um caminho que, para Larossa, seria a tentativa de romper com a postura de um "sujeito da compreensão", que instrumentaliza o outro em prol do fortalecimento de sua identidade e dos benefícios discursivos que daí pode extrair ("lógica da ganância", segundo Larossa, de

uma biopolítica) e adotar uma postura de "sujeito da experiência". Analisar a singularidade, portanto, permitiria lançar um olhar crítico sobre as práticas discursivas que buscam categorizar e enquadrar o outro de modo a retirar dele benefícios simbólicos nas relações de poder, permitiria desvelar o modo como a diferença é tratada de maneira interessadamente arrogante nas relações de poder da escola.

Tal olhar crítico, também poderia ser estendido para a produção do saber sobre o outro, e a singularidade poderia se apresentar como alternativa à interpretação das pesquisas em educação que tendem a reduzir e categorizar comportamentos e encerrar no indivíduo a busca pelas razões ou consequência de conflitos. A meu ver, tal redução e categorização que a produção de saber sobre o outro desempenha, mesmo nas melhores das intenções, tendem a reforçar um corpus de saber que legitima categorias, personagens e folclores. Uma forma daquilo que Foucault chamou de "técnicas positivas de poder", onde o poder de controle não deve ser visto apenas sob a ótica do negativo - exclusão, rejeição, proibição - mas também, a partir das instituições modernas, sob a ótica positiva da necessidade de se saber mais sobre, de produzir, investigar e esquadrinhar o outro (FOUCAULT, 2001, p.63).

A postura do "sujeito da compreensão" é a postura acovardada diante da diferença, aquela que, no contato com o outro, sempre retorna a seu lugar seguro de poder. Para Larossa, é preciso romper com essa postura e permitir-se não voltar ao conforto, estar aberto e deixar-se afetar, como sujeito da experiência, transformando-se no contato com o diferente, se desterritorializar, nos termos de Deleuze e assumir o lugar de desconforto que exija uma reformulação da própria identidade, um rio de Heráclito. A riqueza de possibilidades que surgem no cotidiano escolar, quando se olha para a singularidade enquanto potência de experiência (quando se torna sujeito da experiência, se permite deslocar e cambiar) é enorme. Se não está nessa relação o centro da transformação que a escola contemporânea precisa para acolher a diferença e a multiplicidade, ao menos dela deve vir boa parte da mudança necessária.

A singularidade, assim como o *estrangeiro*, é aquilo que provoca o deslocamento, que retira o intérprete de seu conforto, e que é um ponto de retorno pouco tranquilo. A resistência constante da singularidade é aquela que prende o intérprete que retornava ao lugar de conforto, o agarra pelas pernas, pelos braços, derruba coisas que carrega, puxa-lhe a barra da saia. Impõe conflito, fazendo com que, mesmo que volte a seu lugar, aquele intérprete voltará incomodado de alguma forma, com rasgos nas roupas, arranhões e sentindo a necessidade de voltar para pegar o que deixou cair no caminho. Eis a importância e o papel das singularidades no cotidiano escolar: Provocar, transformar, ressignificar, causar mesmo

um desconforto e o conflito para esgarçar a gramática escolar tradicional e abrir campos de ação para a liberdade de ser.

## 2.5 As singularidades vistas como desvio

Se relação entre os adultos da escola e as singularidades exige o deslocamento, a transformação, o que ocorre quando tal movimento por parte dos adultos não acontece? O que as singularidades efetivamente provocam nos adultos que ocupam posições de poder ao serem produtores de códigos normativos? E ainda, como as reações daqueles adultos se convertem em práticas discursivas, pedagógicas e cotidianas? Estas são questões que se apresentam ao colocarmos as singularidades no centro da análise do cotidiano escolar. Sobre elas, cabem algumas considerações importantes.

Aprofundar a ideia de desvio ou comportamento desviante em Howard Becker (2008) torna-se uma alternativa razoável àquela primeira problemática acerca da singularidade: O fato de ela se referir a algo que está além do sujeito, e não a qualquer coisa inata daqueles alunos que eram frequentemente punidos. Becker propõe em sua obra "Outsiders: Estudos sobre o desvio", que o rótulo de *outsider* é construído socialmente a partir do modo como o indivíduo é visto em relação às regras formuladas em um determinado grupo. A partir desta premissa, o autor afirma que "*desvio* não é uma qualidade que reside no próprio comportamento, mas na interação entre a pessoa que comete um ato e aquelas que reagem a ele" (p.27). A ênfase do autor ao modo como o comportamento é visto – *reação dos outros* - e não em como ele seria em si, refuta abordagens que reduzem o comportamento dos sujeitos, ao mesmo tempo que rejeita também o comportamento desviante como sendo uma patologia, alterando o foco para o processo acusatório, suas nuances, estratégias e efeitos.

Vários outros aspectos trazidos por Becker poderiam ser apresentados em sua relação com a ideia de singularidade, mas essa premissa de que alguns comportamentos são interpretados como desvio (e que a partir daí, passa-se a rotular o indivíduo como *outsider*) é fundamental para distinguir uma anterioridade à categorização e esclarecer aquela primeira hipótese formulada para a pesquisa: que a rotulação nem sempre se fundamenta no que o indivíduo faz, mas naquilo que ele representa em determinado contexto e como seu comportamento é interpretado pelos que formulam as regras de determinado grupo. Nas palavras de Becker

> o desvio não é uma qualidade do ato que a pessoa comete, mas uma consequência da aplicação por outros de regras e sanções a um "infrator". O desviante é alguém a quem esse rótulo foi aplicado com sucesso; o

> comportamento desviante é aquele que as pessoas rotulam como tal. (BECKER, 2008, p.22)

A singularidade, as diferentes formas de ser na escola, seriam interpretadas como comportamentos desviantes, por uma conjunção de fatores: por frequentemente serem interpretadas como transgressão às regras do grupo no qual se dão as relações (indisciplina, mau comportamento, desrespeito, falta de educação), por representarem uma série de ameaças ao controle social e institucional, por desencadearem mecanismos de defesa em relação à diferença (através de julgamentos e preconceitos morais, sociais e mesmo étnicos).

Sendo assim, um aluno ou uma aluna singular também está condicionado à reação de quem aplica as regras (que numa perspectiva do biopoder de Foucault, seriam todos do contexto social), ou seja, a ser visto e tratado de forma diferenciada. Esta abordagem mais relacional permite compreender que não há um "aluno singular" *per si* ou enquanto categoria, mas que há crianças que expressam em seu comportamento elementos que são interpretados como desvios, como não observância das regras e que a reação está condicionada ao julgamento de quem ocupa uma melhor posição de poder na relação.

Importante ressaltar que, como afirma Becker, não se trata (apenas) de comportamentos de violação de regras (BECKER, 2004, p.25), pois o desvio pode ser assim identificado em uma criança, mesmo que ela não cometa infrações e também, nem sempre quem comete infrações será rotulado de desviante. Esta é a pista que Becker dá no sentido da existência de um processo de categorização, que não necessariamente está ligado à transgressão das regras escolares, mas sim à importância de definir certos comportamentos como desvio e determinados alunos como transgressores. Em poucas palavras, trata-se daquilo que faz com que um aluno deixe de ser visto como "aquele que transgride" (pontualidade, ação do indivíduo ou efeito de um comportamento singular) e passe a ser visto como "transgressor" (característica do sujeito, estigma ou categoria), e que este último rótulo é mais facilmente e convenientemente aplicado em alunos que representam o "sem rótulo", alunos singulares.

## 2.6 Algumas reflexões sobre as singularidades no contexto escolar

### Folgados

*No refeitório, o inspetor Ian conversava com as funcionárias da cozinha do lado de dentro do balcão. O refeitório estava vazio após a última turma ter terminado o café da manhã a cerca de dez minutos.*

*O som das vozes do lado de fora aumentava e anunciava a chegada de crianças ao refeitório. Ian vai até a porta, olha o relógio no pulso esquerdo e, retorna ao balcão da cozinha balançando a cabeça em sinal de*

*negação. Chegam no refeitório alunos de uma das turmas de quinto ano. Primeiro um grupo de 5 meninos, ainda com mochila nas costas, um deles se senta na primeira cadeira que vê, com ar de cansaço. Em seguida chega o restante da turma, meninas e meninos conversando entre si e dando risadas. Alguns meninos param diante da mesa na qual, há alguns minutos estava a bacia com bolinhos de chocolate.*

*Ian aguarda a entrada dos últimos alunos e diz: Agora? Vocês tão chegando só agora pro café? Já tirou tudo, acabou já!*

*Um dos meninos, mochila nas costas e boné azul claro na cabeça justifica: A gente tava na educação física, tio!*

*Ian responde: Primeiro, tira esse boné! - o garoto atende e segura o chapéu com as duas mãos nas costas, outros dois meninos que também usam boné repetem o gesto. Todos fazem silêncio e Ian continua: Vocês sabem que depois da aula já é pra descer direto pro café, não é pra ficar passeando! E agora? Vão ficar sem comer? - O silêncio permanece.*

*Ian completa: Aqui tem regras, tem horário! Não é a primeira vez e já falei que vocês precisam seguir as regras!*

*Uma das funcionárias da cozinha, sem dizer nada traz a bacia de bolinhos e coloca sobre a mesa. Ian diz em voz alta: Vai! põe as bolsas na cadeira e agiliza! agiliza!*

*Os alunos, ainda em silêncio servem-se pegando os bolinhos e indo sentar nas mesas. Ian retorna ao balcão da cozinha e diz em voz alta: São muito folgados!*

O aluno singular na escola, para os objetivos da pesquisa, seria aquele que expressa singularidade, que foge ao saber constituído acerca do outro. Foge do comportamento previsto para as crianças no contexto escolar e representa o incontrolável nos termos dos objetivos institucionais. Seria a potência, o *devir criança* de Kohan, o sujeito da experiência e *o* estrangeiro de Larossa, antes de seu ingresso no processo de categorização, antes de poder ser visto e rotulado como *outsider*, como *desviante* ou como minoritário. Todavia, a compreensão de que a singularidade está para além do sujeito - ou seja, que não é uma característica do indivíduo, mas sim aquilo que sua forma de ser representa no contexto social que está inserido – tem de ser considerada ao utilizar conceitos que, de certa forma, fazem alusão a grupos ou categorias.

A singularidade seria aquilo que, de algum modo, representa uma forma de ser diferente ao ponto de despertar nos adultos mecanismos de defesa, como aponta Emilio ao afirmar que

> o contato com o indivíduo diferente pode mobilizar inúmeros sentimentos em cada um de nós: da rejeição à curiosidade, do medo à comiseração e muitos outros contraditórios (amor/ ódio/ pena/ desprezo) que aparecem mesclados aos reflexos de nossas próprias dificuldades e possibilidades.

> Por esse motivo, alguns mecanismos de defesa acabam sendo acionados para podermos suportar essa vivência. É importante lembrar que tais mecanismos são necessários e utilizados por todos nós em diversos momentos de nossas vidas (EMILIO, 2004, p.67-68).

As várias possibilidades de ser, as singularidades, representam no contexto da escola o diferente demais, o diferente capaz de mobilizar aqueles sentimentos e despertar mecanismos de defesa, dentre estes mecanismos estão a categorização e a estigmatização. Tentar enquadrar a singularidade, atribuindo a ela significados relativos a categorias já constituídas e com um certo corpo de saber sobre o que são e como agem os indivíduos que a elas pertencem significa, no mínimo, recusar as diferentes possibilidades de ser.

No processo de tentar enquadrar a singularidade, o objetivo é torná-la controlável, previsível e conhecida, daí a importância da prática discursiva enquanto uma produção de saber acerca do "outro", do diferente, com discursos que circulam no cotidiano escolar de maneira intensa em relação aos alunos singulares e que, apesar disso, são naturalizados e passam muitas vezes despercebidos, mesmo para muitos daqueles que se dedicam a investigar as relações de poder na escola e questões comportamentais dos alunos.

É nesta circulação de discursos sobre o diferente, na ativação de mecanismos de defesa que tem início não apenas o processo de categorização e estigmatização das singularidades, mas também um processo contínuo de desenvolvimento de estratégias por parte das pessoas envolvidas nas relações. As estratégias desenvolvidas por aqueles que ocupam uma posição de poder que permite "ditar as regras" (via de regra, os adultos, mas também as "crianças estabelecidas" em casos específicos[16]) se aproximariam das estratégias do estabelecidos em relação aos *outsiders*, nos termos de Elias. Já as estratégias desenvolvidas pelos *outsiders* podem ser vistas como ações de resistência, ou contra estratégias, que significariam uma busca constante pela manutenção da forma singular de ser, de recusa à categorização e estigmatização. Em ambas, os mecanismos de defesa (mas não só eles) são postos em prática e passam a dar o tom das relações, bem como de seus conflitos.

Importante frisar que essa é a forma mais ampla do processo de categorização das singularidades: Tornar o aluno singular conhecido, previsível e controlável ao identificá-lo a uma categoria. As possibilidades de analisar os vários processos micro e as estratégias no cotidiano escolar, que constituem essa dinâmica do controle na escola são variadas. A análise das relações pessoais a partir de uma "biopolítica escolar" permite exemplificar as práticas discursivas e as formas simbólicas de violência. Ao interpretar as estratégias enquanto formas

---

[16]Como no caso de crianças que exercem papel de lideranças dentro de um grupo, assumindo assim posições de poder e, em certos casos, podendo inclusive definir normas e punições (Ver página 140 deste trabalho).

de lidar com a singularidade e as contra estratégias como ressignificação das primeiras. A ressignificação enquanto estratégia nos permite voltar a Larossa e novamente aproximar sua concepção de experiência da singularidade, desta vez ao definir um "saber da experiência", que nas palavras do autor

> O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (LAROSSA, 2002a, p. 27).

O ressignificar as estratégias e os saberes postos pelos adultos marca fortemente a singularidade, uma agência que não está mediada pelo saber institucionalizado, ou, nos termos de Larossa, de um saber que está fora, uma agência que ressignifica e dá sentido a partir de si, de sua forma singular de ser. Nisso, o princípio da reciprocidade se manifesta de uma maneira peculiar: O uso de estratégias dos adultos que recorrem à violência pode ser naturalizado (especialmente se mobilizadas contra crianças singulares, sendo até justificadas em alguns discursos) enquanto a reação violenta, ou contra ações que retribuam a violência recebida cotidianamente. São vistas como grave infração moral e ética ( e também justificam punições, mantendo assim uma relação desigual de poderes).

A ressignificação reitera a ideia da constante resistência, da fuga e de uma subjetividade capaz de não reconhecer na normatividade uma forma de ser mais interessante do que a sua própria. A criança singular seria, então, aquela que (ainda) está de fora dos espaços simbólicos definidos pelas categorias, é aquela que está "fora da caixa", que não se encaixa, mas que não está parada à espera do encaixe: se movimenta a seu modo (sua ética), experimenta espaços e categorias de forma *nômade* (sua estética), ou seja, por vontade própria e sem fazer delas seu lugar por definição, sem se acomodar, tal qual o *estrangeiro,* sobre o qual Larossa afirma que

> O outro estrangeiro não se deixa representar. Não permite que ninguém o represente (que ninguém fale em seu nome) e não quer representar ninguém nem nada. O estrangeiro não representa nada, mas é ele mesmo a pura presença que burla a toda representação, que **não admite captura**. O outro estrangeiro aparece aureolado de solidão. Não pertence ao nosso mundo e, ao mesmo tempo, está como arrancado daquilo que poderia ser seu mundo. O outro estrangeiro aparece como o desarraigado, o que não tem mundo. Sua diferença é uma diferença de uma pureza particular, desnuda, emancipada de qualquer contexto que poderia dar conta dela (LAROSSA, 2002b, p.83, tradução e grifos nossos).

A resistência e a impossibilidade de ser representado é o que constitui a singularidade, aqui me refiro tanto à criança singular como ao conceito que venho tentando apresentar. Talvez daí a dificuldade em descrevê-la sem ser através das imagens, rostos e situações, talvez daí que a descrição seja muito mais real quando é a exposição de afetos, de transformações possíveis que ela pode causar. A singularidade seria essa diferença "emancipada de qualquer contexto que poderia dar conta dela", constituiria a possibilidade de ser sem encaixe, a *potência*, um "poder ser livremente", próximo do que Kohan propõe ao comentar o *"devir criança"* de Deleuze e Guattari

> Talvez possamos pensar a educação de outra forma. Quiçá consigamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo distinto do que são, para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse às crianças, mas também aos adultos, professoras, professores, gestores, orientadores, diretores, enfim, a quem seja, encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos inícios. Quem sabe possamos encontrar um novo início para outra ontologia e outra política da infância naquela que já não busca normatizar o tipo ideal ao qual uma criança deva se conformar, ou o tipo de sociedade que uma criança tem que construir, mas que busca promover, desencadear, estimular nas crianças, e também em nós mesmos, essas intensidades criadoras, *disruptoras*, revolucionárias, que só podem surgir da abertura do espaço, no encontro entre o novo e o velho, entre uma criança e um adulto (KOHAN, 2004).

Especificamente no contexto da escola observada, a compreensão de que o cotidiano escolar se constitui por diversos momentos, espaços e relações e que estes momentos, espaços e relações possuem dinâmicas próprias, uma microanálise das relações de poder que envolvem a singularidade exige uma compreensão: a de que é possível (e preciso!) abordá-la de e por diversos ângulos, que se entrelaçam na esfera da vida cotidiana e dos acontecimentos. Toda esta complexidade potencializa as atuações e formas de ser da singularidade, sendo uma tarefa árdua ou mesmo impossível sistematizá-la, nesse sentido abre variadas alternativas de reflexão. Assim, observar as várias formas de como a singularidade é tratada no cotidiano escolar, os "benefícios simbólicos" e os conflitos a ela relacionados, as estratégias adotadas por pessoas diferentes em espaços e momentos diferentes, pode ser um caminho interessante para ajudar a apresentar sem representar o que seriam os alunos e alunas singulares nos termos que a pesquisa propõe. Nesse sentido, o passo inicial dado ao tentar distanciar-se da categorização e dos caminhos que compactuam com a lógica de produzir saber sobre o outro, aqui se revela como postura metodológica necessária, para que o trabalho de pesquisa seja coerente.

Contar as situações observadas no campo através de narrativas pode ser o caminho que melhor apresente a singularidade, por não se tratar de uma prática discursiva de escrever sobre o outro, de produzir um saber sobre ele, de apropriá-lo, mas sim de relatar as transformações e reações que elas promovem, seja nas pessoas envolvidas diretamente com as crianças ou no pesquisador, que assim pode expressar não aquilo que tem a dizer sobre o outro, mas aquilo que o outro o levaria a dizer.

Expostas todas essas considerações acerca da ideia de singularidade, suas dimensões, sua relação com o indivíduo, seu significado nas relações interpessoais na escola, fica um pouco mais definido e menos individualizante relacionar a singularidade a uma criança singular – ou, no contexto da escola, uma forma de ser dinâmica e avessa à categorização com as relações de poder no cotidiano escolar.

Entendendo por alunos e alunas singulares aquelas que expressam em sua forma de ser - falar, agir, sentir e *experienciar* a escola – elementos que não são imediatamente identificáveis em relação ao saber constituído. Representando o desconhecido, o incontrolável e o imprevisível é possível conjecturar que estes alunos e alunas despertem nos agentes escolares um tratamento diferente. O problema é que esse tratamento diferente quase nunca significa tratar a diferença, reconhecer a singularidade enquanto uma possibilidade de ser legítima e digna de ser respeitada, o que exigiria uma transformação do intérprete, uma saída de seu lugar de conforto; pelo contrário, a maioria das estratégias mobilizadas para lidar com as singularidades observadas na experiência de campo são estratégias de controle, de tentativa de normatizar a singularidade (de transformar o outro e não a si) constantemente por meio de alguma forma de violência, postura que se aproxima daquela do "sujeito da compreensão", que interpreta a diferença no sentido de "domesticar o outro estrangeiro".

As diversas estratégias adotadas pelos adultos em relação à criança singular têm por objetivo "trabalhar" seu comportamento, condicioná-lo a padrões morais e comportamentais externos ao indivíduo e que exigem mudanças em sua forma de ser assimilada como negativa. Na impossibilidade de "trabalhar" o comportamento de crianças singulares, de normatizar seus comportamentos ou moralizá-las, recorre-se comumente a estratégias de exclusão. Categorizar, rotular, estigmatizar e patologizar a singularidade são estratégias de exclusão e de violência simbólica que, por não estarem explicitas como a expulsão ou o impedimento declarado, acabam se tornando veladas no cotidiano escolar.

*****

## CAPÍTULO 3: Estratégias e contra estratégias – olhares e conflitos

Após compreender melhor algumas dimensões da singularidade - o que a criança singular representa para o contexto escolar observado, quais lugares ela ocupa na sociodinâmica da escola, a quem e/ou a que ela ameaça, o que sua presença, seu jeito de ser e sua diferença representam e como é interpretada - é possível aplicar tal abordagem das relações interpessoais no cotidiano escolar às situações e reflexões vivenciadas ao longo do trabalho de campo.

Se qualquer contexto escolar que observemos traz sempre conflitos entre normalização e as singularidades, podemos então pensar que existem também formas específicas de tentar normalizar esse singular. Diante da impossibilidade de domar determinadas formas de ser, de enquadrá-las ao desenho normativo imaginado para as relações institucionais, são postas em prática estratégias que buscam dar conta desses conflitos.

Considerando a escola enquanto uma instituição dinâmica, o uso de estratégias é natural para a garantia de objetivos e para efetivar projetos pedagógicos e institucionais, bem como projetos políticos e pessoais. Com frequência a presença de alunos que, no contexto de um grupo não se encaixam no código de regras, exige que as pessoas reinventem suas práticas cotidianas no sentido minimizar os conflitos que surgem. São exemplos dessas reformulações das normas do grupo na Escola dos Pinheiros a definição de lugares específicos para aqueles alunos que "dão mais trabalho", geralmente mantidos sempre à vista dos adultos ou o uso desses alunos como "ajudantes" dos adultos, para preservá-los ocupados ou, segundo uma das professoras da escola, para "dar a eles responsabilidades".

Já em relação àquela singularidade silenciosa, de alunos e alunas que se destacam não pelo excesso (agitação, criação constante de situações conflituosas com os colegas, transgressão de normas disciplinares), mas sim por seu comportamento "estranho" (pouca fala, que não se relacionam ou brincam como os demais colegas) exige estratégias diferentes. A colocação de uma criança mais comunicativa para formar dupla, por exemplo, bem como a constante investigação de causas (patológicas ou familiares) do comportamento são estratégias comumente observadas.

Estas estratégias fazem parte do cotidiano dos profissionais da escola e são entendidas aqui como reações naturais e necessárias no cotidiano escolar e nas relações interpessoais. O que chamou-nos a atenção nesse contexto foi quando, para além da naturalidade dessas práticas, observou-se que o sentido das estratégias era menos o de considerar esses alunos parte do grupo e instaurar formas de lidar com sua presença e mais

de buscar seu apagamento, sua invisibilidade, como solução para os conflitos e ameaças que representam.

O forte ideal de que os grupos de crianças deveriam ser harmônicos e disciplinados, bem como homogêneos, no sentido de uma ordem coletiva, levava aqueles alunos que, por sua singularidade, representavam a heterogeneidade do grupo a serem lidos como obstáculos à efetivação do ideal. Como desvios. Certa vez, durante o trabalho de campo, ouvi de uma das professoras da escola a afirmativa de que "Se não tivesse o Arthur e o Kelvin, seria a sala dos sonhos". Esse discurso também ecoava na memória das experiências em outras escolas e de minha carreira atual como professor.

Os mecanismos encontrados para lidar com as singularidades acabam, com frequência, recorrendo à violência simbólica que busca o apagamento e a exclusão do que é considerado desvio, como forma de instituir na prática um grupo idealizado, ideal este que pode ser ressaltado pela ideia de uma "sala dos sonhos", sem Arthur e sem Kelvin, sem conflitos. É partindo dessa problemática que o presente capítulo coloca a seguinte questão: como, efetivamente, as crianças singulares são tratadas no contexto escolar observado? Quais as estratégias mobilizadas pelos adultos ao tentarem "domar" a singularidade e garantir a efetivação de um ideal de escola "harmônica"?

A respeito dessa última questão, vale ressaltar que o ideal de escola harmônica e livre de conflitos está intimamente ligado ao repertório e valores socioculturais dos adultos da escola. No caso da escola dos Pinheiros, identificam na disciplina, no silêncio e na docilidade dos corpos as características de uma escola ideal. Nos discursos dos profissionais da escola, durante entrevistas e conversas informais, as respostas acerca do que consideravam um "bom aluno" trazem a disciplina, antes mesmo do bom desempenho escolar.

Com base nesse pressuposto – de que a disciplina e a ausência de conflitos – são valores importantes no pensar e no agir dos adultos dentro da escola dos Pinheiros, podemos refletir melhor sobre o repertório utilizado pelos adultos, tanto para considerarem o que é desviante – correr pelos corredores, um menino sentar-se nas "cadeiras das meninas", usar boné no refeitório – quanto para criarem formas de lidar com tais desvios. Nesse sentido, podemos iniciar a exploração sobre as estratégias, compreendendo-as mais como resultado das relações cotidianas e menos como imposições as quais os adultos seguem.

## Melancolicamente

*Ao entrar no refeitório naquela manhã, dei bom dia à turma que tomava o café. Estranhei ao receber poucas tímidas respostas de algumas das crianças, ainda mais pelo fato de que aquele grupo era a turma*

*que eu havia acompanhado em classe no semestre anterior. O único bom dia mais entusiasmado que recebi foi o de Juliana – a secretaria substituía a inspetora na função de acompanhar o café das crianças.*

*Sentado em uma das mesas do canto, mais distante da turma e ainda tentando discernir se a atmosfera melancólica e silenciosa era minha ou do ambiente, passei a observar mais atentamente as crianças. Meu olhar imediatamente buscava os meninos mais falantes numa tentativa, confesso, esperançosa de quebrar o gelo. Em vão. Henrique bebia da caneca azul com o olhar perdido na janela, Sara, que geralmente faiscava como seus fios de cabelos arrepiados estava com o queixo apoiado nos braços cruzados sobre a mesa. Apenas Bruno que, como esperando meu olhar, me fez um sinal de positivo com os olhos arregalados, mas sem emitir seu habitual "e aê!".*

*Meus ombros também já se encolhiam, minha respiração também já ficava silenciosa, enquanto o estranhamento pela ausência do som aumentava. Em minha cabeça me perguntava qual seria o motivo daquilo que eu interpretava como uma tristeza silenciosa: Será que haviam levado uma bronca? Será que alguma situação extraordinária havia impactado aquelas crianças? Ou será que eu que havia acordado melancólico?*

*Juliana não parecia estranhar nem estar triste, apesar de também silenciosa observar atentamente a tela do celular enquanto batia suavemente as costas na parede ao lado da porta. Eu esperava um contato visual dela na esperança de que, comovida com o ponto de interrogação que pairava sobre minha cabeça, me contasse como havia sido a bronca ou qual havia sido a situação extraordinária. Mas ao invés disso, ela explicou de outra forma, o que me tranquilizou e ao mesmo tempo me intrigou: O mais quietinho foi o Felipe! E de repente o som voltou, as vozes, os risos, os resmungos... duas meninas contestavam o título de mais quietinho. Bruno, com a boca cheia de pão e seus olhos arregalados para mim soltou um estridente "E aê!".*

Perceberemos então que as práticas cotidianas na relação com as singularidades são mediadas por memórias, afetos, valores sócio históricos, culturais e religiosos, medos e amores. O que levou Juliana a utilizar o jogo do silêncio como estratégia no refeitório? Estratégia que seria repetida por mais algumas vezes, quando ela precisasse substituir Pamela e, especialmente, com as turmas de primeiro ano, consideradas pela secretária como "muito falantes". Mais que os objetivos, as estratégias possuem natureza e efeitos que valem a pena ser investigados.

Assim como para uma turma "muito falante", as singularidades provocam a criação de estratégias, e essas por sua vez movimentam o cotidiano escolar, redefinindo as relações e os significados de regras e da escola enquanto instituição. Trata-se, portanto de admitir a escola enquanto uma instituição dinâmica, viva em virtude dos movimentos imprevisíveis e

caóticos (porque humanos). Distanciamo-nos aqui da concepção estruturalista de instituição escolar e adotamos uma abordagem mais próxima daquilo que a própria pesquisa de campo qualitativa e os olhares etnográficos apresentam, seguindo assim uma postura de rejeitar categorias preestabelecidas, no sentido que apontam novamente Ezpeleta e Rockwell

> o estímulo para compreender, no próprio ato de observar a escola, associa ao senso comum as categorias da ciência social e as do próprio sistema educacional. Apela-se para a ideia de "instituição" a fim de encontrar parâmetros e modelos, localizar hierarquias, identificar as normas que regem a organização escolar e o comportamento individual. Procuram-se as funções que o conhecimento prévio permite antecipar: a escola é vista ora com integrada, ora como seletiva, ora como reprodutora, sem que nenhum destes conceitos permita apreender tudo o que ocorre aí no dia-a-dia. Aqui também a confusão atinge: funções, normas, hierarquias vão e vêm, aparecem e desaparecem em relação a situações inconcebíveis nestas dimensões (EZPELETA & ROCKWELL, 2007, p.136).

É sobretudo disso que trata esse terceiro capítulo: de um olhar para as reações provocadas pelas singularidades ameaçadoras e de uma análise menos automática dos conflitos, aparentemente explicáveis por meio de categorias reducionistas como indisciplina, "falta de educação" ou regras e também de uma análise do escolar em seu movimento vivo em detrimento do que seria explicado *per si* através da noção estática de instituição.

Tal perspectiva é importante, pois diz respeito ao objetivo central desse trabalho, que é desnaturalizar formas de violência mobilizadas contra crianças que expressam singularidades na escola. Apresentar, portanto, novos olhares em relação às práticas cotidianas e as formas de lidar com as expressões de singularidade na escola, permite escapar do reducionismo e da culpabilização dos indivíduos (tanto crianças quanto os adultos), que tornam frias as relações interpessoais na escola e afastam o debate acerca das violências simbólicas.

Em um primeiro momento e, conforme apontam boa parte dos trabalhos acerca das relações de poder na escola, as análises de situações vivenciadas em campo podem levar a crer em uma mobilização unilateral de poder, na qual os adultos - enquanto representantes da instituição escolar - ditam as regras e punem aqueles que não as cumprem. Porém, em diversas situações desta pesquisa, foi possível observar que a punição aos desvios variava bastante, dependendo do adulto que estava com as crianças e de qual momento os conflitos ocorriam. Aos poucos foi possível observar que as punições eram muito mais reativas e relativas (dependendo do adulto, do momento e até mesmo do humor de quem as aplicava), permitindo considerar sua origem afetiva, subjetiva e a partir de valores próprios de cada pessoa.

Além disso, também passou a contribuir para um alargamento daquela primeira impressão de unilateralidade a constatação de que as relações de poder também se manifestavam de maneira importante entre as crianças, ou seja, nas relações intragrupos dos alunos e alunas.

Cada vez mais se fazia necessária para compreender como as singularidades eram tratadas no ambiente escolar, uma interpretação não apenas dos conflitos entre as normas escolares e as singularidades, mas também entre as "normas subjetivas" e as singularidades. Para passar da análise de como as singularidades eram interpretadas no cotidiano escolar - ênfase do capítulo anterior - à análise de como as singularidades eram tratadas através de intervenções no cotidiano escolar. Foi preciso também considerar que as ações dos sujeitos na escola não são determinadas apenas pelas normas institucionais, mas também pelos desejos, pelos afetos, pelos medos e interesses para além dos objetivos institucionais.

Nesse sentido, as práticas cotidianas que, visando atingir um ou mais objetivos específicos (disciplina, controle social, controle dos corpos, silêncio, atendimento aos comandos propostos, mudanças de comportamentos) são instituídas enquanto método de ação e foram ganhando grande importância nas análises dos registros de campo e, simultaneamente, nas observações *in loco*.

Se por um lado a etimologia do termo estratégia nos permite pensá-la enquanto método, ou, na perspectiva dos "meios desenvolvidos para conseguir alguma coisa", também a aproximação histórica da origem terminológica nos interessa sobremaneira. Ao se buscar em dicionários o significado de estratégia, encontra-se sempre referência ao contexto bélico, no qual o termo designa o comando de uma tropa em batalha e define enquanto estratégia a "Coordenação militar, política, econômica e moral feita com o intuito de defender uma nação de seus possíveis invasores"[17] ou ainda a "arte de planejar e coordenar as operações das forças militares, políticas, econômicas e morais"[18].

A associação entre contextos de guerra e os modelos de instituição da modernidade – como a escola pública – poderia apresentar imbricações interessantes para compreendermos o sentido das estratégias escolares (FRANCISCO FILHO, 2003 ; FOUCAULT, 2012 ; GHIRALDELLI JUNIOR, 1994), porém, tendo em vista a amplitude de tal análise, nos ateremos nesse trabalho, apenas em alguns aspectos que podem ajudar a compreender o sentido o qual pretendemos aqui utilizar o termo. Apesar das vastas possibilidades de análise, a presença da esfera moral e o intuito de defesa de "possíveis

[17] Aurélio, versão online.
[18] Michaelis, versão online.

invasores", para fins dessa pesquisa, apresentam o sentido mais pertinente no qual o termo estratégia será adotado. É com base nessas duas características principais do termo estratégia, que apresentaremos nesse momento as formas cujos profissionais da escola dos Pinheiros encontraram para lidar com as ameaças das singularidades em seu cotidiano.

As situações nas quais as expressões de singularidade eram identificadas pelos adultos (a inspetora de alunos, o diretor ou os professores) permitirão compreender como a tentativa de coordenação política e moral dos corpos considerados desviantes está intimamente ligada com afetos, a exemplo do medo. Ao considerar as crianças singulares, tanto ameaça como "invasores" de um ideal de escola disciplinada e harmônica. Invasores em sua diferença, tentando se apropriar do imaginado espaço da homogeneidade. Trata-se da passagem de um primeiro ato – identificar a singularidade – para um segundo – relacionar-se com tais expressões das singularidades.

Em termos práticos, a tradução desse segundo ato no cotidiano escolar se apresentaria para nós como questões simples: Como lidar com as diferentes formas de ser de algumas crianças? O que fazer com aquele aluno que não segue as normas? Por que tais crianças agem dessa maneira? Questões formuladas a todo momento na cabeça de qualquer adulto em sua relação imediata com crianças. Questões simples e corriqueiras em sua formulação, que inspiram a literatura pedagógica e os trabalhos acerca da indisciplina escolar, mas de complexa resolução, uma vez que envolvem o imponderável e o imprevisível do cotidiano.

É justamente por reconhecer o imponderável e o imprevisível, que esse trabalho não possui a pretensão de apresentar fórmulas e tampouco as situações aqui apresentadas representam regra geral. Pelo contrário, a ideia é demonstrar que as formas de lidar com as singularidades, além de relacional (subjetiva) é inevitavelmente contextual (sociocultural) e que a manifestação dessas duas propriedades é que definem como cada pessoa age diante do outro considerado diferente.

O objetivo, portanto, é demonstrar que as ações dos adultos perante as crianças são mediadas pelas concepções de escola e de (bom ou mau) aluno, acrescidos de juízos de valor, afetos e mecanismos de defesa. A intenção é que, ao explicitar esse substrato da relação cotidiana entre as pessoas na escola, seja possível evidenciar o quanto as formas de lidar com as singularidades – as estratégias – podem recorrer a formas de violência simbólica, sobretudo pelo fato de a diferença ainda ser vista como desvio em contextos homogeneizantes.

Não se trata de um maniqueísmo entre formas de agir que são más ou boas, uma vez que esse efeito das práticas cotidianas também está na esteira do imprevisível e do afeto. Sem dúvida, as estratégias para lidar com as singularidades podem ser potentes no sentido de criar um novo paradigma de relação com o outro, que não aquele do "proprietário da casa", sobre o qual nos fala Larossa (2002b, p.69). Ao buscarem formas próprias de lidar com o outro, e suas diferenças e singularidades, os adultos precisam reformular as próprias referências acerca de si mesmos e assim transformarem as relações. Transformação que, acreditamos, seja a base para a mudança necessária no modelo de escola pública, para uma escola efetivamente democrática e acolhedora das diversidades.

O enfoque, portanto, nas estratégias que provocam estigmatização e exclusão, ou seja, estratégias violentas, se justifica muito mais pelo objetivo deste trabalho de torná-las menos naturais ou legitimas, do que por uma possível culpabilização dos adultos da escola, uma espécie de divisão entre os maus e os bons. Espera-se que a partir das reflexões aqui propostas, seja possível apontar novos modos de compreender e de se relacionar com as crianças que expressam formas de ser das mais variadas. Modos de compreender e de se relacionar que não sejam a normalização compulsória (por meio de punições), a estigmatização - para deslegitimar - ou a exclusão - para manter longe.

Feitas essas considerações iniciais sobre as estratégias, o presente capítulo se apresenta subdividido em:

1) os tipos de estratégias observadas durante o trabalho de campo, sua natureza e objetivos.

2) alguns dos efeitos de estratégias adotadas na Escola dos Pinheiros, como forma de exemplificar seus impactos no cotidiano escolar e;

3) os benefícios simbólicos alcançados por meio das estratégias, que podem servir de pistas para compreender o porquê de elas serem adotadas com certa frequência.

Mas antes de tratarmos diretamente dos tipos de estratégia, suas manifestações no cotidiano da escola dos Pinheiros e seus efeitos de controle, apresentarei algumas relações que julgo serem importantes como leitura preliminar. A primeira seria a relação entre estratégias e normalização, especialmente para compreender que as estratégias que cada adulto utiliza com as crianças está ligada a um conjunto de normas, valores e afetos subjetivos.

A segunda relação seria justamente entre estratégias, afetos e desejos, para que as estratégias sejam entendidas também – e principalmente - enquanto práticas humanas, e que

muito devem àquilo que se sente (ou que não se quer sentir). Por fim, algumas palavras acerca da ideia de benefício simbólico servirão para definir de maneira mais precisa as características gerais do que apresento aqui como sendo as estratégias.

### 3.1 Estratégias e normalização

Nos primeiros momentos da pesquisa de campo, a compreensão das estratégias levava a uma conclusão comumente apresentada quando se trata das práticas pedagógicas: as estratégias escolares enquanto método, ou seja, um meio para se atingir um fim. Também comum é a conclusão de que tal fim das estratégias escolares consiste no alcance da obtenção da disciplina por parte dos alunos e, assim, de um ambiente harmonioso antes mesmo da aprendizagem efetiva. Tal conclusão geralmente se relaciona à concepção de que o trabalho pedagógico na escola só é possível mediante a construção de um grupo disciplinado. No sentido de disciplina escolar a que se refere Aquino

> Como se pode deduzir de chofre, a noção de disciplina (...) faz coro a uma apreensão deveras canônica dos usos e costumes escolares. Disciplina escolar referir-se-ia a uma consonância virtuosa entre os passos discentes e docentes, resultando em temperança, concórdia, obediência, ordem enfim (AQUINO, 2011, p.462).

A "apreensão canônica" que coloca a disciplina escolar enquanto harmonia social no grupo foi sendo gradualmente ressignificada ao longo das observações e dos registros em campo. As estratégias aqui analisadas começavam a se distanciar de uma objetividade determinada e se apresentavam cada vez mais complexas em relação aos seus objetivos.

Podemos lembrar, como exemplo, que Bruna foi induzida a deixar de usar o boné no refeitório, compreenderemos assim que a disciplina e a harmonia social desejadas na escola são construídas cotidianamente enquanto um processo. Processo esse – de disciplinarização – que se desenvolve nas práticas discursivas do cotidiano.

Esse percurso cotidiano de normalização e disciplinarização, muitas vezes desvinculado de suas origens práticas e associado a uma espécie de "aura maligna" da instituição escolar, deve ser visto com cautela. Em primeiro lugar, é preciso resgatar a ação dos sujeitos na configuração desse tipo de processo e, em segundo, refletir sobre seus significados. Tomando como exemplo a Escola dos Pinheiros, por vários momentos as estratégias que aparentemente prezavam a norma e a disciplina haviam sido transformadas pelos próprios alunos.

O momento da entrada dos alunos, caracterizada por uma "forma" disciplinar e normativa, com lugares determinados para filas de cada turma, era na verdade um dos

poucos períodos de interação entre todas as crianças do período. No fundo das fileiras, meninos de salas diferentes, mas que se conheciam por morarem próximos ou terem estudado juntos, se reencontravam, conversavam, batiam figurinhas e alguns até brincavam de se misturar em outras filas sem serem notados pela inspetora. As meninas faziam o mesmo, formavam pequenas rodas onde mostravam os cadernos umas às outras e conversavam, algumas também brincavam de se misturar em filas de outras salas sem serem notadas. A "forma" disciplinar e normativa das filas todas juntas no pátio possibilitava, portanto, novas interações e a criação de novos jogos. Havia sido assim ressignificado o modo de brincar, inventar e interagir.

Também chamava a atenção o fato de que essa ressignificação do momento da entrada dos alunos era, de certa forma, autorizada pelos adultos. Contanto que não houvesse "correria" ou conflitos entre as crianças, os inspetores e Juliana que acompanhavam as crianças nesse momento, permitiam que algumas crianças ficassem em outra fila para conversar – sentadas no chão – com colegas de outra turma. O jogo de figurinhas era também autorizado e, segundo Pamela, consistia uma forma de evitar as brincadeiras de correr: *"pelo menos eles ficam quietinhos, não ficam correndo no pátio"*[19].

Por isso a cautela ao pensar sobre normalização e disciplinarização é necessária: tanto para que não se deixe passar desapercebidas as práticas cotidianas que buscam controlar os corpos por meio de alguma forma de violência simbólica, quanto para que não se generalize toda estratégia de controle, como normalizadora sem antes observar seus efeitos no cotidiano das pessoas. Às vezes o "aparentemente óbvio", para utilizar o termo de Ezpeleta e Rockwell, só pode ser compreendido quando inserido em seu contexto, é preciso buscar na própria complexidade do cotidiano os significados e não, ao contrário, encaixar estas hipóteses no que se quer encontrar. Não é possível compreender as situações do cotidiano sem estar nele, para assimilar as dimensões simbólicas em sua complexidade é preciso "mergulhar no meio delas" (GEERTZ, 1989, p.40).

A dimensão coletiva dessas estratégias de normalização está intimamente ligada com a singularidade, ao buscar a homogeneidade e a ausência de conflitos. Normalizar um grupo, criar para ele normas do que é autorizado e o que é interditado, tem impacto nas singularidades ao transformá-las em desvio, conforme tratado no capítulo anterior. É nesse sentido que se define um padrão de comportamento, uma espécie de requisito para fazer parte de um grupo e, por consequência, transforma a diferença em intruso, em *outsider*. O

[19] Registro de campo após conversa com Pamela.

que significa o jogo do silêncio para alunos "falantes", senão a sua transformação, naquele momento, em um desviante?

### 3.2 Estratégias, afetos e desejos

Ainda que tenham como objetivo a pretensa harmonia social e a disciplina dos corpos, as estratégias adotadas pelos adultos na escola atendem também a objetivos mais diretamente relacionados às pessoas que criam os "códigos" de cada momento. Essa espécie de caráter subjetivo das estratégias é a imbricação entre os desejos e as estratégias, que também vale a pena ser explorada.

O fato de a regra número um para a inspetora Pamela ser o silêncio e para o inspetor Ian ser a disciplina corpórea no contexto do refeitório, revela uma variação importante na formulação da forma de lidar com os desvios durante os momentos das refeições. Talvez para Pamela, o barulho excessivo atrapalhasse seus diálogos ou incomodasse sua audição, mas também relacionava-se à sua concepção de que não se deve conversar durante as refeições. Já para Ian é o ideal de ordem – uma imagem de um refeitório de adultos, por exemplo – que tem maior valor em seu julgamento do desvio.

Trata-se de uma mediação que passa pelos afetos, por aquilo que constitui o sentir-se bem ou, pelo menos o não se sentir mal. A inspetora pede silêncio às crianças no refeitório dizendo frases do tipo: "Vocês estão falando alto demais, nem consigo ouvir meus pensamentos" ou "Pessoal! Tô tentando ouvir o que a Erica está falando, mas o barulho de vocês tá demais!". O inspetor chama atenção de alguns alunos que transitam pelo refeitório: "Não aguento mais ver você zanzando pra lá e pra cá, Guilherme! Sossega!", "Tá com formiga, menina? Hora de comer é pra ficar sentadinha no seu lugar".

A forma como cada adulto se sente, o que ele ou ela precisa para sentir-se confortável no ambiente do refeitório e mesmo a concepção de escola, de harmonia e de disciplina, bem como os valores que traz consigo. Suas memórias determinam em grande parte como será sua observância: quais serão as normas do "código do refeitório", o que será considerado um desvio e qual a gravidade das sanções (medidas necessárias para garantir o cumprimento das normas), o que não encontra compatibilidade com o grupo interno criado por Ian e Pamela. A inspetora, certa vez, pediu para que uma aluna mudasse de lugar, pois estava "tagarelando demais" com as meninas de sua mesa, algo que certamente não incomodaria o inspetor, desde que estivesse sentada em seu lugar sem ficar "zanzando pra lá e pra cá". Por outro lado, houve situação em que o inspetor se utilizou da mesma estratégia (trocar uma criança de lugar), após notar que dois meninos brincavam de "braço-de-ferro", um de cada lado da mesa

enquanto comiam. Segundo o inspetor, faltava educação aos meninos por estarem brincando na hora de comer.

Assim, a dimensão dos desejos e dos afetos também se faz importante para compreender a complexidade das estratégias e seus objetivos. No cotidiano escolar, os afetos e os desejos constituem grande parte – e em determinadas situações o centro – das ações e relações. Por esse motivo, as estratégias serão aqui apresentadas em sua complexidade e seus objetivos sempre em sua multiplicidade e, especialmente, em sua mutabilidade. Em outras palavras, a proposta será interpretar as estratégias (também) enquanto buscas por objetivos múltiplos, dependendo das relações interpessoais e do contexto em questão.

Tal perspectiva levou à adoção da ideia de benefícios simbólicos, enquanto objetivos tão ou mais legítimos do que os comumente atribuídos às estratégias escolares. Nesse sentido, a interdisciplinaridade enquanto prática permitiu considerar os anseios, desejos, medos e paixões das pessoas na escola enquanto definidores de suas ações e estratégias. Nesse sentido, o sentir-se bem ou o não se sentir incomodado(a), o sentir-se mais seguro(a) ou não se sentir ameaçado(a), são benefícios simbólicos a serem alcançados utilizando alguma estratégia, e aparecem como importantes definidores da prática cotidiana dos adultos na escola.

Portanto, as estratégias podem ser entendidas nesse trabalho como as práticas cotidianas dos adultos nas relações interpessoais visando objetivos, que podem ser tanto institucionais como benefícios simbólicos mais subjetivos, podendo estes ser, inclusive, conflitantes. Por vezes, professores e professoras mandam algum aluno para conversar com a coordenadora ou com o diretor, nem tanto por terem cometido alguma infração grave, mas para "dar uma acalmada", pois na sala de aula a criança estava muito agitada. Essa estratégia, ainda que conflitante com os objetivos institucionais, é permitida e até recomendada pela coordenação pedagógica.

Os aspectos apresentados até aqui permitem ampliar a interpretação de situações aparentemente contraditórias, levando a pensar, por exemplo, que determinadas estratégias que são consideradas falhas (por não garantir a disciplina ou a harmonia social) na verdade possuem outros objetivos e que, estes sim, são atingidos com certo sucesso. Quando Pamela está no refeitório, há bastante circulação das crianças, inclusive a formação de pequenos grupos ao redor da inspetora, cujas crianças interagem e brincam com ela.

A ampliação também se faz, em outro sentido, no reconhecimento de estratégias naturalizadas e legitimadas pelo grupo, mas que são formas de violência e disseminação de ódio contra as crianças que representam o "outro diferente", como veremos acerca das

reações e mecanismos de defesa. O isolamento de um aluno o qual foi atribuído o estigma de encrenqueiro, por exemplo, é visto com naturalidade e mesmo valorizado em algumas situações: *"o Caique já tava aprontando de novo, né?",* disse certa vez a coordenadora ao ver o aluno sentado sozinho na última mesa.

A grande questão que aqui se coloca ao pensar nas estratégias diz respeito, portanto, menos ao seu resultado aparentemente desejável e mais no benefício que elas trazem para a sociodinâmica. Aquela aparente contradição entre estratégias que "dão certo" ou não, se torna irrelevante quando nos interessamos mais pelos significados das estratégias para o grupo observado. Trata-se, como salienta Becker, de um olhar para os objetivos políticos – e não funcionais – das estratégias no contexto observado, pois

> É mais difícil na prática do que parece ser na teoria especificar o que é funcional e o que é disfuncional para uma sociedade ou um grupo social. A questão de qual é o objetivo ou meta (função) de um grupo – e, consequentemente, de que coisas vão ajudar ou atrapalhar a realização desse objetivo – é muitas vezes política. Facções dentro do grupo discordam e manobram para ter sua própria definição da função do grupo aceita. A função do grupo ou organização, portanto, é decidida no conflito político, não dada na natureza da organização. Se isso for verdade, é igualmente verdadeiro que as questões de quais regras devem ser impostas, que comportamentos vistos como desviantes e que pessoas rotuladas como outsiders devem também ser encarados como políticas. A concepção funcional do desvio, ao ignorar o aspecto político do fenômeno, limita nossa compreensão (BECKER, 2008, p.20).

Os objetivos das estratégias adotadas pelos adultos, portanto, são múltiplos e não devem ser vistos apenas como ponto de chegada predeterminado, mas como um conjunto de pressupostos que vão sendo alcançados. Na Escola dos Pinheiros, atingir os objetivos significa dizer que os alunos estão expressando conformidade com um conjunto de pressupostos que são aceitáveis pelos adultos. Pressupostos que variam de pessoa para pessoa, conforme o momento e espaço observado. São múltiplos, portanto tanto os objetivos como os resultados do contato entre as concepções e ideais de grupo e de *eu* dos adultos, podendo em muitos casos gerar reações que levam ao tratamento das singularidades de um modo diferente, despertando o carinho e a admiração diante daquela criança, como também certa repulsa ou incomodo.

As estratégias consideradas violentas, das quais aqui nos ocuparemos, são reconhecidas quando as crianças apresentam um conjunto de pressupostos em discordância com o que é aceitável, em desacordo com os códigos de normas implícitos e subjetivos dos adultos que as acompanham. O contato com as singularidades possibilita despertar nos adultos sentimentos como medo, raiva, surpresa, encantamento, fascínio. Mas também pode acionar memórias aprendidas de como lidar com certas características, memórias que são

constituídas por valores, concepções de mundo e bagagem sociocultural e histórica. É nessa situação que se observa as tentativas de adequar os comportamentos, aqui sim a tentativa de normalizar e disciplinar aparece como meta e, diante do insucesso desse projeto, a adoção de estratégias de punição, estigmatização e exclusão.

### 3.3 Tipos de estratégias

Uma divisão das estratégias entre violentas – excludentes - de um lado e de mudança dos paradigmas normativos – inclusivas – é uma possível interpretação acerca das práticas no cotidiano da Escola dos Pinheiros. Porém, para que essa divisão seja vista de maneira menos dicotômica e maniqueísta, é preciso antes observar algumas questões acerca da natureza dessas estratégias, no sentido de evitar aquela culpabilização ou o fatalismo do qual falamos anteriormente. Por isso, optamos por seguir com essa análise das estratégias para lidar com as singularidades, atentando-nos para suas possíveis bases, os tipos de estratégias.

Parto da concepção de que os valores subjetivos e as heranças da cultura escolar são indissociáveis, uma vez que é a partir de sua imbricação que são transformadas em prática. Foram feitas releituras e análises das anotações de campo, trazendo questões sobre o quanto os códigos de normas e as práticas dos adultos da escola estavam baseados em valores construídos social e historicamente. Além disso, foi necessário pensar também em que medida a significação dada pelos sujeitos às experiencias vividas e apreendidas também levavam aquelas pessoas a reagir à presença das crianças singulares. O olhar no campo (e não para o campo!) traria o sentido efetivo desse questionamento no contexto da Escola dos Pinheiros.

A prática pressupõe justamente a mediação subjetiva daquelas heranças culturais, no sentido de que a experiência cotidiana está sempre reavivando memórias, valores, conceitos e preconceitos que determinam formas de agir. Veremos mais adiante como essa compreensão diz respeito aos afetos enquanto vetores fundamentais da vida social (SAFATLE, 2015, p. 15-16).

*Em seu terceiro dia como professora da turma de primeiro ano, a professora Karla descia com as crianças em direção ao refeitório. Ao longo das rampas caminhava de costas para manter o contato visual com as crianças, enquanto chamava a atenção de dois meninos que corriam, até a frente da professora, chegando por vezes contornar suas pernas e depois subiam até alcançarem o último aluno.*

*Após um dos meninos, em uma de suas arrancadas não fazer o retorno nas pernas da professora e disparar em direção ao último lance de rampas, deixando assim o grupo de colegas e a professora para trás, Karla*

*anunciou: "Parou! Parou!" – todas a crianças pararam enquanto seguiam com os olhares a corrida de Gabriel. Outra vez: "Parou! Volta aqui, Gabriel! Agora parou!"*

*Gabriel retornou para junto de seus colegas e, com o olhar fixo na professora, segurou nas mãos de seu companheiro de corrida. Karla então anunciou: "Agora vamos descer todo mundo de parzinho, dá a mão pro coleguinha aí!"*

*A partir desse dia, a turma de primeiro ano da professora Karla sempre descia para o refeitório "de parzinho", variando as duplas a cada dia. A grande preocupação de Gabriel era quem seria seu par.*

A natureza das estratégias em relação às singularidades não diz respeito somente sobre "de onde vieram" historicamente, mas sim culturalmente e psicologicamente: trata-se de compreender quais estratégias são utilizadas conscientemente – herdadas no sentido de tradição, de estarem relativamente consolidadas no cotidiano – ou se haviam surgido nas próprias situações ali vivenciadas – criadas, nesse sentido, a partir de reações e experiências próprias do sujeito que as pratica, no improviso, como a ideia de andarem "de parzinho" de Karla ou do jogo do silêncio de Juliana.

Essa reflexão que pode parecer demasiadamente filosófica, na verdade se apresenta de maneira mais simples, enquanto metodologia para entendermos as estratégias. A narrativa apresentada demonstra como havia no contexto da escola **estratégias herdadas** (podem ser conscientes, ligadas à avaliação de resultados anteriores, compartilhadas ou reproduzidas). – conscientes, ainda que adotadas de maneira naturalizada, pois quando perguntados sobre elas, professores e inspetores eram capazes de definir seu método e objetivo – e **estratégias espontâneas** (inconscientes, reflexivas, criadas a partir da relação) - elaboradas reativamente como tentativa de solucionar determinada situação, ainda que lançando mão de práticas conhecidas como a barganha ou a ameaça, mas cujos métodos e objetivos não eram bem definidos.

A análise dessas diferentes naturezas das estratégias permite compreender melhor, por exemplo, o modo como a reprodução de preconceitos cultural e historicamente enraizados se efetua nas relações cotidianas, bem como traz uma possibilidade interpretativa para o processo de construção de estigmas dentro da escola.

Os dois tipos de estratégia ressaltam ainda o aspecto relacional das práticas de controle social da diferença, considerando que as ações e discursos dos adultos em relação aos alunos singulares não são (apenas) práticas individuais, mas estão ligadas à uma rede simbólica que extrapola inclusive o contexto da escola, atualizando assim objetivos e paradigmas da instituição escolar e da sociedade mais ampla.

Apesar dessa possível análise da natureza das estratégias é preciso entender que não se trata de uma definição absoluta: As estratégias, considerando a complexidade do cotidiano escolar, podem ser criadas pelas pessoas na escola a partir de uma imbricação entre valores, normas formais e institucionais e seus afetos.

Torna-se conveniente, porém, dispensar algumas palavras acerca da potencialidade das estratégias observadas ao longo do trabalho de campo, como forma de complementar a definição aqui proposta e também como menção necessária às práticas cotidianas, que se apresentaram como evidências de que é possível acolher as singularidades. Lidar com elas de modo a compreender sua legitimidade no ambiente escolar e sua importância para um enriquecimento da experiência de uma forma geral.

Foram observadas na Escola dos Pinheiros estratégias que poderiam ser consideradas inclusivas das singularidades, no sentido de que não as transformava em desvio, mas sim em possibilidade de transformação no grupo. Estratégias que não usavam da violência como método para efetivar seus objetivos. Uma delas foi observada ao acompanhar as turmas nas aulas de Educação Física do professor Julio, que ocorriam na quadra poliesportiva da escola.

Julio conversava bastante com os alunos quando aconteciam conflitos durante a aula, chegando muitas vezes a interromper a atividade que as crianças estavam realizando, no momento em que notava uma ocorrência. A partir dali podia fazer uma intervenção a partir do diálogo com a turma. Chamava-me a atenção o fato de que por várias vezes ele conversava em particular com Cristian, aluno da turma de 4º ANO E da professora Shirley. Após alguns minutos sentados no banco de madeira na lateral da quadra, enquanto o restante da turma realizava a atividade. Os dois se levantavam e Cristian corria de volta para junto da turma. Quando questionei o professor sobre o que ocorria com Cristian, ele afirmou

*"Com ele tem que ter paciência. Se você tirar todo dia uns dez minutinhos e conversas com ele vai ver que ele é gente boa"*

Com gente boa, o professor fazia referência aos discursos e ao estigma de Cristian que era visto como uma criança maldosa e fria, por estar envolvido constantemente em brigas com colegas e com adultos. Nesse sentido, a estratégia de Júlio era justamente rejeitar o estigma e estabelecer um outro tipo de relação com Cristian, que não fosse a da hostilidade acusatória ou a defensiva. Outros adultos como Juliana e Ian, e também a coordenadora pedagógica só conversavam com Cristian quando precisavam intervir em algum conflito e, ainda assim, o tom da conversa era sempre de recriminação. O próprio ato de permitir que

Cristian permanecesse na aula, mesmo quando transgredia alguma norma era justificado por Júlio, que afirmava

*"Ele gosta de Educação Física, se eu deixar ele de fora (da aula) ele só vai ficar mais revoltado. Prefiro deixar ele fazer a aula e vou conversando com ele quando tem algum problema. Como ele vai aprender se ficar lá no canto, né?"*

A estratégia do diálogo do professor Júlio é um exemplo daquelas que surgem a partir de uma transformação de paradigmas: Surgem para lidar especificamente com a singularidade, mas em um sentido de mantê-la no grupo e modificar concepções do modo do grupo se estruturar, ao invés de apostar numa melhoria do grupo sem a presença de Cristian. Em última análise, trata-se de permitir que se mude aquele grupo idealizado, favorecer a presença de singularidades, aceitar a heterogeneidade e a complexidade da realidade vivida na escola e nas interações humanas.

Por questões metodológicas e tendo em vista o recorte necessário da pesquisa, aprofundaremos mais as reflexões acerca das estratégias de controle, em especial aquelas que, ao adotarem formas de violência simbólica contribuem para processos estigmatização e apagamento das singularidades no contexto escolar. Tomaremos como enfoque as estratégias ou práticas cotidianas, que se tornam sistemáticas e que recorrem a algum tipo de violência que é naturalizada ou legitimada pelos discursos e imaginários da escola.

Apesar de suas diferentes naturezas, tanto as estratégias herdadas, quanto as espontâneas possuem elementos que poderíamos identificar como comuns aos dois tipos. Tanto as formas de lidar ancoradas em uma cultura escolar ou em um saber transmitido, quanto aquelas criadas de forma mais reativa apresentam em sua gênese elementos que podemos associar com a problemática geral das discussões apresentadas até o momento. Essa base comum dos dois tipos de estratégias seriam os valores socioculturais e sócio históricos do contexto em que são formuladas e a memória e o repertório dos adultos.

Tanto no jogo do silêncio, como na estratégia de formar duplas para descer ao refeitório foram mobilizados os valores socioculturais – de não falar na hora das refeições, de não correr nos espaços da escola – como também a memória e o repertório – o jogo do silêncio, segundo Juliana era utilizado por sua professora na época da escola e "todo mundo adorava". Já a descida em duplas era uma estratégia comum nas unidades de educação infantil e pré-escola, para evitar que as crianças se dispersassem.

Estas estratégias, legítimas do cotidiano escolar e da prática pedagógica são parte da formação docente, compreendendo que é a partir de sua criação e reflexão que professores, funcionários e educadores compõem sua forma de lidar com as crianças no dia-a-dia. Porém, é preciso considerar que quando há nessa base de formulação das estratégias – valores socioculturais e históricos e memória pessoal – alguns elementos de violência, a tendência é que as estratégias reproduzam. Elementos como o reducionismo, enquanto paradigma filosófico e os preconceitos, numa perspectiva cultural e sócio-política podem transformar uma simples estratégia pedagógica em prática de violência sistemática e naturalizada.

Esses dois últimos elementos, por exemplo, são estruturantes de boa parte das práticas de violência simbólica observadas na Escola dos Pinheiros e constituem o pano de fundo para os processos de exclusão e estigmatização ali observados. O reducionismo, no sentido de ignorar que os sujeitos agem e reagem de acordo com a sociodinâmica na qual se inserem é uma concepção própria de uma desagregação do humano e do político, a que se referem, respectivamente, Japiassu e Becker– o indivíduo isolado do contexto. Quando essa é a base da prática e das relações interpessoais, pode levar à culpabilização dos alunos pelos desvios em detrimento de análises contextuais. É também a partir desse elemento que as estratégias que valem para o grupo dão lugar a estratégias que valem para um indivíduo: Mudar o indivíduo, não o grupo.

Outra base que torna as estratégias violentas é o preconceito. Assim como o reducionismo, o pensamento ancorado em preconceitos de classe, racial, de gênero e em relação aos alunos com deficiência não implicam na reprodução de discursos que desvalorizam a pessoa. Em sua tese denominada "A menina repetente", Anete Abramowicz (1995) traz um importante olhar acerca de como os preconceitos de classe e de gênero em relação às meninas pobres impactam duramente em sua trajetória escolar.

Também se encontra no trabalho "A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia", Maria Helena Patto investiga muito bem as formas do preconceito de classe nas teorias da carência cultural e do elitismo e seu efeito enquanto discurso. Segundo a autora

> A crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada em nossa sociedade. Às vezes, nem mesmo os pesquisadores munidos de um referencial teórico-crítico estão livres dela. Como veremos, mesmo quando voltam os olhos para a escola e o ensino numa sociedade de classes e neles identificam inúmeras condições que podem por si só explicar as altas taxas de reprovação e evasão, continuam a defender as teses da teoria da carência cultural. O resultado é um discurso incoerente que, em última instância, acaba reafirmando as deficiências da clientela como a principal causa do fracasso escolar (PATTO, 2000, p.74).

É esse tipo de efeito de reprodução que analisaremos nas estratégias que acabam fazendo uso da violência simbólica, como forma de controle das singularidades. A ideia é compreender como o uso sistemático desse tipo de estratégia pode levar a processos de estigmatização e exclusão, bem como impactar de maneira significativa na autoimagem de crianças como Igor, transformando assim toda sua carreira escolar.

Importante ressaltar que não pretendemos aqui afirmar que as estratégias são utilizadas somente com finalidade de controle social, tão pouco são mobilizadas apenas em situações de conflito. Ao contrário, o intuito é demonstrar que as estratégias são mobilizadas nas relações interpessoais de maneira geral e complexa, tendo assim objetivos diversos.

### 3.3.1 Estratégias herdadas

Ao tratar da teoria da carência cultural e sua reprodução no cotidiano escolar, Maria Helena Patto apresenta um ótimo exemplo do que chamaremos aqui de estratégias herdadas. Referimo-nos às estratégias adotadas pelos adultos da escola, para lidar com as singularidades dos alunos que reproduzem discursos como o da carência cultural, por estar ancorada em alguma espécie de preconceito ou estereótipo. Esse conjunto de estratégias possui como característica principal a (re)atualização de discursos e práticas acerca dos alunos e da escola, que seriam evocadas diante de situações de crise: Memórias de como se resolviam conflitos na escola ou em casa, cultura escolar e práticas tradicionais, repassadas em uma rede de compartilhamento de práticas pedagógicas e concepções de infância, criança e aluno, construídas historicamente são exemplos dos discursos que compõem a base de estratégias herdadas.

A escolha da ideia de herança para qualificar esse tipo de estratégia também traz, em si, uma referência importante à experiência em campo, em especial à definição de herança enquanto "legado, patrimônio ou posse" e também em relação à "hereditariedade"[20]. Ao observar determinadas práticas na Escola dos Pinheiros - como a organização das crianças em filas pela maioria das professoras, a divisão por gênero nas mesas durante as refeições, a retirada de sala de alunos que atrapalhavam a aula e até mesmo a oração todos os dias antes do início das aulas – é possível reconhecer nelas a reprodução de estratégias inerentes à concepção de escola tradicional.

A assertiva "na minha época era assim" ou "na minha época não era assim", comumente utilizada pelos adultos da escola para emitir sua aprovação ou reprovação ao comportamento das crianças. Sugestões da equipe gestora davam dicas de que as memórias

[20] Definições no dicionário Aurélio, versão online.

de escola, a cultura escolar ou a "gramática escolar tradicional" se faziam presentes no modo dessas pessoas verem e se inserirem no cotidiano da Escola dos Pinheiros. Mesmo passadas décadas de suas épocas de escola, aquele ideal de configuração que compunha o imaginário do que deveria ser uma escola se tornava o objetivo a ser materializado. As concepções e as práticas, portanto, atravessavam o tempo e se reinseriam na Escola dos Pinheiros, através da prática dos adultos que ali estavam, como que hereditariamente por meio da preservação de um legado, um patrimônio.

Outro aspecto importante acerca das estratégias herdadas é o seu caráter mais coletivo, tendo em vista que sua reprodução depende necessariamente de um compartilhar saberes. Essa rede de compartilhamento respeitava uma hierarquia definida pela ideia de experiência: As professoras com mais tempo de profissão eram vistas como conhecedoras de estratégias que "funcionavam" melhor, ao lidar com conflitos. Eram justamente as que ocupavam uma posição de poder nos momentos de reunião de professores. Rute, professora de uma turma de terceiro ano sempre repetia, em tom de brincadeira para as novas que *"Tem que ser na rédea curta, senão eles montam na gente!"* – dizia sempre que pedia a organização da fila das crianças em uma fila de meninas e outra de meninos, todos e todas com as mãos para trás. Só saía do lugar quando todos atendessem ao comando da professora. Quando perguntei sobre tal prática, a professora afirmava que era uma forma de ensinar "disciplina" e, após alguns segundos em silêncio complementou que *"Também evita deles ficarem se agarrando na fila"*

Nessa estratégia, a questão do contato entre os corpos traz a preocupação com um certo pudor, talvez até relacionado aos tabus referentes à sexualidade, se considerarmos que a divisão por gênero tenha vindo antes das "mãos para trás". Se verdadeiro, pode-se imaginar que pretendia evitar que meninos se agarrassem ou que meninas se agarrassem na fila, considerando a separação entre os gêneros. Rute ainda completou, quando perguntei se as outras professoras tinham a mesma preocupação "Ah, não sei. Tem umas que nem ligam! Mas ainda são novas...um dia cansa."

O cansaço a que se refere Rute diz respeito ao fato de as professoras que não organizam as crianças da mesma forma terem que, constantemente, chamar a atenção de alunos que dispersam ou que "ficam pelo caminho", mediante o deslocamento das turmas. Merece destaque também a reafirmação do lugar de poder conferido à experiência (Ainda são novas), no sentido de que por serem mais novas, as professoras não adotam essa prática que, na concepção de Rute, seria a mais adequada. A ideia da inexperiência das professoras

justifica, nas falas de Rute, a não utilização de algumas estratégias herdadas e não a diferença entre as concepções ou mesmo as diferenças entre as turmas.

O status da experiência e a posição de poder era o que tornavam inquestionáveis determinadas práticas, como a formação de filas divididas em meninos e meninas, estratégia que percebi ser utilizada especialmente pelas professoras mais antigas. Considerando que a Escola dos Pinheiros havia sido inaugurada a pouco mais de quatro anos, não se tratava por tanto de uma cultura da escola, mas sim da inserção de certas práticas naquela escola a partir das professoras mais antigas. Por não existirem normativas oficiais nesse sentido – não havia prescrito nas regras da escola a necessidade de formação de filas, ou da divisão por gênero das crianças e tampouco a oração antes da aula – essas práticas não eram unanimidade, o que permitiu a observação de como essas práticas eram adotadas ou não.

Os valores socioculturais e também históricos se manifestam na formulação de estratégias, como as de Rute, realizada de uma maneira peculiar: através de sua legitimação ao longo do tempo, enquanto práticas que "funcionam". É a eficácia das estratégias herdadas, juntamente com o status de experiência da pessoa que as aplicam, que garantem sua transmissão através da cultura escolar, sua hereditariedade.

O ponto que deve ser discutido a esse respeito é que tal forma de transmissão garante o cumprimento de uma demanda que nem sempre é a do grupo, mas sim admitida como necessária. É como se, junto com a estratégia viesse também seu objetivo, esse que remete a outros contextos sociais, culturais e políticos. Pensando nesse sentido, podemos entender que os objetivos das estratégias herdadas desconsideram a singularidade ao estar ligado mais a características genéricas de um contexto ou categoria do que aos elementos próprios do cotidiano no qual a estratégia é posta em prática.

A formação de filas, por exemplo, tem um significado histórico, que remete ao contexto de instituições disciplinares ao qual a escolarização moderna está vinculada. Ainda que o contexto da concepção de escola contemporânea se baseie em outros valores e paradigmas – como o de escola democrática, conforme se anuncia nos documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB)[21] - a reprodução de práticas da escola tradicional no cotidiano escolar confere objetivos conflitantes, tanto com o projeto contemporâneo de escola, como com as demandas de um público escolar que é outro.

As estratégias herdadas na Escola dos Pinheiros, portanto, estão ligadas à reprodução da cultura escolar tradicional, (re) atualizada através da prática das professoras mais antigas, como Rute. Nos interessa nesse momento o conflito entre essas estratégias e as

[21] BRASIL, 1996. Tratam desses princípios especificamente o artigo terceiro, incisos III, IV, VIII e X.

singularidades: Como, a partir das estratégias herdadas devem ser tratadas as crianças que ameaçam o ideal de escola ou objetivo do grupo? Daqui ressalta-se a importância do fato de as estratégias herdadas trazerem também, a reboque, objetivos de grupo predeterminados pelos valores culturais e históricos.

Ainda, outra questão se coloca ao pensar sobre estas estratégias: Quais os valores e discursos veiculados por estas estratégias? Quais seriam, no caso das estratégias violentas ou de exclusão, os preconceitos e estigmas em relação às diferenças reproduzidas?

O primeiro valor das estratégias herdadas é a disciplina e a ordem. Considerando que o pressuposto teórico e filosófico destas práticas é a pedagogia tradicional, temos que o objetivo maior das estratégias herdadas observadas seria garantir que as crianças permaneçam pelo maior tempo possível quietas (em silêncio e sem agitação dos corpos). Essa idealização do grupo condiz com aquele da escola harmônica e sem conflitos, além de considerar a disciplina enquanto um pressuposto para o trabalho pedagógico. O aluno inquieto, portanto, será considerado desviante e terá mobilizado contra ele ou ela estratégias que garantam o objetivo citado.

Os alunos inquietos, que falam mais que o permitido pelo código normativo do grupo são constantemente solicitados a se sentar ou parar de falar. Na insistência desses comportamentos, a estratégia adotada é o isolamento ou mesmo a retirada desse aluno do ambiente do grupo. Essa primeira estratégia é comum tanto na Escola dos Pinheiros, como em outras escolas nas quais permaneci por algum tempo. Não raro observava durante o trabalho de campo alunos, geralmente meninos, nos corredores. Por vezes observei alunos sentados ao lado da porta das salas de aula ou encaminhados a sala da coordenação para "refletir um pouco". Cristian era um exemplo desses alunos, que encontrei caminhando despretensiosamente pelos corredores, observando cartazes nos murais ou sentado no banco do pátio ao fim do corredor das salas, por mais de uma vez. Em uma das vezes, quando questionado sobre o que fazia ali respondeu que

*"A professora pediu pra eu dar uma volta. Porque eu tava bagunçando muito"*

Perguntei o que ele havia feito e ele completou

*"Eu tava falando muito. Atrapalhando a lição"*

A estratégia do isolamento ou da retirada do grupo é uma prática que remonta ao ideal de escola disciplinar, cujo aluno que não se encaixa é impedido de permanecer no grupo. Estratégia de exclusão que é naturalizada e muitas vezes legitimada pelos demais adultos e crianças, que passam a associar aquele aluno como o que sempre é posto para fora, ou seja,

o que não faz parte do grupo de maneira integral: nos momentos em que se exige silêncio ou uma ordem, Cristian precisa estar fora, para que esse objetivo seja garantido.

Tal estratégia é semelhante ao que ocorre com alunos com deficiência, quando acompanhados por alguma auxiliar. Rose, que era a funcionária especializada de educação especial, também era encontrada passeando com Jonas pelos corredores ou sentada na biblioteca com ele. Na concepção das estratégias herdadas, alunos com deficiência não são considerados parte do grupo, não entram na conta geral. Jonas, que era diagnosticado como Aluno com deficiência, era visto pela professora de sua turma como um "não aprendiz", estigma herdado também da pedagogia tradicional e dos valores de uma sociedade estruturada em espaços reservados para crianças com deficiência.

O preconceito em relação a Jonas também se manifestava em sua infantilização por parte da professora, que também o tratava como incapaz de acompanhar as atividades da turma. A estratégia, nesse caso, era relegar o aprendizado de Jonas ao saber especializado de Rose, colocando-o novamente à parte do grupo. Jonas era, portanto, aluno de Rose que ocupava espaço dentro da sala de aula daquela turma, sem efetivamente estar integrado ao grupo.

Ainda como estratégia de exclusão, um dos preconceitos observados seria aquele destinado a crianças mais pobres. Nesses casos, o discurso da carência cultural mencionado anteriormente se fazia atualizado nas falas que rotulavam os alunos como "coitados"[22]. O discurso veiculado geralmente era o de culpabilização da família, estendendo o estigma aos responsáveis e associando ao rótulo de "família desestruturada" o comportamento ou a forma de encarar o cotidiano escolar dos alunos. Dois casos são exemplares dessa situação, ambos na turma do 4ºano que acompanhei durante algum tempo.

Após seis dias acompanhando a rotina da turma, finalmente conheci Ruan – um aluno que até então tinha a chamada respondida não por ele, mas pelos colegas em coro: Faltou! Em seu primeiro dia ele estranhou minha presença, mas creio que foi posto a par da novidade por Nicole, que cochichava ao seu ouvido enquanto ele me olhava sentado no fundo da sala. As outras crianças já haviam se acostumado à minha presença ali, mas para Ruan era ainda intrigante, fazendo-o virar a cabeça várias vezes para me olhar. A professora Shirley brincou com a turma no início daquele dia de aula, dizendo

"Hoje é um dia especial! Temos um aluno novo!" – Todos riam, inclusive Ruan. A professora completa"É brincadeira, seja bem-vindo de volta Ruan! Depois de quanto tempo

[22] Termo utilizado pela professora Shirley, ao referir-se aos alunos de sua sala que vinham de classes sociais mais empobrecidas.

mesmo?" – As crianças diziam números, referindo-se a quantidade de dias que Ruan havia faltado. "Onze!" "Quinze!" "Trinta!" "Um ano!".

"Quase férias né?" – Disse Nicole, que sentava em dupla com ele nesse dia.

"Sim, tava bom!" -Respondeu Ruan.

Cito o caso de Ruan por que ele representava, na concepção da professora e das coordenadoras, o caso "mais grave" de alunos com "família desestruturada". Sendo essa uma justificativa comumente utilizada pelos adultos da escola ao tentarem explicar comportamentos considerados inadequados – uso de palavrões, agressividade, malícia ou expressões de sexualidade – e desempenho escolar abaixo do estipulado pela escola. Shirley me disse depois que Ruan era o mais velho e cuidava dos irmãos mais novos, e que via com frequência o menino "carregando um irmão em cada mão" pelas ruas do bairro por onde ela passava.

No que diz respeito as estratégias, a forma de tratar Ruan era diferente dos demais alunos, pois estava carregada desse estigma da "família desestruturada", atribuindo-lhe um caráter de piedade acrescido a ideia da carência cultural. Quando Ruan se recusava a fazer alguma atividade ou entrava em conflito com outros alunos, Shirley comunicava imediatamente à coordenadora. Algumas vezes chegou a encaminhá-lo para a sala da profissional. Com os demais alunos, essas questões eram resolvidas dentro da própria sala, a partir de conversas particulares entre Shirley e a criança envolvida. Por que com Ruan não se poderia resolver assim?

O estigma da família desestruturada traz uma característica que embasa essa estratégia de retirar o aluno do grupo: A culpa dos conflitos e comportamentos considerados desviantes do aluno são associadas mais à sua situação e história, do que ao contexto no qual está inserido. Mais que isso, estende-se às questões referentes a interação do aluno com a família. Dito de outra forma, recorre-se à família para resolver questões da sociodinâmica na escola e exclui o aluno do debate acerca do que lhe implica. A estratégia de comunicar casos que envolvem Ruan à coordenadora, sem conversar com o aluno exemplifica, de certa forma, a sua não existência integral no grupo idealizado.

Mais adiante veremos os efeitos observados de algumas dessas estratégias e de que forma elas corroboram com o processo de estigmatização e exclusão dos alunos singulares. Após expor algumas observações acerca das estratégias herdadas, passaremos às estratégias chamadas por nós de espontâneas. Estas que guardam algumas diferenças fundamentais em relação às que foram aqui expostas.

### 3.3.2 Estratégias espontâneas

Diferente das estratégias herdadas, algumas táticas encontradas pelos adultos a partir do conflito entre os códigos de normas e as singularidades eram formuladas nas próprias relações do cotidiano da Escola dos Pinheiros. Sem desconsiderar a influência dos valores e do repertório sócio histórico e cultural, uma vez que estes também constituem as subjetividades das pessoas na escola, deslocamos agora o olhar para o campo psicossocial e das relações interpessoais.

Chamaremos de estratégias espontâneas as práticas formuladas no dia-a-dia dos adultos da escola, de maneira mais orgânica e quase improvisada a partir das exigências imediatas dos conflitos no cotidiano escolar. O destaque para o âmbito psicossocial nesse momento, se deve ao fato de as estratégias espontâneas serem mediadas pelos afetos, incômodos e provocações, que a presença das singularidades gera no grupo e seu impacto na formulação de normativas. Essa motivação reativa compõe a base para a tomada de decisões e instaura uma diferença importante enquanto estratégia inconsciente, que poderia ser compreendida na perspectiva de uma "hegemonia emocional", conforme apresentada por Ligia Amaral. Trata-se aqui de compreender que o contato tanto com as singularidades

> ameaça, desorganiza, mobiliza. Representa aquilo que foge ao esperado, ao simétrico, ao belo, ao eficiente, ao perfeito... e, assim como quase tudo que se refere à diferença, provoca a hegemonia do emocional sobre o racional (AMARAL, 1992, p.60)

É, em grande parte, essa hegemonia emocional, a provocação de sentimentos de ordem diversa que motivam o surgimento de estratégias espontâneas. Desta forma, a singularidade é reapresentada em seu caráter ameaçador, desorganizador.

A ação tomada de imediato e sua posterior sistematização é o que caracteriza um conjunto de práticas existentes na Escola dos Pinheiros e que aqui serão tomadas por estratégias espontâneas. Desta forma, diferenciam-se das estratégias herdadas, por surgirem a partir das demandas dos próprios conflitos da sociodinâmica observada, num movimento muito mais "natural" e "sincero", como encontramos se empreendermos a mesma investigação etimológica do termo "espontâneo"[23].

O exemplo da professora Karla, que diante da fuga de Gabriel se viu em situação de conflito e teve de intervir diante de um imprevisto é passível de análise, para

---

[23] Na definição encontrada no dicionário Aurélio Versão On-line, O termo "Espontâneo" é apresentado como: " Que ocorre naturalmente; cujo desenvolvimento não é premeditado; que não possui nem demonstra artificialismos; natural e sincero" e ainda "Que uma pessoa faz por si mesma sem que haja obrigação; voluntário; Que se expressa de maneira irrefletida (sem reflexão); Cujo desenvolvimento (e resultado) só depende da pessoa ou coisa que o compõe.

compreendermos melhor esse tipo de estratégia. A decisão de pedir para que as crianças dessem as mãos e formassem duplas, como forma de evitar a correria e a dispersão, transformou-se em estratégia e passou a ser adotada diariamente pela professora. Não havia sido planejada ou herdada de outra professora, pois ainda que tal prática fosse comum nas escolas de Educação Infantil do município, havia sido observado até aquele momento da pesquisa de campo a aplicação dessa estratégia na Escola dos Pinheiros.

A etimologia do termo também traz uma característica importante das estratégias espontâneas: o inconsciente. O caso da professora Karla torna-se exemplar, portanto, se entendermos por espontâneo sua definição, enquanto aquilo "que se expressa de maneira irrefletida (sem reflexão)" e, mais ainda, atentando para seu sinônimo: "instintivo".

Por fim, uma última característica que permite diferenciar estratégias espontâneas daquelas compreendidas como herdadas seria sua origem mais subjetiva. Considerando que as estratégias herdadas são postas em prática a partir do compartilhamento de saberes, memórias e de um repertório cultural e histórico, compreendemos sua diferença em relação às estratégias espontâneas, que dizem respeito muito mais a uma dimensão subjetiva.

A importância de compreender as estratégias espontâneas e suas características se deve ao fato de que isso permite observar uma diferença significativa em relação a seus objetivos. Se os objetivos das estratégias herdadas são extrínsecos, no sentido de terem sidos formulados para um grupo ou aluno alheio àquele na qual se aplica a estratégia, com as práticas espontâneas ocorre algo diverso. Os objetivos são compatíveis, em um primeiro momento, com o contexto no qual a estratégia é formulada, tendo em vista que ela surge como reação à uma experiência no campo. Por muitas vezes ouvi profissionais da educação se queixarem de teorias pedagógicas, justamente por uma aparente discrepância entre teoria e prática. Parafraseando esses profissionais, poderíamos dizer que as estratégias espontâneas são criadas "no chão da escola" e têm seus objetivos ligados diretamente às situações do cotidiano em questão.

Apesar de apresentar aqui essa distinção entre os dois tipos de estratégias observadas, é importante evidenciar que todas as características aparecem nesse texto, enquanto resultado de um processo de investigação em campo. Na Escola dos Pinheiros, as filas com alunos sentados no pátio, a divisão entre meninos e meninas na hora da refeição, a prática do professor Júlio de dialogar com Cristian e mesmo o fato de Jonas fazer suas refeições separadas do grupo, não são imediatamente compreendidas em suas significações.

É difícil perceber, por exemplo, quais práticas são espontâneas e foram sistematizadas - processo que ocorre com muita frequência no cotidiano escolar – ou quando

se trata de práticas consolidadas a partir de um tipo de herança da cultura escolar. Só é possível compreender a natureza e, consequentemente, os significados de certas práticas a partir das investigações nas conversas, entrevistas e na vivência por um período de tempo considerável naquele contexto.

Assim como o desconhecimento e a novidade do contexto escolar dificultam a compreensão do uso de estratégias e nublam seus significados, a permanência prolongada no cotidiano também pode ressignificar, ao despertar a partir do envolvimento outras emoções e sentidos, distintos olhares de quem observa. As relações, amizades, antipatias e a própria subjetividade do observador, podem se misturar e integrar-se de maneira impactante no cotidiano e, assim, promover ressignificações ou "dessignificações". A naturalização de certas práticas que fazem uso de violência simbólica, sua legitimação ou justificativa são compreendidas nesse movimento.

Assim como um adulto pode estranhar, ao passar por um aluno que está sentado ao lado da porta de uma sala, por ter sido colocado para fora. Dependendo de sua participação na teia de significados do cotidiano, ele pode reproduzir ou legitimar tal prática, ao dizer ou pensar "tinha que ser o fulano, aprontando de novo". É na tentativa de desnaturalizar algumas dessas práticas que as estratégias de exclusão e seus efeitos são aqui apresentados e analisados de maneira mais detalhada.

Uma das estratégias espontâneas mais comuns no cotidiano escolar são as broncas e a exposição de alunos que descumprem normas, tanto institucionais quanto subjetivas. O caráter espontâneo e reativo desta prática, se reflete na naturalidade, com que as "chamadas de atenção" são vistas e ouvidas. Após certo tempo no contexto de uma escola, trazendo as palavras da inspetora Pamela: "ouvido se acostuma". Não apenas com o barulho, mas também com as advertências verbais. A questão aqui é quando essa prática fere o valor humano de uma criança, tornando-se assim um tipo de violência.

Não se trata do dizer ou não dizer, mas sim do que se diz, em que momento e com qual objetivo. O ato de chamar a atenção de um ou outro aluno faz parte de uma logística e organização natural de qualquer grupo, quando visa efetivamente a concentração, para alguma tarefa ou para evitar que as coisas fujam do controle. Porém, o que um adulto diz perante o grupo pode trazer nas palavras significados e efeitos não intencionais, tem a capacidade de comunicar como um aluno ou aluna é vista pelo adulto e pelo grupo, pode produzir saberes sobre as pessoas. As crianças singulares, por serem lidas constantemente como desviantes são chamadas a atenção com mais frequência e de maneira diferente das demais. No caso das crianças com deficiência, o que marca esse tratamento diferenciado é o

fato de serem apartadas do convívio com o grupo ou serem ignoradas. Em uma das observações no refeitório, foi registrada a seguinte fala do inspetor Ian:

*"Ah, Dione! Não quero ter que ficar falando com você o tempo todo não! Pega seu lanche e senta no seu lugar porque hoje não tô pra você, hein! Não tô pra você!"*

A antecipação da transgressão para crianças que expressam singularidade é uma estratégia espontânea que, quando utilizada com frequência, pode ser vista como um tipo de violência por intimidar ou criar estigmas. A leitura se faz primeiramente a partir do estigma, como no caso de Jonas. Não é difícil identificar que os adultos na escola constroem imagens dos alunos, nas quais se determinam características próprias de um grupo como "bom aluno", "quietinho", "tagarela", "encrenqueiro", "estranho" entre outros. Esses rótulos fazem parte da necessidade humana de classificação, mas trazem consigo armadilhas como a antecipação da transgressão, a presunção da culpa, os preconceitos e a leitura do estigma em detrimento da subjetividade.

Outra estratégia importante e que ocorre de maneira espontânea são as queixas em relação aos alunos, que se comportam de maneira incompatível com os códigos normativos e valores morais dos adultos. O contato físico entre os meninos, por exemplo é visto como algo inaceitável pela professora Rute. Quando persiste, mesmo suplantando a estratégia das filas com as mãos para trás, motiva intervenção direta e queixas sobre o comportamento para a coordenação pedagógica. Tal situação, juntamente à divisão por gênero no espaço do refeitório, permitiria ampla análise acerca das questões que envolvem a sexualidade e as concepções de infância na Escola dos Pinheiros. No entanto, considerando o recorte desta pesquisa, nos deteremos ao fato de que, tanto a divisão por gênero, quanto as queixas acerca do contato físico entre os meninos, compõem estratégias de controle dos corpos e, portanto, de inibição de comportamentos considerados desviantes através da normalização.

As duas primeiras estratégias espontâneas apresentadas – broncas e queixas – são assim consideradas, tanto por mediarem a relação entre adultos e crianças, que expressam singularidade através de comportamentos considerados desviantes, quanto por colocarem em prática na sociodinâmica da escola, projetos territoriais com objetivos. Um objetivo comum a ambas as estratégias é a exposição do desvio perante o grupo, visando criar a partir da expressão de descontentamento do adulto, uma mensagem de que aquele tipo de comportamento – corporificado naquele aluno ou aluna – não é autorizado e será passível de punição. Assim, a publicização através de broncas e queixas cumpre uma função na sociodinâmica e também um desempenho político de, em termos foucaultianos, reafirmar a norma.

Quando Igor era discursivamente transformado em cachorro por sua professora, instituía-se ali uma significação coletiva do ato de morder: o que para Igor podia ser, segundo análise de uma das psicopedagogas que acompanhou seu caso, expressão de uma irritação ou dificuldade de se comunicar pela fala tornou-se, através das broncas e das queixas, um marcador de perda da humanidade, de animalização. O objetivo da professora era desencorajar as mordidas, tanto em Igor quanto, por qualquer outro membro do grupo, mas também era expressão de afetos, como a irritação e a frustração da professora em relação à presença de um aluno singular que ameaçava o equilíbrio harmônico do grupo.

Ainda no âmbito de estratégias, como expressão de aspectos psicossociais, a forma de lidar com um aluno com deficiência, também pode contribuir para elucidar melhor a espontaneidade de determinadas práticas. No caso de Jonas, que por ser uma criança com deficiência desperta sentimentos como o medo e a compaixão, os adultos da Escola dos Pinheiros são levados a formular estratégias especificas para lidar com sua singularidade. Para além dos discursos acerca da deficiência, que compõem boa parte da sustentação destas estratégias, a associação direta de Jonas à funcionária especializada em educação especial, Rose, foi observada como estratégia mais comum.

Em diversas situações, como no caso de Juliana, que se viu tendo de intervir quando Jonas descumpria a regra criada de permanecer em seu lugar no refeitório[24]. Os adultos consideram-se desobrigados ou incapazes de interagir com os alunos com deficiência e buscam mediadores para esse contato – no caso da Escola dos Pinheiros essa mediadora era Rose. A singularidade de Jonas aqui se expressa enquanto um "estrangeiro" (retomando a ideia de Larossa) que não entenderia o idioma. O distanciamento entre os adultos da escola e Jonas é justificado com base em seu diagnóstico, que acaba eclipsando sua existência enquanto uma criança no grupo.

A justificativa através do diagnóstico também é utilizada pela professora de sua turma, como uma forma de categorizar Jonas enquanto não-ensinável. Nesse caso, a estratégia mobilizada em relação a Jonas tende a inscrevê-lo em outro lugar, o lugar da especialista Rose. A transferência de Jonas retirando-o do grupo idealizado de sua turma e colocando-o no espaço de atuação exclusiva de Rose, tem como meta remover a singularidade que "atrapalha" a efetivação do ovo, que seria instaurar um grupo homogêneo e livre de conflitos.

O objetivo, portanto, não visa efetivar um pertencimento de Jonas ao grupo. Ao transferir a responsabilidade de "ensinar" Jonas para Rose ocorre também a transferência da

[24] Ver narrativa das páginas 77-78.

responsabilidade de lidar com sua singularidade. Num sentido contrário da ideia de inclusão, a intenção é afastar. O efeito mais direto dessa estratégia é o apagamento da singularidade de Jonas do ideal do grupo de sua turma.

Por fim, um outro exemplo de estratégia espontânea observada, diz respeito ao modo de lidar com alunos que expressam sua singularidade de um outro modo: através de sua presença silenciosa. São também considerados singulares, aquelas crianças que despertam o incomodo e o estranhamento dos adultos por apresentarem o "demais" no sentindo inverso da indisciplina. Crianças que, assim como Kiara ameaçam ao questionarem silenciosamente o ideal de homogeneidade do grupo.

O silêncio, que aparece como ideal do grupo disciplinado e ordeiro, incomoda os adultos quando se transforma em não cumprimento do que é solicitado, em um não se empolgar com as propostas apresentadas. Kiara, por exemplo, era vista como uma criança que supostamente tinha alguma deficiência, pelo fato de não se interessar pelas atividades ou pela interação social com os colegas. O não engajamento de Kiara com as atividades do grupo incomodava especialmente, quando ficava claro que a menina não buscava alcançar os objetivos postos para o grupo, não se interessava pela competição grupal.

Enquanto, por exemplo, as meninas da turma competiam pela popularidade e pela estima da professora, Kiara demonstrava indiferença a esse valor. Essa postura causava incomodo em Shirley, que considerava estranho o comportamento da aluna. Porém, durante as observações dentro de sala, foi possível notar que Kiara possuía outros interesses e valores: Gostava de observar enquanto sua colega de dupla, Tamires, copiava a lição da lousa. Mantinha-se atenta ao ato de escrever da colega e por várias vezes deitava a cabeça sobre os braços cruzados, enquanto observava as palavras aparecerem na folha em branco do caderno da estudante. Também se interessava em brincar com os materiais escolares, especialmente o apontador: apontava os lápis para produzir raspas, que ela usava para colorir a última folha do caderno.

O comportamento de Kiara, considerado anormal, despertava a suspeita de alguma deficiência intelectual. Contudo eram raras as intervenções dos adultos da escola, com o objetivo de estabelecer diálogos com a aluna para compreender tal comportamento. Certa vez, ocorreu na escola um evento chamado "Semana da Criança" e os professores organizaram brincadeiras na rua em frente à escola que fora interditada e reservada para os alunos. Quando estavam ali todas as turmas de quarto ano do período espalhadas pela rua,

jogando futebol, pulando cordas ou amarelinha e brincando de correr, Kiara sentou-se na calada e ali permaneceu, observando.

Kiara só se juntou aos colegas quando, passados cerca de vinte minutos do início das atividades, duas colegas vieram chamá-la para pular amarelinha – jogo do qual Kiara participou por alguns minutos, mas depois tornou a sentar-se na calçada. Quando perguntei por que não se juntava aos colegas, a menina respondeu *"Não gosto. Gosto só de ficar na sala."*

Observei depois que essa foi a única intervenção de algum adulto em relação à Kiara, e assim geralmente acontecia, quando ela se recusava a participar de atividades. O estranhamento e a dificuldade de lidar com uma criança que é considerada singular provocava o afastamento e a estratégia de evitar esse contato, que pode ser interpretado como um conflito, no sentido de um choque entre um comportamento singular e um ideal de criança. A estratégia de ignorar tornava Kiara invisível aos olhos do grupo e assim as razões de seu silêncio também não entravam em pauta para os adultos.

Torna-se mais interessante para compreender as estratégias o fato de que os conflitos provocados pelas crianças invisibilizadas podiam ser ignorados, não apareciam se não fossem "provocados" e, portanto, podiam ser tratados como inexistentes.

Outra questão a se pensar era que o não realizar as atividades no caso de certas crianças causava um incomodo aparente, mas não era tratado como um problema pelos adultos, que justificavam a recusa como uma possível deficiência. Entre o ser uma "possível deficiência" e haver de fato um diagnóstico – que colocaria essa criança, assim como Jonas, sob a responsabilidade dos especialistas – as crianças silenciosas ocupavam uma espécie de limbo.

Evidenciava-se, de certa forma, que o objetivo de constituir um grupo harmônico e livre de conflitos era anterior ao objetivo pedagógico de garantir a aprendizagem. Assim como a disciplina era vista como pressuposto para a aprendizagem de alunos "bagunceiros" e, por isso, as estratégias visavam o controle e a normalização. A estratégia de invisibilizar as crianças silenciosas cumpria o objetivo de eliminar o conflito com a diferença, ainda que isso implicasse na não realização de atividades. Em outras palavras, manter em silêncio determinados alunos era o suficiente para cumprir o objetivo de efetivar a harmonia e disciplina do grupo, mesmo que isso significasse ignorar aspectos como a natureza do silêncio ou o baixo desempenho escolar.

Apresentamos, portanto, algumas estratégias consideradas espontâneas – broncas, queixas, distanciamento e invisibilidade – e seus efeitos. Foram agrupadas enquanto espontâneas por serem criadas, motivadas e movidas por afetos como o estranhamento, a

raiva, a frustração, o medo, a compaixão. Todos eles despertados e reforçados a partir do contato com o diferente, com a ameaça das singularidades. Possuem em comum, além de sua natureza, ao menos um de seus objetivos: O apagamento das singularidades do ideal do grupo, a tentativa de inscrever em outro lugar as crianças que ameaçam a efetivação de um grupo homogêneo, harmônico e disciplinado.

Tanto as estratégias herdadas, quanto as espontâneas aqui apresentadas buscam essa exclusão – quando não física, discursiva e simbólica – das singularidades. Estratégias que excluem positivamente, através de ações como a expulsão, o retirar de sala e estratégias que excluem negativamente ao não incluir, ao invisibilizar e ignorar a presença. Ambas cumprem o mesmo objetivo: Apagar a singularidade daquela criança do grupo idealizado, "aparando as arestas" que a diferença representa para configurar um grupo homogêneo.

A análise das estratégias espontâneas nos permite compreender justamente por que a singularidade é ameaçadora. A criança singular ameaça tanto as normas institucionais, como também a identidade dos estabelecidos, além de pôr em risco a posição de poder conquistada na dinâmica social normativa. Conquistada, inclusive, a muito custo - abrir mão de uma existência livre. As crianças singulares ameaçam o ideal do grupo, justamente por representarem possibilidades de outras formas de inserção no cotidiano, instigam e fomentam objetivos e projetos de territorialização próprios e podem colocar em xeque a normatividade e a homogeneidade que constituem o imaginário de escola dos adultos.

Mais do que a transgressão de normas, não seriam essas existências, essas formas de ser que destoam de um grupo ideal, o que desperta o incomodo daqueles que pretendem instaurar uma determinada ordem e um projeto específico? Em partes, não seria essa relação ressentida que sustenta o ódio ao diferente? Questões que podem ser lançadas para o contexto mais amplo de nossa sociedade e da forma como a escola enquanto instituição se insere na contemporaneidade.

A diferenciação entre as estratégias herdadas e estratégias espontâneas se justifica pelo fato de que intervenções que visem minimizar os efeitos das estratégias excludentes devem ser feitas com a necessária sensibilidade que exige qualquer intervenção no cotidiano escolar. Tal sensibilidade se expressa justamente em compreender a natureza de determinadas práticas, para evitar a culpabilização das pessoas que atuam na escola, o que pode causar resistência à reflexão sobre as estratégias, como também para identificar qual tipo de intervenção deve ser feita.

No caso de estratégias herdadas que reproduzem preconceitos e estigmas, por exemplo, a intervenção deve ter como foco a reflexão acerca dos discursos e suas origens e

objetivos. Despertando um olhar para a incompatibilidade de ambos com os princípios e objetivos propostos pelo projeto político pedagógico da escola e mesmo com os valores humanos comuns às pessoas da escola. Em relação às estratégias espontâneas e sua dimensão psicossocial, o combate às violências simbólicas teria como foco as relações interpessoais e um despertar para reflexões acerca dos sentimentos e das emoções, exigindo um trabalho muito mais específico da área da psicologia, por exemplo.

### 3.4 Benefícios simbólicos

Os efeitos das estratégias podem também ser distintos de acordo com as contingências do cotidiano escolar, não sendo possível – nem prudente – encerrarmos tais efeitos enquanto desejáveis ou indesejáveis, já que ao fazê-lo, entramos no campo de juízo de valores. Dito de outra forma, os efeitos das estratégias também estão no âmbito do aspecto relacional ao considerarmos que elas são responsáveis pela criação de campos de possibilidades (VELHO, 2003, p.28).

Para nós, bastaria exemplificar que o "sucesso" de determinada estratégia do ponto de vista dos adultos (obter o silêncio, o controle social na sala de aula, por exemplo) pode significar para o grupo ou para um aluno o início de um processo que pode levar a desigualdades na sociodinâmica, traumas – marginalização, estigmatização - e exclusão.

Apesar desta relativização do "sucesso" das estratégias, é possível avaliar seus efeitos práticos no cotidiano da Escola dos Pinheiros. É possível compreender que muitas estratégias garantem benefícios simbólicos ao instaurarem um equilíbrio desigual na sociodinâmica, no sentido apresentado por Elias e Scotson de que

> As categorias estabelecidas e *outsiders* se definem na relação que as nega e que as constitui como identidades sociais. Os indivíduos que fazem parte de ambas estão, ao mesmo tempo, separados e unidos por um laço tenso e desigual de interdependência (ELIAS & SCOTSON, 2000, p.8).

O equilíbrio, segundo os autores, tem de ser desigual para que a sociodinâmica possa garantir lugares de poder ou status, de proteção e fortalecimento das identidades e de uma competição que garante objetivos maiores. Na sala de aula da professora Shirley, por exemplo, as relações entre as crianças puderam ser vistas nesta perspectiva ao identificar no grupo papéis de liderança, exercidos especialmente por Aline e Nicole, que reproduziam inclusive o papel de "professoras" e tomavam iniciativas de organização e proposição de normas. As duas meninas, por esse papel de liderança eram geralmente colocadas como "supervisoras" da turma, quando a professora precisava se ausentar ou se dedicar a outra tarefa, relegando a coordenação do grupo as duas alunas.

Os benefícios simbólicos que essa relação implica iam desde a estima perante as outras meninas, que tratavam as líderes de maneira muito respeitosa (cediam lugar e espaço de fala, atendiam prontamente a pedidos e teciam comentários elogiosos a elas com frequência), até um tratamento mais tolerante em relação a transgressões. Essa posição de status foi conferida as meninas pelo fato delas representarem, em oposição à figura do bode expiatório, a identificação mais imediata com o conjunto de valores e expectativas colocados pelo código de normas da professora. A adesão ao projeto de territorialização da professora Shirley era recompensada, portanto, com tais benefícios.

Entramos na perspectiva de que as estratégias e os processos de exclusão exercem uma função, ainda que implícita, no cotidiano escolar e na realização do grupo ideal que se tenta instaurar. A existência de grupos *outsiders*, por exemplo, reafirma os pontos identitários do grupo estabelecido. A existência dos "maus alunos", dos "indisciplinados", dos "anormais" seria necessária para garantir a possibilidade de ser "bom aluno", "disciplinado" e "normal". Se retornássemos à concepção de positividade do poder de Foucault, entenderíamos esse binômio como sendo os princípios fundamentais da normalização, pois segundo o autor

> a norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a urna espécie de poder normativo (FOUCAULT, 2001, p.62).

Qualificação e correção, portanto, compõem o próprio processo de exclusão que, ao contrário de rejeitar o desviante pretende reafirmá-lo, produzi-lo para justificar ações corretivas, para exemplificar e legitimar as próprias estratégias de controle aplicadas.

Os benefícios simbólicos se inserem nesse interjogo ao constituírem o "pagamento" feito aos que aderem ao projeto que se pretende hegemônico. Os benefícios simbólicos vão desde a própria estima de "bom aluno" e sua recompensa na forma de notas e elogios, até a possibilidade de "fazer a aula de educação física" ou de não ser colocado em situação vexatória diante do grupo por meio de broncas.

Discursivamente, as broncas e as queixas públicas a Igor garantem que as crianças não "tentem ser como ele", não eliminem sua estima, não percam sua humanidade se transformando em um cachorro ou num papagaio. A sistematização dessas estratégias e sua inserção em um circuito discursivo permanente leva ao processo de estigmatização, que retira os aspectos humanos e singulares da pessoa e a reduz a um estandarte, perante os outros, de características negativas ligadas à sua personalidade. Igor, ao ser estigmatizado passa a ser a

representação do "mau aluno", Kiara também, passa a representar a "anormalidade" e ambos se tornam, na sociodinâmica, rótulos dos quais as crianças irão tentar se distanciar tanto psicológica como fisicamente.

O processo de estigmatização, portanto, tem uma função na sociodinâmica. Constituído através de estratégias que são práticas cotidianas como as broncas e as queixas, ele passa a contribuir para o interjogo e para a valorização do grupo estabelecido em detrimento dos *outsiders*. A existência de uma criança que foi transformada em indesejada é o auge do processo de estigmatização e exemplifica bem a funcionalidade do processo enquanto garantidor de benefícios simbólicos: Constitui-se a presença de um bode expiatório, depositário das características negativas do grupo que "manchariam" seu ideal positivo. Elege exemplos de comportamentos a não serem seguidos e reforçam e reafirmam a norma. A eleição desse bode expiatório, porém acaba por colocar alunos que representam alguma singularidade na linha de frente daqueles que serão escolhidos para tal função ao depender de julgamentos de valor de quem possui a autoridade normativa e discursiva - geralmente o adulto.

Os preconceitos, valores morais, religiosos e o conservadorismo atuam aqui de forma importante: é a partir deles que serão definidos quais traços da singularidade constituirão desvios e, consequentemente, qual criança passará a ser alvo das estratégias de controle dessa singularidade que, mais tarde, poderão ser sistematizadas em forma de estigma. Torna-se fácil perceber a vulnerabilidade de alunos que implica um caráter de dimensão social, cultural e historicamente associado a preconceitos, em virtude de serem eleitos para aquela função: "Meninos maloqueiros" e o estigma da marginalidade, "Meninas indecentes" em seu modo de se vestir, crianças pobres e a teoria da carência cultural, crianças negras e o racismo, crianças com deficiência e o estigma da incapacidade ou anormalidade e até mesmo meninos que se identificam mais com os aspectos do mundo feminino serão associados à homossexualidade e à rótulos como "fofoqueiro" ou "frescurento"[25].

A estigmatização oferece então o benefício simbólico pelo qual muitos adultos, ainda sem saber esperavam: Um lugar para onde se pode empurrar as singularidades, no sentido de expulsá-la do imaginário do grupo homogêneo. Mas ao pensar sobre a função do estigma é possível vislumbrar, para além da exclusão, um caráter de apropriação das singularidades, reafirmando seu papel na sociodinâmica escolar.

---

[25] Termos ouvidos durante minha presença em outra escola pública, na qual exercia a função de auxiliar administrativo escolar. Na ocasião, assim se referia uma professora ao queixar-se para a diretora de um aluno, de onze anos de idade, que era rotulado por muitos funcionários como "bichona".

Conforme exposto, é possível deslegitimar, desencorajar e apagar as singularidades no grupo idealizado ao torná-las estigma. Mais que isso, é possível configurar o grupo na materialidade do cotidiano, através da instauração discursiva desses lugares, corporificados na presença de uma criança que expressa singularidade. Se compreendermos a escola enquanto sistema, poderíamos aproximar essa ideia de Guattari ao afirmar[26] que

> Em princípio, o sistema não expulsa as singularidades. ele as extrai, para explorá-las para seus próprios fins. Desta extração resulta uma perda de substância do agenciamento, um deslastro dos traços de heterogeneidade que especificam suas singularidades. O acontecimento, os traços singulares, que para os estruturalistas eram apenas artefatos, resíduos, inimigos da alegria de estruturar, tornaram-se para os sistematas pontos de declinação de um possível "em conserva". catalisadores de "zonas de escolha relativas" (GUATTARI, 1987, p.163).

A convergência está justamente nesta compreensão de que as singularidades e o que elas despertam se inserem de várias maneiras na sistemática escolar, tanto ao definirem as práticas e estratégias dos adultos, como também enquanto matéria prima para a composição de relações, discursos, saberes e benefícios simbólicos úteis aos objetivos institucionais ou projetos territoriais de poder. São, portanto, utilizadas, "extraídas" e, como ocorre no processo de estigmatização, reduzida a categorias com finalidades próprias na sociodinâmica.

Importante perceber que os benefícios simbólicos, conforme apresentados não podem ser considerados bons ou ruins, mas devem ser entendidos enquanto ganhos nas relações sociais, interpessoais e psíquicas e que, por esse motivo, movem as ações tantos de adultos quanto das crianças que aderem ou não ao interjogo proposto. Evidente que há, nesse contexto, crianças e adultos que não aderem ao ideal do grupo e aos projetos que se pretende efetivar. Pessoas para as quais os projetos pareçam injustos, pessoas que consideram que os benefícios simbólicos oferecidos não são atrativos ou, pelo contrário, avaliaram que seu engajamento traria algum tipo de perda. Como exemplo, a indisciplina pode ser considerada para algumas crianças como forma de reforçar suas identificações e status no grupo, conforme veremos no capítulo seguinte.

Ressaltamos, por fim, nas exposições feitas neste capítulo a importância de compreender qual o objetivo de grupo no qual se observam conflitos envolvendo as

---

[26] Para Guattari, há diferenças importantes entre a ideia de estrutura, comumente abordada por uma visão estruturalista de instituição e a definição de sistema, embasada na definição de Gille Ladrière. Segundo Guattari, uma das diferenças fundamentais entre estrutura e sistema seria, nas palavras do autor: "o fato de um sistema, embora requerendo uma consistência rigorosamente formalizavel das interações que o constituem, parece ter exigências menos despóticas que uma estrutura (...). Ele não implica em uma abrangência totalitária das singularidades recolhidas em seu curso e se contenta com uma mínima de garantia de existência das correspondências que ele estabelece entre o objeto estudado e ele próprio. Um sistema não rege o conjunto do território ao qual se aplica; não só tolera as singularidades que encontra, mas pode até ser influenciado por elas (GUATTARI, 1987, p.158)".

singularidades. Qual o grupo idealizado por quem aplica as regras para que se possa pensar sobre quais os objetivos e benefícios simbólicos em questão, bem como quais os valores que irão implicar no julgamento das singularidades e formulação dos estigmas.

Apesar das estratégias serem vistas como constitutivas de processos amplos de exclusão, como a estigmatização e serem apresentadas enquanto táticas para o combate às singularidades que ameaçam, há a reação por parte dos alunos considerados singulares. Assim como os adultos, as crianças singulares também buscam seus objetivos territoriais no contexto escolar e muitas delas não vendem fácil seu direito de existir a seu modo no cotidiano. Veremos, a título de conclusão, como as singulares resistem e persistem mesmo quando perseguidas no contexto escolar.

*****

*O professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.*

*(Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia,2002, p.66)*

## 3.5 Resistências e reexistências: as contra estratégias enquanto o revés da normalização.

### Qual o seu lugar?

*Pamela observa a entrada das crianças da turma de primeiro ano no refeitório. primeiro chegam as meninas que formam uma fila ao lado da mesa de onde pegam pratos e talheres e aguardam a entrada da professora que passa a servi-las. Em seguida, entram os meninos que aumentam a fila feminina e também o som das vozes no refeitório.*

*Ana, uma menina de pele bem branca e com cabelos castanhos claro ondulados e armados não segue para a fila das meninas. Ela vai até a última mesa do conjunto de mesas destinadas aos alunos de primeiro ano e senta-se na última cadeira, posicionada ao lado da grande vidraça que dá visão para o exterior do refeitório e para a rua de baixo da escola. Ana permanece ali enquanto as crianças de sua turma chegam e se sentam nas demais cadeiras, carregando pratos de comida. O conjunto de mesas do primeiro ano está quase todo preenchido. É a deixa para Ana.*

*A menina se levanta e vai até o balcão no qual as refeições são servidas, a professora que ainda servia o último menino da fila. Ana pega um prato e se posiciona atrás do colega, aguardando para ser servida. A professora a serve e a menina retorna com seu prato de comida para o lugar escolhido por ela. Com a cabeça escondida entre os ombros encolhidos, entre uma colherada e outra ela olha em direção a porta do refeitório, onde a inspetora conversa com a professora da turma.*

*Algumas colheradas depois e a menina escuta seu ecoar pelo refeitório, na voz da inspetora: "Ana! Você pensa que eu não sei o que você tá fazendo, mas eu Tô vendo, tá?"*

*Ana arregala os olhos e para de mastigar, estufando a bochecha esquerda cheia de comida. Encolhe ainda mais os ombros. Alguns colegas olham para ela, dão risadas e continuam a comer. Ana volta a mastigar, agora com a cabeça virada para a vidraça, como quem observa as nuvens pela janela. Pamela completa: "Na próxima vez vai ficar sem comer! Você sabe que é pra vim pra fila, pegar a comida e depois ir sentar. E é pra sentar no lugar que tiver! Não é pra dar uma de espertinha e ficar guardando lugar. Depois que todo mundo pega comida você levanta e vem com essa cara deslavada!" Todos riem, inclusive Pamela e Ana.*

## 3.6 Reexistências e pirataria

Frequentemente encaradas como indisciplina ou patologia pelos adultos da escola, a resistência expressa através das singularidades aparece então como questionamento ao ideal

de homogeneidade, de harmonia e normatividade que a Escola dos Pinheiros tenta efetivar a partir daquele "status" que a instituição tenta manter. É esse tipo de questionamento, de subversão que as singularidades provocam no cotidiano escolar, apontando para novas possibilidades de existir dentro dos grupos e exigindo transformações na sociodinâmica e no discurso hegemônico acerca do que a escola deve ser.

É nessa direção que falamos de microrrevoluções ou de revoluções moleculares: As singularidades, as linhas de fuga, as subjetividades rebeldes produzidas na e pela própria escola impactam diretamente na reformulação dos paradigmas normativos, tanto das pessoas, quanto da instituição. Esse impacto, que geralmente se manifesta na forma de conflitos transforma a estrutura, o sistema escolar, que é forçado a encontrar novas estratégias e novas ferramentas para lidar com essas novidades.

Mas apesar das armas, máquinas e estratégias e dessa interdição às possibilidades de existência, persiste na escola a potência das territorializações múltiplas, das ressignificações constantes e dos questionamentos desconcertantes trazidos pelas crianças singulares. Estas resistem e reexistem, em seu constante movimento que escapa aos processos de categorização e instauram suas territorialidades mesmo diante do risco. É essa persistência do desejo, a insistência e a busca pela fuga que caracteriza a ação daqueles alunos e alunas que são interpretados e rotulados enquanto indisciplinados, estranhos, problemáticos ou anormais.

As singularidades resistem e reexistem ao ressignificarem sua própria existência e forjarem no cotidiano novas possibilidades de ser e reivindicarem seu direito de ali estarem e ser. Muitas vezes essa resistência é capaz, inclusive, de demonstrar a ineficácia das estratégias de controle dos adultos, provocando um aprofundamento do processo de violência contra as crianças resistentes ou a reformulação das estratégias utilizadas. Sendo essa última conseqüência, um caminho para a reflexão e transformação nos paradigmas normativos da escola.

Eis o caráter dinâmico, mutável e imprevisível do cotidiano escolar: Ana, naquela manhã, colocava em prática uma nova tentativa, enfrentava a estratégia da logística do refeitório em busca da possibilidade de sentar-se ao lado da janela. Colocava em prática uma contra estratégia que, por ser interpretada como desvio, ousarei aqui considerar como resistência, reexistência. Experimentava existir ali de outra forma, resistir e reexistir, e empenhava uma tentativa de transformar o código do refeitório no sentido de abrir brechas para derrubar a normatividade ali instaurada. Mesmo correndo o risco, algo levou a menina a agir à sua maneira. Os olhares discretos de canto de olho poderiam anunciar que ela sabia

que estava a descumprir uma norma implícita e outra explícita. A norma implícita era a de que os lugares deveriam ser ocupados seguindo uma determinada ordem, a norma explícita de que primeiro deveria servir-se e depois sentar no lugar, dentro do conjunto de cadeiras estabelecidas para as crianças do primeiro ano C. Seu olhar de canto de olho para a inspetora que coordenava a entrada da fila estava a testar, a perceber se havia sido notada.

Esse olhar foi para mim como as piscadelas indicadas por Geertz (1989, p.5) com seus múltiplos significados a serem antes descritos e depois explorados em suas possibilidades. Mas foi também o olhar de Ana, que me permitiu cogitar um caminho interessante ao pensar as reexistências: o caminho de que essas ressignificações das normas são a própria condição de risco de quem experimenta novas formas de existir, de territorializar-se e de satisfazer desejos dentro de um "inimigo".

Ana seria então um pirata, sob a perspectiva de Larossa? E seria a pirataria uma via em busca das possibilidades de ser singular na Escola dos Pinheiros? Buscava o melhor lugar do refeitório e para si, por considerar justo - e divertido - aventurar-se nessa escolha. Um pirata que, em suas fugas ensinava resistência. Todas essas questões surgiam como possibilidades de análise de uma outra esfera das estratégias, das crianças na escola reconhecidas como criadores de suas próprias estratégias não apenas enquanto reação, mas enquanto exercício de um poder, das singularidades enquanto pirataria e, portanto, perseguida e resistente.

### 3.7 Reexistindo e Ressignificando

Compreendemos, por tanto, que as singularidades são ameaçadoras justamente por mostrar outras possibilidades de ser e por criar questionamentos, a partir da resistência aos processos que tentam estigmatizá-las ou apagá-las. Questionamentos estes que colocam em xeque muitas das estratégias de controle e que evidenciam o fato de que a normatividade e a disciplinarização, bem como o ideal de grupo que se pretende instaurar pode ser hegemônico, porém não é totalizante.

O sistema de escolarização, os códigos normativos possuem um controle discursivo e um exercício de poder importantes, mas que abrem brechas, caminhos através dos quais é possível ressignificar e desterritorializar a escola. Assim como os alunos dos quintos anos, por serem novos ou por serem de outra escola (ou por ambos), poderiam contaminar a escola ao colocar à prova as estratégias de normalização dos adultos da Escola dos Pinheiros, também as contra estratégias em sua novidade, podem comunicar possibilidades e ameaçar a ordem.

Para além desse efeito, de um modo geral foi possível observar na Escola dos Pinheiros dois tipos principais de reação às reexistências: ou se buscava aprofundar o caráter repressivo das estratégias, justificando o uso das violências simbólicas a partir de uma ilegitimidade das reexistências, ou forçava a uma reformulação ou mesmo substituição da prática por parte dos adultos.

Ao serem associadas a traços de desvio, elementos como a indisciplina, desobediência, o comportamento visto como anormal, o inconformismo e movimentação por parte das crianças, podem ser reapropriados na forma de discurso para justificar medidas mais extremas como castigos, exclusão de um grupo, espaço ou atividade.

Em despeito ao uso de estratégias de controle as singularidades persistem, quando constatada a ineficácia das tentativas de minimizar ou apagar comportamentos que ameaçam, foi possível observar um aprofundamento do caráter violento e repressivo. Motivado por sentimentos como raiva, ou frustração diante da ineficácia de uma ação, os adultos tendiam a radicalizar seu objetivo e solicitavam que a criança que descumpria uma norma, se retirasse do grupo ou que fosse encaminhada para a sala da coordenação pedagógica. Os enunciados do tipo "não sei mais o que fazer com ele", "ela me tira do sério" ou "ele ou ela é impossível" eram geralmente dados como resposta, quando se questionava o motivo de uma criança estar para fora da sala ou sentada isolada do grupo no refeitório. Em alguns casos, a justificativa vinha mesmo sem haver questionamento.

O aprofundamento da estratégia, mantendo seu objetivo de apagamento da singularidade no grupo, também se expressava através da insistência dos adultos em patologizar certos comportamentos: Quando as broncas ou a invisibilização de certas crianças não amenizavam o incomodo, atitudes eram tomadas no sentido de garantir a efetivação do desejo de sanar aquela inquietação. Exemplo disso, eram as investigações feitas no sentido de encontrar patologias em crianças silenciosas, ou vistas como anormais: O próprio inspetor Ian repetia, a respeito de um aluno, que já havia dito ao diretor que a criança tinha "algum problema" e mostrava descontentamento por não ter sido atendido. Até que em uma de minhas inserções, ele comentou comigo que "finalmente" o aluno seria encaminhado para o setor de Educação Especial e que uma funcionária viria até a escola para observar a criança. Segundo o inspetor, o menino atrapalhava demais a professora, pois sempre pedia pra sair da sala e, no refeitório, sujava demais a mesa quando se alimentava.

Menos frequente que os efeitos de aprofundamento do caráter violento e excludente das estratégias, as contra estratégias provocavam também a transformação, no sentido de que os adultos reformulavam as estratégias num sentido oposto: reconhecendo a ineficácia do

caráter repressivo das singularidades buscam criar formas de negociação. Não foi possível ir mais além, para pensar o que definia o primeiro tipo de reação ou o segundo, reflexão que poderia revelar questões importantes a esse respeito. Mas como tentativa de fomentar essa reflexão, seria possível conjecturar que o tipo de reação também estaria ligado à qualidade dos sentimentos despertados (estranhamento, medo, raiva, pena, fascínio) aos valores e preconceitos (tratamentos diferentes relacionados ao gênero, raça ou classe social[27]) ou mesmo a compreensão de que aquele tipo de estratégia não estaria funcionando.

Na Escola dos Pinheiros um exemplo dessa mudança no tipo de estratégia adotada foi observado ao acompanhar as aulas de Educação Física do professor Tales. O professor passou a adotar uma prática que ele chamava de "assembleia", na qual, ao término da aula ele pedia para que os alunos deliberassem qual seria a punição aplicada a um aluno ou aluna que tivesse cometido algum tipo de infração durante a aula. Em certa ocasião, a assembleia deliberava qual seria a punição para Ana Maria que, enquanto estavam sentados no banco aguardando o início da aula, havia amarrado os cadarços dos tênis de uma colega um no outro, o que provocou uma queda quando os alunos se levantaram para ir até a quadra. As crianças decidiram que Ana Maria ficaria suspensa da próxima aula de Educação Física, resolução acatada pelo professor, que registrou em seu diário de classe.

Outra situação de transformação da prática ocorreu nas observações do refeitório, onde Pamela passou a convidar uma aluna a reproduzir a função de inspetora. Pamela se queixava e chamava atenção com frequência de Julia, uma aluna do terceiro ano, pelo fato da menina frequentemente sentar-se junto do grupo de outra turma e, algumas vezes, discutir e ofender verbalmente colegas de sua turma. Em uma das intervenções, Pamela solicitou que Julia fosse sua ajudante e observasse se todos estavam comendo e até ajudar a distribuir as frutas de sobremesa. Tal prática se repetiu até o fim de minhas inserções de campo e reduziu de maneira considerável os conflitos entre Pamela e Julia.

É esse último um efeito que, em nossa avaliação, indica para um caminho de reconhecimento das singularidades, por se tratar da transformação e até rejeição dos paradigmas que as combatem. É bem verdade que a substituição da estratégia, exigida pela resistência das crianças singulares pode ser substituída por outra estratégia, que faça uso também de violência simbólica. Porém, considerando que na Escola dos Pinheiros o que

---

[27] A esse respeito, a pesquisa desenvolvida por Jason Okonofua e Jennifer Eberhardt denominada "Two Strikes: Race and Disciplining of Young Students" (2015) onde analisam desigualdades de tratamento dispensado a alunos negros em relação aos alunos brancos quando da aplicação de punições. Nesta pesquisa, o autor conclui que a tolerância de diretores e professores com transgressões cometidas por jovens negros é menor, contabilizando que já na segunda advertência esses alunos são suspensos enquanto alunos brancos recebem uma terceira chance.

pode ser observado foi a substituição por estratégias que buscassem incluir. Consideremos nesse caso que o efeito abre caminhos para as singularidades, tanto por instaurar uma nova base para as estratégias, quanto por demonstrar a potência transformadora de sua presença. Transformação capaz de provocar a reavaliação de discursos excludentes e preconceitos, conforme aponta Solange Emilio ao propor que

> Quando nos deparamos com indivíduos que desviam significamente dos demais, temos a incumbência de suportar a não-familiaridade do estranho, do exótico, de conviver com ela, tornando-a familiar e consequentemente provocando uma transformação interna, mobilizando questionamentos de nossos próprios conceitos, preconceitos e valores (EMILIO, 2004, p. 66).

O fato de haver a possibilidade de alterações de estratégias que implicavam em tipos de violência, para práticas que buscavam incluir as singularidades, compreendendo a inevitabilidade dos conflitos e deixando de considerá-los como indesejáveis. Compreendidos sim, como possibilidades de outras intervenções que podem abrir brechas, tanto para as mudanças de paradigma em relação ao singular, quanto para sua interpretação enquanto ações próprias do cotidiano ao invés de desvios.

**Reflexões propostas**

Retornamos ao debate inicial deste trabalho, acerca do sentimento de crise em relação à escola pública, agora com subsídios para criticá-lo. Compreender esse contexto da educação contemporânea e os conflitos que se apresentam no cotidiano escolar sob uma ótica de transformação, de questionamento de paradigmas. Se partirmos do debate micro sobre os conflitos entre as singularidades e a normatividade na Escola dos Pinheiros e observarmos os debates macro em relação a educação, podemos encontrar correspondências entre as angústias e questões colocadas: "o que fazer com criança indisciplinada? Qual a fórmula mágica?" "como incluir alunos com deficiência? Precisamos de formação!", "que raios é uma escola democrática?" debates que se ampliam e que, de certa forma, são provocados em escala maior pelas singularidades e seus conflitos.

Eis a expressão mais potente das singularidades: elas exigem um deslocamento dos educadores, profissionais e estudiosos da educação do lugar de segurança, da certeza de como agir. Os questionamentos trazem para uma escala macro – das pesquisas em educação, da formação de professores e das políticas educacionais – a abertura para novos debates, paradigmas e alternativas de ação em relação ao contexto escolar mais imediato. Exigindo o

deslocamento e o sentimento de estar implicado, abre espaço para a possibilidade, alguma espécie de tentativa, para a interrogação, que é capaz de desnaturalizar e transformar.

É nesse papel – o de provocar a transformação – que as singularidades se tornam reexistência, ressignificam o cotidiano escolar ao existirem nele e provocarem conflitos, capazes de colocar em xeque os paradigmas da normalização. Assim, o interjogo entre as estratégias dos adultos e o constante movimento de pirataria das crianças singulares que escapam, afrontam e resistem, expressa no cotidiano escolar uma expressão micro, uma parte de um processo mais amplo de uma demanda política. Demanda essa que Suely Rolnik e Felix Guattari também compreendem enquanto resistência, ao afirmarem que

> É preciso que cada um se afirme na posição singular que ocupa; que a faça viver, que a articule com outros processos de singularização, e que resista a todos os empreendimentos de nivelação da subjetividade. Pois esses empreendimentos são responsáveis pelo fato de o imperialismo se afirmar hoje através da manipulação da subjetividade coletiva, no mínimo, tanto quanto através da dominação econômica. Em qualquer escala que essas lutas se expressem ou se agenciem, elas têm um alcance político, pois tendem a questionar esses sistemas de produção de subjetividade (GUATTARI & ROLNIK, 1986, p. 50).

As microrrevoluções ou revoluções moleculares, movidas cotidianamente pelas várias expressões das singularidades, forçam a escola a mudar. Forçam mudanças nas práticas e estratégias para lidar com os conflitos, provocam questionamentos acerca da validade e eficácia dos mecanismos que buscam limitar as possibilidades de ser. Abalos na forma de organização disciplinar da escola que colocam em xeque os paradigmas e a ideia de um grupo homogêneo, harmônico e livre de conflitos que se tenta implementar. Numa perspectiva sócio histórica, tal conclusão poderia ser sintetizada nas palavras de Júlio Aquino ao defender que

> Indisciplina, então, seria sintoma de injunção da escola idealizada e gerida para um determinado tipo de sujeito e sendo ocupada por outro. Equivaleria, pois, a um quadro difuso de instabilidade gerado pela confrontação deste novo sujeito histórico a velhas formas institucionais cristalizadas. Ou seja, denotaria a tentativa de rupturas, pequenas fendas em um edifício secular como é a escola, potencializando assim uma transição institucional, mais cedo ou mais tarde, de um modelo autoritário de conceber e efetivar a tarefa educacional para um modelo menos elitista e conservador (AQUINO, 1996, p.45).

A indisciplina e outras formas, com as quais as singularidades são identificadas, enquanto liberação de desejos e embrião de subjetividades rebeldes (SANTOS, 2007, p,57) teriam sua potência revolucionaria nesse sentido: o de provocar transformações, questionamentos, revoluções e ressignificações. Aquino completa afirmando que

> Desde este ponto de vista sócio-histórico, a indisciplina passaria, então, a ser força legitima de resistência e produção de novos significados e funções, ainda insuspeitos, à instituição escolar (Op.cit.).

No trabalho de campo realizado na Escola dos Pinheiros, e em minha trajetória enquanto profissional da educação e educador, tenho presenciado substancialmente estas potencialidades, microrrevoluções como processos de tentativa de contê-las. A tentativa deste trabalho é, além de apresentar essa perspectiva para a análise dos conflitos na escola pública contemporânea, demonstrar também o quanto práticas cotidianas, estratégias e discursos contribuem, mesmo de maneira inconsciente para o funcionamento destes processos que, em suma, promovem o apagamento, a estigmatização e a exclusão de expressões das singularidades.

Compreendemos que quaisquer processos que descriminam, impeçam possibilidades de ser ou que estejam ancorados na violência simbólica são incompatíveis com o anseio por uma escola pública democrática, justa e acolhedora de todas as pessoas. São incompatíveis mesmo com o próprio fazer pedagógico, com o sentido humano de educar, ao desconsiderar a essência humana do diferente e rejeitar seu direito ao aprender a seu modo. Ainda nas palavras de Paulo Freire

> A Dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (...) A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (Freire, 2002, p.67).

Muitas outras reflexões poderiam ser apresentadas aqui na direção da necessidade de transformação e do rompimento com as bases violentas da escolarização disciplinar. Todavia, sua exposição extrapolaria os recortes e enfoques deste trabalho e prejudicaria a intenção de olhares mais detidos e detalhados, para a investigação aqui proposta. Apesar disso, a provocação e o incomodo, a desnaturalização do olhar acerca das práticas de violência cotidiana já poderiam ser considerados objetivo deste texto e, acreditamos, são capazes de desencadear em quem lê reflexões próprias e relacionadas às suas próprias experiências cotidianas.

Acerca da passagem de Freire acima citada, caberia destacar o respeito à diferença e seu reconhecimento enquanto pressuposto para aprendizado, crescimento e coerência com a humanidade, exigida pelo trabalho educativo e sua relação direta com a ética. A ética, no sentido freireano pode ser compreendida como coerência ou um ato-movimento de afetar-se com o outro e se ver implicado em sua existência. É isso que as singularidades exigem:

que tenham reconhecidas, respeitadas e permitidas suas exigências, suas múltiplas formas de existência e que não sejam violentadas.

A experiência na Escola dos Pinheiros revelou a potencialidade, o poder transformador das singularidades em sua presença e seu caráter provocador do aspecto humano em um cotidiano institucionalizado. Revelou o poder que as singularidades possuem de reivindicar as possibilidades do humano na constituição do social e do institucional. Compreender de que forma estas singularidades em suas manifestações eram tratadas, permitiu observar o dinamismo e o movimento de transformação que as pessoas na escola são capazes de promover. A abertura, através destas microrrevoluções cotidianas, para a configuração de uma escola pública efetivamente democrática e justa.

Quanto aos processos e as estratégias, que perseguem e combatem as singularidades é preciso também que sejam reconhecidas enquanto parte da sociodinâmica da escola. É a partir deste reconhecimento que se pode acessar o ideal de grupo que se pretende instaurar no cotidiano e avaliar sua compatibilidade real com os desejos das pessoas na escola, para só então poder transformá-lo. Nesse sentido, o presente trabalho pode sinalizar como proposta para a superação dos processos de estigmatização e do uso de outras estratégias violentas. Uma reflexão sobre os impactos dessas práticas pedagógicas já na formação docente.

Compreendendo a complexidade e o desafio inerentes ao debate acerca de práticas subjetivas, no sentido de que elas possuem raízes sócio históricas e culturais profundas, insistimos na necessidade de transformação do modelo de escola disciplinar e normalizadora, para o de uma escola mais democrática, acolhedora das diferenças e, assim, mais justa. O desafio é grande, porém aceita-lo e refletir sobre as práticas cotidianas apontando novas possibilidades de lidar com os conflitos provocados pelas singularidades já é, a nosso ver, um importante passo, na medida que favorece a desnaturalização das violências na escola.

Concordamos, portanto, com Freire e sua perspectiva de que o constante repensar sobre a prática é o caminho para um modelo de educação capaz de acolher as singularidades. A permanente reflexão a que o autor chama de "bom senso" ao afirmar, dentre outros exemplos, que

> O meu bom senso me adverte de que há algo a ser compreendido no comportamento de Pedrinho, silencioso, assustado, distante, temeroso, escondendo-se de si mesmo. O bom senso me faz ver que o problema não está nos outros meninos, na sua inquietação, no seu alvoroço, na sua vitalidade. O meu bom senso não me diz o que é, mas deixa claro que há algo que precisa ser sabido (FREIRE, 2002, p. 70)

É essa transformação que pode reformular as estratégias, fornecer bases não violentas para a criação da prática cotidiana dos adultos na escola. Reflexão sobre a prática,

que também permite reavaliar se a escola é justa com todos, se permite que todos sejam considerados parte. Ou se projeta em seu ideal a exclusão de crianças, que não aderem ao jogo de pertença estabelecido.

A não exclusão das singularidades se apresenta, portanto, como questão de justiça social e política, na medida em que a exclusão das singularidades causa impacto direto no desempenho escolar. Assim, pensar se uma escola é efetivamente justa, também deve permear as práticas dos adultos e exige transformações nos paradigmas, como aponta François Dubet ao colocar a seguinte questão

> Pode-se imaginar seriamente que um sistema escolar de massa possa aumentar a igualdade das oportunidades sem renunciar à sua rigidez e sem levar em conta os indivíduos, seus projetos, seus percursos e sua singularidade? (DUBET, 2008, p.68)

Concordamos com Freire, Dubet e, sobretudo, com as crianças singulares que também exigem, através de suas contra estratégias, uma reflexão sobre a prática e modelo de escola. Concordamos com as resistências e reexistências das crianças, que são ameaçadas pela estigmatização e pelo apagamento das diferenças. Uma vez que desejamos que a escola seja o território mesmo do florescer das singularidades, das possibilidades de existir a seu modo, sem por isso ser discriminado e violentado.

*****

**Referências bibliográficas**

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da educação nacional.** Lei 9.394/96. Brasília: 1996.

ABRAMOWICZ, Anete. **A menina repetente.** Campinas: Papirus, 1995.

AITKEN, Stuart. **Do Apagamento à Revolução: o direito da criança à cidadania/direito à cidade.** Revista Educação e Sociedade, Campinas. v. 35, n. 128. p. 629-982, jul./set. 2014.

AMARAL, Ligia Assumpção. **Espelho convexo: o corpo desviante no imaginário coletivo, pela voz da literatura infanto-juvenil.** São Paulo, tese (Doutorado), Instituto de Psicologia – USP, 1992.

APPADURAI, Arjun. **O medo ao pequeno número: ensaio sobre a geografia da raiva.** São Paulo: Iluminuras, 2009.

AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.** 8. ed. São Paulo: Summus, 1996.

BECKER, Howard. **Outsiders: Estudos de sociologia do desvio.** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico.** Trad. Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 7ª ed. 2012.

DUBET, François. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. Trad. Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

EMÍLIO, Solange Aparecida. **O Cotidiano Escolar pelo Avesso: sobre laços, amarras e nós no processo de inclusão.** Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo:2004.

EZPELETA, Justa, & ROCKWELL Elsie. **A escola: relato de um processo inacabado de construção.** In: Currículo sem Fronteiras, v.7, n.2, pp.131-147, Jul/Dez 2007. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/rockwell-ezpeleta.pdf acesso em: 15 de novembro de 2017.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**: Revista de Ciência da Educação, Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 98. p. 73-95, jan./abr. 2007

FOUCAULT, Michel. **Os anormais.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

_____. **História da sexualidade: a vontade de saber.** São Paulo: Graal, 1998.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. **História geral da educação.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

FREUD, Sigmund. **Psicologia das massas e análise do eu (1921).** In: Obras Completas. v. XV, p. 13-113. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____ **eu e o id (1923).** In: Obras Completas. v. XVI, p. 13-74. São Paulo: Companhia das Letras, 2011a.

_____. **O estranho.** In: Obras completas, ESB, v. XVII. Rio de Janeiro: Imago, 2011b.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro:LTC,1989.

GERALDI, José Wanderley. **Educação sem enxada e sem ritalina: Alfabeto, alfabetização e higienização.** In: COLLARES, C.L.A.; MOYSÉS, M.A.A.; RIBEIRO, M.C.F. (Org.). Novas Capturas, Antigos Diagnósticos na Era dos Transtornos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação.** 2ªed. São Paulo: Cortez, 1994.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana.** Trad. Maria Célia Santos Raposo. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GREEN, Bill & BIGUM, Chris. **Alienígenas na sala de aula**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula*: uma introdução aos estudos culturais em educação. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p.208-243.

GUATTARI, Félix. **Revolução Molecular.** São Paulo, Brasiliense, 1987.

GUATTARI, Félix.; ROLNIK, Suely**. Micropolítica: cartografias do desejo.** Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **Indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos na escola.** In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. 8. ed. São Paulo: Summus, 1996.

GUIRADO, Marlene. **Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder.** In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. 8. ed. São Paulo: Summus, 1996.

HAESBAERT, Rogério. **Territórios Alternativos.** São Paulo: Contexto, 2002.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KINCHELOE, Joe. **Esqueceram de mim e Bad to the Bone: o advento da infância pós-moderna.** In: STEINBERG, S. e KINCHELOE, J. (org.). *Cultura infantil*: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p.53-86.

KOHAN, Walter. **Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância.** 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. ANPEd: Caxambu, 2004.

KOZOL, Jonathan. **Morte em tenra idade.** Tradução de Yolanda Steidel Toledo**.** São Paulo: Loyola, 1983.

KURZ, Robert. **O efeito colateral da educação fantasma.** Folha de São Paulo, caderno +Autores. São Paulo: 2004. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1104200415.htm. Acesso em 15 de abr. de 2019.

LAROSSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** In: Revista Brasileira de Educação, Campinas, n.19, p.20-28, 2002a.

_____. **¿Para que nos sirven los extranjeros?** Educ. & Soc., ano XXIII, n 79. p. 67- 84. Ago. 2002b. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10850.pdf. Acesso em 30 de abr. de 2017.

LIMA, Ana Laura Godinho. **A "criança problema" e o governo da família**. *Estilos da Clínica*, v.XI, n.21, 126-149, 2006.

MANCE, Euclides André. **Movimento Popular e Revolução Molecular.** In: Movimento Popular e Subjetividade - A Revolução do Cotidiano. Coleção Cadernos de Textos, N.10. CEFURIA, Curitiba, 1991.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. **Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil**. In: MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães; CASTRO, Paula Almeida de(org.). Etnografia e educação: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em SciELO <http:// http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a05v2898.pdf >, acesso em: 15 de novembro de 2017.

McCOURT, Frank. **Ei, professor.** Trad. Rubens Figueiredo. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2006.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecilia Azevedo Lima. **Medicalização: o obscurantismo reinventado.** In: COLLARES, C.L.A et al (Org.). *Novas Capturas, Antigos Diagnósticos na Era dos Transtornos.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

OKONOFUA, Jason; EBERHARDT, Jennifer. **Two Strikes: Race and the discipling of Young students**. Psychologial Science, 26(5), 617-624. 2015

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. França. São Paulo: Ática, 1993.

REZENDE, Antônio Martinez; BIANCHET, Sanda Braga. **Dicionário de latim essencial**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora; 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VASCONCELOS, Teresa Maria.**Aonde pensas tu que vais? investigação etnográfica e estudos de caso.**Porto: Porto Editora, 2016.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 3ª edição, 2003.