

GILVAN MILHOMEM SANTOS GONÇALVES

**DISCIPLINA/INDISCIPLINA: FORMAS
DE CONTROLE NA ESCOLA MARIA
CONSTANÇA BARROS MACHADO
(1975 – 1992)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CAMPO GRANDE – MS
2011**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Alcídio Pimentel do Instituto de
Ensino Superior da FUNLEC – IESF

Gonçalves, Gilvan Milhomem Santos.

Disciplina-Indisciplina: formas de controle na Escola Maria Constança de Barros Machado /
Gilvan Milhomem Santos Gonçalves. -- Campo Grande, MS, 2011.
175 f. ; 30 cm.

Orientadora: Alexandra Ayach Anache.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Doutorado em Educação.

1. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 1. Controle Social 2. Disciplina-Indisciplina 3.
Escola 4. Ocorrências – Campo Grande, MS. I. Anache, Alexandra Ayach. II. Título.

CDD (21) - 371.1024
CDU -371.51

GILVAN MILHOMEM SANTOS GONÇALVES

**DISCIPLINA/INDISCIPLINA: FORMAS DE
CONTROLE NA ESCOLA MARIA CONSTANÇA
BARROS MACHADO
(1975 – 1992)**

Tese apresentada como exigência final à Comissão Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul para a obtenção do Grau de Doutora em Educação sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Alexandra Ayach Anache.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CAMPOS GRANDE – MS
2011**

Gilvan Milhomem Santos Gonçalves

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, para a obtenção do título de Doutora em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Alexandra Ayach Anache / UFMS



Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Brazil / UFGD



Prof.^a Dr.^a Lucy Nunes Ratier Martins / UCDB



Prof.^a Dr.^a Jacira Helena do Valle Pereira / UFMS



Prof.^a Dr.^a Alda Maria do Nascimento Osório / UFMS

Campo Grande, 03 de junho de 2011

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha querida irmã Acácia Regina Milhomem Santos (*in memoriam*) por tudo que ela representou na minha vida.

MEUS AGRADECIMENTOS

À Deus, fonte de energia e inspiração.

À professora Dr^a Alexandra Ayach Anache, pela orientação sempre precisa, atenciosa e competente e, principalmente pelo apoio e incentivo na realização desse trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação de Mestrado e Doutorado em Educação da UFMS em especial a professora Dr^a Fabiany de Cássia Tavares Silva pela contribuição no grupo de estudo.

Aos professores, Dr^a Jacira Helena do Valle Pereira, Dr^a Alda Maria do Nascimento Osório, Dr^a Maria do Carmo Brasil e Dr^a Lucy Nunes Ratier Martins pelas contribuições na qualificação desse trabalho.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação de Mestrado e Doutorado, em especial Cecília Abras, Stella Sanches, Ieda Benedetti, Maria Inesila e Carina Elisabeth Maciel.

À Jacqueline Mesquita pelo apoio pessoal e administrativo dentro do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UFMS.

Aos ex-professores e aos ex-alunos da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, que de forma significativa contribuíram para que essa história fosse contada. À diretoria, professores e funcionários dessa instituição, pela paciência e pela permissão de acesso a documentos tão importantes nesta pesquisa.

A todos de minha família que, de diferentes formas, sempre me apoiaram e serviram de estímulo à realização deste trabalho.

RESUMO

Essa pesquisa é uma abordagem sociológica sobre a configuração de disciplina/indisciplina escolar durante o período 1975-1992 na Escola Estadual Maria Constança Barros Machado em Campo Grande/MS. Para elaborar a pesquisa utilizei o referencial de base da sociologia da educação como fonte de novas construções, experiências e modos de questionamento. Reforço a tese de que a escola é, em seu fazer pedagógico, uma instituição de poder onde o controle social é produzido e reproduzido. No sentido de que a influência de uma cultura legitimada por um poder de classe determina as práticas pedagógicas no interior das escolas. Como fonte de pesquisa, escolhi os documentos oficiais e aqueles produzidos no estabelecimento escolar lócus da pesquisa. A metodologia adotada utilizou a técnica de análise de conteúdo dos dois tipos de documentos-fonte a fim de compreender, por meio de uma análise qualitativa, as implicações sociais na prática pedagógica da escola explicitada nos documentos. A questão norteadora da pesquisa é: como foram construídos e reproduzidos os saberes sobre a disciplina/indisciplina em relação à conduta dos alunos? Trago a hipótese de que as agências reguladoras, especificamente o Estado, a Família e Escola são os principais agentes de transmissão-aquisição de poder instituído nas práticas sociais. As conclusões advindas da análise das ocorrências evidenciam que as formas de controle utilizadas pelos dirigentes e professores, em relação ao comportamento dos alunos, especificamente nas questões disciplinares, mostram-se arbitrárias. A pesquisa demonstra também que os professores e a equipe diretiva passaram a utilizar mecanismos de punição e sanção por meio da exclusão social como as reprovações de alunos, as suspensões das aulas e, às vezes, as transferências de estabelecimento de ensino. Reguladas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, esses tipos de punições continuaram a acontecer na prática pedagógica da escola em questão, embora de forma velada, mas sutil. Enfim, de certa forma, essa prática pedagógica caracteriza a reprodução de um sistema de regras que está implícita na conduta do professor em relação aos comportamentos indisciplinados de seus alunos.

Palavras-chave: Escola; disciplina/indisciplina; ocorrências; controle social.

ABSTRACT

This research is a sociological approach on the school discipline / indiscipline configuration during the period from 1975-1992 at Maria Constança Barros Machado State School in Campo Grande/MS. The education sociology basis referential was used to develop the survey, as a source of new constructions, experiences and questioning ways. The argument is strengthened that the school is in its pedagogical content knowledge, a power institution where the social control is produced and reproduced. The influence of a legitimated culture by a class power determines the pedagogical practices within schools. As a research source, the official documents and those produced at the locus of this research, at the educational establishment, were chosen. The methodology used the content analysis technique of two types of source-documents in order to understand, through a qualitative analysis, the social implications at the school pedagogical practices explained in the documents. The main question of this research is: how the content knowledge on discipline / indiscipline was constructed and reproduced in relation to the student conduct? The hypothesis is that the regulatory agencies, specifically the State, the Family and School are the main transmission-acquisition agents of power established in social practices. The conclusions from the occurrence analysis indicate that the forms of control used by leaders and teachers are arbitrary, in relation to student behavior, specifically on disciplinary matters. The survey also shows that the teachers and the management team began to use punishment mechanisms and sanction through the social exclusion as student failures, the suspension of classes and, sometimes, the transfer from the educational establishment. These types of punishments, which are ruled by the Children and Adolescent Statute, continued to happen, on a hidden and subtle form, on the pedagogical practices at the surveyed the concerned school. Anyway, somehow, this pedagogical practice characterizes the reproduction of a system of rules which are implicit on the teacher's conduct in relation to the undisciplined behavior of their students.

Keywords: School; discipline / indiscipline; occurrences; social control.

RÉSUMÉ

Cette étude est une approche sociologique sur la configuration de la discipline/indiscipline scolaire, pendant la période 1975-1992, dans la Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, à Campo Grande-MS. Pour élaborer cette étude je me suis servi du référentiel de base de la sociologie de l'éducation en tant que source de nouvelles constructions, des expériences et des modes de questionnement. Je renforce l'argument que l'école est dans son quotidien pédagogique une institution de pouvoir où le contrôle social est produit et reproduit. D'ailleurs l'influence d'une culture légitimée par un pouvoir de classe détermine les pratiques pédagogiques à l'intérieur des écoles. Comme sources de l'étude j'ai choisi les documents officiels et ceux produits dans l'établissement scolaire lieu de recherche. La méthodologie adoptée a utilisé la technique de l'analyse du contenu des deux types de documents-sources afin de comprendre, grâce à une analyse qualitative, les conséquences sociales liées à la pratique pédagogique de l'école, bien détaillée dans les documents. L'étude cherche répondre la question: comment ont été construites et reproduites les savoirs sur la discipline/indiscipline en ce qui concerne le procédé des élèves? J'avance l'hypothèse que les organismes de réglementation, en particulier l'Etat, la famille et l'école sont les principaux agents de transmission/acquis de pouvoir établi dans les pratiques sociales. Les conclusions venues de l'analyse des documents montrent que les formes de contrôle utilisées par les dirigeants et les enseignants en ce qui concerne le procédé des élèves, notamment en matière disciplinaire, semblent arbitraires. L'étude démontre également que les enseignants et l'équipe de direction ont commencé à utiliser des mécanismes de punition et de sanction par le biais de l'exclusion sociale tels que les redoublements des élèves, les suspensions de classes, et parfois les changements de l'école. Régies par le Estatuto da Criança e do Adolescente (Statut de l'enfant et de l'adolescent), ces types de peines ont continué à se produire dans l'enseignement scolaire en question, quoique voilée, mais subtiles. Enfin, d'une certaine façon, cette pratique pédagogique caractérise la reproduction d'un système de règles implicites dans le comportement de l'enseignant par rapport à l'indiscipline de leurs élèves.

Mots-clés: école; discipline/indiscipline; occurrences; contrôle social.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Categorização nos livros de ocorrência	92
Quadro 2 Extratos de ocorrências no ano de 1975.....	104
Quadro 3 Extratos das ocorrências da categoria desrespeito.....	112
Quadro 4 Presença dos pais ou responsáveis nas ocorrências de 1975 a 1992.....	114
Quadro 5 Ocorrências que solicitam a presença dos pais ou responsáveis.....	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Distribuição de frequências absolutas e relativas das ocorrências.....	95
Tabela 2 Distribuição das frequências relativas e absolutas das providências registradas nos livros de ocorrências	117

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Planta Baixa esquemática da Escola Maria Constança Barros Machado	70
Figura 2 Práticas Pedagógicas: formas e modalidades genéricas.....	77

“O modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia saberes destinados ao ensino reflete a distribuição de poder em seu interior é a maneira pela qual aí se encontra assegurado o controle social dos comportamentos individuais”.

(BERNSTEIN, 1996)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I.....	22
1. REVISITANDO AS BASES CONCEITUAIS PARA A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO DISCIPLINA/INDISCIPLINA: TENDÊNCIAS.....	22
1.1 Disciplina / indisciplina na perspectiva individualista: adaptação / inadaptação.....	24
1.2 Disciplina/indisciplina na perspectiva das relações de poder	30
1.3 Disciplina/indisciplina na perspectiva sociológica de Bourdieu	34
CAPÍTULO II.....	40
2. ESCOLA E CULTURA: ESPAÇO DE CONTRADIÇÕES	40
2.1 Escola e Cultura	45
2.2 Currículo: sua origem e conteúdos de ensino.....	50
2.3 Perspectiva de análise dos sistemas de ensino.....	55
2.3.1 Capital Econômico.....	57
2.3.2 Capital Social	60
2.3.3 Capital Cultural.....	61
2.3.4 Capital Simbólico	64
CAPÍTULO III.....	66
3. O CENÁRIO DA PESQUISA: A ESCOLA MARIA CONSTANÇA BARROS MACHADO E SUA GRAMÁTICA.....	66
3.1 A Escola, sua cultura e classe social.....	66
3.2 Expressões de disciplina/indisciplina na prática pedagógica.....	75
3.2.1 Os discursos pedagógicos	79
CAPÍTULO IV.....	91
4. TIPOS DE COMPORTAMENTOS INDISCIPLINARES: REVELANDO OS DESVIOS APONTADOS NOS LIVROS DE OCORRÊNCIA	91
4.1 Procedimentos de Análise.....	93
4.2 Livros de Ocorrências: os conteúdos explícitos e implícitos por meio das representações sociais mapeadas nos documentos da escola	96
4.3 O desenho dos registros: pedagogias visíveis e invisíveis	101
4.4 Desvios das Regras: conduta sexual desviante.....	107
4.5 Contextos familiares de aprendizagem	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS	125
ANEXO A – Documentos.....	133
ANEXO B – Regimento Escolar.....	137

INTRODUÇÃO

As questões relativas à disciplina/indisciplina ganharam interesse para mim a partir de diversos fatores: de memórias da minha vivência, de perplexidades, contradições, injustiças, e posturas decorrentes do cotidiano escolar, de relatos sobre a disciplina no século passado, de registros nos livros de ocorrências escolares, de discursos veiculados pela mídia, de conversas informais, de debates acadêmicos, de resultados de pesquisa, enfim, de uma busca pessoal visando a compreender as relações de poder implícitas na legitimação de uma prática pedagógica.

A experiência de anos de trabalho na área da Educação, com ênfase na Psicologia Escolar, proporcionou-me um aprendizado sobre o comportamento dos alunos em suas relações sociais, na medida em que observava, literalmente, os acontecimentos cotidianos que ocorriam no interior da escola, ou seja, no “chão da escola”, como se costuma dizer. Nesse sentido, buscava compreender esses comportamentos de alunos numa perspectiva do prescrito, aquilo que era aceitável pelo grupo social que representava o Estado - os administradores das escolas, principalmente aqueles que desempenhavam funções de dirigentes oficiais.

No decorrer dessa prática, muitas questões incomodavam-me; uma delas se referia aos procedimentos realizados pelos dirigentes e professores em relação ao comportamento dos alunos que não atendiam às normas instituídas pela Escola. Essa foi uma questão central que me instigou a buscar uma compreensão melhor sobre as organizações sociais como instâncias de poder, especificamente a Escola, no sentido de estudar as expressões, formas de poder constituídas nessa instituição. O processo dessa busca desenvolveu-se na pesquisa cujos caminhos e resultados descrevo nesta tese.

Comecei por uma revisão de literatura, nacional e estrangeira, que permitisse compreender e contextualizar a problemática que envolve a questão da disciplina/indisciplina escolar, no que se refere às concepções, às práticas pedagógicas, à relação professor-aluno dentre outras. Por meio do levantamento efetuado em diferentes fontes - livros, periódicos, teses e dissertações - localizei o conceito de disciplina/indisciplina escolar, explorando as causas e características, as concepções de professores, as formas explícitas de comportamentos manifestados nas brincadeiras: xingamentos, empurrões, brigas e outros mais.

Esses estudos demonstraram que o contexto da disciplina/indisciplina está, comumente, relacionado a fatores internos e externos como: problemas de alunos, de professores, da escola, da família e, principalmente, a indisciplina ligada ao descumprimento das regras sociais.

Relativamente à temática, pude identificar lacunas no referencial pesquisado que, de certa forma, não correspondia às minhas questões, mais focadas ao campo sociológico. Desse modo, surgiu o desejo de analisar a problemática por uma vertente ligada às formas de poder, considerando o período delimitado para a pesquisa - 1975 a 1992 nesses anos vivemos a Ditadura Militar e pós Ditadura. Posteriormente, segui para a análise dos documentos legais, como Regimentos e, especialmente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), com vistas a uma análise sob a perspectiva dos direitos humanos com uma visão social.

O percurso da pesquisa se deu por meio de um trabalho desenvolvido sob a coordenação da linha de pesquisa Escola, Cultura e Disciplinas Escolares do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), que constituía a organização de um arquivo escolar da escola lócus desta pesquisa - Maria Constança Barros Machado. Localizei um conjunto de documentos escolares (fontes de pesquisa), entre eles os livros de atas, portarias, livros de conselho de classe, “livros de ocorrência”, relatórios de inspeção, livros-ponto, diários de classe, fontes de importância fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. Folheando esses documentos deparei-me com algumas questões que merecem ser respondidas: por que se registravam tantas ocorrências? Por que as condutas dos alunos, contrárias às expectativas dos dirigentes e professores, eram motivos para que eles sofressem punições? Por que razão até uma simples distração em sala de aula era motivo para ser fichado no “livro de ocorrências”¹? Todas essas indagações, que julgo de relevância para este estudo, podem apontar, por meio da pesquisa realizada, um passado ainda muito presente na cultura das instituições escolares.

Vidal (2005) observa que os arquivos das escolas podem fornecer elementos para a reflexão sobre o passado da instituição, sobre as pessoas que a frequentaram ou frequentam, as práticas desenvolvidas e, até mesmo, sobre as relações que estabeleceu e estabelece com seu entorno - a cidade e a região na qual está inserida. Escolano (2001) considera que os materiais são vestígios e registros das finalidades

¹ Os livros de ocorrências constituem os famosos “livros pretos” em que a escola usava para registrar às ocorrências dos comportamentos indisciplinados dos alunos. Ressalto que neste texto sempre que me referir aos livros de ocorrências, apresentarei entre aspas.

culturais da escola. Como já destaquei, os documentos escolares constituíram as fontes da pesquisa, especificamente os “livros de ocorrência”, os livros de atas e as portarias. De acordo com Chartier (1988), é possível observar que as representações do mundo social são expressas nos discursos políticos contidos na documentação oficial: legislações, relatórios e ofícios de dirigentes locais.

Os documentos pesquisados datam dos anos de 1975 a 1992, uma delimitação de recorte temporal decorrente do acesso aos arquivos da Escola Maria Constança Barros Machado, nos quais coletei esses documentos. O estado de conservação deles é precário; a forma de registro não é padronizada - ora as ocorrências são redigidas em forma de ata, ora de forma resumida. Além disso, são registradas, nesses livros, ocorrências que dizem respeito às outras situações escolares, como encaminhamento de documentos para a Secretaria de Estado de Educação.

Nem sempre os registros apresentaram os dados completos, mas, de modo geral, as narrativas indicaram data de início, meio e/ou fim da ocorrência, nome dos alunos envolvidos e situação ocorrida. Todos os nomes citados - dos alunos, professores, inspetores - na maioria das vezes são redigidos de forma completa. Entretanto, com relação aos nomes optei em citá-los como alunos, orientador, professor, diretor no sentido de preservar o anonimato dos sujeitos. As assinaturas mais frequentes são dos envolvidos nos casos e das pessoas responsáveis pelos registros.

Os “livros de ocorrências” foram organizados de modo a evitar que as fraudes ocorressem, uma vez que contêm sequência numérica das páginas. As informações ali contidas apresentam as situações em que se buscavam garantir a preservação e exatidão das informações. Eram encadernados em capa dura cujos registros aparece o título “ocorrência do dia”, seguido da descrição dos fatos, escritos na frente e no verso das folhas numeradas. Encerram-se com a assinatura do relator e em algumas situações, as assinaturas dos alunos envolvidos. Essas ocorrências foram classificadas de acordo com o tipo e estavam relacionadas ao comportamento dos alunos que não correspondiam às normas prescritas pela instituição escolar.

Caracterização do problema

As questões norteadoras da pesquisa consistem na seguinte problematização: como são construídos/produzidos os saberes sobre disciplina/indisciplina em relação

à conduta dos alunos no contexto escolar? Como os “dispositivos”² pedagógicos relacionados a essa construção/produção se expressam na Escola Maria Constança Barros Machado?

Para responder a essas questões, procedi a um balanço das produções e fontes históricas relacionadas com a questão da disciplina/indisciplina escolar, com base em autores que discutem a temática (AQUINO, 1996; 1998a, 1998b; ESTRELA, 1992, 2002; RATTO, 2007; SILVA, 2007). Os trabalhos desses e de outros autores estudados, mais especificamente os que tratam sobre pesquisa, referem-se aos problemas disciplinares apresentados por alunos nas últimas décadas do século passado, os quais evidenciaram uma variedade de fatores interferentes para indisciplina, como problemas decorrentes da falta de estrutura familiar, nas instituições escolares e problemas de ordem econômica e social.

Portanto, nesta pesquisa, vamos adentrar os espaços escolares a fim de investigar as relações de transmissão-aquisição, como prática cultural das agências reguladoras como Estado, Família, Escola, dentre outras. Vale ressaltar que essas instituições estão entre os principais agentes de transmissão das formas dominantes e que um outro elemento configurado é a tradição cultural caracterizada como eficiente mecanismo de transmissão, na medida em que sempre nos apresenta uma seleção do que seria a tradição que interessa manter.

Objetivo central

Investigar e analisar as relações de transmissão-aquisição como controle social das agências reguladoras como Estado, Família e Escola, por meio dos documentos da Escola Maria Constança Barros Machado, no período de 1975 a 1992.

Nesse sentido, pretende-se compreender a construção/produção das regras, das práticas e das agências que regulam a criação, distribuição, reprodução e mudança de consciência; além disso, trata-se da constatação ou não-constatação da tese de que essa construção/produção é feita mediante princípios de comunicação

² Entendendo o conceito de dispositivo como um conjunto heterogêneo que engloba discurso, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentadas, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, posições filosóficas, morais, filantrópicas (...) o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 1998. p. 244).

através dos quais uma dada distribuição de poder e categorias culturais dominantes são legitimadas e reproduzidas.

Hipótese

A escola tem figurado entre os principais agentes de transmissão-aquisição de um modelo de comportamento prescrito, ou seja, os sujeitos que não correspondam a esse modelo, na maioria das vezes são punidos, marcados; uma das formas mais frequentes e explícitas de como isso acontece é o registro da ocorrência no “livro preto” da instituição escolar.

Outro elemento configurado é a tradição cultural caracterizada como um eficiente mecanismo de transmissão-aquisição, na medida em que apresenta uma seleção dos modelos tradicionais, instituídos, que devem ser seguidos pelos sujeitos.

Um outro pressuposto, ainda, refere-se à ação pedagógica escolar que assume formas e produz efeitos que reproduzem a cultura dominante e, conseqüentemente, assegura a si o monopólio da violência simbólica, o direito de impor uma mesma cultura dominante a todos, sem considerar a cultura dos diferentes grupos ou classes sociais.

Nessa direção, a escola lócus desta pesquisa, ao longo do período estudado, explicitava, em seus registros, uma prática pedagógica que atendia aos códigos prescritos determinados por uma instância de poder institucional e deveriam ser transmitidos e reproduzidos aos alunos.

Referenciais teórico-metodológicos

Trata-se de uma pesquisa de natureza sociológica na qual pretendo, por meio da análise dos documentos, fazer conhecer o sentido social e histórico dos atores sociais e demonstrar o quanto estão imbricados nas estruturas política, econômica e social de uma sociedade.

De acordo com Levy-Strauss (1996), a narrativa historiográfica não pode ser analisada, única e exclusivamente, em seus aspectos formais. O que podemos dizer a respeito da história, como bem alertou esse autor, é que ela trabalha, quase sempre, no campo das significações dos eventos humanos, deixando de lado as suas

dimensões significantes. Portanto, a história seria uma narrativa de eventos de um outro campo, tomando como referência o campo de significados de nossa cultura.

Trazendo a discussão conceitual de cultura, Bourdieu (1998) enfatiza que a cultura não é apenas um código comum, nem mesmo um repertório comum de respostas recorrentes. Ela constitui um conjunto comum de esquemas fundamentais previamente assimilados, a partir dos quais se articula, segundo uma “arte de invenção” análoga à escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares diretamente aplicados a situações particulares.

Williams (1992), figura central na fundação dos estudos culturais clássicos, relata sobre como a palavra cultura começa a ser cada vez mais usada como eixo de debates; nesse processo, uma das acepções considera-a como posse por parte de um grupo seletivo, que começa a desaparecer e dar preponderância ao uso antropológico: cultura como modo de vida.

Diante das diversidades de concepções em relação à cultura, pretendo, nesta tese, trabalhar com o conceito que considera a cultura como aspectos relacionados ao conjunto institucionalizado, que incluem características e modos de ser e viver que são particulares da escola e que envolvem, também, questões de dimensão cotidiana, tanto as que se relacionam à materialidade, quanto às outras relacionadas aos significados simbólicos do mundo da escola.

Por se tratar de uma pesquisa que faz referência a dados do passado, comungo com as ideias de Reis (2006): ao valorizar o passado, o historiador faz uma inversão em seu conceito. Para o autor, o passado não é o que “não é”, ao contrário, ele é o que há de mais sólido na estrutura do tempo. O passado é a existência conhecível; somente como “tendo sido” o vivido humano se dá ao conhecimento. O passado não seria uma queda no nada, mas, ao contrário, uma passagem ao ser: ele é a consolidação do ser no tempo, é a duração realizada. Nesse sentido, o objetivo do historiador é mediar um diálogo entre “vivos” e “vivos ainda”. O que ele faz é conhecer, diferenciando-se, as durações humanas.

No que se refere, ainda, à historiografia, Elias (1990) argumenta que a única coisa digna de verdade no trabalho histórico são os documentos. Vale ressaltar que os documentos, como alguns pesquisadores já disseram, não falam por si; os historiadores obrigam que eles falem, inclusive, a respeito de seus próprios silêncios.

Então, para a realização deste estudo, servi-me de teorias e procedimentos metodológicos que são lugares de linguagem, representações sociais e modos de narrativas. Utilizei a técnica de análise de conteúdo, que representa um conjunto de

técnicas de análise das comunicações, cujo objetivo é obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores quantitativos, ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção. É uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação (BARDIN, 2010).

A análise de conteúdo é uma técnica marcada pelo empirismo, uma vez que dependente do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem de ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da decodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas. (BARDIN, 2010).

Desse modo, a realização da pesquisa previu o levantamento e a organização das fontes, que implicou no processamento do material e numa leitura sob critérios da análise de conteúdo, passível de algumas técnicas, tais como: fichamento, levantamento quantitativo e qualitativo das ocorrências tanto em relação às proposições e assuntos recorrentes, bem como na criação de categorias para facilitar o controle e manuseio. Dessas ações, especificamente da leitura dos documentos, resultaram dois momentos. O primeiro deles sintetizou 1) a classificação de todo o material obtido, seguindo a cronologia dos registros. O segundo conteve 2) as proposições que mais insistentemente ocuparam o universo dos registros. De certa forma, esses momentos se constituíram num banco de dados de informações, cuja vantagem consistiu em poder relacioná-las, sem perder de vista a contextualização histórica-social dos sujeitos. Mais adiante, detalharemos esses momentos.

Essa organização permitiu identificar categorias de análise que, didaticamente, denominei de “discursos” e “práticas” percebidos na permanente articulação com os contextos sociais mais amplos, que serão descritos e analisados no decorrer do texto. Para a análise dos registros optei pelo referencial de base sociológica de Bourdieu e de outros autores como Bersntein, Forquin que trabalham com essa abordagem, buscando o diálogo interpretativo a fim de contribuir na inter-relação do teórico e do empírico. Aproveito a discussão do referencial de base sociológica como fonte de novas ideias, experiências e formas de questionamento fundamentais para o desenvolvimento deste estudo.

Com o intuito de discorrer sobre os problemas de comportamentos dos alunos, relacionados à disciplina/indisciplina na Escola Maria Constança Barros Machado no período de 1975-1992 e, ainda, visando à investigação das práticas pedagógicas, trago a organização da estrutura do relatório de pesquisa da seguinte forma: no primeiro capítulo, intitulado “Revisitando as bases conceituais para a construção do objeto de estudo disciplina/indisciplina: tendências” busco explicitar as ideias decorrentes das leituras em torno das discussões que envolveram a disciplina/indisciplina na perspectiva individualista, das relações de poder e na perspectiva sociológica de Bourdieu, no sentido de dar a conhecer o conjunto de campos e poderes inerentes à escola – no quadro da qual se assistem aos conflitos de representações implícitas que dão sentido ao estudo provocando uma atitude reflexiva e interrogativa perante os problemas que merecem atenção.

Ao segundo capítulo atribuí o título “Escola e cultura: espaços de contradições”, apresento as discussões em torno das reflexões sobre o papel social da escola e suas contradições, sob os diferentes olhares de teóricos que pesquisam essa instituição bem como, os nexos da escola e cultura, escola e currículo na perspectiva da sociologia da educação com base em Bourdieu (1989), sem, entretanto, desvinculá-las das discussões de classes.

O terceiro capítulo intitula-se “O cenário da pesquisa: a Escola Maria Constança Barros Machado e sua gramática”. Nele discorro sobre o contexto histórico e social da Escola Maria Constança Barros Machado e suas práticas pedagógicas. Faço-o considerando a sua relação com a cidade, o estilo de uma época, a cultura escolar e culturas de classes, com base nas fontes documentais primárias e secundárias, especificamente nos regimentos, nos livros de atas, de conselho de classe, conselho de professores, de ocorrências, nas portarias e legislações, bem como, em produções de pesquisadores que realizaram estudos, cujos trabalhos apresentam, também, dados analíticos dessa escola.

Uma das formas de se compreenderem as relações entre a escola e a cidade é buscar entender como a instituição escolar se constitui e está sendo constituída nas teias de relações urbanas.

“Tipos de comportamentos indisciplinados: revelando os desvios apontados nos livros de ocorrência” é o título do quarto capítulo, que tem como objetivo apresentar o material empírico constituído das ocorrências relacionadas aos problemas de disciplina/indisciplina, encontrados na Escola Maria Constança Barros

Machado. Concomitantemente, descrevo as análises e o processo de mapeamento realizado de forma sistematizada, para que nenhum dado passe despercebido.

Por último, nas considerações finais, mostro os resultados da pesquisa, por meio da qual espero abrir caminhos para novas sinalizações em relações aos aspectos discutidos.

CAPÍTULO I

REVISITANDO AS BASES CONCEITUAIS PARA A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO DISCIPLINA/INDISCIPLINA: TENDÊNCIAS

Neste capítulo apresento uma rápida incursão sobre pesquisas em torno das discussões envolvendo o simbolismo que permeia a temática disciplina/indisciplina, especificamente no contexto escolar, no sentido de dar a conhecer o conjunto de campos de atividades e poderes inerentes à escola – na qual se assistem aos conflitos de representações implícitas que dão sentido ao estudo.

Com a preocupação de contextualizar e compreender as tendências sobre disciplina/indisciplina procurei realizar uma investigação de caráter bibliográfico, com o objetivo de apresentar alguns estudos desenvolvidos sobre a temática. As fontes de informações são as publicações armazenadas nos anos de 2004 a 2009, acessadas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Tomei como referência institucional a CAPES, porque ela se configura como Fundação Pública que tem como uma de suas responsabilidades o acompanhamento e avaliação dos cursos brasileiros de pós-graduação *strictu sensu*; a ela, são destinadas as dissertações e teses de diversos Programas de Pós-Graduação, para composição do seu banco de dados, que se constitui como referência no campo acadêmico brasileiro. Também utilizei do acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, do Ministério de Ciência e Tecnologia.

Ao apresentar as concepções sobre disciplina/indisciplina não poderia deixar de enfatizar que elas mudam, no decorrer da história da humanidade, uma vez que, em determinados períodos, transformam-se as relações de produção, pois são permeadas pelas relações sociais cujos significados estão atrelados às transformações nos contextos econômicos, políticos, sociais e culturais.

Embora o problema da indisciplina seja uma preocupação constante dos dirigentes escolares, dos alunos, professores e sociedade em geral, a temática é ainda pouco explorada em pesquisas científicas, sobretudo no Brasil, ainda que abordada, indiretamente, em vários trabalhos sobre outras dimensões da vida escolar.

Portanto, existe uma lacuna de estudos que trata a temática em questão, especificamente sob o olhar da sociologia. Diante dessa realidade, faz-se necessário, para a construção do objeto de estudo, dialogar com os teóricos que enveredam por

esse campo, no sentido de apontar o quanto a discussão da disciplina e indisciplina é relevante para a compreensão das práticas escolares dentro das instituições de ensino.

Pretendo explicitar o objeto de estudo inspirada e subsidiada pelo pensamento de Durkheim (1978, p.9): “[...] como sociólogo, diz ele, será sobretudo dentro da sociologia que vos falarei da educação. Aliás, assim procedendo, não haverá perigo em mostrar a realidade educativa, por aspecto que a deforme; estou convencido, ao contrário, de que não há melhor processo para salientar a verdadeira natureza da educação, pois ela é um fenômeno eminentemente social”. Aproprio-me, ainda, das contribuições de Bourdieu (2004), para discutir as bagagens sociais que acompanham os sujeitos sociais por meio dos quatro estados do capital: Econômico, Social, Cultural e Simbólico.

O capital econômico é entendido como renda, salários e imóveis; o capital cultural refere-se aos saberes e conhecimento reconhecido por diplomas e títulos; o capital social são as relações sociais que podem ser revertidas em capital, relações que podem ser capitalizadas; por fim, na ordem de importância, o capital simbólico é especificamente relacionado ao prestígio e honra.

Este estudo resulta, ainda, de uma rápida incursão por alguns estudos nacionais e estrangeiros como os de Estrela (2002), Aquino (1996), Ratto (2007), Silva (2007), Luna (2008) e outros que se dedicam às questões relacionadas a temática, no sentido de identificar polêmicas, confusões e oscilações que têm marcado os termos disciplina/indisciplina e a questão da violência, já que alguns autores analisam a indisciplina atrelada ao termo violência e outros pontos que dizem respeito às concepções em relação a temática a ser discutida. No campo da violência, analisa-se a violência simbólica para compreensão das interrelações entre os indivíduos no âmbito social.

Para Bourdieu (2004), a violência simbólica não se manifesta de forma clara, não se percebe de imediato, para não manifestar o arbítrio e sua corte de brutalidade. Essa violência pode manifestar-se na forma de técnicas coercitivas e/ou psicológicas, sanções corporais físicas e, até mesmo, pelo uso intensivo de imposição de traços culturais da classe dominante, fazendo com que os valores de classe dominada pareçam impotentes perante os da classe dominantes.

O levantamento da literatura que trata sobre a disciplina/indisciplina escolar aponta para uma tendência, por parte dos investigadores, de estabelecer uma relação direta entre o incremento desse fenômeno nas aulas e o crescente acesso dos setores populares à escola. Silva (2007) observa que essa visão, apoiada em base empírica, é,

também, frequentemente detectada nos depoimentos de professores e alunos, o que acaba contribuindo para uma espécie de desqualificação dos alunos e familiares dos setores populares. Nessa linha de pensamento Bourdieu (2009) em suas teses no campo da educação, observou que a o papel da escola contribui para a reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Essa reflexão será mais bem explorada no decorrer do estudo.

1.1 Disciplina/indisciplina na perspectiva individualista: adaptação/inadaptação

Ao tentar compreender a construção do termo disciplina/indisciplina nas esferas sociais, é interessante refletir sobre a história da humanidade, no sentido de compreender a organização da sociedade em relação ao homem, observando sua conduta moral para o estabelecimento dos valores, regras de ações obrigatórias que definem o caráter e comportamentos desse homem.

Historicamente, o vocábulo disciplina, relacionado aos aspectos educacionais, serviu para designar métodos de ensino e reflexões filosóficas que incluíam conceitos como disciplina ou domínio de si mesmo, igual à educação assimilada a ensinar; disciplina ou manutenção da ordem, disciplina ou castigo e assim por diante. Nesse sentido, seria próprio dizer que disciplina incluía tudo o que se refere ao processo de aprender, ou seja, para a escola a disciplina é um meio para conseguir a aprendizagem.

A palavra disciplina aplicada ao sistema de normas que regem o Estado é a obediência voluntária a essas normas, que configuram vários significados: disciplina de partido, disciplina militar, disciplina eclesiástica para designar formas de conduta e estilo de vida, conseqüentes do cumprimento de determinadas normas; assim, por extensão, fala-se em disciplina escolar referindo-se aos peculiares relacionamentos que acontecem no contexto escolar das instituições educativas.

Entretanto, a palavra indisciplina tende a ser definida como negação dessas normas estabelecidas, muitas vezes denotando a própria perturbação ou desordem causada pelo não-cumprimento dessas normas, ou seja, quando se fala em indisciplina, aponta-se para a ideia de quebra da regra de forma geral.

Estrela (1992), pesquisadora da temática indisciplina, em Lisboa-Portugal, argumenta que grande parte das investigações sobre os comportamentos de indisciplina, feitas nas escolas, tem posto em evidência uma infração às normas

escolares ou sociais que, de certa forma, prejudica o funcionamento da instituição de ensino.

Nessa perspectiva, a manutenção da indisciplina constitui uma preocupação de todas as épocas, como já citado em vários textos de Platão, como o “Protágoras” ou as “Leis”. Pela leitura de “Confissões de Santo Agostinho” pode-se constatar como a vida do professor era amargurada por causa da indisciplina dos jovens que perturbavam a ordem instituída para seu próprio bem.

Nessa direção, Estrela (1992) ressalta que a indisciplina produz efeitos negativos em relação à socialização e aproveitamento escolar dos alunos e dos docentes. Conquanto menos evidentes e imediatos, seus efeitos não são menos nocivos, haja vista o quanto está relacionada, hoje, ao insucesso escolar, constituindo-se um sério problema que a escola de todos os países industrializados enfrenta.

Numa concepção mais contemporânea, a indisciplina manifestada por um indivíduo ou um grupo é compreendida, como um comportamento inadequado, um sinal de rebeldia, intransigência, desacato, traduzida na falta de educação ou de respeito pelas autoridades, na “bagunça” ou agitação motora. Nessa visão, as regras são imprescindíveis para o ajustamento, o ordenamento, o controle e coerção de cada aluno e da classe como um todo.

Cabe destacar que foi com essa perspectiva que, no primeiro contato com as fontes, observaram-se os registros das inúmeras ocorrências localizadas nos documentos da escola lócus da pesquisa. Contudo, apesar de apontar, no referencial teórico, diversas concepções sobre a disciplina/indisciplina, o que pretendo, neste estudo, é trazer as análises sob o olhar da perspectiva sociológica.

Luna (2008), em sua pesquisa intitulada “A (in)disciplina em oficinas de jogos”, trouxe para a análise das categorias de desatenção/dispersão, desrespeito às regras dos jogos ou atividades, desrespeito às regras da oficina e desrespeitos para com os colegas na perspectiva construtivista de Piaget. A autora argumenta que o próprio sujeito deve ser capaz de escolher submeter-se a determinadas regras e comportamentos, mesmo diante de dificuldades, destacando que essa autodisciplina se desenvolve com base no respeito mútuo, recíproco, alheio a qualquer forma de violência ou coação. Para sustentar essa idéia, a autora utiliza dos estudos de Aquino (1996), que discute a disciplina/indisciplina na relação professor-aluno.

Aquino (1996), em seus estudos, traz a discussão da disciplina e indisciplina na concepção da psicogenética de Piaget, revelando os problemas comportamentais

como distúrbios do sujeito, ou seja, o enfoque é dado nas características do sujeito. Para ele, a indisciplina seria, talvez, o inimigo número um do professor, tendo em vista os inúmeros relatos de docentes, disponíveis e publicados em revistas científicas, sobre as dificuldades relativas à questão disciplinar no cotidiano escolar, descritas por termos como: bagunça, tumulto, falta de limites, maus comportamentos, desrespeito às figuras de autoridade entre outras.

De acordo com Aquino (1996, p. 40), “[...] é uma problemática que atinge tanto as escolas do tipo público, quanto privado”. Percebe-se, então, que esse problema atinge todas as classes sociais, considerando aqueles alunos que frequentam a escola privada, na maioria, são alunos da “classe denominada elite ou superior”, conforme considera Bourdieu (2004).

O professor que mantém esse discurso, relativamente às condutas disciplinares apresentadas pelos alunos nas atividades escolares, mostra as implicações decorrentes das atribuições do papel social que o poder institucional do Estado impõe sobre o professor, ou seja, reproduz as normas instituídas. Segundo Apple (1989), geralmente isso ocorre porque considera-se que as causas desse desajustamento estejam na própria criança ou na sua cultura, e não que sejam devido aos conflitos e injustiças produzidas por hierarquias culturais e econômicas desenvolvidas historicamente.

Segundo Aquino (1996, p. 53),

anteriormente disciplina evocava silenciamento, obediência, resignação. Agora, pode significar movimento, força afirmativa, vontade de transpor os obstáculos. Importante é que o aluno experimente o obstáculo, que sinta o difícil, só assim verá a necessidade de adequar-se, de limitar-se aos processos que a matéria sugere.

Desse modo, a indisciplina pode ter sua origem no próprio professor que não respeita seus alunos, que tem dificuldade em estabelecer regras e realizar um trabalho de respeito mútuo e reciprocidade. Entendemos que o conceito de disciplina está ligado a padrões estabelecidos pela sociedade, e a escola, por sua vez, ainda não consegue assimilar as diferenças de cultura, comportamento e atitudes que fogem dos padrões sociais dominantes, considerando-os como indisciplina.

É preciso exigir dos alunos competência para colaborar na transformação da realidade, mas, ao mesmo tempo, oferecer uma educação que esteja baseada em princípios científicos, na compreensão da estrutura do conhecimento e do processo de desenvolvimento desse aluno.

Apesar de Aquino (1996) considerar a indisciplina como o inimigo do educador atual, ele enfatiza que se trata de algo que ultrapassa o âmbito estritamente didático pedagógico e se configura em um problema interdisciplinar, transversal à Pedagogia. Ressalta, ainda, que as práticas escolares são testemunhas das transformações históricas, ou seja, seu perfil adquire diferentes contornos de acordo com as contingências sócio-históricas. O autor reporta-nos ao fato de que a disciplina da “escola do passado” era imposta na base de castigos ou da ameaças da parte do professor; hoje, com o discurso da democratização política do país, uma nova geração se criou, “temos diante de nós um novo aluno, um novo sujeito histórico, mas em certa medida, guardamos como padrão pedagógico a imagem daquele aluno submisso e temeroso”. (AQUINO, 1996, p. 43).

Na visão de La Taille (1996), com base na concepção de Kant, a disciplina é uma condição necessária para arrancar o homem de sua condição natural, selvagem. Nesse sentido, não se trata, portanto, de “bons modos” apenas; mais do que isso, trata-se de educar o homem para ser homem, redimi-lo de sua condição animal.

Nessa linha de pensamento, permanecer parado e quieto num banco escolar é necessário, não para possibilitar o bom funcionamento da escola, mas para ensinar a criança a controlar seus impulsos e afetos. Dessa forma, o fato de a criança não se levantar, nem falar, nem andar durante a aula não impede que ela consiga se alfabetizar; entretanto, dificulta sua humanização. Logo, perante um espetáculo de indisciplina em sala de aula, alguns defensores de um ensino tradicional se preocupariam com o futuro da humanidade.

Assim, na direção do pensamento de Kant, será central, historicamente, na tradição pedagógica, a noção de que educar significa “humanizar o homem”, para o que é prioritária a tarefa de discipliná-lo em uma perspectiva moral e comportamental.

Ressalta-se que, enquanto a noção de disciplina como ordenadora e padronizadora do comportamento é um alvo cujo alcance já é, em si, valoroso em instituições eclesiásticas e militares, na escola, ela não se justifica autonomamente, mas se vincula aos conteúdos que a demandam. Essa ideia, na verdade, está escrita na própria etimologia do termo disciplina, derivada da palavra latina “disco”, que significa “aprendo”.

A disciplina escolar apresenta o duplo caráter de ser, ao mesmo tempo, meio e fim educativo. Se, por um lado, a escola busca cumprir a função de disciplinar os alunos, ensinando-os a viver em um mundo social pautado por normas e regras, por

outro, para desenvolver a função de instrução ela parece ter que contar com um mínimo de interiorização prévia de certas regras, já que o trabalho pedagógico as pressupõe.

Nos estudos de Rego (1996, p. 79), consta que o que se busca por meio da disciplina é “[...] obter a tranquilidade, o silêncio, a docilidade, a passividade das crianças, de tal forma que não haja nada nelas nem fora delas que possa distrair dos exercícios passados pelo professor, nem fazer sombra à sua palavra”. Nesse contexto, percebe-se a discussão de disciplina associada à tirania, à opressão e enquadramento.

O enquadramento, segundo Bernstein (1996), indica as relações sociais entre categorias, isto é, a comunicação entre elas. É forte, quando as categorias com maior estatuto têm o controle nessa relação; é fraco, quando as categorias de menor estatuto também têm algum controle nessa relação. Entre os extremos de classificações fortes e fracas e de enquadramentos fortes e fracos pode haver, de um ponto de vista analítico, toda uma gradação possível.

Sendo assim, o enquadramento mantém, com os princípios de comunicação, a mesma relação que a classificação mantém com os princípios da relação entre categorias. Da mesma forma que as relações entre as categorias podem ser governadas por classificação forte ou fraca, assim, também, os princípios da comunicação podem ser governados por enquadramento forte ou fraco.

Mas para a autora, também, “[...] apresentar condutas indisciplinadas pode ser entendido como uma virtude: desafiar padrões vigentes, se opor a tirania muitas vezes presente no cotidiano escolar” (REGO, 1996, p. 85). Dessa forma, a indisciplina pode representar, de um lado, a discordância em relação às práticas de excessivo autoritarismo, tirania; de outro, um estímulo a uma espécie de tirania às avessas, na qual, geralmente, a escola fica submetida à vontade do aluno. Na maioria das vezes, existe uma dualidade de comportamentos que acabam demonstrando problemas de encaminhamentos da escola, bem como problemas de conduta dos alunos. Essa situação poderá ser constatada nas ocorrências descritas no decorrer do texto.

Rego (1996) analisa o conceito disciplina/indisciplina não de forma estática, uniforme, nem pouco universal, mas relaciona-o com vários aspectos da história da humanidade dentro das diferentes sociedades, culturas, instituições escolares e classes sociais.

Como os problemas disciplinares, em geral, estão relacionados ao desrespeito às normas prescritas nos documentos legais, busquei, também, verificar sobre a

indisciplina como ato infracional³ que transita, indistintamente, nas escolas públicas e privadas, considerando que essa questão não é um problema específico da escola pública, mas sim oriundo da questão econômica ou social. Na verdade, torna-se mais visível na escola pública, dada a relação de descaso existente com o aluno. Os conteúdos registrados nos documentos escolares que serão analisados no decorrer deste estudo, ou seja, as ocorrências de caráter disciplinar, remetem-nos à hipótese de que a maioria deles vão se reportar à disciplina relacionada a atos indisciplinares, que, na verdade, são ações que contrariam as regras instituídas pela escola, ainda que algumas ocorrências poderão ser de caráter estritamente infracional.

Na concepção de Tanner (1980, p.82), a disciplina é a parte da educação que garante,

[...] o trabalho dos discípulos ao manter a ordem na classe e, ao mesmo tempo, previne ou reprime os extravios de conduta e busca formar vontades aceitas e caracteres enérgicos capazes de se bastar a si mesmos. Tem pois dupla finalidade de estabelecer a atual gestão de classe e de ensinar aos discípulos a se auto gerir, quando estiverem fora da tutela do professor.

Nesse sentido, a autoridade do professor é fundamental para a manutenção dos sistemas de regras, na imposição de padrões externos e controles sobre o comportamento do aluno. A reprodução desses sistemas de regras está implícita, tacitamente, na conduta do professor em relação aos comportamentos indisciplinares de seus alunos.

Em síntese, essa tendência, apresentada de forma geral, trata da questão disciplina/indisciplina como um problema caracterizado pelo desajustamento dos alunos, ou seja, está atrelado ao comportamento do indivíduo; cabe à escola, à família buscar mecanismos de lidar com essa situação. Nesse sentido, a escola dispõe de instrumentos legais como os Regimentos Internos, para coibir determinados comportamentos que afrontam o bom andamento do estabelecimento de ensino. Os estudos baseados na psicologia associam a questão da disciplina/indisciplina a fatores psicológicos, sociais e pedagógicos que o determinariam.

Os aspectos psicológicos são constitutivos da realidade social e não podem ser negados. Contudo, reduzir todas as possibilidades de análise e enfrentamento de

³ Segundo o artigo 103 do Estatuto da Criança e do adolescente (1990), considera-se um ato infracional a conduta de uma criança ou adolescente descrita como crime ou contravenção penal. Não defendemos, porém que todos os atos sejam infracionais, o que pressuporia restringir o estudo desse fenômeno às infrações ou crimes previstos em lei.

um problema que se concretize no espaço das relações sociais à esfera individual caracteriza uma perspectiva reificada do processo de constituição do sujeito.

Essa perspectiva mostra uma leitura superficial em relação à Escola, de modo que não se discutem as questões de fundo, como o papel da escola na reprodução das pessoas e do conhecimento exigidos pelo o capital cultural.

1.2 Disciplina/indisciplina na perspectiva das relações de poder

Dentre as várias pesquisas que tratam da temática atrelada às relações de poder enfatizo os estudos de Ratto (2007), que se apropria do pensamento de Foucault (1998), ao dar foco à questão da disciplina como poder disciplinar. Ao discutir esse poder, utiliza o termo “disciplinas”, no plural, posto se tratar não de uma, mas de várias técnicas, que passam a ser utilizadas nas mais diferentes instituições sociais, particularmente concentradas em operações que têm por alvo principal o direcionamento da vida e do corpo, em especial do ponto de vista individual.

Sendo assim, as disciplinas são apresentadas ora como uma anatomia política do detalhe, ora como microfísica do poder, ora, ainda, como uma maquinaria, uma mecânica, uma economia política, uma física, termos que comportam uma dimensão enigmática e metafórica.

Foucault (1998) argumenta que é no cruzamento de saberes e poderes de investimentos - que são de ordem política e econômica, concretizados por meio das técnicas voltadas sobre os corpos individuais - que se situa o amplo conjunto das fecundas metáforas utilizadas, por ele, ao analisar as disciplinas. Essa abordagem será tratada com mais detalhes no capítulo que explicita as ocorrências em relação à conduta do indivíduo que não atende às regras escolares.

O autor dá ênfase à questão da disciplina como ferramenta de controle. Esse controle iniciou-se de maneira mais explícita com o advento da sociedade moderna, à qual ele chama de sociedade disciplinar, iniciada em fins do século XVIII e começo do século XIX.

Percebe-se, nessa abordagem, que a disciplina estava associada à obediência. No contexto escolar, essa questão evidencia a luta do professor em fazer com que seus alunos o obedeçam. Na expectativa de ter classes homogêneas, com alunos passivos e obedientes, o professor vive num contexto de desgastes.

Nesse sentido, a sociedade moderna esperava que os corpos (pessoas) fossem obedientes, disciplinados, dóceis e produtivos. Para essa nova ideologia, nada melhor que introduzir crenças e valores que nem sempre seriam absorvidos de maneira consciente. Uma das instituições responsáveis por preparar essa sociedade era a escola.

Foucault (1984) argumenta, também, que em qualquer sociedade o corpo está preso no interior de relações de poder intensas e diversas, que lhe impõem limitações e proibições. Enfatiza, ainda, que qualquer sociedade desenvolve sua cultura corporal, o que envolve certas maneiras de ver o corpo, de explicá-lo, de estabelecer-lhes virtudes, funções ideais, utilidades, efeitos, enfim, formas específicas de agir sobre ele.

O mesmo autor exemplifica que, na arte de colocar os homens enfileirados, a disciplina individualiza os corpos. Ressalta que nos colégios havia a conhecida ordenação por fileiras. Portanto, nesse conjunto de alinhamento, cada aluno, segundo determinados atributos, ocupava sucessivas filas e esses deslocamentos marcavam relações hierárquicas de poder.

[...] filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana, de mês em mês; de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem crescente. É nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno, segundo sua idade, seu desempenho, seu comportamento, ocupa uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas idéias, que marcaram na hierarquia do saber ou das capacidades, outras devem traduzir no espaço de classe ou do colégio essa repartição de valores ou méritos. (FOUCAULT, 1984. p 134).

No controle da atividade, a disciplina consistia em saber utilizar corretamente o tempo, com horários rígidos de trabalho, sempre repetitivos e constantes. As atividades eram cercadas, ao máximo, por ordens cujo cumprimento deveria ser o mais rapidamente possível. Todos esses aspectos enfatizam que as sociedades disciplinares tinham a vigilância como estratégia principal de controle constante sobre os indivíduos.

Observe-se mais esta consideração do autor:

A disciplina é uma técnica de exercício de poder, não inteiramente inventada, mas elaborada em seus princípios fundamentais, durante o século XVIII. Historicamente as disciplinas existiam há muito tempo, na Idade Média e mesmo na Antiguidade. Os mecanismos disciplinares são,

portanto, antigos, mas existiam em estado isolado, fragmentado até os séculos XVII e XVIII, quando o poder disciplinar foi aperfeiçoado como uma nova técnica de gestão dos homens (FOUCAULT, 1998, p. 42)

O poder age diretamente sobre os corpos, toma-os como alvo e como instrumento de sua ação, a partir da pluralidade de maneiras, que podem ser mais ou menos violentas, visíveis. As técnicas disciplinares implicam, também, a proliferação de saberes voltados para o desenvolvimento de conhecimentos, considerados como científicos ou não, que sustentam o controle sobre os corpos.

Foucault (1998) refere-se, frequentemente, às disciplinas, como técnicas de fabricação de indivíduos “dóceis e úteis”. Esse é o objetivo genérico do poder disciplinar: para além dos objetivos específicos que caracterizam o papel de cada instituição, visa incrementar ao máximo a docilidade e a utilidade dos indivíduos.

A docilidade refere-se a um valor mais diretamente político, no sentido da diminuição máxima das resistências que possam ocorrer durante o exercício de qualquer tipo de poder. Trata-se de imprimir nos corpos tendências gerais à obediência, à colaboração, à maleabilidade, à condução: “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1998 p. 125). [grifos do autor].

Nessa perspectiva, a utilidade refere-se a um valor de ordem mais diretamente econômica, no sentido da busca máxima da eficiência e da rentabilidade das forças do corpo, treinando-as, exercitando-as, definindo-as, classificando-as, corrigindo-as, enquadrando-as. É assim que se chega a outra definição de disciplina: “[...] métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade e utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’.”(FOUCAULT, 1998, p. 126).

Segundo Ratto (2007), o que é específico das disciplinas descritas na visão de Foucault é levar ao máximo a diminuição dos custos econômicos e políticos de poder, dos modos mais contínuos e ínfimos possíveis, elevando seus efeitos rentáveis e atrelando essa economia geral do poder às especificidades das funções de cada instituição social sobre a qual se aplica. Das análises de Foucault (1992) a respeito do poder disciplinar, emergiu uma série de questões gerais, de ordem teórico-metodológica, que lhe serviram de diretrizes para a realização do conjunto de seus

estudos genealógicos, seja no campo da história dos castigos, seja no da história da sexualidade, seja, ainda, no das várias formas de governo por ele abordadas.

É nesse contexto que o autor informa o que há de metafórico no emprego de expressões que vinculam valores econômicos, políticos nas análises feitas por Foucault. Assim, é em *Vigiar e punir*, quando o autor afirma estar interessado em pesquisar os deslocamentos históricos em torno da economia do castigo, ou em *A vontade de saber*, quando se detém em torno da economia dos discursos sobre a sexualidade na Modernidade.

Para Foucault (1984) as relações de poder disciplinares são exercidas de modo a estabelecer vinculações contínuas, precisas, minuciosas e automáticas entre cada indivíduo e o emprego de suas forças, agindo apenas de modos repressivos, mas, principalmente, de modos produtivos, incitando posturas, desempenhos e, ao mesmo tempo, diminuindo as resistências.

Em suma, as relações de poder implícitas nas disciplinas constituem, fabricam os indivíduos a partir das condições gerais de possibilidades postas pela Modernidade. Tal produção se dá por meio de várias técnicas em que se articula o desempenho de certas funções interligadas, e de certos instrumentos, cuja circulação vai se generalizando no conjunto das relações sociais.

Para Ratto (2007), disciplina e indisciplina são caracterizadas como produtos sociais e escolares; não devem ser consideradas boas ou más, pois isso depende do contexto e da lógica em que acontecem. Essa autora enfatiza que a complexidade das situações disciplinares enfrentadas nas escolas é incalculável e permite abundante e variado leque de leituras e problematizações nos diversos aspectos culturais.

Como se pode observar, procurei abordar, de forma geral, as ambiguidades conceituais em torno das concepções de disciplina/indisciplina, não deixando, contudo, de focar a perspectiva central de análise de que foram produzidas socialmente e na escola, sendo indissociáveis da lógica que as institui, do conjunto de elementos definidores do que é necessário ou prejudicial ao seu ordenamento cotidiano. De acordo com Ratto (2007, p. 23), “[...] nada em si mesmo é bom ou ruim, tudo depende do contexto e do tipo de lógica em que se insere”. Sendo assim, a disciplina aparece como forma de dominação nas diversas instituições, por meio da distribuição do homem no espaço individualizado e classificatório. Em se tratando do contexto escolar, o pressuposto aqui entendido é o de que algum tipo de disciplina é necessário, e bem-vindo; a questão é defini-lo.

1.3 Disciplina/indisciplina na perspectiva sociológica de Bourdieu

Considerado um dos maiores sociólogos de língua francesa das últimas décadas, Pierre Bourdieu é um dos mais importantes pensadores do século 20. Sua produção intelectual, desde a década de 1960, estende-se por uma extensa variedade de objetos e temas de estudo. Embora contemporâneo, é tão respeitado quanto um clássico. Crítico mordaz dos mecanismos de reprodução das desigualdades sociais, Bourdieu construiu um importante referencial no campo das ciências humanas.

Para o autor, a sociologia deve aproveitar sua vasta herança acadêmica, apoiar-se nas teorias sociais desenvolvidas pelos grandes pensadores das ciências humanas, fazer uso de técnicas estatísticas e etnográficas e utilizar procedimentos metodológicos sérios e vigilantes para se fortalecer como ciência. Bourdieu fez de sua vida acadêmica e intelectual uma arma política, e de sua sociologia uma sociologia engajada, profundamente comprometida com a denúncia dos mecanismos de dominação em uma sociedade injusta.

Bourdieu teve o mérito de formular, a partir dos anos 1960, uma resposta original, abrangente e bem fundamentada - teórica e empiricamente - para os problemas das desigualdades escolares. Essa resposta tornou-se um marco na história, não apenas da Sociologia da Educação, mas do pensamento e da prática educacional de todo o mundo. Sua teoria é contrária ao pensamento que predominava nas Ciências Sociais e no senso comum, que se baseava numa visão extremamente otimista, de inspiração funcionalista, que atribuía à escolarização papel central no duplo processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios adscritos, associados às sociedades tradicionais, e de construção de uma escola justa, com base na meritocracia, moderna, centralizada na razão e nos conhecimentos científicos e democrática, fundamentada na autonomia individual.

Bourdieu nos oferece um novo modo de interpretação da escola e da educação que, pelos menos no primeiro momento, pareceu ser capaz de explicar tudo o que a perspectiva funcionalista não conseguia. Os dados que apontavam a forte relação entre desempenho escolar e origem social e que, em última instância, negavam o paradigma funcionalista transformaram-se nos elementos de sustentação de sua teoria, na qual pode-se notar igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social; o autor passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

Para Bourdieu, a educação perde o papel que lhe fora atribuído, de instância transformadora e democratizadora das sociedades, e passa a ser vista como uma das

principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. Trata-se, portanto, de um novo quadro teórico para a análise da educação dentro do qual os dados estatísticos acumulados a partir dos anos 1950 e a crise de confiança no sistema de ensino, vivenciada nos anos 1960, ganham uma nova interpretação.

Os estudiosos das obras de Bourdieu demonstraram, a partir dos primeiros textos publicados no Brasil, que, no começo dos anos 1970, a apropriação de sua obra pode ser categorizada em três diferentes modalidades, a saber: “apropriação incidental”, “apropriação conceitual tópica” e “apropriação do modo de trabalho”, cada uma delas correspondendo, grosso modo, a uma etapa própria do desenvolvimento do campo educacional, com suas lutas políticas e científicas.

É somente a partir dos anos de 1990, com as transformações sofridas pelo campo educacional brasileiro por meio da introdução de novos paradigmas e de novos autores, enfraquecimento das concepções “crítico-reprodutivista”, que se verificará maior pluralidade nos modos de leitura da obra de Bourdieu, com o surgimento, em particular, de um bom número de trabalhos que evidenciam uma apropriação do *modus operandi* do pensamento bourdieusiano na construção de seus objetos.

A partir de uma leitura sociológica, Nogueira (2009, p.11) argumenta que quando a geração atual de sociólogos questiona o suposto determinismo da teoria de Bourdieu, e parte em busca de novos horizontes teóricos e de novos desafios, “[...] o de conhecer os “efeitos” do estabelecimento de ensino, da sala de aula e do professor sobre as desigualdades escolares -, é ainda a teoria de Bourdieu que constitui sua principal referência”.

Nessa linha de pensamento, Dubet (1998, p. 46) observa:

[...] todo sociólogo da educação passa pela teoria da reprodução e se confronta a ela, pois não há realmente outra que seja, ao mesmo tempo uma teoria da escola, uma teoria da mobilidade social, uma teoria da sociedade e uma teoria da ação.

Nesse sentido, a teoria de Bourdieu tem um nível de abrangência, em relação às questões referentes à Educação, que torna-se um marco na história não apenas da Sociologia da Educação, mas do pensamento e da prática educacional em todo o mundo.

Completando essa ideia Durkheim (1978, p. 10) afirma que a educação

[...] é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas não ainda amadurecidas para a vida social e tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança particularmente se destine.

Em outras palavras, a educação é a socialização da criança; pelas tradições sociais é que o homem se faz humano. Sistemas de moral, línguas, religiões, ciências são obras coletivas, produtos sociais.

Nesse sentido, busca-se compreender a discussão em relação à questão disciplina/indisciplina, na perspectiva de Bourdieu. Por isso, pretendo analisá-la a partir do *habitus*, conceito que, segundo Setton (2002), pode ser utilizado como um instrumento que auxilia a pensar a relação, mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos.

Para Setton (2002), *habitus* surge como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais; capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. Nessa direção, ele é, então, concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas no social e estruturantes nas mentes, adquirido nas e pelas experiências práticas em condições sociais específicas de existência, constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano.

Pensar a relação entre indivíduo e sociedade, com base na categoria *habitus*, implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados. O *habitus* é uma subjetividade socializada (BOURDIEU, 1992, p. 101). Dessa forma, deve ser visto como um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação, que é experimentado e posto em prática tendo em vista que as conjunturas de um campo o estimulam. Essa prática pode ser identificada por meio dos registros de ocorrências de modo que acusavam os comportamentos indisciplinados dos alunos e, concomitantemente, comunicavam à família na tentativa de resolver os problemas de conduta desses discentes.

No processo de socialização é possível identificar a formação de *habitus*:

[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícito e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. (BOURDIEU, 1998, p. 41-42).

O autor argumenta, ainda, que a posse de capital cultural favorecia o êxito escolar, porque propiciaria melhor desempenho nos processos formais e informações de avaliação. Observa que a avaliação escolar vai muito além de simples verificação das aprendizagens, incluindo verdadeiro julgamento cultural, estético e, até mesmo, moral dos alunos.

Cobra-se que os alunos tenham um estilo elegante de falar, de escrever e até mesmo de se portar; que se mostrem sensíveis às obras da cultura legítima, que sejam intelectualmente curiosos, interessados e disciplinados; que saibam cumprir adequadamente as regras da “boa educação”. (BOURDIEU, 1998, p. 43). [grifo do autor].

Essas exigências só podem ser plenamente atendidas por quem foi previamente socializado nesses mesmos valores, por exemplo, na família. No que se refere especialmente aos processos de socialização e suas implicações escolares, Lahire (1997) observa que é necessário estudar a dinâmica interna de cada família, as relações de interdependência social e afetiva entre seus membros, para que se possa entender o grau e o modo como os recursos disponíveis (os vários capitais e o *habitus* incorporado dos pais) são ou não transmitidos.

O julgamento dos alunos pelos professores pressupõe a construção de perfis que acabam por demonstrar harmonias ou contradições entre comportamentos e qualidade morais, por um lado, e resultados escolares e qualidades intelectuais, por outro: existem alunos indisciplinados, instáveis e com desempenhos escolares medíocres; alunos disciplinados atentos e com desempenho escolar; mas existem também, ainda que mais raramente, alunos razoavelmente indisciplinados e com bons desempenhos escolares, e alunos relativamente disciplinados e com fraco desempenho escolar. No entanto, damos-nos conta de que é mais freqüente encontrar crianças escolares ou escolarmente suportáveis no plano comportamental e em ‘fracasso escolar’ que alunos escolarmente insuportáveis no plano comportamental e com ‘sucesso escolar’. (LAHIRE, 1997, p. 54-55). [grifo do autor].

Nesse sentido, percebe-se o quanto é de responsabilidade da família desempenhar seu papel social na formação do sujeito, de modo a atender as normas expressas de conduta social, na perspectiva de sucesso escolar atrelado a essas condutas no plano comportamental.

A partir dessas análises, para melhor compreensão do *habitus*, exige-se, também, o conhecimento da trajetória social do indivíduo, ou seja, as diversas posições que ocupou no espaço social e nos campos ao longo do tempo, pois os ajustamentos que são impostos pelas necessidades de adaptação às situações novas e

imprevistas podem determinar transformações duráveis do *habitus*. (BOURDIEU, 1983, p.106).

Esse autor concebe o espaço social como um espaço estruturado de posições sociais, no qual os agentes ou grupos são distribuídos, em uma primeira dimensão, de acordo com o volume de capital econômico e cultural que possuem (os mais eficientes princípios de diferenciação nas sociedades capitalistas) e, em uma segunda dimensão, em função da natureza desse capital, ou seja, conforme o peso que cada um possui no volume global de capitais.

Desse modo, as posições desse espaço são ocupadas pelos agentes ou pelos grupos em função do volume e da natureza dos capitais possuídos, e se definem umas em relações as outras.

Relativamente à compreensão da gênese social de um campo, Bourdieu (2004, p. 69) considera que

[...] é apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo simbólico de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os actos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir.

A análise de campo permite compreender certos espaços sociais nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado. Considera-se que à medida que as sociedades se tornam maiores, e com uma divisão social de trabalho mais complexa, certos domínios de atividade se tornam relativamente autônomos.

Bourdieu (1983) argumenta que no interior do campo da realidade social os indivíduos envolvidos passam, então, a lutar pelo controle da produção e, sobretudo, pelo direito de legitimamente classificarem e hierarquizarem os bens produzidos. Nesse sentido, alguns indivíduos e instituições, certamente, já ocupam essas posições dominantes. Esses agentes tenderão, então, conscientemente ou não, a adotar estratégias conservadoras que visam manter a estrutura atual do campo, além dos critérios de classificação e controle das situações que os beneficiam.

Depreende-se, por essa leitura, uma associação dos registros das ocorrências na Escola Maria Constança Barros Machado como parte de um campo de produção simbólica, caracterizado pelas disputas entre dominantes e pretendentes – relativas aos critérios de classificação e hierarquização dos bens simbólicos produzidos e, indiretamente, das pessoas e instituições que os produzem. De certa forma, seria

possível dizer que, no conjunto da sociedade, os agentes travam uma luta mais ou menos explícita em torno dos critérios de classificação cultural.

Na perspectiva de Bourdieu, as hierarquias culturais reforçariam, reproduziriam e legitimariam as hierarquias sociais mais amplas da sociedade, ou seja, a divisão entre grupos, classes e frações de classes dominantes e dominados. Pode-se dizer que as hierarquias simbólicas reforçam as estruturas de domínio social na medida em que restringem a mobilidade social dos indivíduos.

Segundo Bourdieu (2007), determinada fração de classe encontra-se numa posição dominada dentro da hierarquia das instituições de produção e circulação cultural; com isso, seus integrantes são levados a se reconhecerem como questionadores da ordem cultural legítima, mantendo uma postura de “hostilidade à hierarquia”. Além disso, ao travar uma luta contra o conservadorismo característico das classes dominantes, a nova pequena burguesia reconhece em si a realização de seu ideal, buscando, a partir de uma nova moral, viver em liberdade, em que o prazer é o carro propulsor de suas ações.

A esse respeito o autor afirma que

[...] a nova vanguarda ética propõe uma moral do dever de prazer que leva a experimentar como um fracasso [...] qualquer impotência em divertir-se [...] de modo que o prazer é não só autorizado, mas exigido em nome das razões que pretendem ser menos éticas que científicas (BOURDIEU, 2007, p. 345).

Pode-se dizer que os comportamentos indisciplinados apresentados pelos alunos, de certa forma, contraria os princípios éticos e morais prescritos pelos grupos sociais que representam o poder.

Enfim, neste capítulo destaco que a temática disciplina/indisciplina, no contexto escolar, é permeada por julgamentos de valor que exigem, do pesquisador, um cuidado redobrado para não incorrer em análises enviesadas, carregadas de preconceitos ou de julgamentos morais. Além disso, dado o caráter complexo do objeto de estudo, corre-se sempre o risco de se produzirem análises reducionistas, que tenham como foco apenas uma das dimensões do problema. Foi com esse cuidado que procurei abordar de uma forma ampla as várias tendências que permitem analisar a temática.

CAPÍTULO II

ESCOLA E CULTURA: ESPAÇO DE CONTRADIÇÕES

Neste capítulo apresento as discussões em torno das reflexões sobre o papel social da escola e suas contradições, sob os diferentes olhares de teóricos que pesquisam essa instituição, bem como sobre os nexos da escola e cultura, escola e currículo, na perspectiva da sociologia da educação com base em Bourdieu, sem, entretanto, desvinculá-las das discussões de classes, considerando que a Sociologia da Educação tem como objeto entender a contribuição que o sistema de educação oferece com vistas à reprodução da estrutura das relações de força e das relações simbólicas entre as classes.

A Escola é uma instituição social constituída pela sociedade com a finalidade de transmitir os conhecimentos formais, sistematizados, de forma a atender aos interesses de determinados grupos sociais detentores de poder, tanto no campo cultural quanto no econômico. Esses conhecimentos são produzidos/reproduzidos por meio das práticas pedagógicas implícitas/explicitas nas ações cotidianas no interior da escola.

Canário (1998) concebe a Escola como um sistema social de ações humanas no qual os diferentes atores sociais, a partir de sua percepção global da situação, da interpretação que fazem do seu papel, dos seus objetivos e meios de ação, definem estratégias racionais, uma racionalidade sempre limitada e sempre do ponto de vista do ator, num jogo de poder em que cada um procura alargar as zonas de incertezas que pode controlar.

Na concepção de Bernstein (1996), a escola é, historicamente, uma instituição da sociedade cuja função social, para cumprir seu papel, precisa garantir três direitos: 1) direito ao desenvolvimento pessoal, à formação dos sujeitos - nível individual; 2) direito de ser incluído - nível social; 3) direito à participação, inclusive na construção, manutenção ou mudança da ordem social - nível político.

Essa perspectiva vai ao encontro das políticas públicas asseguradas na Constituição Federativa Brasileira, que traz, em suas prerrogativas, o direito à educação para todos os cidadãos. Mas será que a escola é mesmo para todos?

Para compreender a função social da escola faz-se necessário analisá-la como espaço de contradições: ao mesmo tempo em que promove o processo de

socialização, reproduzindo a arbitrariedade cultural dominante e preparando o aluno para o mundo do trabalho e para sua atividade como cidadão, a escola desenvolve um processo complexo sutil, marcado por conflitos e inevitáveis resistências individuais e grupais.

Na perspectiva da história da educação, Romanelli (2002, p. 31) argumenta que:

A escola surge como instrumento para a manutenção dos desníveis sociais. Salienta que a função desta foi a de manter privilégios, pois a própria instituição se apresenta como privilégio da classe dominante a partir do momento que se utiliza de mecanismos seletivos e de conteúdo cultural que não propicia às camadas sociais, ao menos uma preparação eficaz para o trabalho.

Podemos perceber que a escola não seria para todos, pois atingia apenas uma minoria da população; apesar dos esforços empreendidos no sentido de democratizar a educação, historicamente, a escola cumpre uma função social excludente.

A partir do século XX a escola brasileira vivenciou um período de expansão, mais especificamente por volta da década de 1920 e 1930, quando muitas mudanças econômicas, políticas, culturais e sociais ocorreram. Com o crescimento urbano e industrial, a escola passou a representar uma condição de modernização do país.

De acordo com os escritos de Vieira (2002, p.16),

É também desta fase um dos mais importantes movimentos da educação brasileira, que se expressa na divulgação de um documento: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Neste texto os educadores portadores das idéias mais avançadas daquele período defendiam uma educação pública, gratuita e laica para todos os cidadãos brasileiros.

Esse documento trata especificamente da função social da escola, constituindo-se em uma grande conquista para a educação. Vale ressaltar que a Constituição de 1934 incorporou algumas ideias contidas nesse Manifesto, a exemplo do estabelecimento da gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário⁴.

Enguita (1989, p.147) considera a escola como “um cenário permanente de conflitos”; para o autor, o que acontece na aula é resultado de um processo de negociação informal que se situa em algum lugar intermediário entre o que o professor ou a instituição escolar querem que os alunos façam e o que estes estão

⁴ Ressalta-se, aqui, a não-pretensão de, neste estudo, aprofundar a história da educação brasileira; para isso, sugiro as leituras em Ribeiro (1982) e Romanelli (2002).

dispostos a fazer. Nesse sentido, observemos, também, o que diz Sacristán (1998, p.231):

Os alunos que pertencem às culturas dominadas, por meio de seus atos na escola, constantemente penetram na falácia da escola e assim recusam suas mensagens ocultas. Uma variedade de situações ocorre com as mensagens nas aulas, de modo que, com frequência, são completamente ignoradas [...] estas mensagens ocultas amiúde são diretamente recusadas [...] outras vezes são simplesmente ignoradas de forma passiva [...] os estudantes criam suas próprias estruturas culturais que utilizam para se defender das imposições da escola.

Podemos pensar, então, que, na escola, como em qualquer instituição social marcada por contradições e interesses em confronto, existem espaços de relativa autonomia que podem ser utilizados para desqualificar a tendência à reprodução conservadora do *status quo* (PÉREZ GÓMEZ, 1998). Assim, o processo de socialização acontece sempre por meio de um complicado e ativo movimento de negociação em que as reações e resistências de professores e alunos, como indivíduos ou como grupos, podem chegar a provocar a recusa e ineficiência das tendências reprodutoras da instituição escolar.

Sendo assim, não dá para entender a instituição escolar desvinculada do sistema de ensino, tal como enfatiza Bourdieu (1998, p. 64):

[...] todo sistema de ensino institucionalizado deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (auto-reprodução da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto a realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não o é produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social). (grifo do autor).

Se por um lado mantém um *status quo*, por outro propicia espaços de superação. Nesse sentido, o sistema educacional tem uma contribuição nesse processo, pois ele é visto como uma instituição que preenche duas funções estratégicas para a sociedade capitalista: a reprodução da cultura e a reprodução da estrutura de classes. Para Bourdieu (1998), uma das funções se manifesta no mundo das “representações simbólicas” ou ideologia; a outra atua na própria realidade social. Ambas estão intimamente interligadas, já que a função global do sistema educacional é garantir a reprodução das relações sociais de produção.

Essas relações sociais ocorrem por meio dos sistemas simbólicos, que são os instrumentos de conhecimento e de comunicação; só podem exercer poder estruturante porque são estruturados. Sendo assim, Bourdieu traz a definição de poder simbólico como:

[...] um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo e em particular do mundo social supões aquilo a que Durkheim chama de conformismo lógico, quer dizer, uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, a que torna possível a concordância entre as inteligências (BOURDIEU, 1998, p.9).

Nesse sentido, como ressalta Durkheim (1978), faz assentar a solidariedade social no fato de participar um sistema simbólico que tem o mérito de designar explicitamente a função social (no sentido do estrutural-funcionalismo) do simbolismo, autêntica função política que não se reduz à função de comunicação dos estruturalistas.

Para Bourdieu (1998), os símbolos são os instrumentos, por excelência, da integração social; como instrumentos de conhecimento e de comunicação, eles tornam possível o consenso acerca do sentido do mundo social que contribui, fundamentalmente, para a reprodução da ordem social: a integração lógica é a condição da integração moral.

Nessa direção, o sistema educacional consegue reproduzir as relações sociais, ou seja, a estrutura de classes, reproduzindo de maneira diferente a cultura, a ideologia da classe dominante. Segundo Freitag (2005), os teóricos Durkheim e Bourdieu consideram o processo educativo uma ação coercitiva, definindo a ação pedagógica como um ato de violência, de força. Bourdieu (1998) enfatiza que nesse processo são impostos, aos alunos, sistemas de pensamento diferenciais que criam os mesmos *habitus*⁵ diferenciais, ou seja, predisposições de agir segundo um certo código de normas e valores que os caracteriza como pertencentes a um grupo ou uma classe. O autor destaca, ainda, que o sistema educacional não reproduz estritamente a configuração de classes, mas consegue, impondo o “*habitus*” da classe dominante, cooptar membros isolados das outras classes:

⁵ O *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural, mas sim o de um agente em ação: tratava-se de chamar a atenção para o primado da razão prática. (BOURDIEU, 1998, p.61)

A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções (BOURDIEU, 1998, p.10). (grifo do autor).

Dessa forma, esse efeito ideológico produz a cultura dominante dissimulando a função de divisão na fonte de comunicação: a cultura que une é também a cultura que separa e que legitima as distinções compelindo todas as culturas a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante.

A partir dessa leitura, compreende-se que o sistema faz parte dessa cultura dominante, e são elas que conduzem as relações que permeiam no interior da escola, sendo assim, a função social e cultural da escola está mais próxima de uma concepção de agência reguladora de estado, pois exprime a sua organização no plano consciente a uma ordenação racional, deliberada pelo Poder Público. Além disso, pretende-se mostrar que essa escola atende aos códigos implícitos e regulamentados por uma sociedade que, em sua ação, são legitimados pelas relações de classe.

Nessa perspectiva, reafirmo a questão de que a escola produz e reproduz a cultura das classes dominantes. Entretanto, convém trazer o foco de análise, a relação de escola e cultura para melhor compreender o papel social da escola e sua relação de classe social. Portanto,

[...] elucidar as implicações culturais da educação é hoje, sem dúvida, uma tarefa que só pode ser perseguida de modo indireto e fragmentário, mas de qualquer modo vale a pena ser perseguida, pois que é a justificativa fundamental do empreendimento educativo que, através dela, está em jogo (FORQUIN, 1993, p.11).

A análise que Candido (1953) apresenta no ensaio “A estrutura da escola” fez par com outras tendências analíticas que, interessadas na abordagem antropológica dos fenômenos sociais, chegavam a afirmar que para entender a estreita relação entre escola e cultura seria necessário admitir, primeiro, que “cada escola é uma cultura diferente”.

O autor chamou atenção para a complexidade da vida social que transcorre dentro de cada escola. Com isso, reconhece que a instituição escola possui algo único em sua forma, do que decorre um sistema simbólico seu, que não se repete em nenhuma outra instância de convivência contínua. (CANDIDO, 1953).

As escolas, no entender desse autor, têm características em comum, permanências, quando analisadas com base no lugar de destaque que a escolarização adquiriu no complexo civilizatório. Porém, cada unidade recria, à sua maneira, o agir dos grupos de sociabilidade que só se formam porque são grupos decorrentes da gramática relacional da socialização escolar.

2.1 Escola e Cultura

Retomando a discussão que trata da relação entre educação e cultura, convém que se tome a palavra “educação” no sentido amplo de formação e socialização do indivíduo, ainda que restrita ao domínio escolar, conforme podemos perceber em Forquin (1993, p.10):

[...] é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre, também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de conteúdo da educação.

Então, esse conteúdo transmitido na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui como sujeitos humanos, a que podemos, perfeitamente, dar o nome de cultura.

Para Forquin (1993, p. 11), “[...] cultura é o conjunto das disposições e das qualidades características do espírito cultivado”. Isto é, a posse de um amplo leque de conhecimentos e competências cognitivas gerais, uma capacidade de avaliação inteligente e de julgamento pessoal em matéria intelectual e artística, um senso da “profundidade temporal” das realizações humanas e do poder de escapar do mero presente.

Numa outra vertente, encontra-se o significado de cultura numa acepção puramente descritiva e objetiva, desenvolvida no campo das ciências sociais contemporâneas. Nela, a cultura será o conjunto dos traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo; compreende os aspectos considerados como os mais cotidianos, os mais triviais ou os mais “inconfessáveis”.

De modo geral, por meio das acepções atribuídas ao termo cultura, podemos observar a convergência e, até certo ponto, a transformação de duas nítidas tendências: uma voltada para a vertente da sociologia, em especial, e outra, para a

história e análises culturais. Ressalta-se, entretanto, que esta tese tomará como base, tanto a conotação social, quanto a histórica, dado a abrangência da pesquisa que trata do período histórico e das relações sociais dos sujeitos em análise.

Na obra intitulada “Cultura”, Williams (1992, p. 21) traz uma argumentação de Vico: “[...] o mundo da sociedade civil foi certamente feito pelo homem” e “uma vez que os homens o fizeram, podem esperar conhecê-lo.” A ideia de Vico foi descobrir os “princípios” da sociedade civil “no interior das modificações de nossa própria mente humana”. Portanto, ressalta-se que, se a mente humana é modificada no desenvolvimento social e por meio dele, uma ênfase dos estudos sociais, necessária, é o estudo das formas culturais, especialmente a linguagem por meio das quais se manifesta o desenvolvimento social.

Bourdieu (2004, p.85) se aproximaria de uma concepção antropológica de cultura: “[...] nenhuma cultura pode ser objetivamente definida como superior a outra”. Os valores que orientariam cada grupo social em suas atitudes e comportamentos seriam, por definição, arbitrários, não estariam fundamentados em nenhuma razão objetiva, universal, tal como ratificam Bourdieu e Passeron (1992).

Apesar de arbitrários, esses valores – ou seja, a cultura de cada grupo - para Bourdieu (2004, p. 85) “[...] seriam vividos pelos indivíduos como os únicos possíveis, ou seja, como naturais”, o mesmo ocorrendo no caso da escola.

Entretanto, para Nogueira (2009, p. 83), o valor atribuído à instituição escolar está focado na seguinte argumentação:

A cultura consagrada e transmitida pela instituição escolar não seria objetivamente superior a nenhuma outra. O valor que lhe é atribuído seria arbitrário, não estaria fundamentado em nenhuma verdade objetiva, inquestionável. Mas apesar de arbitrária, a cultura escolar seria socialmente reconhecida como a cultura legítima, como a única universalmente válida.

Para Bourdieu e Passeron (1992, p. 22), “[...] a cultura escolar, socialmente legitimada, seria, basicamente, a cultura imposta como legítima pelas classes sociais dominantes.”

Nesse sentido, Bourdieu (2004) destaca que a transmissão cultural pressupõe, em qualquer nível, a ideia de uma permanência e a ideia de um valor, ou uma excelência, considerando-se, essencialmente, um patrimônio de conhecimento e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de

gerações e característico de uma comunidade humana particular definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo.

Nesse caminho, observarei as relações sociais numa acepção de cultura enquanto “transmissão cultural de educação”.⁶

A escola contribui de duas formas para o processo de reprodução da formação social do capitalismo: de um lado, reproduzindo as forças produtivas; por outro, as relações de produção existentes. Portanto, a escola vem a ser um mecanismo de reforço da própria relação capitalista.

A contribuição de Althusser (1993) à teoria da educação não consiste somente em perceber a multifuncionalidade do sistema educacional na complexa sociedade capitalista. Longe de ver, nessas funções, um mero somatório, revelam a dialética interna das mesmas, no contexto da estrutura global da sociedade. Assim, a escola, na medida em que qualifica os indivíduos para o trabalho, inculca-lhes uma ideologia que os faz aceitar a sua condição de classe, sujeitando-os, ao mesmo tempo, ao esquema de dominação vigente.

Dessa forma, a escola transmite as formas de justificação da divisão do trabalho vigente, levando os indivíduos a aceitarem, com docilidade, sua condição de explorados, ou a adquirirem o instrumental necessário para a exploração da classe dominada.

Tendo em vista que esse processo se dá pelas representações simbólicas, aí está incluída a linguagem, cuja finalidade é a comunicação entre as pessoas. A finalidade do Estado é a manutenção da ordem – como se, no curso da história da humanidade, a linguagem ou a organização de associações específicas de pessoas, sob a forma de Estado tivesse sido deliberadamente criada para esse fim específico por indivíduos isolados, como resultado de um pensamento racional. Contudo, a escola exime-se de oferecer a todos, explicitamente, exige, uniformemente que tenham o que lhes foi dado, sobretudo a competência lingüística, cultural e a relação de intimidade com a cultura e com a linguagem, instrumentos que podem ser produzidos pela família quando transmite a cultura dominante.

Segundo Bourdieu (2004), a escola está destinada a transformar-se em monopólio das classes sociais capazes de transmitir por seus próprios meios, mediante a educação contínua, difusa e implícita. Dessa forma, quanto mais

⁶ Essencialmente, um patrimônio de conhecimento e de competências, de instituições de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característicos de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo. (FORQUIN, 1993, p.12)

aproxima deste padrão, dá mais valor ao capital cultural transmitido pelo trabalho pedagógico das famílias dominantes.

Em outra vertente - a perspectiva histórico-cultural, a intencionalidade é explicar os fenômenos sociais referentes aos comportamentos indisciplinados, considerados como aqueles que transgridem as normas instituídas pelo Estado. Para Elias (1990), é uma abordagem que tenta explicar as formações e processos sócio-históricos pela influência de forças supra-individuais anônimas. Vez por outra, muito particularmente em Hegel, esse tipo de abordagem dá margem a uma espécie de panteísmo histórico: um Espírito do Mundo, ou até o próprio Deus, ao que parece, encarna-se num mundo histórico em movimento, diferente do mundo estático de Spinoza, e serve de explicação para sua ordem, periodicidade e intencionalidade.

As controvérsias em torno das concepções sobre indivíduo não se encontram apenas no estudo de fatos históricos e sociais, em sentido mais estrito. Não menos intrusivas são elas, quando tentamos compreender os seres humanos e a sociedade em termos de funções psicológicas.

Elias (1990) argumenta que, na ciência que lida com fatos dessa espécie, encontram-se, de um lado, ramos de pesquisa que tratam o indivíduo singular, como algo que pode ser completamente isolado, e que buscam elucidar a estrutura de suas funções psicológicas, independentemente de suas relações com as outras pessoas. Por outro lado, encontram-se correntes, na psicologia social ou de massa, que não conferem nenhum lugar apropriado às funções psicológicas do indivíduo singular. Às vezes, os pensadores desse último grupo tratam, com frequência, os fenômenos sócio-psicológicos como a soma das manifestações psicológicas de muitos indivíduos.

Durkheim trata do indivíduo numa visão de que existem dois indivíduos, os quais, embora não possam materialmente ser separados, apresentam-se à análise bem distintos:

[...] um se compõe de todos os estados mentais que não se referem senão a nós mesmos e aos fatos de nossa vida pessoal; é o que poderíamos chamar o “ser individual”. O outro é um sistema de idéias, sentimentos e hábitos, que exprimem em nós não a nossa própria personalidade, mas o grupo, ou os grupos diversos, de que fazemos parte; tais são as crenças religiosas, as crenças e as práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de qualquer espécie. Seu conjunto forma o “ser social”; e o objetivo da educação é precisamente, constituir ou organizar esse ser, em cada um de nós. (DURKHEIM, 1978, p. 10). (grifos do autor).

Chama a atenção para a ênfase de que é por meio da civilização, cooperação e pelas tradições sociais que o homem se faz humano. É pela moral que o homem forma em si a vontade, que governa o desejo; é a linguagem que o eleva acima do domínio da sensação; são nas religiões, primeiramente, e depois na ciência, que se elaboram as noções cardeais com que a inteligência vem a tornar-se propriamente humana. Portanto, esse ser social não se apresenta acabado, na constituição primitiva do homem, mas é no convívio em sociedade que se torna capaz de submeter-se à vida moral e social.

Numa outra dimensão, contrária às concepções explicitadas, o funcionamento das escolas e das instituições culturais não é deduzido do funcionamento da economia, na visão, por exemplo, de Bourdieu e Passeron (1992), que veem o funcionamento da escola e da cultura através de metáforas econômicas. Nessa direção, a cultura não depende da economia; a cultura funciona como uma economia.

Parafraseando Bourdieu e Passeron (1992), a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural. A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar, de agir. Como a escola e a educação se enquadram nesse processo? A escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominadas, mas, ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar por exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: expressa-se na linguagem dominante por meio do código cultural dominante. De certa forma, os alunos das classes dominadas têm dificuldades para compreender o sentido dessas linguagens.

Nessa direção, Forquin (1993) pôde acompanhar, na época moderna, com historiadores como Chervel (1977), Vicent (1980), Perrenoud (1984) a emergência de uma “cultura escolar” original que repousa sobre os saberes, hábitos, critérios de excelência, sistemas de valores típicos. Nesse tipo de cultura não é possível ver o decalque puro e simples de uma “cultura dominante” preexistente ou a expressão direta dos interesses de tal grupo de pressão exterior à escola, o que não a impede de ser construída por meio de conflitos e em função de dinâmicas sociais claramente identificáveis.

2.2 Currículo: sua origem e conteúdos do ensino

Neste item, analiso o currículo prescrito numa perspectiva sociológica, buscando mostrar a influência dessa proposição na condução do ensino.

Para Forquin (1993), o termo currículo não é muito aceito no vocabulário francês da educação, já que, geralmente, existe uma preferência pelo termo plano de estudos ou, ainda, programas de estudo. Essa equivalência é, entretanto, muito aproximativa: ela dá conta da riqueza semântica e da multiplicidade de usos do termo inglês. Na verdade, a palavra inglesa *curriculum* designa menos uma categoria específica de objetos pertencentes à esfera educativa do que uma abordagem global dos fenômenos educativos, uma maneira de pensar a educação, que consiste em privilegiar a questão dos conteúdos e a forma como os conteúdos são organizados.

Na análise desse autor, um currículo escolar é, primeiramente, no vocabulário anglo-saxão, um percurso educacional, um conjunto contínuo de situação de aprendizagem às quais um indivíduo vê-se exposto ao longo de um período, no contexto de uma instituição formal. Na perspectiva da teoria crítica e da Sociologia do Currículo, o conhecimento corporificado como currículo educacional não pode ser analisado fora de sua constituição social e histórica.

O campo do currículo tem sido associado, tanto em suas origens como em seu desenvolvimento, às categorias de controle social e eficiência social, consideradas úteis para desvelar os interesses subjacentes à teoria e à prática emergentes. Todavia, não se deve entender o novo campo como monolítico, já que outras intenções e outros interesses podem ser identificados, tanto em suas manifestações iniciais como nos estágios subsequentes.

Segundo Apple (1989), o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. Portanto, é produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Na análise desse autor, o currículo representa, de forma hegemônica, as estruturas econômicas e sociais mais amplas. Assim, o currículo não é neutro, desinteressado. Para o autor, as questões que dizem respeito ao currículo sempre estiveram atreladas à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião, tanto nos Estados Unidos quanto em outros países.

Nessa linha de pensamento, Bourdieu (2004) pressupõe que condições econômicas e sociais estejam intimamente ligadas aos sistemas de disposições (*habitus*) característicos de diferentes classes e segmentos sociais. Sendo assim, forma e conteúdo culturais funcionam como indicadores de classe. Argumenta, ainda, o autor, que a concessão de legitimidade exclusiva a tal sistema de cultura, por meio de sua incorporação ao currículo centralizado oficial, cria, por sua vez, uma situação em que os indicadores de gosto se tornam indicadores de pessoas. A Escola torna-se uma escola de classes sociais.

Relativamente à classe social, Williams (1992) argumenta que uma classe social de modo algum é sempre culturalmente monolítica. Quanto a esse e a outros aspectos, determinados grupos dentro de uma classe podem ascender ou cair de importância, segundo o desenvolvimento geral da classe ou da sociedade.

Bourdieu e Passeron (1992) desenvolveram o conceito de “reprodução” e capital cultural, numa análise de que a cultura dominante incorpora, introjeta e internaliza determinados valores dominantes por meio do currículo escola.

Então, com base nas complexas relações entre capital econômico e capital cultural, o papel da escola, nas ações de reproduzir e desafiar a enormidade de relações desiguais de poder que transcendem muito as classes sociais e as maneiras como funcionam conteúdo e organização do currículo, pedagogia e avaliação do aprendizado.

Na obra “Currículo, Cultura e Sociedade”, Moreira e Silva (2002) mostram duas grandes tendências que podem ser observadas nos primeiros estudos e propostas:

Uma voltada para a elaboração de um currículo que valorizasse os interesses dos alunos e outra para a construção científica de um currículo que desenvolvesse os aspectos da personalidade adulta então considerados “desejáveis”. A primeira delas é representada pelos trabalhos de Dewey e Kilpatrick e a segunda pelo desenvolvimento de Bobbit. A primeira contribuiu para o desenvolvimento do que no Brasil se chamou de escolanovismo e a segunda constitui a semente do que aqui se denominou de tecnicismo. (MOREIRA E SILVA, 2002, p.12). [grifo dos autores].

Nesse sentido, pode-se dizer que as duas, em seus momentos iniciais, representam diferentes respostas às transformações sociais, políticas e econômicas por que passava o país e que, ainda de formas diversas, procuraram adaptar a escola à ordem capitalista que se consolidava.

Para Moreira e Silva (2002) não é difícil compreender o porquê de autores inconformados com as injustiças sociais, interessados em denunciar o papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social e, ainda, preocupados em construir uma escola e um currículo afinados com os interesses dos grupos oprimidos passaram a buscar apoio nas teorias sociais desenvolvidas, principalmente, na Europa, para elaborar e justificar suas reflexões e propostas.

Desse modo, o neomarxismo, a teoria crítica da Escola de Frankfurt, as teorias de Reprodução, a nova Sociologia da Educação inglesa, a Psicanálise, a Fenomenologia, o Interacionismo Simbólico e a Etnometodologia começaram a servir de referencial a diversos teóricos preocupados com questões curriculares. (MOREIRA E SILVA, 2002).

Ao se referirem à escola, implicitamente se referem ao currículo, que, segundo Bourdieu e Passeron (1992), está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, é transmitido através do código cultural dominante. Dessa forma, as crianças pertencentes às classes de prestígio, dominantes, podem facilmente compreender esse código, pois durante toda a vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código, que é natural para elas. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. Eles não sabem do que se trata. Tal código funciona como uma linguagem estrangeira: é incompreensível.

Nessa perspectiva é que o currículo está centralmente envolvido nas relações de poder, ora identificado como currículo oficial e hegemônico, capaz de produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes. Esse poder pode ser representado por grupos e classes dominantes corporificado no Estado – uma fonte central de poder em uma educação estatalmente controlada nos inúmeros atos cotidianos nas escolas e salas de aula que são expressões sutis e complexas de relações de poder.

Althusser (1993) ressalta a existência de uma ideologia⁷ que é constituída por aquelas crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais e capitalistas existentes como boas e desejáveis. A produção e a disseminação da ideologia são feitas pelos aparelhos ideológicos de estado como a religião, a mídia, a escola a família, entre os quais se situa de modo privilegiado, na argumentação do autor, justamente a escola.

⁷ A ideologia tem uma existência material. Isto significa dizer que a ideologia existe sempre radicada em práticas materiais definidas por instituições materiais (ALTHUSSER, s.d., p.p. 88-89).

Considera que a escola exerce esse papel, pois atinge praticamente toda a população por um período prolongado de tempo.

Dessa forma, a escola atua ideologicamente por meio de seu currículo, seja de uma forma mais direta - através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a preferência por estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo -, seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais “técnicas”, como Ciências e Matemática.

A ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar. Essa diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que fazem com que as crianças das classes dominadas sejam expelidas da escola antes de chegarem àqueles níveis onde se aprendem os hábitos e habilidades próprias das classes dominantes. (ALTHUSSER, s/d p. 32)

Nessa perspectiva, levantam-se as seguintes questões: qual é o papel da educação e da escola nesse processo? Como a escola e a educação contribuem para que a sociedade continue sendo capitalista? De acordo com esse mesmo autor, a escola contribui para esse processo, não exatamente por meio do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espelhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho.

De um lado, as escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Por outro lado, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia. Portanto, por meio de uma correspondência entre as relações sociais da escola e as relações sociais do local de trabalho é que se percebe que a educação contribui para a reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista.

Segundo Althusser (s/d), a escola,

[...] constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção do tipo capitalista. Para isso, ela toma a si todas as crianças de todas as classes sociais e inculca-lhes durante anos a fio de audiência obrigatória “saberes práticos” envolvidos na ideologia dominante (ALTHUSSER, s.d., p. 64). [grifo do autor].

Nesse contexto, destaca-se que a escola, como aparelho ideológico de Estado, é formada por um mecanismo constituído pela burguesia, para garantir e perpetuar

seus interesses. Convém ressaltar que o processo ideológico é de ocultação das reais relações de força que estão na base da definição de cultura.

Na ótica de Bourdieu (2004), os conteúdos curriculares seriam selecionados em função dos conhecimentos, dos valores e dos interesses das classes dominantes e, portanto, não poderiam ser entendidos fora do sistema mais vasto das diferenças sociais. O autor argumenta que o próprio prestígio de cada disciplina acadêmica estaria associado a sua maior ou menor afinidade com as habilidades valorizadas pela elite cultural. Em seus primeiros escritos, encontra-se a tese da estratificação dos saberes escolares, segundo o qual,

[...] o sistema escolar estabelece – em todos os graus do ensino – uma hierarquia entre as disciplinas ou matérias de ensino, que vai das disciplinas “canônicas” (mais valorizadas) até as disciplinas “marginais” (as mais desvalorizadas), passando pelas disciplinas “secundárias” que ocupam uma posição intermediária (BOURDIEU, 2004, p. 80). [grifo do autor].

Nessa direção, o autor enfatiza que a instituição escolar coloca no topo as disciplinas mais teóricas, abstratas, formalizadas, que exigem certas habilidades não escolares que só podem ser plenamente adquiridas fora da escola, ou seja, na família, sobretudo a elegância e a destreza marcantes no uso da língua, e acaba rebaixando as disciplinas de natureza mais prática e técnica, que só podem ser dominadas valendo-se de um esforço propriamente escolar.

Em síntese, por meio dessa prática, percebe-se uma contradição implícita no próprio funcionamento do sistema escolar:

[...] ao mesmo tempo que a escola valoriza a relação “cultivada” com o saber, expressa no “culto do brilhantismo”, ela menospreza a relação “escolar” com o saber que classifica como inferior o “servilismo escolar do bom aluno excessivamente aplicado. Esse fenômeno paradoxal, presente na tradição pedagógica, foi denominado de “desvalorização escolar do escolar”. (BOURDIEU, 1974, p. 251). [grifos do autor].

Dessa forma, pode-se compreender que a escola não poderia desvalorizar inteiramente a relação escolar com a cultura porque, ao fazê-lo, estaria negando seu próprio modo de inculcar a cultura.

2.3 Perspectiva de análise dos sistemas de ensino

Ao optar pela perspectiva da Sociologia da Educação o fiz com base nas leituras de obras de Bourdieu (1998), de modo específico aquelas que forneceram as respostas originais sobre as funções e funcionamento social dos sistemas de ensino nas sociedades contemporâneas, sobre as relações que os diferentes grupos sociais mantêm com a escola e com o saber. Observe-se este trecho do autor:

Conceitos e categorias analíticas por ele constituídos, constituem hoje moeda corrente da pesquisa educacional, impregnando, com seu alto poder explicativo, boa parte das análises brasileiras, sobre as condições de produção e distribuição dos bens culturais e simbólicos, entre os quais se incluem obviamente os produtos escolares (BOURDIEU, 1998, p. 7).

Uma vez que trato, nesta tese, das relações constituídas no interior da escola em seus vários aspectos, dentre eles as relações com o saber, a produção desses saberes, a influência do capital cultural e econômico no desempenho dos alunos, convém apontar que nessas relações estão presentes os sistemas simbólicos como estruturas possíveis de uma análise estrutural.

De acordo com Bourdieu (2004), os sistemas simbólicos são instrumentos de conhecimento e de comunicação, e só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. Enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento é que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica).

Em sua obra o “Poder Simbólico”, Bourdieu (2004) enfatiza que as diferentes classes e frações de classes estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem o campo das tomadas de posições ideológicas, reproduzindo em forma transfiguradas o campo das posições sociais⁸.

Nessa direção, considera-se a escola como uma instituição que atua no campo das representações sociais por meio de relações dinâmicas entre os agentes sociais de forma estruturada; nesse espaço, leva-se em conta a produção do saber, mesmo de forma consciente ou inconsciente, como modo de aquisição (e uso) do saber; em outras palavras, essas relações são relações implícitas de poder simbólico.

O poder simbólico como

⁸ As tomadas de posição ideológica dos dominantes são estratégias de reprodução que tendem a reforçar dentro da classe e fora da classe a crença na legitimidade da dominação da classe.

[...] como um poder de construir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força física (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário. (BOURDIEU, 2004, p. 14). [grifos do autor].

Esse mesmo autor, em sua abordagem sobre o caráter social do indivíduo, observa que

[...] o ator não é nem o indivíduo isolado, consciente e reflexivo, tampouco o sujeito determinado, logo, nega, de forma mais radical possível, o caráter autônomo do sujeito individual, pois enfatiza que cada indivíduo é caracterizado por uma bagagem socialmente herdada. Essa bagagem inclui certos componentes objetivos, externos ao indivíduo, e que podem ser postos a serviço da escola. (BOURDIEU, 2004, p. 59)

Podemos considerar esses componentes como o capital econômico, tomando em termos de bens e serviços a que ele dá acesso, o capital social⁹. É importante destacar o patrimônio transmitido pela família que inclui, também, certos componentes que passam a fazer parte da própria subjetividade do sujeito, sobretudo o capital cultural, que constitui o elemento da herança familiar, e que teria o maior impacto na definição do destino escolar. Nessa perspectiva, ainda, notabiliza-se a diminuição do peso do fator econômico, comparativamente ao cultural, na explicação das desigualdades escolares.

O autor destaca que a posse de capital cultural favorece o desempenho escolar, na medida em que facilita a aprendizagem dos conteúdos e códigos intelectuais, linguísticos e disciplinares que a escola veicula e sanciona. Dessa forma, a educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie da continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, ou mesmo ameaçador.

Outro aspecto a considerar, é que o grau de investimento na carreira escolar está relacionado ao possível retorno que se pode obter do certificado escolar, não apenas no mercado de trabalho, mas, também, nos diferentes mercados simbólicos, como o matrimonial, por exemplo.

Para Bourdieu (1989), o valor de um título escolar dependeria, em parte, da capacidade diferenciada que cada grupo social e, dentro dele, que cada indivíduo possui de tirar proveito desse título. Ou seja, os detentores de capital econômico e

⁹ Definido como conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família, além do capital cultural institucionalizado, formado basicamente por títulos escolares. (BOURDIEU 2004 p. 59).

social podem, por exemplo, maximizar os benefícios potenciais de um diploma através da criação de condições mais favoráveis a sua utilização. Esse é, por exemplo, o caso dos profissionais liberais como os médicos, advogados, dentistas, e outros que recebem toda a estrutura dos espaços de trabalhos dos pais, como também, toda uma rede de contatos profissionais; sem falar da eventual herança de um capital simbólico associado ao sobrenome.

A questão dos títulos escolares, por exemplo, é decorrente das bagagens sociais representadas por meio do capital econômico, social, cultural e simbólico que serão apresentadas sob a visão de Bourdieu (2004); dessa forma, pode-se ter uma melhor compreensão de uma realidade social na perspectiva desse autor.

2.3.1 Capital Econômico

Para Bourdieu (2004), a prática de uma classe determinada de agentes depende não apenas de estrutura das chances teóricas médias de lucro, mas das chances especificamente ligadas a essa classe, isto é, da relação, em um dado momento, entre essa estrutura objetiva (cientificamente calculável) e a distribuição das diferentes espécies de capital (capital econômico, capital cultural, capital social) entendidas, sob o prisma ora considerado, como instrumentos de apropriação dessas chances. Reportando-se ao sistema escolar, Bourdieu (2004) distingue, frequentemente, três conjuntos de disposições e de estratégias de investimento escolar que seriam adotadas, tendencialmente, pelas classes populares, pelas classes médias (ou pequena burguesia) e pelas elites. No caso, por exemplo, da pequena burguesia ascendente,

O habitus não mais funciona como um operador prático da causalidade do provável, mas tem em mira uma espécie do ponto imaginário, desligado do futuro virtualmente inscrito no presente sob a forma dos instrumentos de apropriação do futuro atualmente possuídos (BOURDIEU, 2004, 112).

Assim, a propensão das famílias e crianças escolarizadas a investir dinheiro, esforços e esperanças no sistema escolar, tende a reproduzir a relação objetiva entre a classe de agentes em questão e a instituição escolar que se exprime concretamente por meio de índices práticos, tal como a presença no universo familiar dos secundaristas ou universitários.

A discussão de capital econômico só pode ser analisada na perspectiva das classes sociais, que, de acordo com Bourdieu (2004), são definidas como: classes populares, classes médias e classes superiores ou dominantes.

As classes populares, ocupando a posição mais dominada no espaço das classes, caracterizam-se, antes de tudo, pelo pequeno volume de seu patrimônio, qualquer que seja o tipo de capital considerado, “suas condições de existência condicionam, assim, um estilo de vida marcado pelas pressões materiais e pelas exigências temporais” (BOURDIEU, 2004, p.70), o que inibe a constituição de disposições de distanciamento ou de desenvoltura em relação ao mundo e aos outros.

As classes médias (ou pequena-burguesia), ocupando uma posição intermediária entre os dois polos do espaço das classes sociais, são constituídas por um conjunto de categorias sociais que têm, como característica comum e fundamental, o fato de ocuparem essa posição intermediária, o que determinaria “uma situação de tensão e de equilíbrio instável entre os dominantes e os dominados”, segundo Bourdieu (2004, p. 74):

[...] é essa situação de nem totalmente dominante, nem totalmente dominado que estruturará suas disposições, que são duplamente comandadas pela luta constante para não se integrar nem se confundir com as massas populares, por um lado, e para diminuir as distâncias que as separam das elites, por outro, a necessidade de ascensão social se imporia, assim, a elas com muita força, determinado um conjunto de estratégias

Segundo Nogueira (2009), a classe média, por ser pouco provida das diferentes espécies de capital (econômico, cultural ou social), necessitaria, para realizar sua trajetória ascensional, constituir uma acumulação inicial de recursos morais (na forma de privações, renúncias, sacrifícios) como meio de compensação. Essa disposição pode ser claramente ilustrada pelos sacrifícios (renúncia à compra de bens de luxo, redução de gastos com passeios etc.) que essas famílias realizam para garantir uma boa escolarização dos filhos.

As classes superiores ou dominantes (elites), ocupando a posição dominante no espaço das classes sociais, estariam marcadas por uma divisão interna segundo a estrutura de distribuição dos diferentes tipos de capital, mais particularmente do capital econômico e do capital cultural que constituiriam, nas sociedades avançadas, os dois mais poderosos princípios de diferenciação do espaço social.

Segundo Bourdieu (2004, p.80),

No interior dessas classes, uma oposição fundamental separa as fracas mais bem providas de capital econômico (cujo exemplo prototípico seriam os empresários), das frações mais bem aquinhoadas em capital cultural (cujo exemplo prototípico seriam as profissões acadêmicas, artísticas e os intelectuais em geral). [...] as primeiras constituem as “frações dominantes das classes dominantes” e as segundas suas “frações dominadas”. [grifo do autor].

Como uma característica comum, essas duas frações compartilhariam um *habitus*¹⁰ de classe que orienta suas disposições segundo o princípio da distinção e que está na base de todas as suas condutas, conscientes ou inconscientes de cultivo da diferença ou, em outros termos, da busca por se diferenciar dos demais (isto é, do vulgar), nas diversas esferas da vida social: linguagem, costumes, posturas corporais, vestuário, decoração, alimentação, consumo em geral, enfim, tudo aquilo que Bourdieu chama de estilo de vida.

Para Bourdieu (2004) as frações dominadas (mais ricas e mais equipadas em capital cultural) seriam propensas a um investimento escolar mais intenso na educação de seus filhos, visando ao acesso às carreiras mais longas e prestigiosas do sistema de ensino, e ao mesmo tempo, em práticas culturais propícias a manter e aumentar sua raridade específica.

Por outro lado, as dominantes (mais ricas em capital econômico e detentoras dele) priorizariam os investimentos econômicos, as práticas mundanas e o consumo de bens (de luxo) que sinalizariam a posse dos meios materiais; portanto, já tenderiam a buscar na escola, principalmente, uma certificação que legitimariam o acesso às posições de comando já garantidas pela posse do capital econômico.

Em síntese, as condições objetivas, configuradas na posse de um volume expressivo de capitais econômicos, sociais e culturais, tornariam o fracasso escolar bastante improvável. Além disso, as elites estariam livres da luta pela ascensão social. Elas já ocupam as posições dominantes da sociedade, não dependendo, portanto, do sucesso escolar dos filhos para ascender socialmente.

2.3.2 Capital Social

Segundo Bourdieu (2004), a noção de capital social impôs-se como o único meio de designar o fundamento de efeitos sociais que, mesmo sendo claramente

¹⁰ Entendido como sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos e que seriam “predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações” (BOURDIEU 1993, p.61).

compreendido no nível dos agentes singulares, não são redutíveis ao conjunto das propriedades individuais possuídas por um agente determinado. Entendemos, assim, que a ação das relações são particularmente visíveis em todos os casos em que diferentes indivíduos obtêm um rendimento muito desigual de um capital (econômico ou cultural) mais ou menos equivalente, segundo o grau em que eles podem mobilizar, por procuração, o capital de um grupo mais ou menos constituído como tal e mais ou menos provido de capital.

O mesmo autor define o capital social como:

Conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de inter-conhecimento e de inter-reconhecimentos ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. Essas ligações são irredutíveis às relações objetivas de proximidade no espaço físico (geográfico) ou no espaço econômico e social porque são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõem o re-conhecimento dessa proximidade (BOURDIEU, 2004, p. 67).

Esse autor enfatiza que o volume do capital social que um agente individual possui depende, então, da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital econômico, cultural ou simbólico que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado.

De acordo com Bourdieu (2004), ainda, a existência de uma rede de relações não é um dado natural, nem mesmo um dado social; constitui-se, definitivamente, de um ato social de instituição representado, no caso do grupo familiar, pela definição genealógica das relações de parentesco, que é a característica de uma formação social, mas o produto do trabalho de instauração e de manutenção que é necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis, aptas a proporcionar lucros materiais ou simbólicos.

Em suma, a rede de ligações é o produto de estratégias de investimento social, consciente ou inconscientemente orientadas, para a instituição ou a reprodução de relações sociais diretamente utilizáveis, a curto ou longo prazo, isto é, orientadas para a transformações de relações contingentes, com as relações de vizinhança, de trabalho ou mesmo de parentesco, ao mesmo tempo necessárias e eletivas, que implicam obrigações duráveis subjetivamente sentidas ou institucionalmente garantidas.

2.3.3 Capital Cultural

Bourdieu (2004) nos traz a noção de capital cultural, primeiramente como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferenças de classe sociais, relacionando o “sucesso escolar” - isto é, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar - à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classes. Para o autor, este ponto de partida implica uma ruptura com os pressupostos inerentes tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das aptidões naturais, quanto às teorias do capital humano.

A partir das suas interrogações sobre a relação entre aptidão para os estudos e o investimento nos estudos, o autor prova que essas teorias ignoram que a aptidão ou o dom são também produtos de um investimento em tempo e em capital cultural.

Para Bourdieu (2004, p. 74), “o rendimento escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social – também herdado – que pode ser colocado a seu serviço”.

Segundo esse mesmo autor, o capital cultural se apresenta sob três estados: o incorporado, o objetivado e o institucionalizado:

O primeiro estado (incorporado) vem acenar para a cultura legítima internalizada pelo agente social, ou seja, as habilidades lingüísticas, a postural corporal, as crenças, os conhecimentos, as preferências, os hábitos e os comportamentos diretamente relacionados a cultura dominante adquiridos e assumidos pelo agente social, ou seja, a maior parte das propriedades do capital cultural pode inferir-se do fato de que, em seu estado fundamental, está ligado ao corpo e pressupõe a sua incorporação (BOURDIEU, 2004, p. 74).

Então, a acumulação de capital cultural exige uma incorporação que pressupõe um trabalho de inculcação, de assimilação e de gasto de tempo que deve ser investido pelo investigador. Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do sujeito sobre si mesmo. O capital cultural é um “ter” que se tornou “ser”, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus*.

Bourdieu (1989) teria como mira se distanciar do subjetivismo e do objetivismo por meio de uma teoria prática centrada no conceito de *habitus*, em que os indivíduos não seriam seres autônomos e autoconscientes, nem seres

mecanicamente determinados pelas forças objetivas; eles agiriam orientados por uma estrutura incorporada, um *habitus*, que “[...] refletiria as características da realidade social na qual eles foram anteriormente socializados.” (NOGUEIRA, 2009, p. 33).

Ainda para o autor, o capital pessoal não pode ser transmitido instantaneamente por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca, diferentemente do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza, mas pode ser adquirido no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, permanecendo marcado por suas condições primitivas de aquisição, em que:

Não se pode ser acumulado para além das capacidades de apropriação de um agente singular; depaupera e morre com seu portador (com suas capacidades biológicas, sua memória, etc). Pelo fato de estar ligado, de múltiplas formas, à pessoa em sua singularidade biológica a ser objeto de uma transmissão hereditária que é sempre altamente de dissimulação mais elevado do que o capital econômico e, por esse fato, está mais disposto a funcionar como capital simbólico, ou seja, desconhecido e reconhecido, exercendo um efeito de (des)conhecimento, por exemplo, no mercado matrimonial ou no mercado de bens culturais, onde o capital econômico não é plenamente reconhecido (BOURDIEU, 2004, p.75).

Entretanto, para Bourdieu (2004, p.76), é, sem dúvida, na “[...] própria lógica da transmissão do capital cultural que reside o princípio mais poderoso da eficácia ideológica dessa espécie de capital”, por se saber que a acumulação inicial do capital cultural só começa desde a origem, sem atraso, sem perda de tempo pelos membros das famílias dotadas de um forte capital cultural, que nesse caso, o tempo de acumulação engloba a totalidade do tempo de socialização.

Dessa forma, segue-se que a transmissão do capital é, sem dúvida, a condição mais dissimulada de transmissão hereditária; por isso, no sistema das estratégias de reprodução, recebe um peso maior quanto mais as formas diretas e visíveis de transmissão tendem a ser mais fortemente censuradas e controladas.

Nesse sentido, vê-se no pensamento de Bourdieu (2004, p.76) que é por “[...] intermédio do tempo necessário à aquisição que se estabelece a ligação entre o capital econômico e o capital cultural”. Com efeito, o capital cultural possuído pela família implicaria diferenças: primeiramente, na precocidade do início do empreendimento de transmissão e de acumulação, tendo por limite a plena utilização da totalidade do tempo biologicamente disponível, ficando o tempo livre máximo a serviço do capital cultural máximo; depois, na capacidade assim definida para

satisfazer às exigências propriamente culturais de um empreendimento de aquisição prolongado.

O segundo estado, denominado objetivado, refere-se a que o tempo que um indivíduo pode prolongar seu empreendimento de aquisição depende do tempo livre que sua família pode lhe assegurar, isto é, do tempo liberado da necessidade econômica que é a condição da acumulação inicial, ou seja, tempo que pode ser avaliado como tempo em que se deixa de ganhar. (BOURDIEU, 2004, p. 76).

De acordo com o mesmo autor, “[...] o capital cultural no estado objetivado detém um certo número de propriedades que se definem apenas em sua relação com o capital cultural em sua forma incorporada” (p.77), ou seja, o capital cultural objetivado em suportes materiais, tais como escritos, pinturas, monumentos etc., é transmissível em sua materialidade. Por exemplo, uma coleção de quadros se transmite tão bem quanto o capital econômico, mas o que é transmissível é a propriedade jurídica e não o que constitui a condição de apropriação específica, isto é, a posse dos instrumentos que permitem desfrutar de um quadro ou utilizar uma máquina e que, limitando-se a ser capital incorporado, são submetidos às mesmas leis de transmissão.

O terceiro estado, denominado institucionalizado põe em evidência, basicamente,

[...] a objetivação do capital cultural sob a forma de diploma é um dos modos de neutralizar certas propriedades devidas ao fato de que, estando incorporado, ele tem os mesmos limites biológicos de seu suporte. Com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico (BOURDIEU, 2004, p. 78).

Nesse sentido, ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente social um reconhecimento institucional, o certificado escolar permitiria a comparação entre os diplomados e, até mesmo, sua permuta e, também, estabeleceria taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantido o valor em dinheiro de determinado capital escolar.

A posse de capital cultural favoreceria o êxito escolar, porque propiciaria melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação. Bourdieu (2004) observa que a avaliação escolar vai muito além de simples verificação da

aprendizagem, incluindo verdadeiro julgamento cultural, estético e até mesmo moral dos alunos.

2.3.4 Capital Simbólico

Segundo Nogueira (2009), na perspectiva de Bourdieu, o capital simbólico está cunhado no prestígio ou na boa reputação que um agente social possui num campo específico ou na sociedade em geral, ou seja, esse conceito faz referência ao modo como um indivíduo é percebido pelos outros; geralmente, essa percepção estaria diretamente associada à posse dos outros três tipos de capitais (econômico, cultural e social).

É o caso, por exemplo, de um indivíduo poder ser visto como rico, graças à manutenção de certos sinais exteriores de riqueza, quando, entretanto, já perdeu ou nunca teve uma grande fortuna. Da mesma forma, seria o caso de alguém possuir um sobrenome socialmente reconhecido como importante o que pode conferir-lhe certo capital simbólico, mas que, entretanto, não corresponda, necessariamente, aos seus capitais econômico, cultural e social.

De acordo com Setton (2002), a posição de privilégio ou não privilégio ocupada por um grupo ou indivíduo é definida de acordo com o volume e a composição de um ou mais capitais adquiridos e ou incorporados ao longo de suas trajetórias sociais. Para a autora, o conjunto desses capitais seria compreendido a partir de um sistema de disposições de cultura (nas suas dimensões materiais, simbólica e cultural entre outros), que Bourdieu denominou de *habitus*.

Na perspectiva de Bourdieu (2004), a realidade social se estruturaria em função de diferentes formas de riqueza. Cada indivíduo, a cada momento, contaria com um volume e uma variedade específica de recursos trazidos do berço ou acumulados ao longo de sua trajetória social e que lhe assegurariam determinada posição no espaço social.

Para Nogueira (2009), esses recursos seriam investidos pelos indivíduos em diferentes mercados (econômico, de trabalho, cultural, escolar, matrimonial, entre outros) de forma a garantir sua ampliação e acumulação; nesse sentido, os capitais são instrumentos de acumulação.

No campo educacional, poderia ser considerado como um mercado no qual os indivíduos investem um volume maior ou menor de recursos - sobretudo capital cultural - e obtêm, em função disso, retorno mais ou menos elevado, na forma de

sucesso escolar e de diplomas (capital cultural institucionalizado), que pode, por sua vez, ser reinvestido, por exemplo, nos mercados de trabalho e matrimonial. Quanto maior o volume possuído e investido em determinado mercado, maiores as possibilidades de haver um bom retorno.

Para Bourdieu (2004), cada grupo social, em função de sua posição no espaço social, iria constituindo, ao longo do tempo, um conhecimento prático sobre o que é possível ou não ser alcançado pelos seus membros dentro da realidade social concreta na qual eles agem e sobre as formas mais adequadas de fazê-lo.

No próximo capítulo, darei continuidade a essa discussão, tendo, como ponto de partida, as reflexões em torno do papel social da escola e suas interferências, representação, produção/reprodução explicitadas na prática pedagógica dos professores e dirigentes das instituições escolares, imbricadas na cultura dominante.

Desse modo, de acordo como Bourdieu (2004), a cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções.

CAPÍTULO III

O CENÁRIO DA PESQUISA: A ESCOLA MARIA CONSTANÇA BARROS MACHADO E SUA GRAMÁTICA

Este capítulo tem como objetivo apresentar o contexto histórico e social da Escola Maria Constança Barros Machado e suas práticas pedagógicas. Faço-o considerando a sua relação com a cidade, o estilo de uma época, a cultura escolar e culturas de classes, tudo com base nas fontes documentais primárias e secundárias, especificamente nos regimentos, nos livros de atas, de conselho de classe, conselho de professores, de ocorrências, nas portarias e legislações, bem como, em produções de pesquisadores que realizaram estudos, cujos trabalhos apresentam, também, dados analíticos dessa escola.

Uma das formas de compreendermos as relações entre a escola e a cidade é buscar entender como a instituição escolar se inscreve, constituindo e sendo constituída, nas teias de relações urbanas. De acordo com Escolano (2001), é fundamental compreender a influência que a escola exerce sobre a cidade na mesma proporção que por ela é influenciada.

Em se tratando da cultura escolar, Viñao Frago (1995, pp. 68-69) “[...] a considera um conjunto dos aspectos institucionalizados, que caracteriza a escola como organização”. Como tal, para ele, essa cultura pode ser vista de várias maneiras, ou em níveis variados, entre os quais, pode referir-se a uma “cultura específica de um estabelecimento docente determinado”, isto é, aquele que existe ou acontece no mesmo estabelecimento escolar.

3.1 A escola, sua cultura e classe social

Para conhecer melhor como as escolas funcionam é necessário vê-las como instituições que possibilitam o conhecimento, com uma função ideológica na reprodução cultural e econômica em uma sociedade de classes. A escola é um lugar em que se reproduzem os valores sociais considerados essenciais para a vivência em sociedade e, também, um lugar de harmonização de funções e aptidões sociais complementares, que fazem dela, um lugar de reprodução, ou seja, impõem-lhe ideologias e percepções que possibilitam que grupos dominantes preservem sua

posição. A escola “está sedimentada em um paradigma da reprodução – de valores centrais, de representações dominantes, do sistema, etc”. (PETITAT, 1989, p.21).

Chartier (1991, p. 17), em seus estudos que tratam das representações sociais, argumenta que as “percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas monospresados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as escolhas e condutas”. Por isso, a investigação sobre as representações supõe que estas estejam num campo de concorrências e de competições, cujos desafios se enunciam em termos de poder e denominação, ressaltando, ainda, que as lutas de representações têm tanta importância quanto as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio.

Nesse sentido, a escola precisa se adaptar às mudanças externas a fim de que continue exercendo o seu papel de agente na emergência de estrutura e de grupos sociais, representados por um poder dominante. Essa instituição faz parte do tecido social, responsável pela produção e reprodução das estruturas e dos grupos sociais, atuando diretamente em sua transformação.

O lócus deste estudo é a escola Maria Constança Barros Machado, localizada em Campo Grande¹¹, originária da aventura de desbravadores mineiros que chegaram, em 1873, a essa cidade que firmou-se, primeiramente, por meio de atividades agrárias, posteriormente como um entreposto comercial e confirmou ao longo do tempo a vocação urbana.

Transformada em cidade, em 1918, pela Lei nº 772, de 16 de julho de 1918, em 1921 passou a ser a sede do Comando de Circunscrição Militar, retirando de Corumbá a primazia de cidade mais desenvolvida do sul de Mato Grosso, que, desde o final da Guerra do Paraguai, havia adquirido. (BITTAR, 2004).

Segundo Morais (2007), Campo Grande destaca-se pelas suas atividades essencialmente pecuárias, já que servia de entreposto para a criação de gado. Isso se deveu a sua localização privilegiada, no centro do estado, ligando o oeste do país (Estado de São Paulo, Paraná, Minas Gerais e Goiás) com importantes cidades da

¹¹ O município de Campo Grande foi criado pela Resolução nº 225, de 26 de agosto de 1899. Inicialmente estava constituído por grandes propriedades dos latifúndios, quando estes foram desmembrados deu lugar à exploração da agricultura que até o primeiro quarto deste século era pouco desenvolvida. Em 1930 a região produzia café – principal cultivo -, mate, arroz, milho, feijão, mandioca, batatas, e a policultura. Porém a principal atividade era agropecuária especialmente a criação do Zebu (REVISTA FOLHA DA SERRA, 1933).

região como Corumbá (a maior cidade de todo o pantanal) e Cuiabá (sede administrativa da antiga capitania de Mato Grosso). Depois da criação da ferrovia Noroeste, em 1914, houve um novo impulso de crescimento, visto que a circulação de pessoas e mercadorias ficou favorecida.

A privilegiada posição geográfica da cidade e a rapidez dos transportes ferroviários transformaram-na no centro de todas as transações da região; anualmente, boiadeiros vindos de outros Estados, principalmente de São Paulo, Minas Gerais e Paraná, disputavam a produção pecuária sul-mato-grossense.

Com a divisão do estado de Mato Grosso, em 11 de outubro de 1977, e a instalação do governo estadual de Mato Grosso do Sul, em primeiro de janeiro de 1979, o município localizado geograficamente na região central de Mato Grosso do Sul, tornou-se a capital do novo estado. (OLIVEIRA; RODRÍGUEZ, 2009).

É nesse novo estado que foi fundada a Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, que tem, em seu histórico, uma característica marcante de ser objeto de estudo de diversos pesquisadores do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, tais como: Campos, 2004; Adimari, 2005; Braga, 2005; Cardoso, 2006; Rahe, 2006; Braga, 2006; Moraes 2007; Oliveira, 2009. Por decorrência desses estudos, pretendo apresentar essa escola, lócus da pesquisa, tanto com base nos documentos, fonte da pesquisa, quanto sob o olhar desses pesquisadores que, em determinados períodos, adentraram nesse espaço escolar e investigaram vários aspectos da cultura, do currículo e das práticas pedagógicas, utilizando estudos sobre a história das disciplinas como o Latim, Francês, Espanhol, Inglês, História, Educação Física, Geografia, Música, entre outras temáticas.

A Escola Estadual Maria Constança Barros Machado foi instalada em 1939¹², como Liceu Campograndense. A instalação de uma instituição escolar pública na cidade teve uma repercussão local que a destacava como um verdadeiro presente para a cidade, porque, com ela, Campo Grande dava mais um passo rumo ao progresso. (cf. Ata de instalação, no Anexo A, p. 133).

Utilizo, neste trabalho, a denominação Escola Maria Constança Barros Machado - conforme é conhecida atualmente. Trata-se de uma escola pública que oferece as modalidades de Ensino Fundamental e Ensino Médio, que traz na sua

¹² Decreto 229 de 27 de dezembro de 1938 – Livro Ata.

trajetória um histórico marcado pela sua condição de escola “exemplar”¹³, em um determinado período (1950-1970), devido à clientela que atendia, considerada elite, bem como por ter sua estrutura física projetada pelo renomado arquiteto brasileiro Oscar Niemeyer, que trouxe, para Campo Grande, a primeira obra dentro dos padrões da arquitetura moderna.

A elite, na visão de Bourdieu (2009), constitui-se das classes superiores ou “dominantes”, marcadas por uma grande clivagem interna segundo a estrutura de distribuição dos diferentes tipos de capital, mais particularmente do capital econômico e do capital cultural que constituíram, nas sociedades avançadas, os dois maiores poderosos “princípios de diferenciação do espaço social”.

Assim, no interior dessas classes, nos deparamos com as frações dominantes e as frações dominadas que eram atendidas pela escola MCBM.

Contudo, a escola e suas práticas dizem muito sobre o que vem a ser essa maior construção da sociedade moderna; a escola é um símbolo dos tempos modernos, e está diretamente ligada a uma metáfora do progresso de uma sociedade, por isso mesmo um lugar de relações específicas que só podem ser construídas a partir de um lugar comum, com determinações específicas, códigos elementares e um lugar de metáforas absolutas.

Bencostta (2005) apontou, em suas pesquisas, que a edificação de escolas modernas se tornou preocupação das administrações dos estados que tinham, na área urbana, o espaço privilegiado para isso, em especial nas capitais e cidades prósperas economicamente. Em regra geral, a localização dos edifícios escolares deveria funcionar como ponto de destaque na cena urbana, de modo que se tornasse visível, como signo de um ideal republicano, uma gramática discursiva arquitetônica que enaltecia o novo regime.

Nesse sentido, de acordo com Adimari (2005), o primeiro prédio público a ser construído dentro dos padrões da arquitetura moderna, em Campo Grande, foi o Maria Constança, no Bairro Amambaí, à rua Y-Juca-Pirama (atual Marechal Cândido Rondon), na quadra delimitada, ao norte, pela avenida Noroeste; ao sul, pela rua Y-Juca Pirama; a leste, pela Rua Saldanha Marinho; a oeste, pela Rua General Osório.

¹³ “‘escolas exemplares’ não seriam exatamente aquelas que tivessem servido ou tivessem sido formuladas para servir de exemplos para outras escolas, embora essa possibilidade não possa ser descartada. De alguma forma, a história dessas escolas explicita que, pelo menos para algum grupo social da cidade, em determinados momentos aquela escola mostra como aquela cidade é moderna, que aquela escola explicita como aquela cidade forma seus cidadãos. Ou, dizendo de outra forma, essas ‘escolas exemplares’ expressariam os projetos de modernização e escolarização daqueles grupos”. (PESSANHA et al., 2007, p. 25. [grifos da autora].

Na verdade, é um quarteirão de 12.000 m², de formato retangular, no qual somente 2.665 m² são ocupados com as edificações escolares e os restantes 9.355 m² são de áreas livres para recreação e práticas de Educação Física para os alunos.

Nessa época, o bairro Amambaí era uma área da cidade ainda deslocada do centro, formando vazios típicos da urbanização campo-grandense. Ali “[...] residiam os operários que tinham trabalhado nas obras dos quartéis, e onde se instalou a Vila Militar”. (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004). O referido bairro havia se tornado um bairro tipicamente militar, não apenas com instituições militares – hospital, sede de comando – como também com residências de militares.

A figura abaixo mostra o esquema da estrutura física da escola.

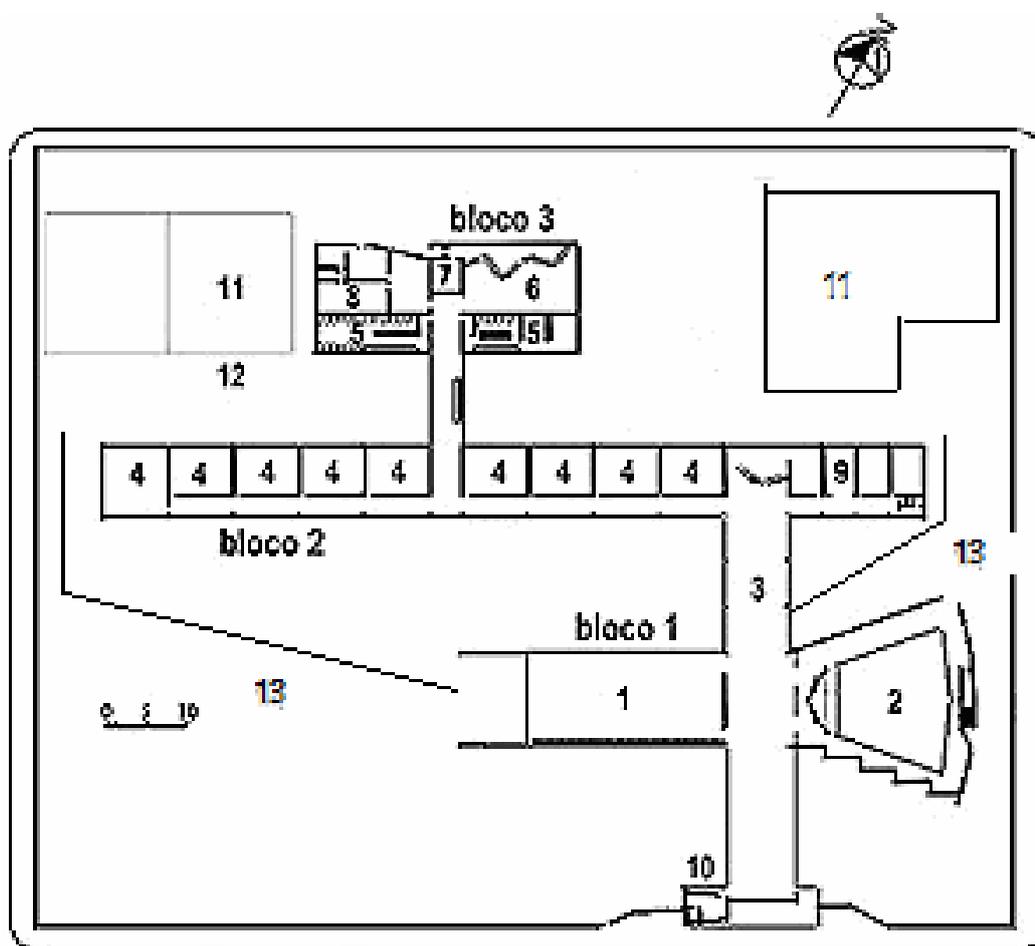


Figura 1 - Planta baixa esquemática da Escola Maria Constança Barros Machado (Arquivo da Escola MCBM)

Legenda: Planta esquemática adaptada: 1. pátio; 2. auditório; 3. circulação coberta; 4. sala de aula; 5. sanitários; 6. refeitório; 7. depósito; 8. salas de apoio; 9. administração; 10. guarita; 11. área p/ aula de Educação Física; 12. reservatório; 13. acesso à Ed. Física.

Como pode ser observado, na figura, a estrutura física da escola Maria Constança Barros Machado é dividida por blocos; assim se estabeleceu a divisão do

espaço-físico: bloco um, composto pelo pátio coberto (1), o auditório (2), a guarita (10) e a circulação coberta (3); bloco dois, onde se localizam a parte principal do colégio, as nove salas de aula (4) e a administração (9) - composta de secretaria, direção e sala dos professores; e bloco três com os sanitários (5), o refeitório (6) mais conhecido como cantina, o depósito (arquivo da escola) (7) e a sala de apoio (8), onde funciona a biblioteca, mais atualmente é uma sala de aula e a caixa d'água (12). A quadra de Educação Física e a praça parecem fazer parte do bloco três, mas, pela sua localização, práticas de utilização e de acesso, estipulou-se fazer parte do bloco quatro.

O bloco quatro é composto pelos dois espaços para as aulas de Educação Física (11) – ao lado esquerdo, uma quadra de cimento; ao lado direito, área com terra para a prática do atletismo e da ginástica. O acesso às aulas de Educação Física (13) é uma adaptação que visa à diferenciação do acesso às salas de aula. Em relação à arquitetura dessa escola, destaca-se o auditório, espaço utilizado para reuniões da escola e outros eventos da cidade, uma forma pela qual a escola estabelecia uma relação mais próxima com a sociedade, demonstrando a importância desse espaço escolar, no sentido de dar condições de um trabalho mais efetivo para atender tanto às necessidades da escola quanto às das outras organizações sociais promotoras dos eventos.

A partir de então, a Escola Maria Constança passou a ter grande importância para a população campo-grandense, servindo aos novos munícipes que vinham compor a população da cidade, como os filhos dos militares, dos ferroviários, dos trabalhadores do campo e de outras tantas pessoas que faziam parte da cidade de Campo Grande, naquele tempo (ADEMARI, 2005). O Maria Constança passou, então, a ser um espaço de destaque, no qual vários eventos poderiam ser realizados.

Nos registros dos documentos da escola, foi localizada uma ocorrência datada do dia 31/03/1977, que demonstra a expressividade da cultura escolar nos eventos comemorativos, com várias atividades culturais realizadas pelos alunos. Nesse dia, foi realizada uma comemoração cívica relembrando a revolução de 31 de março, que constou da execução do Hino Nacional, da apresentação de diversos jograis, declamação de poesias, leituras de trabalhos alusivos à data e palestra proferida pelo Professor da disciplina de História. A data foi comemorada, com a mesma programação, nos três turnos de funcionamento da escola. Essas comemorações, segundo Chartier (1991), caracteriza-se como uma história cultural da sociedade, que

parte dos objetos, formas e códigos para encontrar grupos sociais que partilham dos códigos e se utilizam dos objetos, representações sociais de determinados grupos.

As apresentações culturais eram realizadas nas datas comemorativas da escola e da cidade. Na escola, a atividade mais recorrente era o canto do Hino Nacional, o que representava um momento cívico de extremo respeito. Cabia à disciplina de Educação Física a responsabilidade da organização dos desfiles cívicos, que, necessariamente, envolviam professores também de outras disciplinas: o Sete de Setembro, o Aniversário da Cidade e as comemorações do Dia do Professor. Além das comemorações, essa mesma disciplina coordenava as competições esportivas e os jogos estudantis. (OLIVEIRA; GONÇALVES, 2009).

Pelas análises de Ademari (2005), pode-se observar que a escola Maria Constança abrigava diversos eventos, não só direcionados aos seus usuários, mas a toda sociedade campo-grandense, como reuniões de sindicatos, peças teatrais e tantas outros. O ex-aluno Pablo recorda que, no final da década de 1970, chegou a primeira escada magirus para o Corpo de Bombeiros em Campo Grande, cuja demonstração de uso foi feita nas dependências da escola. Assim, essa escola, além da identificação arquitetônica emblemática da modernidade em Campo Grande, passou a ser o espaço educativo da cidade - a escola da cidade.

Os discursos de ex-alunos e ex-professores entrevistados pelos pesquisadores que fizeram pesquisas na escola Maria Constança, revelaram o *status* social e acadêmico, tanto dos alunos quanto dos professores, de terem tido o privilégio de estudar ou trabalhar nesse lugar; os professores diziam que era uma honra dar aulas naquela escola, pois era a mais conceituada das escolas campo-grandenses e precisava cuidar para que o quadro de professores fosse da melhor qualidade.

Outros depoimentos destacaram que num determinado período, desde a criação (1939) até a década de 1980, a escola foi considerada a melhor instituição de ensino público da cidade. Depreende-se, daí, que o espaço escolar do Colégio Estadual Campograndense (como era denominado naquela época) era um lugar de prestígio na cidade. As exigências para admissão de alunos e de professores na escola projetada por Oscar Niemeyer eram rigorosas e criteriosas. Nesse sentido, entende-se que é a sociedade que, produzindo as posições que reputamos importantes, produz, também, os agentes sociais que julgam importante a conquista dessas mesmas posições. (BOURDIEU, 2004).

A justificativa para a fundação do primeiro ginásio público na cidade foi o fato de muitas famílias não terem condição de pagar para que seus filhos ampliassem

sua escolaridade até o ginásio. Com um ginásio público, o único obstáculo seria o “Exame de Admissão”; aparentemente, a disputa por uma posição social se deslocava das “posses da família” para o terreno da “capacidade individual”.¹⁴ (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004).

A entrada dos alunos se dava por um processo de seleção denominado “exame de admissão” que marcou época, pois o ingresso no ensino secundário atestava a pertença de alguns jovens à classe social dirigente e possibilitava aos jovens de classe social mediana uma perspectiva consistente de ascensão social. Para Bourdieu (1989), a tendência à ascensão social, depende do sucesso escolar dos seus membros.

Para Pessanha et al. (2004), todo exame, não importa sua origem, apresenta um duplo objetivo: favorecer os conhecimentos e construir uma ordem. O Maria Constança Barros Machado instituiu os exames de admissão com esse objetivo.

Bourdieu e Passeron (1992, p. 165) argumentaram que a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social em função da “classe de origem”, e, mais precisamente, a estrutura das oportunidades de “ascensão pela Escola”, condicionariam as disposições relativamente à “Escola e à ascensão pela Escola”, disposições que contribuiriam, por sua vez e de uma maneira determinante, para definir as oportunidades de “[...] ter acesso à Escola, de aderir às suas normas e de nela ter êxito, e por conseguinte as oportunidades de ascensão social”.

Sendo assim, o interesse que um agente ou classe de agentes tem pelos estudos depende não somente de seu êxito escolar atual e de suas chances de sucesso, dado o seu capital cultural, mas, também, do grau em que seu êxito social depende de seu êxito escolar.

Ainda para Bourdieu (1992), a escola e o trabalho pedagógico por ela desenvolvido só poderiam ser compreendidos, na perspectiva desse sociólogo, quando relacionados ao sistema das relações de classes. O autor enfatiza:

Ora, se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola ou da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda a sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios (BOURDIEU, 2004, p. 53).

¹⁴ A percepção de que o exame de admissão era um obstáculo levou o governador Arnaldo Estevão de Figueiredo a propor, em 1948, a criação de um Curso de Admissão para preparar alunos da 4ª série primária para realizarem o exame de admissão: “O curso é gratuito e se destina aos filhos dos funcionários públicos estaduais e de operários de modestos proventos...” (ALVES, 1994: 144).

A escola não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior às outras formas de conhecimento, e que avaliaria os alunos com base em critérios universalistas; mas, ao contrário, ela é concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes.

Nesse sentido, convém ressaltar que a escola Maria Constança Barros Machado atendia às prerrogativas da classe dominante, conseguia elevar o prestígio do professor e, além de dignificar a profissão, provocava a auto-estima dos alunos, que participavam ativamente dos eventos promovidos pela escola, como os desfiles cívicos, nas datas comemorativas, a encenação de peças de teatro. O professor Luís Alexandre de Oliveira, um dos pioneiros da educação campo-grandense, numa entrevista, afirma que o Colégio Estadual, o primeiro secundário público da cidade, “tinha fama de ser o melhor; era ótimo no ensino [...] os alunos que o freqüentavam ingressavam nas melhores faculdades do país” (RAHE, 2006, p.25-26). E há mais a ser dito:

Realmente era o melhor colégio da cidade, tinha os melhores professores. Os professores eram professores de verdade, que faziam carreira como professores, como a Prof. T., a Prof. M. da G., o Prof. N., professores de verdade, tanto que quando eu entrei lá, minha mãe teve que arrumar professor particular de matemática, porque metade do curso de matemática não tinha sido dado no outro colégio onde estudei, e eu era uma das melhores alunas do colégio. Tive dificuldades porque muitos assuntos tinham sido passados por cima, principalmente em matemática e ciências, que deveriam ter dado noções de química e física (entrevista de ex-aluno concedida a RAHE).

Além da gratuidade, estudar na Escola Maria Constança Barros Machado passava a ser condição de aprovação nos vestibulares, correspondendo aos esforços da professora Maria Constança¹⁵ que, em suas lutas pela qualidade na educação, reivindicou, junto ao Governo do Estado, a construção de uma escola secundária para atender aos alunos das classes populares. Essa conquista veio ao encontro do desejo das famílias em busca do capital social como instrumento de acumulação do capital cultural.

Para Bourdieu (1989), o patrimônio herdado por cada indivíduo não poderia ser entendido, simplesmente, como um conjunto mais ou menos rentável de capitais que cada indivíduo utiliza com base em critérios definidos idiossincraticamente. Para

¹⁵ Uma das primeiras professoras de Campo Grande, veio da cidade de Cuiabá em 1918. Lecionou por quase trinta anos, principalmente no estadual Campograndense, atual Escola Maria Constança Barros Machado, tendo sido também diretora por muitos anos. Hoje, a escola leva seu nome.

esse autor, cada grupo social, em função das condições objetivas que caracterizam sua posição na estrutura social, constituiria um sistema específico de disposições e predisposições para a ação que seria incorporado pelos os indivíduos na forma do *habitus*.

Visualiza-se, abaixo, uma foto atual da fachada da escola, que, em um dado período da história de Campo Grande, era vista como forma de se conseguir espaço social na sociedade.



Fonte: www.overmundo.com.br/up

3.2 Expressões de disciplina/indisciplina na prática pedagógica

Segundo Bernstein (1996), nos diferentes artigos que escreveu desde a década de 1970 até o início dos anos de 1990, havia um foco central na distinção entre formas de prática pedagógica. Procurava-se verificar sua localização em termos de classe social e a ideologia subjacente a tais práticas. O conceito de prática pedagógica é mais amplo do que a que ocorre no interior das escolas, pois abrange, por exemplo, outras relações que envolvem processo de produção e reprodução. São relações permeadas de simbolismo, das representações de suas práticas e de conteúdos ideológicos.

Sacristán (1998) reforça a ideia de Bernstein (1996), ao enfatizar que a prática pedagógica é uma reprodução de hábitos e pressupostos dados, ou respostas que os

professores dão a demandas ou ordens externas, ou seja, acabam utilizando as representações do mundo social construídas por grupos de interesses que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza.

Nessa direção, a partir do conceito de enquadramento, Bernstein (1996) buscou distinguir entre as práticas nas quais as regras hierárquicas e discursivas estavam implícitas e aquelas em que essas regras estavam explícitas. Nesse caminho, o autor afirma ter sido possível identificar dois princípios de prática pedagógica: “as visíveis e as invisíveis”. Uma prática pedagógica é denominada visível quando as relações hierárquicas entre estudantes e docentes, bem como as regras de organização relacionadas com a sequência e o ritmo do ensino-aprendizagem são explícitas e conhecidas pelos estudantes. No caso das pedagogias invisíveis, as relações e regras são implícitas e não são conhecidas pelo aluno. Embora as pedagogias visíveis e invisíveis sejam tipos aparentemente opostos, tentaremos mostrar que ambas carregam pressupostos de classe social.

Para a discussão desse item é necessário mostrar a relação social básica de qualquer prática pedagógica. Na perspectiva “Bernsteniana”, existe uma distinção entre a prática pedagógica condutora, transportadora cultural, e a prática pedagógica como um conteúdo específico; a lógica interna da primeira delas é fornecida por um conjunto de três regras cuja natureza atua seletivamente sobre o “quê” da prática, sobre a forma de seu conteúdo. A forma do conteúdo, por sua vez, atua seletivamente para determinar aqueles que serão “adquirentes” bem-sucedidos.

Com base nas regras fundamentais de qualquer prática pedagógica, Bernstein estabelece:

a- Aquelas que são vistas como modalidades opostas de prática pedagógica, comumente referidas como conservadoras (ou tradicionais) e progressistas (ou centradas na criança).

b- Aquelas que são vistas como oposições no interior de uma forma básica. Aqui a oposição é entre a prática pedagógica que depende do mercado para sua orientação e legitimação (uma prática que enfatiza a suposta relevância de habilidades vocacionais) e uma prática pedagógica que independe do mercado (uma prática que reivindica para si própria uma orientação e uma legitimação advindas da suposta autonomia do conhecimento). (BERNSTEIN 1996, p. 94)

Nessa linha de argumentação, as práticas pedagógicas do novo vocacionalismo e as da velha perspectiva da autonomia do conhecimento representam um conflito entre diferentes ideologias elitistas, uma baseada na

hierarquia de classe do mercado e a outra baseada na hierarquia de conhecimento e seus suportes de classe social. Nessa lógica, é interessante pontuar que, independentemente da forma, ou do conteúdo presente nas práticas pedagógicas, é provável que as desigualdades existentes de classe sejam reproduzidas.

Bernstein (1996) reporta-se à lógica interna de uma prática pedagógica referindo-se a um conjunto de regras que precedem o conteúdo a ser conduzido. Esse aspecto está explicitado na Figura 2, a seguir:

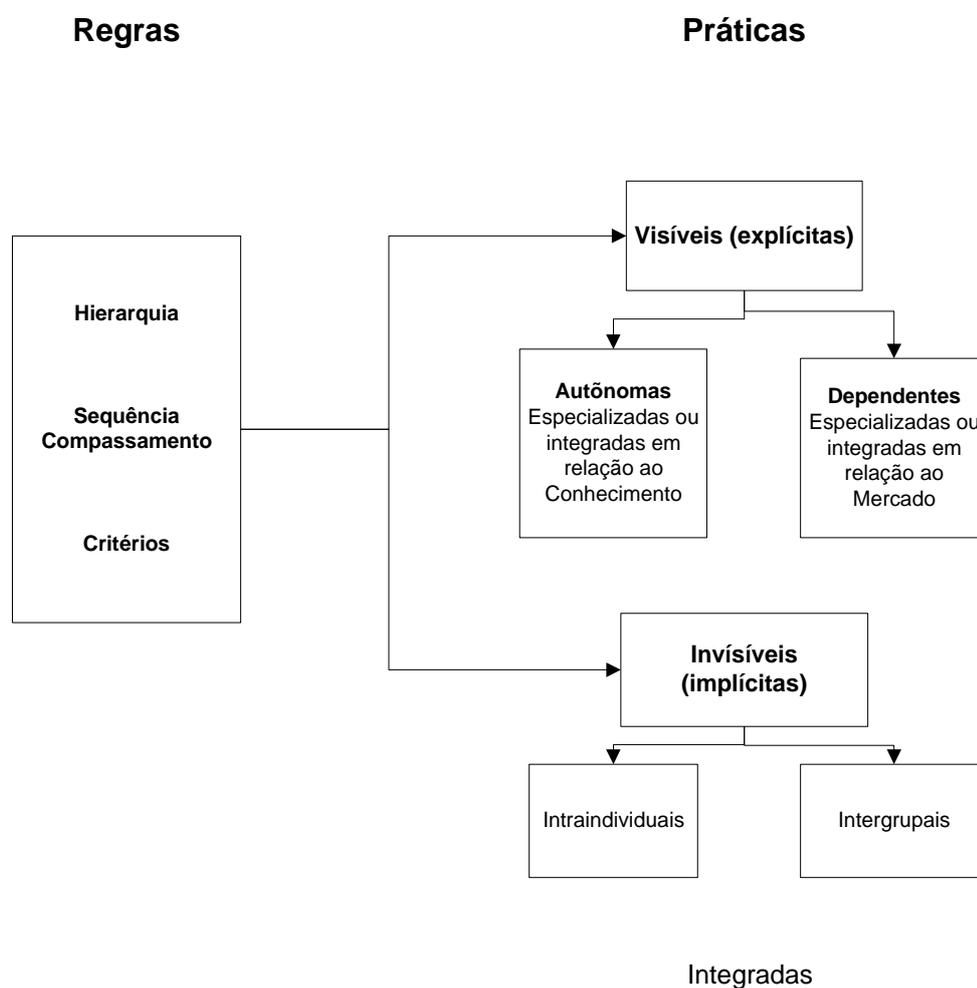


Figura 2 - Práticas Pedagógicas: formas e modalidades genéricas

Fonte: BERNSTEIN, Basil. 1996.

A figura acima demonstra que as práticas pedagógicas são formas e modalidades genéricas. Enquanto as pedagogias invisíveis sempre veicularão, provavelmente, disciplinas escolares ou habilidades integradas ou embutidas, as pedagogias visíveis, especialmente as do tipo autônomo, veicularão, com maior probabilidade, disciplinas escolares ou habilidades diferenciadas.

Enfim, considerando que as práticas pedagógicas são condutores, transportadores culturais da distribuição de poder; que embora as pedagogias visíveis e invisíveis sejam tipos aparentemente opostos é evidente que ambas carregam pressupostos de classe social. Entretanto, esses pressupostos variam com o tipo pedagógico como destaca Bernstein (1996), no seguinte texto:

Os pressupostos de classe das pedagogias visíveis são diferentes dos pressupostos de classe das pedagogias invisíveis. Esses pressupostos de classe carregam conseqüências para aquelas crianças que são capazes de explorar as possibilidades das práticas pedagógicas. Os pressupostos de uma pedagogia visível são mais tendentes a serem satisfeitos por aquela fração da classe média cujo trabalho tem uma relação direta com o campo econômico. Por outro lado, os pressupostos de uma pedagogia invisível são mais tendentes a serem satisfeitos por aquela fração da classe média que tem uma relação direta não com o campo econômico, mas com o campo de controle simbólico e que trabalha nas agências especializadas de controle simbólico, comumente localizado no setor público. (BERNSTEIN, 1996, p. 108).

Nesse sentido, tanto para os pressupostos de classe das pedagogias visíveis quanto para os das invisíveis, a educação é um meio crucial de reprodução cultural e econômica, embora, talvez, o seja em menor grau para aquela fração diretamente relacionada com o campo econômico.

Com relação às práticas pedagógicas da escola Maria Constança Barros Machado, destaca-se que eram permeadas dos discursos fundamentados na racionalidade do conhecimento curricular prescrito, constituído da integração, na prática, de certo conteúdo e modelo de organização curricular, estratégias e técnicas didáticas, tempo e espaço para a prática dessas estratégias e técnicas, bem como propósitos e métodos de avaliação. Todos esses aspectos da prática educacional aparecem juntos nas relações que acontecem na sala de aula.

Os argumentos de Giroux e Simon (2002, p. 98) enfatizam que

[...] a realidade concreta das salas de aula, permite perceber como o trabalho do professor, em um contexto institucional, determina qual tipo de conhecimento vale mais, para qual direção deveríamos voltar nossos desejos, o que significa saber alguma coisa e, finalmente, como poderíamos formular representações de nós mesmos, dos outros e de nosso ambiente físico e social.

No dizer desses autores a pedagogia diz respeito, a um só tempo, às práticas em que os alunos e professores podem juntos engajar-se à política cultural que está por trás delas.

3.2.1 Os discursos pedagógicos

Neste item, apresento os dispositivos pedagógicos da Escola Maria Constança Barros Machado com base nas fontes primárias e secundárias e nas pesquisas já citadas realizadas nessa escola, no período de 2004-2008. Os documentos revelaram que, dentre as várias problemáticas evidenciadas na escola, destacou-se a questão da conduta disciplinar, muito exigida, considerada rígida, para o que havia uma organização, um controle. Por exemplo, os alunos não adentravam no espaço escolar sem o uniforme; não era permitido namorar usando o uniforme, que era identificado com o emblema (logo) da escola; as meninas não podiam usar esmalte; formava-se fila das turmas, antes de entrarem em sala, e o horário era rigidamente cumprido - não se entrava em sala de aula fora do horário. Essas medidas faziam do regimento interno da Escola, bem condizente com os modelos comportamentais e culturais da época.

Na Portaria de nº 15/64, retirada do Livro de Relatório, do arquivo da escola, citada no trabalho de Cardoso (2006), que descreve com clareza acerca da conduta dos alunos do Maria Constança:

Nessa portaria (15/64) a escola, na pessoa da diretora, cobrou ainda mais da família, pois indicou que o aluno deveria ter um tipo de conduta e postura anteriores à escolarização, ou seja; a escola esperava e aprovava certo perfil de aluno, e, caso esse não correspondesse, seria entregue a “guia de transferência”. Deixou, ainda, evidente a importância da obediência como norma de conduta interna da escola, bem como o respeito à autoridade instituída, seja a diretora, o professor ou o funcionário. O aluno deveria ‘acatar a ordem com respeito, amor e patriotismo’, características presentes e valorizadas em todas as comemorações cívicas e sociais realizadas todos os anos na/ pela escola. (CARDOSO, 2006, p. 58). [grifo da autora].

Esse texto revela o quanto a disciplina era um elemento fundamental na estrutura de ensino, fator constantemente lembrado em depoimentos que reportam a esse período da instituição. O depoimento da primeira diretora da escola revela certo orgulho, da parte dela, por ter sido uma diretora disciplinadora, exigente: “Sempre tive fama de rigorosa, de enérgica o que não nego, pois a disciplina e o progresso dos alunos eram questões fundamentais para mim”, dizia a professora Maria Constança. (BITTAR, 1999).

Assim, podemos entender que a formação sob o rigor disciplinar tem, aparentemente, legado celebridades e/ou homens de grandiosas ações. Tudo indica

que esse é o espírito de tradição disciplinar construído na cultura escolar da Escola Maria Constança Barros Machado, dentro da delimitação temporal deste estudo.

Convém relacionar a cultura escolar no aporte de Viñao Frago (1995, p. 68-69), cuja visão é de que

[...] são práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos – a história cotidiana do fazer escolar -, objetos materiais – função, uso, distribuição do espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação... -, e modos de pensar assim como significados e idéias compartilhadas.

Na ótica desse autor, a cultura escolar envolve toda a vida escolar. Nesse sentido, um dos aspectos observados é a disciplina, e este era o ponto forte na Escola Maria Constança Barros Machado. Isso pode ser facilmente observado nos discursos implícitos registrados nos documentos, como por exemplo, o fato de os limites de uso do espaço escolar ter de ser respeitado, já que os alunos não poderiam ultrapassá-los.

No Maria Constança, qualquer transgressão do aluno era passível de punição. Para tanto, havia alguns instrumentos de registro, como o termo de confissão¹⁶ cujo modelo trago para cá:

Eu _____, brasileiro, residente e domiciliado nesta cidade de Campo Grande, à Rua _____ n° _____, portador da Carteira de Identidade n° _____, devidamente matriculado no curso de _____ da Escola de I e II Graus Maria Constança Barros Machado, série _____, período. CONFESSO por minha livre e experiência vontade, que participei da TRAMA FURTIVA em que tomara parte vários alunos da sala, no intuito de ludibriar vergonhosamente a professora _____, de pegar sorrateiramente, sem que a mesma percebesse, uma prova mimeografada que nos foi aplicada no dia 19/10/1982, e a dita trama foi posta em prática e surtidos os efeitos esperados, até minutos depois da aplicação da mesma, vindo a referida professora, que já suspeitara do fato, descobrir a realização do ato ilícito e imoral praticado por nós.

Assumo a responsabilidade deste ato indigno, confessando-o neste ato, na presença de todos os companheiros da sala e do Conselho de Professores.

Por ser verdade, e a bem da verdade, da justiça e do bem comum, assino o presente, sem qualquer coação.

Campo Grande, 08 de novembro de 1982.

TESTEMUNHAS

¹⁶ Termo de confissão era um papel mimeografado para se preenchido com os dados dos alunos e o teor da transgressão. (Arquivo da escola MCBM).

A partir das análises realizadas em documentos percebemos o valor que era dado à questão da conduta disciplinar na cultura escolar do Maria Constança Barros Machado; os alunos eram responsabilizados por seus atos, reconheciam quais eram os códigos prescritos e como devem ser conduzidos na prática escolar.

Em se tratando da disciplina, Vasconcellos (2000), destaca que há dois aspectos importantes no conceito de disciplina: primeiro a disciplina interna, pessoal, no campo da consciência e da moral, relacionada com atitudes interiores; o segundo, a disciplina externa, de caráter social, que preside e constitui as atitudes e comportamentos externos, no meio de um grupo ou comunidade. Para que este último não se desvirtue e conserve seu caráter de meio educativo, é necessário que, na disciplina interna composta de decisões, propósitos, hábitos mentais e morais haja uma fundamentação orientada reflexivamente para a ordem escolar, reconhecendo seu valor intrínseco.

De acordo com o que se depreende desse autor, a disciplina não consiste apenas numa acomodação exterior e formalística às diretrizes e normas de um regulamento escolar. Ela supõe uma adesão interior, isto é, uma certa orientação consciente da vontade com relação aos hábitos individuais e coletivos aceitos como válidos para a atividade escolar. É bem possível que, pela coação exterior, sem fundamento na vida interior do homem, a disciplina torne-se inautêntica, precária e, muitas vezes, explosiva.

A obra de Bourdieu (1992) aponta uma argumentação de Durkheim que afirma não ser surpreendente que a sociedade, via de regra, confiada a uma instituição especialmente organizada, sobretudo na transmissão das categorias lógicas, ao mesmo tempo em que encara a aprendizagem escolar como um dos instrumentos mais eficazes da integração “moral” das sociedades diferenciadas, não se dê conta de que a escola tende a assumir uma função de integração lógica de modo cada vez mais completo e exclusivo à medida que seus conhecimentos progridem. Na verdade, os indivíduos “programados”, ou seja, dotados de um programa homogêneo de percepção de pensamento e de ação, constituem o produto mais específico de um sistema de ensino.

Tendo em vista essa forma de pensar, observamos os dispositivos do discurso pedagógico da Escola Maria Constança Barros Machado, por meio dos documentos instituídos como as normas, regras que regulamentam as práticas da escola.

Para analisá-los, deveremos levar em conta “[...] o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens” (JULIA, 2001, p.11) – o que

faz com que se torne fundamental estabelecer uma relação entre cultura escolar e corpo de professores.

A questão da disciplina é bastante explícita, no discurso da professora Maria Constança, que vai ao encontro dos preceitos estabelecidos no Regimento Escolar da Escola Maria Constança Barros Machado (cf. Anexo B, p. 137), no Capítulo X, sobre as orientações ao Corpo Discente, apresentadas nos Art. nº47, Art.48º, Art. 49º; Art. 50º, Art. 51º e Art. 52º.

Inicialmente, o Art. 47º preconiza: “O Corpo Discente é constituído por todos os alunos regularmente matriculados no estabelecimento.”

O Art. 48º descreve os deveres dos alunos:

- 1- cumprir com rigorosa exatidão as determinações da diretoria, do Corpo Docente e dos demais órgãos do estabelecimento;
- 2- atender a todas as determinações disciplinares emanadas pela diretoria;
- 3- inserir-se e integrar-se no amplo processo pedagógico desenvolvido pelo estabelecimento;
- 4- comparecer às solenidades, festas cívicas e demais atividades escolares promovidas pelo estabelecimento;
- 5- freqüentar com assiduidade as aulas e demais atividades escolares;
- 6- esforçar-se por tirar o máximo proveito das atividades escolares;
- 7- manter, durante as aulas, o silêncio e a atenção necessária evitando nos recreios manifestações que perturbem o bom andamento do processo educativo;
- 8- apresentar-se com o máximo de asseio e alinho, não só na pessoa e no traje, mas também nos livros, cadernos e demais objetos escolares, portando-se corretamente dentro e fora do estabelecimento, principalmente quando uniformizados;
- 9- usar uniformes, documentos e materiais de identificação, quando lhe forem exigidos;
- 10- tratar com urbanidade e respeito o diretor, professores, funcionários e colegas;
- 11- zelar pela limpeza e conservação das instalações e dependência materiais, móveis, utensílios e maquinários, ressarcindo o estabelecimento do prejuízo que causaram;
- 12- pagar com pontualidade caixa-escolar e/ou anuidade;
- 13- contribuir para elevação moral do nome do estabelecimento e promover o prestígio em qualquer lugar onde estiver.

Fonte: Arquivo da Escola MCBM

Convém ressaltar que o cumprimento do Regimento Interno da escola, de forma mais exigente, estava relacionado ao discurso da direção da escola, ou seja, aqueles diretores mais autoritários não permitiam comportamento algum que afrontasse o que estava previsto no regimento.

No Art. 50º encontra-se uma série de proibições expressas, aos alunos, quais sejam:

- 1- ausentar-se do estabelecimento durante o período de aula sem licença da diretoria;
- 2- entrar em classe ou dela sair, sem permissão do professor;
- 3- ocupar-se durante as aulas, com qualquer trabalho estranho à lição;
- 4- promover atividades, encontros, competições esportivas de qualquer natureza em nome do estabelecimento, sem a autorização da diretoria ou órgão competente;
- 5- promover coletas e inscrições para obter fundos, dentro do estabelecimento ou fora dele, usando o nome do mesmo;
- 6- incitar os colegas e atos de rebeldia, greves, ou ausências coletivas;
- 7- trazer consigo livros, impressos, gravuras ou escritos considerados imorais, bem como, armas, rádios, fogos ou outros objetos que contribuam para perturbar o bom andamento das aulas;
- 8- distribuir folhetos ou impressos de qualquer natureza nas indicações ou interior do estabelecimento, ou fixá-los sem licença expressa da diretoria;
- 9- formar grupo ou promover algazarras ou distúrbios nos corredores e pátios, bem como, nas imediações do estabelecimento;
- 10- fazer uso de bebidas alcoólicas em toda a área do estabelecimento;
- 11- dasacatar o diretor, professor, colegas e demais funcionários;
- 12- rasurar ou falsificar qualquer documento Escolar;
- 13- fazer uso do uniforme fora das aulas, salvo nas festividades promovidas pelo Estabelecimento ou quando tenha incumbência de o representar;
- 14- fumar em sala de aula.

Fonte: Arquivo da Escola MCBM

Vejamos o que prevêem os artigos seguintes, 51º e 52º:

Art. 51º - Os alunos do estabelecimento disporão de uma caderneta ou boletim Escolar para anotação bimestral das notas.

Parágrafo Único – Os mesmos são considerados como:

- a) meio de identificação do aluno, como pertence ao corpo discente do estabelecimento;
- b) meio de auto-controle e auto-avaliação;
- c) meio de articulação do estabelecimento com os pais ou responsáveis;
- d) instrumento de administração escolar.

Art. 52º - O estabelecimento poderá fazer admoestação e aplicar medidas disciplinares relacionadas no art. 57º deste Regimento, ao aluno cujo comportamento extra-escolar compromete o seu nome.

Fonte: Arquivo da Escola MCBM

Encerro essa transcrição das partes constituintes do Regimento Escolar da escola lócus desta pesquisa, trazendo os artigos 57º ao 60º, todos, igualmente, concernentes à questão disciplinar, da forma como era imposta e levada a sério na instituição

Art. 57º - Conforme a gravidade ou a reincidência das faltas serão aplicadas as seguintes penalidades aos alunos:

- 1) admoestação
- 2) advertência oral, particular;
- 3) advertência escrita;
- 4) exclusão de aula;
- 5) suspensão temporária da participação em qualquer tipo de atividades escolares ou outras previstas neste regimento;

6) suspensão de participação de alguma atividade escolar, durante o período em que perdure a penalidade;

7) expedição, por ato da diretoria, de sua transferência, com cancelamento da matrícula, ouvido o Conselho ou outro órgão competente;

8) cancelamento imediato da matrícula, após comprovar-se ter o educando apresentado qualquer documento falsificado, que invalide a essência da mesma.

Art. 58º - A direção da Unidade escolar reserva-se o direito de não permitir a renovação da matrícula do educando comprovadamente incorrigível, entregando os documentos de transferência ao aluno ou aos seus responsáveis, quando se tratar de aluno menor.

Parágrafo Único – A eliminação de alunos se fará depois de tratamento especial, paciente e cuidadoso, por parte da diretoria, conselho e outros órgãos competentes.

Art. 59º - toda e qualquer penalidade será sempre comunicada por escrito ao educando faltoso ou aos seus pais ou responsáveis no caso de se tratar de menor.

Art. 60º - Serão vedadas as sanções e penalidades que atentaram contra a dignidade pessoal, contra a saúde física e mental ou que forem nocivas ao processo formativo.

Fonte: Arquivo da Escola MCBM.

O que pude concluir, pelo Regimento Interno da Escola, no que diz respeito à disciplina dos alunos, é que era de responsabilidade dos dirigentes fazer cumprir as normas, entendido, aqui, que a classe dos dirigentes é composta por aqueles que têm poder decisivo relativamente aos meios, contextos e possibilidades dos recursos físicos e, em última instância, sobre os códigos de produção.

Ao inspetor escolar cabia a tarefa de fiscalizar o bom andamento/funcionamento da escola. O inspetor era o guardião da ordem, da disciplina e, por isso, era escolhido para exercer a tarefa. Ele contribuía para a prática disciplinar dos alunos, e era muito respeitado pelos alunos. Enfim, havia uma cobrança sistemática em relação à disciplina. Esse aspecto será evidenciado na parte em que descrevo as análises das ocorrências registradas nos documentos que mostra os comportamentos que transgridem as normas da escola. A Portaria nº 2 de 10/75 (citada na p. 86) revela-nos que os alunos eram submetidos à rigorosa disciplina, a proibições, aos códigos prescritos pela instituição escolar, considerados como prática da cultura da escola.

Para Forquin (1993, p.167), a cultura escolar pode ser definida “[...] como um conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normalizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”.

Uma outra prática a ser destacada em relação à organização da Escola Maria Constança é a constituição do Conselho de Professores, que delega, aos professores, autonomia de decidir a vida escolar do aluno, principalmente nas questões referente

ao comportamento disciplinar, conforme pode ser observado na transcrição da Ata nº 02/84:

Aos vinte e nove dias do mês de maio de um mil, novecentos e oitenta e quatro, realizou-se na Escola Estadual de primeiro e segundo graus Maria Constança Barros Machado, uma reunião do Conselho de Professores, para tratar e discutir sobre o comportamento de alunos, da 1ª série E, do segundo grau, por desacato ao professor através da escrita. A reunião foi presidida pelo professor H, com a presença da Diretora-Adjunta e da Orientadora e dos professores presentes neste dia. Foi dada a palavra aos professores, para que decidissem sobre qual atitude tomar perante o caso, mediante o fato do aluno citado na ocorrência, ter escrito palavras com significados muito forte, numa prova de inglês, com o professor da disciplina, e ter entregue a mesma, confirmando a autoria da mesma. Foi sugerido que o aluno fosse encaminhado ao psicólogo ou psicanalista, para mais tarde, após um laudo psicológico, possamos tomar uma decisão absoluta. Finalizando, concluiu-se que o aluno será suspenso por cinco dias e encaminhado a um psicólogo, neste período. E para constar, eu, N. A. U. lavrei esta ata e vai por mim e pelos demais assinada. [Consta a assinatura de dez pessoas na ata].

Além das reuniões do conselho de professores, observa-se, também, a existência dos mecanismos institucionais por meio das portarias que reforçavam a questão da ordem, da disciplina, das proibições, conforme consta na Portaria nº 10/75, a seguir:

Tendo em vista o abuso das brincadeiras entre os colegas nas salas de aula e outras dependências do estabelecimento pelos alunos do turno vespertino, brincadeiras estas que estão trazendo sérios problemas para nosso colégio inclusive reclamações constantes do corpo docente e administrativo, esta direção proíbe:

- 1- alunos no corredor, durante os intervalos de uma aula para a outra
- 2- entrada na sala de aula antes do sinal;
- 3- alunos sem uniforme;
- 4- namoros nos corredores, sala de aula, cantina etc;
- 5- qualquer tipo de agressão seja por palavras ou atos.

No caso de desobediência em qualquer dos itens acima os alunos serão rigorosamente punidos, ou transferido, ao bem da disciplina.

Campo Grande, 17 de junho de 1975.

Diretora

Fonte: Arquivo da Escola MCBM

A direção reforçava que no caso de desobediência a qualquer dos itens relacionados os alunos seriam rigorosamente punidos ou transferidos. Desse modo, reforço a tese de que o papel moralizador das práticas disciplinares eram baseados em normas voltadas, especificamente, para os aspectos comportamentais, considerados normalizantes, que constituíam dever invariável, vinculado à universalização de certos valores, costumes ou atitudes.

Nessa direção, transcrevo algumas ocorrências¹⁷ referentes ao ano de 1975 registradas nos livros de ocorrência que apontam, como formas de punição, a suspensão e a transferência dos alunos para outros estabelecimentos de ensino. Novamente, o que podemos perceber é que essas práticas estavam explícitas na cultura escolar da Escola Maria Constança Barros Machado.

Ocorrência nº 01. Campo Grande, 1º de setembro 1975.

O aluno tal, fica suspenso das aulas por três dias letivos; 1º, 2º e 3º do corrente, por mal criação na aula de História, por dar ponta pés na porta dos sanitários da Escola. [Consta a assinatura da professora].

Ocorrência nº 02. O aluno tal., fica suspenso das aulas por três dias letivos: 1º, 2º e 3º do corrente por mal criação na aula de história por já ter três ocorrências neste livro. [Consta a assinatura do aluno].

Ocorrência nº 03. O aluno tal, fica suspenso das aulas por três dias letivos 1º, 2º e 3º do corrente por matar as aulas de ciências e por dar pontapés na porta dos sanitários da escola. [Consta a assinatura do aluno].

Ocorrência nº 04. Aos 05 dias de outubro de hum mil e novecentos e setenta e cinco, no período noturno, na passagem do segundo para o terceiro tempo o aluno do 1º D, atirou um pedaço de giz no corredor, sem direção o qual atingiu o olho da Profª de Educação Física, o aluno alega ter sido sem intenção, pelo acontecido fica suspenso da aula de Educação Física por uma semana. [Consta a assinatura do aluno].

Ocorrência nº 05. Aos 16 de outubro, no período matutino, no primeiro tempo, a aluna tal, demonstrou falta de interesse na aula de Inglês, desacatando a professora, dizendo que não havia necessidade de copiar o texto, então solicitado, e que não gostava da aula de Inglês. A professora pediu para que ela deixasse a sala e a mesma não fez, dando respostas agressivas; pelo o ocorrido peço a suspensão por três dias. [Consta a assinatura da professora].

Esses registros demonstram o regime de rigor disciplinar sob o qual funcionava a Escola Maria Constança Barros Machado; os mínimos fatos que envolvessem comportamento dos alunos, até a distração em sala de aula, eram motivos suficientes para que esses alunos fossem advertidos ou mesmo suspensos das aulas.

Um dado a ser revelado é o surgimento do “livro de ocorrências”, na mesma época em que o país teve os rumos políticos mudados, radicalmente, com o golpe militar de 1964. Esse regime destituiu o Estado de Direito e impôs, com a justificativa da Segurança Nacional, a repressão que se expressava desde a censura até a prisão, à tortura, ao exílio e ao assassinato.

¹⁷ As ocorrências serão digitadas na fonte arial narrow para destacar e diferenciar a citação dos “livros de ocorrências” do texto principal e das citações das (dos) autoras (es). Vamos omitir os nomes das pessoas para preservar a identidade das mesmas.

No campo das ideias, a Doutrina da Segurança Nacional foi amplamente identificada como a matriz que deu possibilidade à visão de mundo e as justificativas ideológicas e políticas, com variações de um país para outro, para permitir a intervenção militar e as políticas representativas dessa fase. (COMBLIN, 1978).

Ressalto que não é objetivo desta pesquisa aprofundar as discussões em torno do período da Ditadura Militar (1964 – 1985) em que o país vivia, mas não posso deixar de entrever, nos registros analisados, uma abordagem indiciosa, impregnada de expressões visíveis e invisíveis da postura ditatorial, no sentido de garantir a ordem, comportamentos manifestados pelos dirigentes do Maria Constança. Ou seja, os efeitos da ditadura militar presente na escola.

Em contato com os livros de ocorrência localizei uma ocorrência de nº 86 do ano de 1977, datada do dia 02 de maio: um encaminhamento para a Secretaria de Educação e Cultura do Estado, cópia do Regimento Interno reformulado para sua aprovação.

Analisando as ocorrências referentes ao ano de 1976, ano anterior ao encaminhamento de alteração do Regimento Interno, notei uma prática autoritária, considerando que das 69 ocorrências desse ano, constatei que todas anunciavam a suspensão dos alunos, configurando, desse modo, um caráter disciplinador, aparentemente, uma posição de autoritarismo por parte da direção. É de se inferir que, em função dessa prática, a solicitação de alteração do Regimento Interno fosse efetivada. A fim de fornecer sustentação a essas minhas considerações, transcrevo algumas ocorrências conforme encontradas nos documentos analisados para a pesquisa:

Ocorrência nº 06. O diretor da Escola Estadual de 1º e 2º Graus “Maria Constança Barros Machado” no uso das atribuições que lhe confere o Regimento Interno resolve suspender por (1) dia, ou seja, das aulas do dia 09/03 de 1976, os alunos, da 6ª série do 1º Grau, turma A, do turno Matutino e também da 6ª série A do 1º Grau, turma C, do turno matutino por desrespeito às normas do Estabelecimento e indisciplina na fila de entrada, mesmo sendo advertido. Campo Grande, 09 de Março de 1976. [Consta a assinatura do diretor].

Ocorrência nº 07. O diretor da escola Estadual de 1º e 2º Graus “Maria Constança Barros Machado” no uso das atribuições que lhe confere o Regimento Interno resolve suspender o aluno tal da 6ª série, turma A, turno matutino, das aulas do dia 22 e do dia 23 do mês de Março de 1976, por desrespeito as normas do estabelecimento e indisciplina na sala de aula, na presença da Professora da disciplina Educação Moral e Cívica. Campo Grande, 22 de Março de 1976. [Consta a assinatura do diretor].

Ocorrência nº 08. O diretor da escola Estadual de 1º e 2º Graus “Maria Constança Barros Machado” no uso das atribuições que lhe confere o

Regimento Interno resolve suspender a 5ª Série, turma A, turno matutino, por três dias, sendo da seguinte forma:

a) No dia 12 estão suspensos os números pares.

b) No dia 13, estão suspensos os números ímpares.

c) No dia 14 estão suspensos todos os alunos da classe.

Por desrespeito as normas do estabelecimento de ensino e indisciplina na sala de aula, em massa, mesmo sendo advertido pela Inspetora de Aluno. Campo Grande 10 de Abril de 1976. [Consta a assinatura do diretor].

O que podemos observar é que, aparentemente, essas ocorrências indicam o período crítico da Ditadura Militar, presente e manifestado na sociedade, principalmente no comportamento daqueles que exerciam um certo poder, como bem pode ser o caso da direção escolar do Maria Constança. Ouso fazer essa inferência com base nas leituras de ocorrências posteriores, como as dos anos de 1990 em diante, cujos registros apontam um discurso diferente, menos severo, como poderá ser observado nas ocorrências datadas desse período, apresentadas, um pouco mais adiante. Esse fato apresenta indícios de que, com o fim da Ditadura Militar, há uma nova organização da sociedade, e também com a instituição de outros dispositivos legais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecido no Brasil pela Lei nº 8.069, em vigor a partir de 14 de outubro de 1990, que, entre outros itens, dispõe sobre sua definição, seu funcionamento, suas atribuições e seus impedimentos.

De acordo com a análise de Ratto (2007), que estudou a questão da indisciplina, normalização e subjetivação nos livros de ocorrência no estado do Paraná, os Conselhos Tutelares foram idealizados para zelar pelo cumprimento dos direitos definidos no ECA, vinculados aos poderes executivos municipais. Por conseguinte, o ECA, no que se refere à criação dos Conselhos Tutelares, determinou significativos vínculos entre estes e as escolas. Em seu artigo 56, prevê que:

Os dirigentes de estabelecimento de ensino fundamental comunicação ao Conselho Tutelar os casos de: I – maus-tratos envolvendo seus alunos; II – reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; III – elevados níveis de repetência. (BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990).

Como é possível observar nos exemplos de ocorrências apresentados, os dispositivos do ECA, de certa forma, coíbem alguns poderes de professores e dirigentes em relação aos alunos. Não é pretensão nesta tese explorar os dispositivos legais, legislativos, foi citado apenas como mais uma ilustração em relação os extratos das ocorrências a partir dos anos de 1990.

Ocorrência 09. Aos 10 dias do mês de abril de um mil novecentos e noventa às quinze horas, após o recreio, bateu o sinal para o quarto tempo e os alunos da 5ª série, vespertino, ficaram para fora da sala na aula de Português, foram alertados para que não aconteça outra vez. [Constam a assinatura da professora e dos alunos].

Ocorrência 10. Aos 16 dias do mês de abril de hum mil novecentos e noventa, o aluno tal da 6ª série A, matutino, perturbava a aula e de colegas com conversas, troca de lugar e desacato ao professor de matemática [Consta a assinatura da professora].

Ocorrência 11. Aos 17 dias do mês de abril de hum mil novecentos e noventa, o aluno tal da 5ª série B, vespertino, perturbava a aula de Educação Artística e com colegas conversava e nunca trouxe o material pedido pela professora da mesma disciplina [Consta a assinatura do aluno].

Ocorrência 12. Aos vinte e três dias do mês de abril de hum mil, novecentos e noventa as 9 horas (nove horas) no período matutino, reuniu-se em uma sala de aula alguns alunos para que apurasse os fatos referentes a última sexta-feira, quando os alunos arrancaram as torneiras, canos dos banheiros masculinos. A diretora explicou que só ficarão abertos os dois banheiros para uma melhor vigilância. Se não aparecer os culpados todos pagarão os prejuízos pelos danos causados. Nada mais a tratar todos os presentes assinaram a ata.

Ao analisar as atas a partir dos anos de 1990, percebi uma sensível mudança em relação à punição por desacato às normas; um discurso menos impregnado de autoritarismo, menos severo, menos extremista, já que, então, os alunos não enfrentavam, de pronto e sem reconsideração de qualquer espécie, uma suspensão e transferência por toda e qualquer irregularidade cometida. Em lugar disso, eles eram apenas alertados em relação aos comportamentos que infringiam as normas do regimento escolar, eram orientados a acompanharem a educação dos filhos e, na maioria das vezes, a presença dos pais ou responsáveis era solicitada, a fim de que tomassem ciência sobre as questões que diziam respeito aos comportamentos de seus filhos, para que não viessem, novamente, a infringir as normas.

É razoável que a escola espere que os pais sejam parceiros, aliados dos professores, uma vez que desejam o melhor para seus filhos – o sucesso escolar. Porém, isso supõe certas condições como tempo, valorização da escola, interesse acadêmico, familiaridade com as matérias escolares e habilidades para ensinar o dever de casa, por exemplo, postura que nem todas as famílias e nem todos os adultos responsáveis por crianças estão dispostos a adotar. Ademais, parceria supõe igualdade, e as relações escola–família são relações de poder em que os profissionais da educação, gestores, especialistas, professores têm poder sobre os leigos, nesse caso, os pais.

São relações também mediadas por outras relações de poder de (classe, raça/etnia e gênero) que, em princípio, ora podem favorecer aos professores, ora aos pais ou responsáveis. Em todo caso, o poder dos pais encontra sempre seu limite no poder da professora sobre seu filho na sala de aula; afinal, os pais sabem que professores são seres humanos, tanto quanto eles, sujeitos a antipatizar, marcar, “dar gelo” etc.

Esse contexto nos faz pensar que qualquer tentativa de mudança nos códigos encontraria resistências em níveis diversos, independentemente do mérito educacional intrínseco a um código particular, pois as relações entre os códigos educacionais estão explícitas e implícitas nas estruturas de poder e nos princípios de controle social. Em suma, considero ter ilustrado, de forma geral, esse aspecto, nas ocorrências trazidas e transcritas neste capítulo da tese.

CAPÍTULO IV

OS TIPOS DE COMPORTAMENTOS INDISCIPLINARES: REVELANDO OS DESVIOS APONTADOS NOS LIVROS DE OCORRÊNCIA

O objetivo deste capítulo é apresentar o material empírico - as ocorrências relacionadas aos problemas de disciplina/indisciplina identificadas nos documentos da Escola Maria Constança Barros Machado - concomitantemente às análises e descrição do processo de mapeamento, realizados de forma sistematizada, para que os dados mais recorrentes fossem revelados.

Nas leituras e releituras dos documentos que serviram de fontes para este estudo, localizei 454 ocorrências, no período de 1975-1992 - recorte temporal da pesquisa. Cabe ressaltar que a escolha do período se deu em função do material encontrado. Após as análises iniciais dessas ocorrências, percebi que o teor da forma e do conteúdo expresso nos documentos, de certa forma, estava relacionado ao período de ditadura e pós- ditadura em que o país vivia. Assim, além de trabalhar com as expressões de poder, pude encontrar alguns indicadores desse movimento e trabalhar com a hipótese de que determinadas posturas autoritárias faziam parte de uma herança cultural adquirida durante o período da ditadura.

Diante desses dados empíricos, considerando um número significativo de ocorrências, deparei-me com uma questão: como localizar-me diante de tantos nomes, séries, professores e situações descritas? Como organizar e analisar os referidos dados?

Assim, optei por sistematizá-los, conforme Quadro 1, de forma a permitir a visualização e organização do material analisado. Classifiquei categoricamente em quatro eixos de análise, assim determinados: a) Desrespeito – as ocorrências que se referem às autoridades, símbolos, professores e colegas, entre outras; b) Acadêmicas - às que dizem respeito a não-realização das tarefas, como “cabular” aula, colar, distração em sala, entre outras; c) Sexualidade - expressa nas ações, vocabulários e vestuário e d) Violência – as que enfocam os aspectos da agressão física, agressão moral, depredação do patrimônio público, violência simbólica, dentre outras. Contudo, chamo atenção que esses eixos serão analisados no contexto escolar.

De todas as interpretações, a pior seria, sem dúvida, a leitura moralizante ou de denúncias; entretanto, ressalto, aqui, que não tenho a intenção de justificar ou

emitir juízos sobre as ações dos alunos ou professores, funcionários e diretores. As ocorrências foram transcritas de forma que se preservasse o anonimato dos sujeitos citados nos documentos, ou seja, omitirei qualquer dado que possa direta ou indiretamente, levar a identificação dos sujeitos envolvidos nos registros das ocorrências analisadas.

Quadro 1 Categorização nos Livros de Ocorrência

Categorias	Motivo Gerador	Providências
Acadêmicas	Não fazer as atividades Não trazer material Desinteresse Fuga da escola Falta excessiva Gazeteamento de aula	Escola Reunião com os envolvidos Advertência Notificação à família
Desrespeito	Perturbar/ atrapalhar a aula Indisciplina Atraso Não uso do uniforme	Suspensão Notificação à polícia
Violência	Agressão física- socar, arranhar, dar pontapés, empurrar, estapear Agressão verbal- ameaçar, insultar, xingar, desacatar, provocar, escrever palavras afrontosas Vandalismo- destruir o patrimônio da escola Porte de arma- portar arma ou de fogo no interior da escola Furto- apoderar-se de pertences alheios em sua ausência Destruição- causar danos a objetos alheios	
Sexualidade	Obscenidade Tocar em alguém ou a si próprio intimamente Trajes inadequados	Família Atende ao chamado Negligente

Fonte: Arquivo da Escola MCBM.

Como pode ser observado no Quadro 1, as ocorrências categorizam-se em quatro tipos - acadêmicas, desrespeito, violência e sexualidade. Trata-se de infrações relacionadas às situações de comportamentos desviantes das regras trabalhadas pelos professores e dirigentes da escola, de acordo com o regimento escolar. A recorrência desses comportamentos caracteriza o não-cumprimento do conjunto de regras que orientam as condutas dos alunos, portanto. O respeito às ordens prescritas nos documentos formais, especificamente no regimento interno, parecem constituir, no entender dos professores e dos dirigentes, condições indispensáveis para o exercício da ação pedagógica, por isso, tendem a serem legitimadas pelos professores.

Nessa direção, Bourdieu (2004) ressalta que o trabalho dos professores é o de inculcar os esquemas de percepção, pensamentos, apreciação e ação em todos os destinatários legítimos, ou seja, é o de reproduzir condições da relação de forças da

formação social que produz. Dessa forma, trata-se de um trabalho que contribui para produzir e reproduzir a coesão intelectual e moral do grupo, ou seja, é o trabalho de inculcação que reproduz uma forma durável – o *habitus*. Quanto mais se inculca o *habitus*, conforme os princípios do arbitrário cultural dominante, mais o trabalho pedagógico consegue produzir e melhor dissimular a verdade objetiva.

Para melhor compreensão da utilização de *habitus* no trabalho pedagógico, aproprio-me do pensamento de Setton (2002), em seu artigo intitulado “a teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea”, no qual argumenta que *habitus* é uma noção que a auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente, ora inconsciente. Assim, a autora entende *habitus* como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas.

Bourdieu, ao utilizar o conceito de *habitus*, com base no pensamento de Panofsky “[...] mostra que a cultura não é só um código comum, nem mesmo um repertório comum de respostas a problemas comuns ou um grupo de esquemas de pensamento particulares e particularizados: é, sobretudo, um conjunto de esquemas fundamentais, precisamente assimilados, a partir dos quais se engendram, segundo uma arte da invenção semelhante à da escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares, diretamente aplicados a situações particulares” (BOURDIEU, 2004, p. 349).

Então, percebem-se as condutas apresentadas pelos professores em relação aos comportamentos desviantes dos alunos, constituídas de *habitus* incorporado por meio de uma prática dotada de hierarquias, ou seja, para o bom desempenho das aulas, no espaço escolar as regras precisam ser assimiladas pelos alunos. Essa análise pode ser verificada nas ocorrências descritas no corpo do texto.

4.1 Procedimentos de Análise

Como já explicitado anteriormente, utilizo, como procedimento para interpretação dos dados, a técnica de análise de conteúdo que, na compreensão de Bardin (2010, 38.),

trata-se de um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, que permitem a construção de conhecimentos relativos às condições de produção, ou seja, é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e

quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação. Esta técnica se constitui de um instrumento polimorfo e polifuncional que permite a análise dos conteúdos das ocorrências.

Como esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre dois pólos: do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem.

De maneira geral, pode dizer-se que a sutileza das técnicas de análise de conteúdo corresponde aos objetivos seguintes:

- a superação da incerteza: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efectivamente contido, podendo esta 'visão' muito pessoal ser partilhada por outros?
Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável?
- e o enriquecimento da leitura: se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a *priori* não possuímos a compreensão. (BARDIN, 2010, p. 31). [grifo do autor].

Pode-se utilizar a descrição analítica seguindo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdos e mensagens. Tratar-se-ia, portanto, de um tratamento da informação contida nas mensagens. É conveniente, no entanto, precisar de imediato que, em muitos casos, a análise não se limita ao conteúdo, embora tome em consideração o continente.

Nesse sentido, a análise de conteúdo pode ser uma análise dos significados (exemplo: a análise da temática), embora possa ser também uma análise dos significantes (análise lexical, análise dos procedimentos). Por outro lado, o tratamento descritivo constitui uma primeira fase do procedimento, mas não é exclusivo da análise de conteúdo.

Bardin (2010) enfatiza que outras disciplinas que se debruçam sobre a linguagem ou sobre a informação também são descritivas: a linguística, a semântica, a documentação etc.

A definição de análise de conteúdo citada por Berelson (1971), na obra de Bardin (2010), há cerca de uns quarenta anos atrás, caracteriza-se como uma técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação dessas mesmas comunicações.

O analista, em seu trabalho, delimita as unidades de codificação, ou as de registro. Quando existem ambigüidades na referenciação do sentido dos elementos codificados, é necessário que se definam unidades de contexto, superiores à unidade de codificação, as quais, embora não tendo sido tomadas em consideração no recenseamento das frequências, permitem compreender a significação dos itens obtidos, repondo-os no seu contexto.

A título de ilustração, segue abaixo a Tabela 1, que apresenta a quantificação da análise de conteúdo no período estudado, lembrando que, em alguns anos, o número de ocorrências foram poucas, pois, como já citado, o quantitativo dos registros em relação à disciplina/indisciplina estava relacionado com a conduta da direção escolar.

Quantificação da análise de conteúdo
Tabela 1: Distribuição de frequências absolutas e relativas das ocorrências

Categorias	Número de ocorrências								Total		
	1975-1977		1984-1985		1986-1989		1990-1992		F	%	
	f	%	f	%	F	%	f	%			
Acadêmica	Não fazer as atividades	03	15,7	-	-	03	8,5	04	17	79	17,40
	Não trazer material	05	26,4	-	-	04	11,5	03	12		
	Desinteresse	03	15,7	-	-	08	22	02	8,5		
	Fuga da escola	03	15,7	01	100	11	31,5	03	12		
	Falta excessiva	-	-	-	-	-	-	01	04		
	Gazetemento de aula	05	26,4	-	-	09	26,5	11	46,5		
	Sub-total	19	100	01	100	35	100	24	100		
Desrespeito	Perturbar/ atrapalhar a aula. Indisciplina.	10	13,5	-	-	21	20	13	25	231	50,88
	Atraso	59	79	02	100	79	76	27	53		
	Não uso do uniforme	02	03	-	-	02	02	06	12		
		03	4,5	-	-	02	02	05	10		
	Sub-total	74	100	02	100	104	100	51	100		
Violência	Agressão física	04	66	01	100	15	44	13	30	129	28,41
	Agressão verbal	02	17	-	-	11	32	23	54		
	Vandalismo	-	-	-	-	04	12	04	09		
	Porte de arma	-	-	-	-	02	06	-	-		
	Furto	-	-	-	-	01	03	01	02		
	Destruição	01	16	-	-	01	03	02	05		
Sub-total	07	100	01	100	34	100	43	100			
Sexualidade	Obscenidade	-	-	-	-	04	37	01	100	15	3,31
	Tocar em alguém ou a si próprio, intimamente	-	-	-	-	04	37	-	-		
	Trajes inadequados	02	100	-	-	03	26	-	-		
	Sub-total	02	100	-	-	11	100	01	100		
Total										454	100%

Fonte: Arquivo da Escola MCBM.

Dessa forma, explicito o procedimento de análise realizado com o material empírico – registros de ocorrências da Escola Maria Constança Barros Machado, no

período de 1975 a 1992. Início com a análise denominada categorial, na qual levei em consideração a totalidade dos documentos, passando-os, posteriormente, pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença ou de ausência de itens de sentido, ou seja, aqueles recorrentes no que diz respeito à disciplina/indisciplina. Portanto, esse é o método considerado das categorias, uma espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem.

4.2 Livros de Ocorrência: o conteúdo explícito ou implícito por meio das representações sociais mapeados nos documentos da escola

A leitura das ocorrências apresentadas nesta tese, permite uma reflexão em torno dos discursos e das práticas constituídas das intenções, das ações e dos seus efeitos previstos e não previstos, que demonstro de forma tanto explícita quanto implícita na condução dos registros das ocorrências nos documentos da Escola Maria Constança Barros Machado. Nessas formas e conteúdos dos registros detectei as práticas pedagógicas geradoras - no sentido de produzir e reproduzir as relações sociais vigentes - do controle social, como também de transformação de uma realidade escolar.

A análise dos enunciados dos atores sociais no espaço escolar denuncia a imbricação com as ideologias pertencentes a um grupo social, num dado momento histórico. Essa análise crítica dos conteúdos registrados nas ocorrências implica atravessar as fronteiras desse espaço, caminhando para as estruturas sociopolíticas, históricas e culturais mais amplas, sem escapar, entretanto, da ideologia.

Bourdieu (1998, p. 13) argumenta que as ideologias são sempre duplamente determinadas, ou seja:

[...] que elas devem as suas características mais específicas não só aos interesses das classes ou fracções de classe que elas exprimem, mas também aos interesses específicos daqueles que as produzem e a lógica específica do campo de produção (comummente transfigurado em ideologia da criação e do criador) – é possuir o meio de evitar a redução brutal dos produtos ideológicos aos interesses das classes que eles servem (efeito de curto-circuito freqüente na crítica marxista) sem cair na ilusão idealista a qual consiste em tratar as produções ideológicas como totalidades auto-suficientes e autogeradas, passíveis de uma análise pura e puramente interna.

A ideologia funciona no campo da produção ideológica de maneira quase automática, na base da homologia de estrutura entre o campo de produção ideológica e o campo da luta de classes. Sendo assim, as ideologias servem a interesses particulares que tendem a se apresentar como universais, comuns ao grupo.

Nesse sentido, a cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante, assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros, distinguindo-os das outras classes para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto; contribui, portanto, para a desmobilização das classes dominadas, para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções.

A leitura das ocorrências descritas nos documentos levou-me a entender a forma e o conteúdo dos discursos pedagógicos. Tornou-se visível, por exemplo, que nas ocorrências referentes ao ano de 1976, como parte de um *habitus* incorporado, nesse período, pela direção da Escola Maria Constança Barros Machado, a prática utilizada para qualquer conduta indisciplinar dos alunos seria motivo de suspensão desses discentes, conforme pode ser observada nas transcrições abaixo.

Ocorrência nº 13. O diretor da Escola Estadual de 1º e 2º Graus “Maria Constança Barros Machado” no uso das atribuições que lhe confere o Regimento Interno resolve suspender por (1) dia, ou seja das aulas do dia 09/03 de 1976, os alunos da 6ª Série do 1º Grau, turma C, do turno matutino por desrespeito às normas do Estabelecimento e indisciplina na fila de entrada, mesmo sendo advertido. Campo Grande, 09 de Março de 1976. [Consta a assinatura do diretor].

Ocorrência nº 14. O diretor da Escola Estadual de 1º e 2º Graus “Maria Constança Barros Machado” no uso das atribuições que lhe confere o Regimento Interno resolve advertir e suspender das aulas do dia 12 de Março de 1976, o aluno tal, da 1ª Série do 2º Grau, turma A, do turno noturno, por desrespeito as normas do estabelecimento e indisciplina na sala de aula, quando na ausência do Professor. Campo Grande, 12 de Março de 1976. [Consta a assinatura do diretor].

Ocorrência nº 15. O diretor da Escola Estadual de 1º e 2º Graus “Maria Constança Barros Machado” no uso das atribuições que lhe confere o Regimento Interno resolve suspender das aulas do dia 13 de Março de 1976, os alunos da 5ª série C, turma matutino, por desrespeito as normas do estabelecimento e indisciplina no corredor quando na entrada para a sala de aula. Campo Grande, 13 de Março de 1976. [Consta a assinatura do diretor].

Esses exemplos revelam que o discurso implícito da direção se constituía de regras determinadas seguindo alguns critérios: os alunos que não correspondiam às normas estabelecidas, aqueles que cometiam transgressões eram retratados, fichados nos livros de ocorrências, cujos objetivos eram classificar e enquadrar os sujeitos que

não seguiam as ordens instituídas. Pode-se observar que a gestão do ano de 1976, em todas as ocorrências, adota a prática de suspensão dos alunos de suas atividades escolares; essa suspensão variava de um dia até uma semana, por motivos se estivessem fora do padrão de comportamento estabelecido pela escola, ou que ferissem os códigos impostos pelo poder oficial.

No decorrer das análises, o que se nota é que a conotação das infrações estava veiculada às concepções que os dirigentes tinham em relação ao conceito de disciplina/indisciplina. Na comparação dos registros de ocorrências, pôde-se notar que um mesmo tipo de comportamento que houvera gerado, anteriormente, uma suspensão, em um dado momento, não foi motivo para que se aplicasse esse tipo de punição. Dessa forma, percebe-se uma discrepância de percepção dos atos de indisciplina, decorrente da razão referida no início deste parágrafo.

Indisciplina, nesse padrão, é a quebra de regras especificamente escolares que regulam os padrões de comportamentos dos alunos, regras que são impostas para assegurar a disciplina na escola. Estrela (1992) afirma que mesmo as convenções sociais mais gerais, quando transportadas para o contexto escolar, acabam por funcionar como forma de reforço de autoridade do professor e, por isso, tendem a assumir uma forte função pedagógica.

Nessa perspectiva, chamo a atenção para instituições cuja organização impõe hábitos relacionados às hierarquias; as regras adotadas por elas têm uma função de disciplinamento. Essas regras são exigidas, na prática pedagógica, por meio dos dispositivos pedagógicos implícitos nas relações entre os dirigentes da instituição de ensino e os dirigidos, que são os alunos.

Para Guimarães (2003), o diretor de escola é um funcionário que tem inúmeras tarefas a cumprir, de caráter essencialmente burocrático; está sujeito a sanções, caso não cumpra as ordens superiores. Os processos administrativos parecem ser os fantasmas que pairam constantemente sobre a carreira do diretor. Poucos ousam tomar atitudes que vão além daquilo que está determinado. Por isso, é de entender a razão por que eles fazem cumprir na íntegra os regimentos internos produzidos com o propósito de organizar e moralizar os espaços escolares.

No decorrer das análises que aqui apresento, serão descritas as ocorrências que ilustrarão as formas tanto explícitas quanto implícitas dessas relações nos contextos escolares e familiares. A transcrição dos dois registros que se seguem demonstra que as regras implícitas da prática pedagógica, os códigos prescritos pela instituição, grande parte das vezes, não estavam claras para os alunos:

Ocorrência n.º 16. No primeiro dia de novembro de hum mil, novecentos e oitenta e nove, os alguns alunos do turno vespertino, da 1º C, e do 1º A, que não assistiram as aulas deste dia, fomos chamar sua atenção eles correram, fugiram pulando o muro e indo para o bar onde por lá ficaram. [Constam a assinatura dos alunos e direção].

Ocorrência n.º 17. O Diretor da escola Estadual de 1º e 2º Graus “Maria Constança Barros Machado” no uso das atribuições que lhe confere o Regimento Interno resolve suspender por uma semana, ou seja, a partir do dia 24 ao dia 30 do mês de Abril, alguns alunos da 5ª série, turma B, e outros da 5ª série turma B, todos do turno matutino, por desrespeito as normas do estabelecimento e indisciplina na sala de aula, quando na ausência do professor.

Campo Grande, 24 de Abril de 1976 [Consta a assinatura do professor].

O que acontece é que, quanto mais implícita a hierarquia, mais difícil será distinguir o transmissor. Uma hierarquia implícita é uma relação de poder na qual esse poder é mascarado ou escondido por disposição de comunicação. No caso dos exemplos de ocorrências transcritos, não foi necessária a presença do professor ou do inspetor, já que os alunos tinham consciência das transgressões cometidas, por isso fugiram da diretora. Portanto, “[...] no caso de uma hierarquia implícita, o professor atua diretamente sobre o contexto de aquisição, mas indiretamente sobre o adquirente”. Assim, a hierarquia pode ser explícita ou implícita. (BERNSTEIN, 1996. p. 99).

Em seguida, apresento exemplos de regras explícitas, de base conceitual de Bernstein (1996), que trata das regras de sequenciamento, como pode-se observar na ocorrência a seguir:

Ocorrência n.º 18. O diretor da escola Estadual de 1º e 2º Graus “Maria Constança Barros Machado” no uso das atribuições que lhe confere o Regimento Interno resolve suspender a 5ª Série, turma A, turno matutino, por três dias, sendo da seguinte forma:

- a) No dia 12 estão suspensos os números pares.
- b) No dia 13, estão suspensos os números ímpares.
- c) No dia 14 estão suspensos todos os alunos da classe.

Por desrespeito as normas do estabelecimento de ensino e indisciplina na sala de aula, em massa, mesmo sendo advertido pela Inspectora de Aluno. Campo Grande 10 de Abril de 1976. [Consta a assinatura do diretor].

O autor destaca que as regras de sequenciamento, também podem ser explícitas. São regras que regulam o desenvolvimento da criança, comumente em termos de idade. Isso significa que a criança sempre conhece qual é o estado de consciência que se espera dela. Ou seja, essas regras de sequenciamento podem estar inscritas em listagem de conteúdos, em currículos, em regras de comportamento, em

regras de prêmio e castigo e são, com frequência, marcadas por rituais de transição. Convém ressaltar que essas regras também podem ser implícitas.

Bernstein (1996) observa que nos casos em que as regras de sequenciamento são implícitas, a criança, inicialmente, pode não ter conhecimento do seu projeto temporal. Apenas o transmissor conhece o projeto temporal da criança. Já nos casos de regras explícitas de sequenciamento, a criança tem algum conhecimento de seu projeto temporal. Na ocorrência abaixo pode-se observar essas regras.

Ocorrência 19. Aos sete dias do mês de junho de hum mil e novecentos e noventa, no período noturno reuniu-se pela quarta vez a Orientadora e os alunos da 1ª série do 2º grau turma “G” para que os mesmos assumam o compromisso de mudanças de comportamento, tendo em vista as reclamações dos professores da impossibilidade de desenvolverem suas atividades a contento por causa da bagunça dos alunos, conversas fora de hora e desrespeito aos professores, prejudicando com isto a aprendizagem dos conteúdos. Fica determinado que a partir deste termo de compromisso, o aluno reincidente com ocorrências lavrada pelo professor, será tomada medidas cabíveis tais como: suspensão por três dias; reincidência suspensão por quinze dias e posteriormente transferência. Nada mais havendo a tratar todos assinaram, inclusive os professores da turma a presente ata. [Consta a assinatura dos professores e a dos alunos].

O dispositivo pedagógico regula a comunicação, segundo um sistema de regras provisoriamente estáveis, porém referido à prática e ao discurso pedagógico. Nesse caso, o aspecto ideológico é evidenciado pela própria definição do conceito, que já aponta para esse conteúdo:

[...] regulador simbólico da consciência, que selecionaria significações e graus de legitimidade para os textos pedagógicos, resultantes das disputas entre grupos sociais de posição e interesses divergentes, pelo controle simbólico na sociedade. Sua função estaria fundamentalmente na tradução das relações de poder mais amplas da sociedade em práticas e discursos pedagógicos (BERNSTEIN, 1996, p. 68).

A eficácia desse dispositivo como reproduzidor das relações de poder dominantes na sociedade encontra limites internos e externos. Internamente, ou seja, na própria estrutura do dispositivo, os princípios que regem sua gramática de operação “[...] carregam ordens de possibilidade que não aquelas estabelecidas para serem reproduzidas” (BERNSTEIN, 1996, p. 266-267). Como fruto de disputas, o conteúdo desse dispositivo não é linearmente definido pelas relações de poder na sociedade, ainda que seja claramente marcado por essas relações. Ao

reforçar alguns significados e buscar conter outros, essa “gramática” coloca para os sujeitos envolvidos nessas relações a própria discussão que pretende evitar.

Dessa forma é, na sua relação com o contexto em que atua, “[...] a distribuição do poder que fala através do próprio dispositivo cria locais potenciais para a contestação e a oposição” (BERNSTEIN 1996, p. 266-267). De fato, as próprias agências especializadas no controle simbólico não estão fora da sociedade que devem regular, apresentando-se também marcadas por contradições semelhantes às que precisam ser contidas.

Diante dessa análise, o que se vê presente nos textos transcritos de ocorrências são os mecanismos utilizados pelos os alunos como formas de contestar os dispositivos pedagógicos de classificação e de controle: constantemente eles reincidem em suas atitudes diante das situações contrárias àquelas que impediam suas expressões de liberdade ou democracia.

4.3 O desenho dos registros: pedagogias visíveis e invisíveis

As pedagogias visíveis e invisíveis estão explícitas na prática pedagógica que pode ser compreendida como um condutor, um condutor cultural: um dispositivo singularmente humano tanto para a reprodução quanto para a produção cultural. Bernstein (1996) reconhece a lógica interna de uma prática pedagógica como um conjunto de regras que precedem o conteúdo a ser conduzido.

Nesse sentido, apresento, aqui, a prática pedagógica explicitada por meio dos registros nos livros de ocorrência, atas de conselho de classe e portarias da Escola Maria Constança Barros Machado. Os registros se organizam por tipos de análises, caracterizados como: “transgressões disciplinares”, “comportamentos indesejáveis”, “contestações as normas”, “infrações aos códigos”, enfatizados neste estudo.

O conceito de transgressão diz respeito ao comportamento contrário ao regulamento interno do estabelecimento de ensino; todavia, não é ilegal, do ponto de vista da lei, o absentismo, a não-realização de trabalhos escolares, a falta de respeito entre outros. Desse modo, a incivilidade não contradiz nem a lei, nem o regimento interno da instituição, mas as regras de boa convivência; as desordens, os empurrões, as grosserias, as palavras ofensivas, a agressividade e ataque frequentes e repetidos ferem o direito da convivência em sociedade.

Souza (2005, p. 142) ressalta que

A instituição educativa deveria ser um modelo de civilização e de progresso, seu espaço representaria e incentivaria a ordem, a disciplina e a eficiência, e, dessa forma, “reforçar valores morais relacionados a padrões de comportamento considerados civilizados (grifo da autora).

A autora, ao se referir à importância dos valores morais, faz referência àqueles valores morais dos indivíduos, firmados na moral essencialista, que podemos definir como aquela que trata de um conjunto de normas que devem servir de base para o comportamento moral dos indivíduos em toda e qualquer situação. Geralmente, esse conjunto de princípios se alicerça sobre um princípio regulador de fundo filosófico ou, na maioria dos casos, religioso. Essa forma de moral é própria das sociedades tradicionais, nas quais a força dos costumes e das normas desempenha um papel fundamental para a manutenção da sociedade.

Durkheim (1984) argumenta que a escola é o espaço privilegiado de educação moral. Segundo ele:

[...] existe todo um sistema de regras que determinam o comportamento da criança. Ela deve se apresentar à classe na hora fixa, uniformizada e numa atitude conveniente; na classe ela não deve atrapalhar a ordem; ela deve aprender suas lições, fazer seus deveres, os deve fazer com uma suficiente aplicação, etc... Há assim uma multiplicidade de obrigações às quais a criança está forçada a submeter-se. Seu conjunto constitui o que se chama disciplina escolar. Pela prática da disciplina escolar é possível inculcar na criança o espírito de disciplina (DURKHEIM, 1984, p. 251)

É com esse espírito que a escola legitima as regras, como forma de inculcar comportamentos que atendam às regras escolares. Assim, parece cada vez mais difícil pensar-se em um modelo de escola que se veja totalmente livre do imperativo das regras.

Bernstein (1996) trata dos comportamentos indisciplinados como transgressões aos códigos escolares. Nesse sentido, faz-se necessário apontar que os códigos estão relacionados como a distribuição de poder e o princípio de controle e são realizados na relação entre significados, realizações e contextos. Vejamos este argumento do autor:

Os códigos da educação consistem de orientações – relativamente aos significados – elaborados por causa da relação indireta desses significados como uma base material específica. As realizações dos significados em educação são uma função de forma específica assumida por suas práticas

interativas. O fato de os códigos educacionais consistirem de orientações elaboradas implica que esses sejam sempre transmitidos (e adquiridos por) todos os grupos de aluno. (BERNSTEIN, 1996, p. 53)

Podem-se observar alguns códigos educacionais como a Portaria nº 06/75 (Cf. Anexo A, p. 136), que por força da Portaria nº 46/75 do Delegado Regional de Educação e Cultura de Campo Grande, no uso das disposições que lhe confere o artigo 8º da Resolução do Conselho Estadual de Educação, através da Resolução nº 22 de 14/08/1974, dispõe sobre o Regimento para as Escolas Estaduais de 1º e 2º graus, por meio do qual “resolve baixar a presente portaria normatizando o uso do aparelho telefônico deste estabelecimento”. Essa norma configura a presença de códigos educacionais destinados tanto para os profissionais que atuam na escola bem como para os alunos.

Nesse contexto, ao analisar as ocorrências de um modo geral, é interessante distinguir diferentes práticas e realizações dos agentes de controle simbólico¹⁸, dependendo de onde eles operam: se no campo do controle simbólico ou se no campo da produção. Assim, estaríamos preocupados com as relações no interior desses campos e com as relações entre eles.

Para melhor compreensão desses códigos, especificamente os educacionais, apresenta-se, no Quadro 2, algumas características de comportamentos dos alunos que não atendem às expectativas dos dirigentes educacionais, inclusive de alguns professores, que não se enquadram na lógica da prática pedagógica da escola. Vale ressaltar que as ocorrências, no geral, são acadêmicas; a classificação em categorias, como já referido, foi feita no sentido de explorar melhor as análises dentro do contexto histórico e social.

Esta é uma análise qualitativa dos comportamentos de indisciplina categorizados em função das regras que os alunos põem em causa e os motivos pelos quais são punidos. Vale lembrar que há uma clara diferença entre as regras de conduta que os professores tendem a considerar como legítimas e válidas e aquelas regras de conduta que os professores consideram indisciplináveis, ou seja, não legítimas e inválidas. As formas de classificação deixam de ser universais para se tornarem sociais, ou seja, arbitrárias (relativas ao um grupo particular) e socialmente determinados.

¹⁸ Controle simbólico é entendido como processo de especialização das consciências através de interações comunicativas, as quais, por sua vez, veiculam uma distribuição de poder resultante de disputas entre os diferentes grupos sociais pelo direito de impor socialmente suas construções culturais: “faz com que as relações de poder sejam expressas em termos de discurso e o discurso em termos de relação de poder” (BERNSTEIN, 1996, p. 190).

Como já citado, no Quadro 2, apresento uma classificação dos principais comportamentos de indisciplina, com base no tipo de regra que são violadas pelos alunos. Além disso, dedico especial atenção aos fatores que são levados em consideração, pelos sujeitos, para que julguem determinados comportamentos como de indisciplina.

Quadro 2 Extratos de ocorrências no Ano 1975

Data	Extrato	Classificação	Comentário
11/06/1975	Deixaram de assistir a aula, porém permaneceram dentro do colégio.	Acadêmicas	Desrespeito com o professor
19/06/1975	Levou apontamentos e consulta durante a prova.	Acadêmicas	Desrespeito com o professor
20/06/1975	Aluno da 5ª Série perturba os colegas e impede o trabalho do professor.	Acadêmicas	Desrespeito para com os colegas e com o professor
25/06/1975	Não traz o material escolar, posto fora da sala para não prejudicar os colegas.	Acadêmicas	Suspensão da aula
02/09/1975	Matar as aulas de ciências e dar pontapés na porta dos sanitários da escola.	Acadêmicas	Suspensão das aulas por 3 dias

Fonte: Arquivo da Escola MCBM.

Considerando que trabalhei com um quantitativo significativo de ocorrências, o conteúdo do quadro 2 é um exemplo do que está explícito nos registros dos livros de ocorrência, no início do período estudado, ou seja, ano de 1975. Diante desses registros surgem as primeiras questões: Qual era o código prescrito? Pressuponho que o aluno não reconhecia as regras estabelecidas, ou seja, a mensagem como princípio interativo. A mensagem é o meio pelo qual se realiza a socialização do código.

Pondera-se, então, que um quantitativo significativo de alunos que foram citados nos livros de ocorrência, não conseguiam compreender a linguagem características dos códigos elaborados, ou seja, a forma da comunicação não chegava até eles. Nessa lógica, entendo que esses alunos se encontravam relativamente ainda na perspectiva da compreensão no nível de códigos restritos.

Descrivem-se, a partir deste ponto, as situações computadas como tipologia acadêmicas, aquelas ocorrências mais recorrentes no ano de 1975, e suas formas de punições.

Ocorrência nº 20. O aluno tal do 1º colegial B do período noturno, por ato impensado, o referido aluno, se rebelou contra o professor alterando a voz. Para não prejudicar a disciplina da classe, foi posto para fora da classe e sendo, suspenso das aulas de matérias de construções, nos dias 30/6/75; 2, 4/7/75 (segunda, terça e sexta feiras). [Consta a assinatura do professor e a do aluno]. Campo Grande, 27/6/75.

Ocorrência nº 21. O aluno tal da 5ªC turno matutino, é indisciplinado em aula, perturbando colegas e não trazendo material de História. Esta é a sua 3ª ocorrência. [Consta a assinatura da professora e a do aluno]. Campo Grande, 29/agosto/1975.

Esses dados revelam-nos os valores e juízos de valores dos atores sociais “dominantes” na estrutura da escola; essa cotidianidade burocrática da escola é mais uma das formas de dominação, segundo Bourdieu.

Como já observado, trago a transcrição das ocorrências, na íntegra e em blocos, ora de forma sucinta em quadros, ora descritivamente, a fim de facilitar a visualização dos aspectos relacionados à questão da indisciplina, bem como os pontos que desejo destacar, à luz das teorias estudadas, em relação aos discursos e práticas do Maria Constança, colégio lócus da pesquisa, evidenciando uma prática permeada nas relações constituídas pelo poder.

Ocorrência nº 22. Aos vinte dias do mês de setembro de hum mil novecentos e oitenta e nove, a diretora compareceu à sala da 7ª série B vespertino, por problemas sérios de disciplina, “falta de respeito” para com os professores e para com os colegas, alunos ausentes da sala durante as aulas, que ficavam perambulando pelo interior da escola. A diretora fez alerta contra a indisciplina e foi lida a portaria de suspensão de vários alunos, alertou que da próxima vez terão punições. [Constam a assinatura da direção e a dos alunos].

Ocorrência nº 23. Aos vinte e seis dias do mês de setembro de hum mil, novecentos e oitenta e nove, compareceram na sala da 5ª série A matutino, A diretora e duas professoras para conversarem e alertar à classe quanto a falta de respeito (de) por parte de alguns alunos cuspiendo nas costas dos colegas e palavras obscenas incluindo o aluno tal. Foi detectado que os foram vários alunos que cuspiam nos colegas. [Constam a assinatura da direção, a dos professores e a dos alunos presentes].

Ocorrência nº 24. Aos vinte e sete dias do mês de setembro de hum mil novecentos e nove, a diretora da escola, reuniu com os alunos da 8ª série “B” vespertino, no salão da Escola, por problemas diversos da sala. Indisciplina, falta de respeito para com os colegas e para com o Hino Nacional ao ser cantado no dia de hoje, pelos meninos da sala. A falta de

educação foi grande para com os colegas e demais presentes. A diretora informou que todos irão agir com mais rigor, diante de atitudes de deboche, desrespeito etc. [Constam a assinatura dos alunos].

Ocorrência nº 25. Aos vinte e oito dias do mês de setembro, no 3º tempo, no 1º ano D o aluno tal, desobedecendo a profª de Educação Física, pulou o muro da escola para ir buscar uma bola na rua. [Constam a assinatura da professora e a do aluno].

Ressalto que a relação dessas ocorrências com os códigos prescritos refere-se aos alunos que não correspondiam às normas instituídas. Código, tal como conceituado no contexto escolar, designa um conjunto de princípios, de aquisição tácita, que regulam as interações comunicativas, em instâncias oficiais ou locais e legitimados pelos sujeitos envolvidos nesse processo. Ao regular o processo de comunicação, regula, também, a formação de identidade e práticas posicionando os sujeitos nos contextos comunicativos que atuam.

Sendo, assim a leitura dessas ocorrências permitiu rastrear um determinado conjunto de códigos culturais nelas inscritos e as instigantes possibilidades de percurso, ampliando o campo de análise na perspectiva sociológica. Nota-se que a maioria das situações estavam relacionadas à questão do desrespeito com os professores e colegas e, também, com um dos símbolos cívicos – o Hino Nacional, (os alunos não ficavam quietos nem nos momentos cívicos da instituição). Entretanto, o que significaria cantar o Hino Nacional, para esses alunos? Essa prática é ou era vista como regra de ordem social relacionada aos níveis da escola.

De acordo com Bernstein (1996), a essência de qualquer relação consiste em avaliar a competência do adquirente. O que se está avaliando é se os critérios que se tornaram disponíveis para o adquirente foram alcançados – quer sejam critérios regulativos sobre conduta, caráter e de modos de comportamento, quer sejam critérios instrucionais, discursivos; como resolver este ou aquele problema ou como produzir um segmento aceitável de escrita ou fala.

Uma hierarquia implícita pode ser definida como uma relação na qual o poder é mascarado ou escondido por dispositivos de comunicação. No caso de uma hierarquia implícita o professor atua diretamente sobre o contexto de aquisição, mas indiretamente sobre o adquirente.

Dessa forma, pode-se perceber, nas práticas e discursos das relações pedagógicas da escola em questão, processos de transmissão e aquisição de conhecimentos, valores e formas de consciência implícitos, como propósito de transmissão aos alunos envolvidos nas ocorrências, o que representa dizer que esses alunos foram enquadrados num grupo de sujeitos que não atendiam às normas

instituídas pelas instâncias de um poder oficial. No caso específico da Escola MCBM, na maioria das vezes, os alunos recebiam punições por se ausentarem das aulas, suspensão de até três dias. Percebe-se então, o poder institucional permeado de uma cultural que legitimava as práticas pedagógicas, apresentadas nos registros das ocorrências imbricadas de indicadores da ditadura militar. Depreende-se então, que o poder dos dirigentes, tem efeitos específicos, ligados sobretudo a produção de identidades culturais e sociais, reforçando assim, as relações de poder.

4.4 Desvios das Regras: conduta sexual desviante

Ao abordar a questão da sexualidade, trago a concepção de Louro (2000), que enfatiza que a sexualidade é “apreendida”, ou melhor, é constituída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos. Entendo que a sexualidade envolve rituais, linguagens, representações, símbolos, convenções decorrentes de processos culturais e plurais.

Segundo Foucault (1988), a sexualidade é um dispositivo histórico, uma invenção social, uma vez que se constitui-se historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem “verdades”.

Nas transcrições abaixo, trago as ocorrências relacionadas às questões de comportamentos sexuais, apresentando os dispositivos implícitos nos registros dessas ocorrências, que foram reunidas em um bloco a que denominei “conduta sexual desviante”.

Ocorrência nº 26. Aos vinte e seis dias do mês de setembro de hum mil, novecentos e oitenta e nove, uma boa parte dos alunos da 5ª série A matutino, confirmaram perante a diretora, diretora adjunta e orientadora educacional, o relato iniciado no dia 25/09/1989 por ocasião da coleta de dados do Conselho de Classe, feita pelo supervisor e orientadora, que o aluno tal, 5ª A, que além de masturbar-se em sala de aula, mostra os órgãos genitais para os colegas, bem como atitudes obscenas em sala de aula e no corredor, ironizando as professoras com palavras e desenhos obscenos e ameaçando de bater nos colegas na hora da saída, caso venham contar a direção os fatos ocorridos. [Consta a assinatura da direção, a da diretora adjunta, a da orientação e a dos professores].

Ocorrência nº 27. No dia 07 de Outubro de 1986. Durante o recreio do dia 07 de Outubro, alguns alunos da 4ª série, e um aluno da 5ª série A, tomaram atitude de desrespeito à uma colega da 4ª série, dentro da sala de aula, quando de um a um lhe passou a mão no seio e a agarrou, apesar da defensiva dela. Existem muitas testemunhas do ocorrido. [Consta a assinatura da professora e duas testemunhas].

Ocorrência nº 28. No dia 21 de Outubro de 1986. O aluno tal. no 3º B, do período noturno, tomou atitude de desrespeito ao professor, quando o Inspetor pediu-me para que subisse o 5º tempo do 3º B, para o 3º tempo, esse aluno proferiu a seguinte frase: “A Sra. vai trepar?”, todos os colegas que estavam ao redor riram, eu pedi que repetisse a frase e ele disse: é isso mesmo, trepar como subir não é a mesma coisa? “Disse a esse aluno, que tivesse mais respeito com o professor e tomasse cuidado com a pornografia e mesmo assim continuou com os gracejos. [Consta a assinatura da professora].

Como nos lembra Louro (2000) ao classificar os sujeitos, toda sociedade estabelece divisões e atribui rótulos que pretendem fixar as identidades. Ela define, separa e, de formas sutis ou violentas, também distingue e discrimina.

Como se pode observar nessas ocorrências, os professores demonstraram uma certa impotência frente a esses tipos de transgressões cometidas pelos alunos, de modo especial com relação à questão sexual, consideradas de desrespeito, des pudor, ou seja, uma afronta à dignidade dos professores e colegas de sala, como apontado nos próprios textos. Aqueles que se atreviam a expressar, de forma mais evidente, sua sexualidade eram alvo imediato de redobrada vigilância, ficavam “marcados” como sujeitos que se desviavam do esperado, por adotarem atitudes ou comportamentos que não eram condizentes com o espaço escolar. Nesses casos, o recurso adotado era que as providências e decisões fossem tomadas em reunião dos conselhos de classe. Ou seja, essas decisões são moldadas pelas relações de poder de uma sociedade.

De acordo com Louro (2008), na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. Eis algumas das ocorrências nessas condições:

Ocorrência nº 29. As alunas vieram às aulas com blusinhas de alça, a direção tem advertido para que use o jaleco. Campo Grande, 13/09/1975

Ocorrência nº 30. Indisciplina, os alunos foram pegos escrevendo bilhetes para as meninas, suspensão dos alunos por 1 dia. Campo Grande, 24/03/1976

Ocorrência nº 31. O aluno tal, da 4ª série matutino, na hora do recreio ele chegou com uma brincadeira de latinha enfiando no meio da perna da aluna da 5º B, em seguida a aluna empurrou o colega, pois ele passou a mão num lugar íntimo da aluna, que lhe deu vários tapas, o aluno foi encaminhado para a direção. Campo Grande, 11/06/1986.

Ocorrência nº 32. A professora ao voltar para a sala de aula, encontra o maior tumulto, pois alguns alunos haviam agarrado o aluno tal, alegando que iriam estuprá-lo. Esses alunos já tiveram várias anotações em suas fichas individuais pois o comportamento é difícil. Campo Grande, 07/10/1986.

A leitura dessas ocorrências chama a atenção na medida em que, no decorrer dos anos, as transgressões parecem tornar-se mais graves, comparadas àquelas apresentadas nos anos anteriores. Por exemplo, as questões que diziam respeito a problemas de sexualidade eram mais relacionadas à vestimenta dos alunos, quando considerada indecorosa. Nas ocorrências dos anos 1986 a 1990 as atitudes desse tipo estavam mais ligadas aos atos libidinosos.

É possível perceber, pelos registros, que a questão da sexualidade diziam respeito às questões, também, a indisciplina e da violência. Violência, em uma de suas concepções mais amplamente aceitas, é todo ato que implica na ruptura do nexos social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade de relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito.

De acordo com Sposito (1994), os diversos usos e significados da palavra violência, ao lado de termos correlatos, como indisciplina, permitem alterações expressivas de significados correntes sobre o conjunto das ações escolares. Atos anteriormente classificados como produtos usuais de transgressões de alunos às regras disciplinares, até então tolerados por educadores como inerentes ao seu desenvolvimento, podem, hoje, ser sumariamente identificados como violentos. Ao contrário, condutas violentas, envolvendo agressões físicas, podem ser consideradas, pelos atores envolvidos, episódios rotineiros ou meras transgressões às normas do convívio escolar, conforme exemplo na ocorrência abaixo.

Ocorrência 33. Aos seis dias do mês de novembro de um mil, novecentos e oitenta e nove, o professor de História apresentou à diretora um bilhete que lhe foi apresentado, digo entregue junto aos trabalhos dos alunos do 1º C. O bilhete contém a seguinte mensagem Eu fulano de tal nesta data 01-11-89 prometo se chegar a reprovar com esse professor, eu e mais uns 10 maloqueiros vamos bater nesse professor ate arrancar toda a pele negra do corpo dele. Eu fulano de tal, justifica assinando. Encontrase na pasta do aluno o bilhete original arquivado. O aluno foi chamado pela Diretoria no dia 13(treze) e no dia 14 a mãe veio para saber da situação do filho. O aluno ficara suspenso por três dias úteis 16, 17 e 20 e no final do ano a situação do aluno passara pelo conselho de professores. [Constam as assinaturas do aluno e direção.]

No âmbito desse cenário rapidamente esboçado - o espaço estrutural da violência - alguns exemplos podem evidenciar as ressonâncias desse processo no interior da unidade escolar.

Bourdieu (1989) ressalta que são perceptíveis os mecanismos relativos à violência simbólica na relação pedagógica, entendendo que a violência simbólica faz

parte dos sistemas simbólicos que são aqueles instrumentos de conhecimento e de comunicação, pois só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados.

O autor defende a ideia de que cada formação social, a ação pedagógica dominante atende, necessariamente, aos interesses simbólicos e materiais dos grupos ou classes dominantes que impõem, como legítimas, aos grupos dominados, por meio de um modo de inculcação arbitrário, uma versão arbitrária da cultura.

Como argumenta Estrela (1992), se a instituição escolar é denunciada como associada à dominação de uma classe sobre a outra, a disciplina passa, necessariamente, de instrumento de coesão a instrumento de dominação. A disciplina escolar deixa de ser vista como um conjunto de regras neutras e intrinsecamente positivas, para se tornar um instrumento necessário à imposição de um arbitrário cultural dominante. Nos exemplos abaixo é possível identificar a legitimidade dessa cultura.

Ocorrência nº 34. Aos dezenove dias do mês de outubro de hum mil, novecentos e oitenta e nove, reuniram-se no salão da Escola, todos os alunos do sexo masculino do turno vespertino, da quinta a oitava série do primeiro grau e da primeira a terceira série do segundo grau; convocados pela diretora da escola. A diretora iniciou a sua fala, dizendo ser desagradável reunir alunos para “dar bronca”. O problema está no mau uso do banheiro: arrancando torneira; cantoneiras, enfim, querem depredar uma escola. O registro do banheiro foi quebrado e, pelo que parece, pelos alunos deste turno, vespertino. Os palavrões, marcas de pés, tudo que se tem neste banheiro; parece ter prazer pelas coisas destruídas, acabadas e por alunos de região central. Outras escolas, da periferia isso não acontece. Além de desmontarem as torneiras, jogaram-nas fora. A escola não é da diretora, que é passageira. A escola é de vocês possivelmente, dos nossos netos, mas, que Escola estamos deixando para eles, com esse vandalismo? A lata que cobre os canos foi arrebatada o que permitia proteger os canos. Isto não pode acontecer, o dinheiro a ser gasto é da própria comunidade, portanto, cabe a ela, representada por vocês, zelar e conservar seu patrimônio. Qualquer atividade torna-se impossível de realizar diante dessa situação de destruição. Azulejos estão sendo quebrados, canos de chuveiro foram arrancados. Como resolver esse impasse? Torneiras baratas estão custando um absurdo, o que fazer para consertar o banheiro? Quem é o responsável por estas atitudes, como resolver a situação? Cadê o uniforme que solicitaram como compromisso? A direção irá solicitar uma reunião com os pais para ver como resolver o problema já que a escola deverá ser reconhecida no Curso do 2º Grau e desta forma o Conselho Estadual de Educação não reconhecerá, já que a escola caminha a depredação. Esperamos que o culpado e ou culpada se manifestem, se apresentam. Pensem a forma mais diversa de como poderá ser feito para consertar o banheiro. [Consta a assinatura da diretora e a dos demais presentes].

Ocorrência nº 35. Aos dezesseis dias do mês de novembro de hum mil, novecentos e oitenta e nove, na hora do recreio, alguns alunos da 3ª série matutino estavam chutando a porta e entortando torneiras dentro do banheiro masculino e outros alunos chutaram a porta e paredes do mesmo. Quando a professora entrou, os três estavam, também, gritando muito. Os pais deverão comparecer para ficarem cientes do problema. [Consta as assinaturas dos alunos].

Ocorrência nº 36. Aos quatro dias do mês de maio de hum mil novecentos e noventa, às 17:15, na sala da direção, reuniram-se alguns professores para apurarem as minúcias ocorridas com seus carros. Chamaram-se alguns alunos já que os mesmos foram vistos junto aos carros após o término da 4ª aula do dia 3 do corrente mês, e, após isso, foi constatado pelos professores proprietários dos carros a aplicação de composto químico estranho. Chamados esses alunos para esclarecerem que trouxera algo estranho à classe no dia 3, todos foram unânimes em confirmar que o aluno tal portava uma lata de polidor “Grand Prix” e afirmava que como seu irmão tem oficina mandava que ele comprasse o polidor para o referido irmão. Inclusive o próprio aluno passou um pouco do composto no braço da colega, causando-lhe irritação local e que passou um pouco na parede da sala de aula também, tendo afirmado, a mesma aluna, que estava cheirando cola de sapateiro. O aluno tal também foi visto junto aos carros e passando a mão nos mesmos, tendo hoje em classe o mesmo aluno afirmando aos colegas que passara só um pouco do composto químico. Em um dos carros. Os pais dos dois alunos compareceram a escola e tomaram ciência do problema. A mãe desse aluno se dispôs a ver os carros estragados, informou ao professor que irá assumir o reparo de seu carro, na oficina de seu filho mais velho. Sobre os outros não poderá assumir pois não tem condições financeiras para arcar com a responsabilidade dos demais veículos. Os alunos foram suspensos das aulas por três dias, por decisão da direção. Quanto ao aluno causador do problema, está sendo transferido da escola. Pois já que trata-se de aluno reincidente. A mãe tomou ciência mais deixou de assinar por ser analfabeta. [Consta a assinatura da diretora e a dos professores].

Ao analisar o fenômeno da violência social, sobretudo na escola, é importante entender que esse fenômeno é determinado pelas condições históricas e sociais que explicariam o aparecimento de condutas violentas na escola.

Na análise das ocorrências que tratam da violência pôde-se perceber um conjunto de ações que traziam prejuízos de danos morais, agressões físicas e de violência simbólica. Tornavam-se mais evidentes certas formas da vida escolar ou da cultura escolar impregnadas de condutas violentas. Aumentavam os índices de agressões físicas entre grupos de alunos nas áreas internas ou nas proximidades da unidade escolar e a invasão de grupos de jovens durante o período de aulas.

Ainda nessa perspectiva, podemos notar uma riqueza de elementos a serem analisados e as várias possibilidades utilizadas na escolha dos eixos de análises; assim, delimitei alguns recortes temáticos. No quadro 3 apresento um bloco de ocorrências que demonstram as diversas infrações cometidas pelos alunos, que, de acordo com a gravidade, recebiam punições do tipo suspensão.

Quadro 3 Extratos das ocorrências da categoria desrespeito.

Data	Extratos	Classificação	Comentários
22/04/1976	Suspensão de 3 dias para o aluno tal da 5ª série A, 2º grau noturno, intransigência, fumando no banheiro.	Desrespeito	Desrespeito a Portaria Nº 1/76, do dia 29 de março do corrente ano.
24/04/1976	Suspensão de uma semana para os alunos fulano e sicrano, ambos da 5ª Serie Turma B, matutino, por desrespeito as normas do estabelecimento, indisciplina na sala na ausência do professor.	Desrespeito	Suspensão de uma semana. Maior dias de suspensão encontrada nos livros.
24/04/1976	Convocação de reunião extraordinário do conselho de professores para tratar do comportamento do aluno tal da 3ª Série do 2º Grau Turma única, vespertino, invasão do estabelecimento com um veículo acompanhado de estranhos, chegando a subir na rampa de acesso a entrada dos alunos, burlando a vigilância da inspetora, para atrapalhar o andamento das aulas.	Desrespeito	Mais uma ocorrência do aluno reincidente foi necessário a convocação de conselho de professor.

Fonte: Arquivo da Escola MCBM.

A análise dos registros dos comportamentos desviantes, protagonizados pelos alunos, revela que se tratava de regras de natureza totalmente diferentes daquelas cuja violação constituiria atos de indisciplina, que se encontrariam ameaçadas diante de casos típicos de violência. Em primeiro lugar, elas não constituíam infrações e regras especificamente escolares, sendo sua violação, na grande maioria dos casos, facilmente enquadrada como ato infracional. Em segundo lugar, suas funções não se ligavam diretamente à garantia do bem-estar geral, mas de modo mais imediato, à preservação do patrimônio escolar e da integridade física, psicológica, material ou moral dos sujeitos.

Voltamos a registrar a afirmação de Estrela (1992): que mesmo as convenções sociais mais gerais, quando transportadas para o contexto escolar, acabam por funcionar como forma de reforço de autoridade do professor e, por isso, tendem a assumir uma forte função pedagógica. Porém, elas não constituem regras especificamente escolares e, por isso, conforme pudemos observar, suas violações costumam ser condenadas, mais imediatamente, em função dos danos que acarretam para os sujeitos do que em função dos distúrbios que podem gerar no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Nesses casos, geralmente a escola utiliza o trabalho constituído pelo Conselho de Professores para avaliação e encaminhamento do caso.

A ata nº 01/84, mostra a composição de uma chapa de Conselho de Professores constituída pelos seguintes elementos: Presidente, Vice-presidente e onze conselheiros. O Regimento Escolar da Escola Maria Constança de Barros Machado traz as atribuições pertinentes ao Conselho de Professores: no Capítulo V:

Art. 23º - O Conselho de Professores, órgão consultivo para as deliberações didático-pedagógicas, será integrada por 1/3 pelo menos, dos professores existentes no estabelecimento, com seus respectivos suplentes, escolhidos em sessão solene do corpo docente, por eleição.

§ 1º - Os professores Conselheiros deverão ser escolhidos dentre:

1º - as diversas áreas de ensino – Núcleo Comum.

2º - a parte específica das diferentes habilitações profissionais, oferecidas pelo estabelecimento.

§ 2º - O diretor do estabelecimento será o presidente nato do Conselho.

Art. 24º - Caberá ao diretor dirigir os trabalhos de eleição.

§ 1º - A eleição será convocada com antecedência mínima de 8 dias.

§ 2º - As chapas deverão ser encaminhadas à presidência até 24 horas da abertura dos trabalhos.

§ 3º - As eleições realizar-se-ão regularmente durante o primeiro bimestre letivo.

Art. 25º Os eleitos tomarão posse na mesma sessão plenária da eleição.

Art. 26º Em caso de vaga por licença, perda do mandato ou falecimento de um dos conselheiros, o Presidente convocará um suplente do grupo respectivo.

Art. 27º - O conselho reunir-se-á ordinariamente, em uma plenária, uma vez por semestre, com a presença da maioria dos membros.

§ 1º - O Conselho poderá reunir-se extraordinariamente – por convocação de seu Presidente ou do Conselho Técnico, com a presença de pelo menos 2/3 dos seus membros.

§ 2º - As reuniões do Conselho serão realizadas preferencialmente, em dia e hora que não prejudiquem os trabalhos letivos.

§ 3º - Nas reuniões do Conselho será permitida a presença de um representante do corpo discente, que faça parte do Centro Cívico Escolar, mas sem direito a voto.

Art. 28º - Os trabalhos do Conselho de professores e suas decisões só serão executáveis depois de homologadas pelo Conselho Técnico.

Parágrafo Único – O Conselho poderá dispensar a presença dos Conselheiros nas reuniões, desde que apresentem justificativas aceitáveis.

Art. 29º - Compete ao Presidente do Conselho de Professores:

- 1) convocar e presidir as reuniões do conselho;
- 2) dar posse aos eleitos;
- 3) convocar os suplentes nos casos previstos, no artigo 26 deste Regimento;
- 4) distribuir os assuntos que serão submetidos a exames e deliberações do plenário;
- 5) designar o secretário para as reuniões do Conselho;

Art. 30º - Compete ao Conselho de professores:

- 1) elaborar e rever o seu próprio estatuto, submetendo-o a aprovação do Conselho Técnico;
- 2) analisar as atividades realizadas durante os períodos letivos;
- 3) propor medidas executáveis que levem ao necessário aperfeiçoamento dos métodos e técnicas de ensino, submetendo-as à apreciação da Supervisão Escolar;

4) manter estreito contato com o serviço de Orientação Educacional e Supervisão Escolar, oferecendo-lhes colaboração para melhor entrosamento do ensino.

Art. 32º - Incorrerá na possibilidade de ser destituído da função de membro do conselho de Professores aqueles que:

1) faltar sem motivo justificado a 3 (três) reuniões ordinárias consecutivas;

2) deixar de pertencer ao Corpo Docente do Estabelecimento.

Art. 32º - a destituição da função de membro do Conselho por qualquer um desses motivos contidos no artigo anterior, deve constar em Ata assinada pelo presidente, e por todos os membros do Conselho.

Está explícito, nesses artigos do referido Regimento Escolar, o discurso pedagógico produzido no campo de recontextualização oficial como resultado da influência do Estado, do controle simbólico. Esse texto sofre um processo de recontextualização pedagógica, quando é, por exemplo, utilizado na elaboração do Regimento Escolar, passando a assumir-se como discurso pedagógico de Reprodução.

São objetos de recontextualização, nas práticas pedagógicas dos professores, por exemplo, o texto dos programas, o texto dos manuais escolares, o currículo escolar, entre outros.

Com o propósito de mostrar os vários tipos de comportamentos considerados desviantes, no Quadro 4 descrevo as ocorrências para as quais, pelo teor das transgressões, a escola solicita a presença dos pais ou responsáveis, a fim de que tomassem ciência e providenciassem os encaminhamentos prescritos.

Para melhor compreensão da análise desse quadro, utilizo pressupostos de classe social das pedagogias visíveis e invisíveis de Bersntein (1996), focalizando diferentes locais pedagógicos em sua forma genérica. Dessa forma, nos casos das pedagogias visíveis focalizo as escolas, e, nos casos das pedagogias invisíveis focalizo a família, considerando que as características superficiais, aparentes, de uma pedagogia visível podem ser compreendidas por todos, na medida em que se trata de uma forma pedagógica padrão, cujos princípios e práticas subjacentes sejam ou não reproduzidos na família.

Quadro 4 Presença dos pais ou responsáveis nas ocorrências de 1975 a 1992

Presença das (os) responsáveis	1975	1976	1986	1987	1988	1989	1990	1992	Total
Responsáveis são chamados pela escola	3	0	2	4	2	14	16	10	51

Presença das (os) responsáveis	1975	1976	1986	1987	1988	1989	1990	1992	Total
Ocorrências nas quais os responsáveis estão presentes na escola	0	0	2	1	0	0	1	0	4
Ocorrências nas quais os responsáveis não estão presentes	37	71	38	61	55	70	39	28	399
Total de ocorrências	40	71	42	66	57	84	56	38	454

Fonte: Arquivo da Escola MCBM.

Segundo Bernstein (1996, p. 122), no contexto familiar o controle está quase inteiramente na comunicação interpessoal: “[...] uma forma de comunicação que opera em torno de áreas de motivação e intencionalidade tais como lidas pelos pais”. Sendo assim, a comunicação tem múltiplas camadas. Para que essa camada seja facilitada, ocorre um enfraquecimento progressivo da classificação entre o interior e exterior da criança. Os pais encorajam a criança a tornar públicos, cada vez mais, aspectos de seu interior, ao mesmo tempo em que facilitam esse processo. A vigilância sobre a criança é total.

Nesse sentido, torna-se difícil para a criança se esconder, como também se torna difícil para os pais ocultá-la. O processo de comunicação atua para efetuar, por meio da linguagem, o invisível visível, e isso pode carregar sua própria patologia.

Então, a escola tem, em sua prática, uma forma de convocar os pais ou responsáveis a irem à escola, para tomarem ciência dos problemas que envolvem seus filhos, a fim de que os ajudem na educação dos mesmos; o objetivo dessa prática é fazer com que essa relação diminua ou elimine esses problemas de ordem disciplinares.

Nesse contexto, fica difícil pensar sobre os comportamentos dos alunos fora de suas relações sociais mais amplas, particularmente daquelas vivenciadas no âmbito familiar, não se pode reduzir a análise apenas a essas relações. No quadro abaixo segue alguns exemplos.

Quadro 5 Ocorrências que solicitam a presença dos pais ou responsáveis

Data	Extrato	Categoria	Comunicação
30/09/1975	Suspensão por 3 dias solicitou a presença dos pais na qual foi atendido) rebeldia e indisciplina nas aulas	Indisciplina	Solicitação da presença dos pais na escola- suspensão por 3 dias
08/05/1986	A aluna tal pulou o muro e saiu da escola sem comunicar os responsáveis, a mãe foi comunicada a comparecer na escola.	Indisciplina	Solicitação da presença da mãe na escola.
08/09/1987	Vários professores se reuniram na sala da direção para tratar sobre o aluno tal quanto a indisciplina o mesmo, também estava presente a mãe, o alerta era que se o aluno melhorasse o comportamento, seria transferido das escola, como o aluno se propôs a mudar de conduta os professores em consenso resolveram dar outra chance para o aluno.	Indisciplina	Reunião de professores junto com a mãe do aluno A. para tratar sobre seu comportamento ameaça de transferência.

Fonte: Arquivo da Escola MCBM.

Apresento, em seguida, alguns exemplos dessas ocorrências

Ocorrência nº 37. Aos dezesseis dias do mês de novembro de hum mil, novecentos e oitenta e nove na hora do recreio alguns alunos da 3ª série matutino estavam chutando a porta e entortando torneiras dentro do banheiro masculino e outros alunos chutaram a porta paredes do mesmo. Quando a professora entrou os três estavam também gritando muito. Os pais deverão comparecer para ficar cientes do problema. [Consta as assinaturas dos alunos].

Ocorrência nº 38. Aos vinte dias do mês de novembro de 1989, no 3º tempo algumas alunas do 3º A vespertino mataram aula de física, se esconderam da inspetora de alunos e quando ela se virou as três pularam o muro e fugiram para fora da escola. Seus pais foram comunicados para que compareçam na escola, busquem o material de suas filhas e tomem ciência do problema. [Não consta assinaturas].

Ocorrência nº 39. Aos dezessete dias de mês de maio de hum mil novecentos e noventa, algumas alunas do 2º ano A, estavam matando aula no 2º tempo, aula de geografia, no bar em frente a escola. Foram avistadas no bar e chamadas para que retornasse à aula. Os pais foram chamados à escola para tomarem ciência do problema. [Consta as assinaturas das alunas].

Ocorrência nº 40. Aos vinte e dois dias do mês de junho de hum mil novecentos e noventa o aluno tal da 5ª série B, vespertino foi trazido até a orientação pois dentro da sala brigou com o colega de sala, dando-lhe um soco na boca que saiu sangue; além de ser um aluno já encaminhado várias vezes, por desrespeito, briga com outros colegas, mau

comportamento em sala de aula, brincadeiras e conversas fora de hora. Seu pai foi chamado à escola para tomar ciência do problema. [Consta a assinatura do aluno].

É significativa a quantidade de ocorrência que registravam solicitação da presença dos pais, principalmente quando havia atritos, ameaças, imposições, desavenças por parte dos alunos.

O que comumente ocorria na Escola Maria Constança era que a conversa com os pais ou responsáveis vinha acompanhada de uma ou mais “punições” estabelecidas para os casos de transgressão às normas, como “suspensão”, encaminhamentos, conversas e comprometimento, tanto dos pais quanto dos seus filhos. A suspensão se dava na forma efetiva ou de ameaça, por meio da interdição temporária da presença do aluno na escola, ou de sua retirada da sala de aula para outros espaços escolares, como a sala da direção. Na tabela abaixo apresento em dados quantitativos as providências tomadas pela escola.

Tabela 2 Distribuição das frequências relativas e absolutas das providências registradas nos livros de ocorrência

Providências		1975-1977		1984-1985		1986-1989		1990-1992		Total
		F	%	f	%	f	%	F	%	
Escola	Reunião com os envolvidos	01	02	-	-	06	24	03	42	113
	Advertência									
	Notificação à família	05	06	-	-	04	16	02	28	
	Suspensão	04	04			06	24	01	15	
Sub Total		71	88	-	-	09	36	01	15	
		81	100			25	100	07	100	
Família	Atende ao chamado	-	-	-	-	04	100	01	100	05

Fonte: Arquivo da Escola MCBM.

Percebe-se, aqui, que a prática de registros nos livros de ocorrência eram utilizados, pela escola, como um dispositivo para proteção contra possíveis acusações e, de certa forma, para estabelecer uma espécie de consenso entre as partes envolvidas – escola e família.

4.5 Contextos familiares de aprendizagem

No que se refere à presença da família no contexto escolar, evidenciada nas ocorrências, embaso-me nos estudos de Morais e Neves, (1993), que utilizam o

código pedagógico da família como componentes separados da realização dos códigos discursivos e de transmissão.

Ainda segundo as autoras, a análise do nível discursivo regulador da família está focada nos conhecimentos/atividades e nas normas de conduta social presentes na família. Sendo assim, através de uma prática pedagógica indireta, as crianças, como espectadores dos universos discursivos das famílias, aprendem num contexto não avaliativo a valorizar os significados transmitidos pelos discursos instrucionais e reguladores.

Portanto, a análise do nível de transmissão, que se refere às práticas instrucionais e reguladoras das famílias, foca-se no processo de transmissão-aquisição desenvolvido pelos pais em interação pedagógica com seus filhos. Por meio de uma prática pedagógica direta, as crianças, como participantes ativos do processo de aprendizagem, adquirem num contexto avaliativo competências específicas e normas de conduta social, assumindo papéis sociais que vão ser determinantes noutros contextos de aprendizagem.

Bernstein (1996) traz, em sua teoria, a discussão das relações sociais que geram diferenças de ordens e significados. A escola, ao solicitar a presença da família, esperava que ela exercesse uma posição marcada de procedimentos de controle social. Dessa forma, é extremamente necessário fazer a leitura da posição que cada família representa na sociedade.

Para o autor, as famílias posicionais teriam papéis segregados, especializados e fronteiras bem marcadas a regular as características espaciais e temporais da socialização familiar. Esperava-se encontrar esse tipo de família em todas as classes sociais. O segundo tipo era chamado de pessoal; “[...] aqui os papéis eram vistos como pouco nítidos e o controle social era obtido essencialmente através de complexas formas de comunicação interpessoal.” (BERNSTEIN, 1996 p. 136).

Nesse sentido, a expectativa era encontrar ambos os tipos de família, em diferentes graus, tanto na classe média quanto na classe operária, embora houvesse a expectativa de que sua distribuição fosse diferente nas diferentes classes sociais. Considerava-se que esses tipos de família geravam e produziam, ambos, modalidades de códigos nas duas classes sociais.

Convém destacar que, apesar da convocação dos pais para tomarem ciência dos problemas nos quais seus filhos estavam envolvidos, ainda foi possível perceber que determinados alunos continuaram sendo notificados nos livros de ocorrências,

conforme podemos observar no bloco das ocorrências abaixo, que denominarei de “alunos reincidentes”.

Ocorrência nº 41. O aluno tal, da 5ª série C do 1º grau, por motivo de indisciplina em sala de aula foi conduzido a esta diretoria pela professora de História, afim de reclamar que o referido aluno perturbou a aula acionando um revolver espoleta. Por várias vezes o mesmo já foi advertido por indisciplina. [Consta a assinatura do aluno].

Ocorrência nº 42. O aluno tal, da 5ª c turno matutino, é indisciplinado em aula, perturbando colegas e não trazendo material de História. Esta é a sua 3ª ocorrência. [Consta a assinatura da professora e a do aluno]. Campo Grande, 29/agosto/1975.

Ocorrência nº 43. O aluno tal da 5ª C não assistiu à aula de História em 29/08, permanecendo na escola e perturbando a disciplina. [Consta a assinatura do aluno].

Ocorrência nº 44. Campo Grande, 1º de setembro 1975
O aluno tal, fica suspenso das aulas por três dias letivos; 1º, 2 e 3 do corrente por mal criação na aula de História por dar ponta pés na porta dos sanitários da Escola. [Consta a assinatura da professora].

As sanções escolares são vistas como inerentes a determinados modos de proceder; entretanto, qualquer trabalho pedagógico e suas características nada mais são do que o reflexo das transformações das próprias relações na sociedade. A indisciplina seria, talvez, o inimigo número um do professor, tendo em vista os inúmeros relatos disponíveis de docentes sobre as dificuldades encontradas quanto à questão disciplinar, no cotidiano escolar, traduzida em termos como “bagunça, tumulto, falta de limites, maus comportamentos, desrespeito às figuras de autoridade entre outras”. (AQUINO, 1996, p.40).

Qual é a natureza das ocorrências passíveis de intervenção do Conselho de Professores? Podemos considerar que sejam aquelas em que os alunos já foram alertados ou notificados, mas ainda continuam apresentando problemas disciplinares? Apresentarei alguns exemplos de ocorrências para essa análise.

Ocorrência nº 45. O Diretor da Escola Estadual de 1º e 2º Graus “Maria Constança Barros Machado” no uso das atribuições que lhe confere o Regimento Interno resolve convocar Reunião Extraordinária do Conselho de Professores do estabelecimento, para tratar do comportamento do aluno tal, 3ª série, IIº Grau, turma única, turno vespertino, devido o seu procedimento indisciplinado, invadindo o estabelecimento de Ensino com um veículo, acompanhado de estranhos, chegando a subir na rampa que dá acesso a entrada dos alunos e, pulando uma das janelas do corredor, burlando a vigilância da Inspectora de aluno, para atrapalhar o andamento das aulas dos IIº Grau, turno matutino. Foi chamado à diretoria e advertido, não acatando e ainda mesmo desrespeitando, insistindo em seus atos indisciplinados. Portanto, resolve-se que, qualquer resolução

tomada em reunião em nível de Conselho de Professores será lavrada em Portaria. Campo Grande 24 de Abril de 1976. [Consta a assinatura do diretor].

Ocorrência nº 46. Aos seis dias do mês de novembro de hum mil, novecentos e oitenta e nove, o professor fulano e a professor de Historia apresentaram à diretora um bilhete que lhe foi apresentado, digo entregue junto aos trabalhos dos alunos do 1º C. O bilhete contém a seguinte mensagem: Eu fulano de tal, nesta data 01-11-89 prometo se chegar a reprovar com esse professor, eu e mais uns 10 maloqueiros vamos bater nesse professor ate arrancar toda a pele negra do corpo dele. Eu fulano de tal justifica assinando. Encontra-se na pasta do aluno o bilhete original arquivado. O aluno foi chamado pela Diretoria no dia 13(treze) e no dia 14 a mãe veio para saber da situação do filho. O aluno ficara suspenso por três dias úteis 16, 17 e 20 e no final do ano a situação do aluno passará pelo Conselho de Professores. [Consta a assinatura do aluno e da direção].

De acordo com as normas da escola, se o aluno reincidisse, os responsáveis seriam chamados novamente; e se ainda assim o aluno não se corrigisse, poderia ser suspenso ou mesmo ser transferido para outro estabelecimento de ensino. Convém destacar que essa situação, acaba trazendo constrangimento para os pais, ou seja, ficam a margem de negociação, expondo suas dificuldades na condução de impor regras disciplinares aos filhos.

Ao encerrar este capítulo, desejo salientar algumas preocupações com relação ao tipo do olhar que lanço às ocorrências. As narrativas aqui presentes não caminham na direção de denúncias, não se trata de desresponsabilizar a escola pelo que faz, ou deixa de fazer, mas também não se trata de olhá-la em busca de vereditos de inocência ou culpa. Entendo que a escola age em meio a uma complexidade de questões, em meio a uma série de pressões, expectativas, enquadramentos, tradições, que se relacionam ao que pode ser considerado tanto como parte de suas especificidades, quanto como parte do conjunto de significados, bem como, de práticas presentes no contexto social que se insere.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minhas considerações, ao final desta tese, fundamentam-se nas leituras que constituem o referencial teórico do campo sociológico de Bourdieu e Bernstein, metodológico de Bardin por meio da análise de conteúdo, bem como, nas análises dos documentos escolares - “livros de atas”, “portarias”, “livros de conselho de classe”, “livros de ocorrência” da Escola Maria Constança Barros Machado, fontes fundamentais para a realização desta pesquisa.

Este estudo permitiu-me analisar a escola sob várias formas – focalizando as relações de classe, as formas culturais, a escola como aparelho de estado e o papel do sistema educacional formal na produção/reprodução de saberes. Desse modo, estou ciente de que tal análise da educação revela quão importante ela é, tanto como processo quanto um conjunto de instituições, uma vez que a escola, enquanto espaço social, está estruturada e hierarquizada conforme a distribuição desigual dos capitais econômicos, cultural, social e simbólico.

A busca das respostas para as questões norteadoras da pesquisa - como são construídos/produzidos os saberes sobre disciplina/indisciplina em relação à conduta dos alunos no contexto escolar? Como os dispositivos pedagógicos relacionados a essa construção/produção se expressam na escola? - levaram-me a que me debruçasse nas produções de teóricos, pesquisadores, estudiosos que discutem sobre o assunto, e a que obtivesse um olhar diferente sobre o papel da escola, sua interface com a cultura, suas relações de classes e as relações de poder legitimadas nas práticas pedagógicas. Toda essa visão e compreensão serviram de subsídio às análises do material empírico e de “bússola” que me levou ao encontro das respostas para as questões propostas.

Por meio da análise dos documentos-fontes do estudo foi possível observar vários fatores, tanto de aspectos legais quanto de cunho ideológico, imbricados na forma e conteúdo expressados no registro das ocorrências, reveladores da construção/produção dos dispositivos pedagógicos nos livros de ocorrências.

Dentre os vários fatores observados no decorrer deste estudo, destaco um que chama a atenção: a Constituição de 1988 e, especificamente, a lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que aprovou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), levaram a que as escolas revissem e reconsiderassem a natureza de suas sanções disciplinares regimentais, substituindo as punições de natureza constrangedora, por medidas de

prevenção e sócio-educativas (ECA, artigo 232). Essas mudanças aconteceram, obrigatoriamente, em parceria com órgãos superiores no sistema educacional e os específicos de proteção à criança e ao adolescente: Conselhos Tutelares e Conselhos Municipais de Direito da Criança e Adolescente.

Dessa observação, surge, aqui, a inferência, quase constatação, de que, se por um lado essas legislações conseguem intimidar as posturas de natureza autoritária dos dirigentes da escola, por outro, acabam beneficiando os alunos que, em algumas situações, abusam dos direitos conquistados e adotam uma postura de desrespeito ao corpo docente, colegas e funcionários da escola. Encontro sustentação para essa observação nos registros das ocorrências, mais especificamente a partir dos anos de 1990, cujos conteúdos revelam desqualificação, desrespeito dos alunos para com os professores e colegas, além de posturas agressivas, de violência física e simbólica. Entendendo que a violência simbólica não se manifesta de forma clara. Essa violência pode manifestar-se por meio de técnicas coercitivas e/ou psicológicas e, até mesmo, pelo uso intensivo de imposições de traços culturais da cultura dominante.

Outro aspecto analisado neste estudo, com base no fundamento da Sociologia da Educação, diz respeito à relação da escola, vinculada à cultura e à classe social. Com base no pensamento de Bourdieu, percebe-se que a escola não é uma instituição neutra, e sim legitimadora do capital cultural valorizado por uma elite; desse modo, reproduz as desigualdades, visto que uma criança inserida na classe dominante terá apenas a continuação do *habitus*, enquanto uma criança provinda da classe popular, desprovida de bagagem cultural significativa, terá que se inserir num contexto estranho, distante ou mesmo ameaçador.

Assim, o capital cultural transmitido pela família favorecerá o êxito ou o fracasso escolar, tendo em vista que, para os alunos das classes dominantes, a cultura escolar seria a sua própria cultura, enquanto para as demais classes, seria como uma cultura “estrangeira”. Foi possível, então, perceber-se a ligação entre fracasso escolar por conta dos comportamentos inaceitáveis (suspensões) e o capital cultural herdado: a falta desse propiciaria o fracasso, em razão da menor proximidade do aluno com a cultura escolar. Comungando com os estudos de Bourdieu, infere-se que a escola é legitimadora das desigualdades sociais, selecionando os bons e levando ao fracasso escolar (exclusão) os que julga serem menos qualificados, os que não possuem o capital cultural em sua totalidade. Essa análise corrobora-se nas ocorrências em que os alunos são convidados a se transferirem de escola. Embora seja importante

compreender que as escolas contribuem para reproduzir relações sociais de produção, elas também, historicamente, reproduzem formas específicas de resistências.

Essas formas de resistências podem ser interpretadas como os comportamentos indisciplinados apresentados pelos alunos. Mesmo cientes de que pudessem ser notificados nos livros de ocorrência, alguns deles não se importavam, o que pode ser reforçado no fato de que certos alunos mostraram-se reincidentes em relação aos comportamentos.

As resistências podem ser informais, não inteiramente organizadas, ou até mesmo não conscientes; no caso dos alunos listados nos “livros de ocorrências” da Escola Maria Constança Barros Machado, aparentemente, essas resistências não tinham nenhum efeito de forma consciente, haja vista, o expressivo índice de ocorrências cometidas no período analisado.

A questão disciplinar implícita na cultura escolar do lócus desta pesquisa, de certa forma, atendia a uma padronização dos comportamentos que se encontravam em acordo ao previsto nos instrumentos legais como Regimentos Internos, Estatutos e legislações vigentes. Desse modo, “os livros de ocorrências” foram sistematizados com base em uma disciplina vinculada à centralidade da obediência aos códigos, às autoridades, às instâncias de controle, à dimensão comportamental do disciplinamento, de forma tácita, revelando, dessa forma, o papel moralizador das práticas disciplinares, que constituíam dever invariável, vinculado à universalização de certos valores, costumes ou atitudes.

Com base na análise teórica sob a perspectiva “bourdieusiana”, fica evidente a existência de uma correlação entre as desigualdades sociais e escolares. As posições mais elevadas e prestigiosas dentro do sistema de ensino (definidas em termos de disciplinas, cursos, ramos de ensino, estabelecimentos) tendem a ser ocupadas pelos indivíduos pertencentes aos grupos socialmente dominantes. Comungando com o pensamento do sociólogo francês, essa correlação não é, obviamente, casual, nem se explica, exclusivamente, por diferenças objetivas (sobretudo econômicas) de oportunidade de acesso à escola. Ressalto que, por mais que se democratize o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita, continuará existindo forte correlação entre as desigualdades sociais, sobretudo culturais, e as desigualdades ou hierarquias internas ao sistema de ensino.

Essa correlação só pode ser explicada sob essa perspectiva, quando se considera que a escola, dissimuladamente, valoriza e exige dos alunos determinadas qualidades que são desigualmente distribuídas entre as classes sociais, notadamente,

o capital cultural, uma certa naturalidade no trato com a cultura e o saber, que apenas aqueles que foram, desde a infância, socializados na cultura legítima podem ter.

Por fim, ressalto a grande contribuição de Bourdieu para a compreensão sociológica da escola: essa instituição não é neutra. Formalmente, a escola trataria a todos de modo igual, todos assistiriam às mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, portanto, supostamente, teriam as mesmas chances. Mas de acordo com o autor, na verdade, as chances são desiguais. Alguns estariam em condições mais favoráveis do que outros para atender às exigências, muitas vezes explícitas, da escola. Essa constatação vem ao encontro das práticas pedagógicas reveladas nas ocorrências apresentadas neste estudo, nas quais registram-se casos de reincidência de um significativo número de alunos, principalmente em determinadas aulas, e de certos professores, exatamente aqueles que adotavam posturas mais autoritárias.

A partir dessa análise, o presente estudo sobre a “disciplina/indisciplina: formas de controle na Escola Maria Constança Barros Machado (1975-1992)” reforça a tese de que a escola é, uma instituição de poder na qual o controle social é produzido e reproduzido, no sentido de que a influência de uma cultura legitimada por um poder de classe determina as práticas pedagógicas no interior das escolas.

Encerro essas considerações lamentando ter percebido que, ao analisar essas formas e práticas de controle da disciplina/indisciplina do passado, na escola, reconheço o quanto elas, ainda hoje, fazem-se presentes. Espero, por meio deste estudo, possibilitar a abertura de caminhos para novas sinalizações às questões relacionadas à disciplina/indisciplina no cotidiano da escola. Trata-se de uma temática privilegiada de reflexão e intervenção, pois se articula indissociavelmente à totalidade das bases sobre as quais a escola se assenta, referindo-se às maneiras como produz e reproduz as relações entre os sujeitos.

REFERÊNCIAS

ADIMARI, Maria. Fernanda. **Escola e Cidade: os sentidos dos espaços no Maria Constança**, Campo Grande. Dissertação (Mestrado em Educação), Campo Grande, UFMS, 2005.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio: Graal, 1993.

ALVES, Gilberto Luiz. **Educação e História em Mato Grosso: 1719-1864**. Campo Grande: UFMS/Imprensa Universitária, 1984. 156 p. (Publicações UFMS, v.1).

AQUINO, Júlio Groppa. **A desordem em relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento**. In: Aquino, Júlio Groppa. G. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996, pp. 39-55.

AQUINO, Júlio Groppa. **A indisciplina e a escola atual**. Revista da Faculdade de Educação - USP. pp. 1-14, v. 24, São Paulo, jul. 1998.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Trad., de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.

BENCOSTTA, Marcus Levy. (Org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

BERELSON. B. **Content analysis in communication research**. Nova Iorque, III. Univ. Press, 1952, Hafner Publ. Co., 1971.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código, controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BITTAR E FERREIRA. Jr, Amarilla. **De freguesia a capital: 100 anos de educação em Campo Grande**. In: *Campo Grande – 100 anos de construção*. Campo Grande: matriz Editora, 1999, p. 195-236.

BITTAR, Marisa. **Dos campos grandes à capital dos ipês**. Parte I Campo Grande: Gráfica Editora Alvorada, 2004.

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

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora. **Educação em Revista**, nº 10, dez.1989, p.3-15.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre (coord.). **A miséria do mundo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Lingüísticas**. São Paulo, Edusp. 1998.

BOURDIEU, Pierre. O capital social – notas provisórias. In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice. (Org.). **Pierre Bourdieu**. Escritos de educação. 2. ed. São Paulo: Vozes, 1999. p. 65-70.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice. (Org.). **Pierre Bourdieu**. Escritos de educação. 2. ed. São Paulo: Vozes, 1999. p. 71-79.

BORDIEU, Pierre. **O poder Simbólico**. Trad. De Fernando Tomaz. 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Org. de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: a crítica social do julgamento. Trad. por Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: _____. **A economia das trocas simbólicas**. Trad. Sérgio Miceli et alli. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009. p. 203-229.

BOURDIEU, Pierre. Reprodução cultural e reprodução social. In: _____. **A economia das trocas simbólicas**. Trad. Sérgio Miceli et alli. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009. p. 295-336.

BRASIL, Congresso. Câmara de Senadores. **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Histórico da Lei nº 5.692 de 11/08/71. Senado Federal, 1971.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 4.024 / 61. Documenta 4**, 1961.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília. DF. 1990.

BRASIL. Lei 9.394 de 23 de dezembro de 1996: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

BRAGA, Horácio dos Santos. **O ensino de Latim na Escola Maria Constança Barros Machado como reflexo da história da disciplina no Brasil (1939-1971)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande, UFMS, 2005.

BRAGA, Paulo Henrique Azuaga. **A disciplina Educação Física no Maria Constança: expressões da cultura escolar no período de 1954-1964**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Campo Grande, UFMS, 2006.

CAMPOS, Nilceia da Silveira Protásio. **Música Na Cultura Escolar: as práticas musicais no contexto da Educação Artística (1971-1996)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Campo Grande, UFMS, 2004.

CANÁRIO, Rui. **Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas**. In BARROSO, João (org.) O estudo da escola. Porto: Porto Editora, 1998.

CANDIDO, Antonio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz, FORACCHI, Marialice M. **Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação**. São Paulo, 1953. p. 107-128

CARDOSO, Maria Angélica. **O ensino de História nas séries iniciais do Ensino de Primeiro Grau na Escola Estadual Maria Constança**. Dissertação (Mestrado em Educação), Campo Grande, UFMS, 2006.

CARVALHO, José Sérgio F. de. **Os sentidos da (in) disciplina regras e métodos como práticas sociais**. In: AQUINO, Júlio Groppa. Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996, p. 129-138.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**. Entre práticas e representações. Traduzido por Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Estudos avançados, vol. 5, n.11, jan/abr., pp. 173-191. 1991.

COMBLIN, Josep. **A ideologia da segurança nacional**. O poder militar na América Latina. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2. ed. 1978.

COORDENADORIA ECUMÊNICA DE SERVIÇOS, Declaração Universal dos Direitos Humanos. 5. ed. São Paulo: Edições Paulinas, 1984.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sócio-cultural; In: **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996. p.137/162

DUBET, François. Le sociologue de l'éducation. *Magazine Littéraire*, Paris, n.369, outubro, p.45-47, 1998.

DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia e Moral**. Portugal: Rés Editora, 1984.

ESCOLANO, Agustín. Presentación. In: **Cien Años de Escuela em Espanha (1875-1975)**. Salamanca: Kadmos, 1990.

ESCOLANO, Agustin. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP & A, 2. ed. 2001. p. 20/58.

ELIAS, Nobert. *La Sociedad Cortesana*. Fondo de Cultura Economico, 1990.

ESTRELA, Maria Teresa. **Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula**. Portugal: Porto Editora, 1992. (Coleção Ciências da Educação).

ESTRELA, Maria Teresa. **Investigação sobre a indisciplina e a violência em meio escolar em Portugal**. XI Colóquio da AFIRSE/AIPELF: Indisciplina e Violência na Escola, Universidade de Lisboa, 2002.

FERNANDEZ ENGUIA, Mariano. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 13. ed. Rio de Janeiro. Graal, 1998.

- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I. A vontade de saber.** Rio de Janeiro. Graal, 1988.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade.** 7. ed. São Paulo: Moraes, 2005.
- GIMENO, Sacristán, J; PÉREZ GÓMES, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GIROUX, Henry e SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA E SILVA T. Tadeu (Org) **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 2002 p. 98.
- GUIMARÃES, Áurea. M. Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, Júlio. Groppa. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo Summus, 1996.
- JULIA, Dominique. **A Cultura escolar como objeto histórico.** Revista Brasileira de História da Educação, v. 1, n. 1, jan./jun., pp. 9-43, 2001.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.** São Paulo: Ática, 1977.
- LA TAILLE, Yves de. **Autoridade e autonomia na escola.** São Paulo: Summus, 1996.
- LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa de Lima. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão,** 20. ed. São Paulo: Summus, 1992.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia Estrutural.** 5 ed. São Paulo: Tempo brasileiro, 1996.
- LOCKE, John. **Carta acerca da tolerância.** Segundo tratado sobre o governo. Ensaio acerca do entendimento humano. 3 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores).
- LOURO, Guacira Lopes. (Org). **O corpo educado.** Pedagogias de sexualidade, 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000 v. 01. 174.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições** (Unicamp) v, 19 (2), p. 23, 2008.

LUNA, Francine Guerra de. **A (in) disciplina em oficinas de jogos**. Dissertação de (Mestrado). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MORAIS, Rosana Sant'ana de. **A História da Disciplina Língua Espanhola Expressa nas Leis e na Cultura Escolar do Colégio “Maria Constança” em Campo Grande-MT (1953-1961)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Campo Grande, UFMS, 2007.

MORAIS, Ana Maria, e NEVES, Isabel Pestana. Práticas pedagógicas e teorias de instrução no contexto de socialização familiar: Um modelo de análise. In A. M. Morais *et al.*, **Socialização primária e prática pedagógica**: Vol. 2, Análise de aprendizagens na família e na escola (cap. 14). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 1993.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, Stella Sanches e GONÇALVES, Gilvan Milhomem Santos. A Escola Maria Constança Barros Machado: um estudo histórico das práticas escolares (Décadas 1940 a 1990). In: FERRO, Olga Maria dos Reis. (Org.). **Educação em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (1796-2006)**: História, Historiografia, Instituições Escolares e Fontes. Campo Grande: Editora UFMS, 2009, pp. 241-268.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari e RORIGUEZ, Margarita Victoria. A Escola Normal no Sul do Mato Grosso (1930-1950). In: FERRO, Olga Maria dos Reis. (Org.). **Educação em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (1796-2006)**: História, Historiografia, Instituições Escolares e Fontes. Campo Grande: Editora UFMS, 2009, pp. 99-127.

PESSANHA, Eurize Caldas e DANIEL, Maria Emília B. História da Cultura Escolar Através dos Exames: O Caso dos Exames de Admissão ao Ginásio (1939 -1971). **Intermeio - Revista do Mestrado em Educação**. Campo Grande: Editora UFMS, v. 8, n. 16, p. 5-15, 2002.

PESSANHA, Eurize Caldas e DANIEL, Maria Emília. B. & MENEGAZZO, M. A. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. In: **Revista Educação em foco**. FAGED. n. 27, 2004, pp. 57-69.

PETITAT, André. A escola e a produção da sociedade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, p. 21-30, JUL/DEZ, 1989.

- RAHE, Marta Bauducci. **A disciplina língua inglesa e o “sotaque norteamericano”**: uma investigação das práticas docentes no Maria Constança (1955-2005). Dissertação (Mestrado em Educação), UFMS, 2006.
- RATTO, Ana Lúcia Silva. **Livros de ocorrência**: (in)disciplina, normalização e subjetividade. São Paulo: Cortez, 2007.
- REGO, Teresa Cristina. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskyana. In: Aquino (org.) **Indisciplina na escola**. Alternativas teóricas e práticas. São Paulo Summus Editorial, 1996.
- REIS, José Carlos. **História e Teoria**: historicismo. Modernidade, temporalidade e verdade. 3. ed. Rio de Janeiro: ed. FGV, 2006.
- REVISTA FOLHA DA SERRA, 1933.
- RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1982.
- ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 27. ed. Petrópolis – Rio de Janeiro: Ed Vozes. 2002.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O Contrato Social**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2008.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 20, n. maio/agosto, p. 60-70, 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e reproduz em educação**. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- SILVA, Luciano Campos. **Disciplina e indisciplina na aula**: uma perspectiva sociológica. Belo Horizonte: UFMG, PEPGE: Sociedade, Cultura e Educação [Tese de Doutorado], 2007.
- SOUZA, Rosa Fátima. História da Cultura Material: um balanço inicial. In: VIDAL, D. G. Cultura e Práticas Escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. VALDEMARIN, V. T. & SOUZA, R. F. **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa, Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 3-30.

SPOSITO, Maria Pontes. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. São Paulo, **Revista Tempo Social**. vol. 5 números 1-2, Departamento de Sociologia, FFLCH/USP. 1994.

TANNER, Laurel N. *La disciplina em la enseñanza y em el aprendizaje*. México: Interamericana, 1980.

VASCONCELLOS, Celso Santos. **Disciplina**: Construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad, 2000.

VIEIRA, Sofia Lerche. (Org.) **Gestão da Escola**: desafios a enfrentar. Editora DP & A. Rio de Janeiro, 2002.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Historia de La educación e historia cultural**: posibilidades, problemas, cuestiones. Revista Brasileira de Educação, p. 63-82, set/dez. 1995.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ANEXO A

Acta da instalação solene do Ginásio Estadual denominado "Liceu Campograndense".

Aos dezoito dias do mês de Março de mil novecentos e trinta e nove, nesta cidade de Campo Grande, Estado de Mato Grosso, em o prédio estadual sob nº 445, sito à "Avenida Afonso Pena" às quinze horas, presentes as autoridades civis e militares, federais, estaduais e municipais, representantes da imprensa, bem como os corpos docente e discente do Estabelecimento e as exmas. senhoras e cavalheiros, que esta subscrevem, foi, pela srma. professora d. Maria Constantina de Barros, diretora do Estabelecimento, declarado solenemente instalado o Ginásio oficial do Estado, sob a denominação de "Liceu Campograndense", criação essa, que toda a população culta da cidade vinha ansiosamente aspirando e pedindo, desde varios anos atrás.

Corbe, agora, a realização desse magnifico tentame, ao descartino, inteligente e patriótico, do administrador essencialmente pratico, que é o sr. interventor Julio Müller, a quem devem ser endereçados todos os aplausos e todos os agradecimentos por esse ato de verdadeiro culto de civismo, de verdadeira elevação do Brasil, pelo cultivo da intellectualidade.

Falaram tambem os exmos. snrs. professores Drs. Nicolau Fragelli, Eugenio Fralho, D. Or Andrade e Etnardo H. P. e os quais, em unibadas frases, congratularam-se com o povo campograndense por mais esse marco de progresso que a cidade

Prof. Luiz Assis.

Procurador

Sebastião Machado

Dr. Emílio Coutinho

Thomaz P. Cesar

Alair Barbosa Martins

Thyde Lúcia Ferreira Botelho

Elisa A. Silva

Lucina P. de Albuquerque

Luisa V. Borges Daniel

Herculina L. Pina

Maria B. C. Pereira

Daa J. Santos Pereira

Augusta da Cunha Soares

Edna P. de Albuquerque

Sepê Mazzoni

Lilak Corrêa Assumpção

Leonita Augusto de Oliveira

Yara Corrêa Assumpção

Alba Miranda

Luciobossia

Joene Pacheco Adler

Arturo Siquin. Lucas

Portaria n.º 06/75

A Prof.ª Assima Abdo, respondendo pela direção da Escola Estadual de 1.º e 2.º graus "Márcia Constança de Barros Machado", por força da Portaria n.º 46/75 do Delegado Regional de Educação e Cultura de Campo Grande, no uso das disposições que lhe confere o artigo 8.º, da Resolução n.º 22, de 14 de agosto de 1974, do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, que dispõe sobre o Regimento para as Escolas Estaduais de 1.º e 2.º graus, resolve: baixar a presente portaria normatizando o uso do aparelho telefônico deste Estabelecimento nos seguintes termos:

1. Ligações Locais

- 1.1 - Para uso exclusivo ao tratamento de assuntos de trabalho.
 - 1.2 - Devem ser breves e objetivas, após consentimento da direção.
 - 1.3 - É terminantemente vedado o uso do aparelho pelo corpo docente, exceto aos membros em exercício, dos órgãos regularmente constituídos pela Escola, após também autorizados pela direção.
 - 1.4 - Toda e qualquer chamada solicitando o atendimento pelos seniores lotados nesta Escola, só será completada se o interlocutor fornecer o nome, e o assunto a ser tratado.
2. Ligações Interurbanas

ANEXO B

REGIMENTO ESCOLAR**TÍTULO I****Das Finalidades****CAPÍTULO I****Da Denominação**

Art.1º - A Escola Estadual de 1ºe2ºGraus Maria Constanta Barros Machado, com sede no município de Campo Grande, rua: Av: Marechal Rondon, 451, é mantida pela rede oficial de ensino do Estado de Mato Grosso, através da Secretaria de Educação e Cultura, fundada em 27 de dezembro de 1.938, conforme Decreto nº 229, tendo sido autorizada a funcionar em 06 de abril de 1.942, pela resolução ou parecer nº

CAPÍTULO II**Das Finalidades**

Art.2º - A Escola Estadual de 1ºe2ºGraus Maria Constanta Barros Machado, funcionando em regime de externato, com 03 turnos, mantendo cursos de 1ºe2ºGraus com finalidades de:

- Proporcionar aos educandos formação integral;
- Dar condições para que o educando desenvolva suas potencialidades, visando a sua auto-realização, participando da obra do bem comum, através de uma formação espiritual, humanística, profissional e de uma cidadania consciente.

Art.3º - O Estado manterá a educação dentro dos princípios democráticos e dos direitos universais do homem.

- . Escola Estadual de 1º grau
- . Escola Estadual de 1ºe2º graus

T I T U L O I I

Da Administração Escolar

C A P I T U L O I

Dos Órgãos

Art.4º - A Escola Estadual de 1ºe2ºGraus Maria ' Constança Barros Machado, pertence à rede oficial do Estado de Mato Grosso obedece à estrutura administrativa do serviço público, no que tange ao seu quadro de pessoal.

Art.5º - A fim de cumprir a execução de suas finalidades esta unidade de ensino funcionará com os seguintes órgãos:

- Direção
- Secretaria
- Conselho Técnico
- Conselho de Professores
- Conselho de Classe
- Supervisão Escolar
- Corpo Docente
- Corpo Discente
- Serviços Auxiliares
- Associação de Pais e Mestres
- Biblioteca
- Centro Cívico Escolar

Parágrafo Único - O Conselho Técnico, o Conselho de Professores, o Serviço de Orientação Educacional e Supervisão Escolar, serão implantados gradativamente nas Escolas de 1ºe2ºGraus, de acordo com normas fixadas pela Secretaria de Educação e Cultura e/ou Conselho de Educação.

C A P I T U L O I I**Da Direção**

Art.6º - A Direção, órgão de execução, supervisão e coordenação e controle das atividades do Estabelecimento, quer pedagógicas, quer administrativas, será integrada por um Diretor e um Vice-diretor.

Parágrafo Único - A Escola regida por este regimento terá administração de acordo com as necessidades e normas baixadas pela Secretaria de Educação e Cultura e/ou pelo Conselho Estadual de Educação.

Art.7º - O Vice-diretor substituirá o Diretor em seus impedimentos ocasionais e nas funções para as quais for indicado.

Art.8º - Constituem atribuições do Diretor:

- 1) Cumprir e fazer cumprir as leis do ensino e as determinações legais das autoridades competentes na esfera de suas atribuições;
- 2) representar oficialmente o estabelecimento perante as autoridades federais, estaduais e municipais;
- 3) solicitar à Delegacia Regional de Educação e Cultura, convênio e intercomplementaridade com órgãos, entidades, empresas regionais e locais, oficiais e particulares com a finalidade de evitar duplicação de esforços;
- 4) superintender os atos escolares que dizem respeito à administração, ao ensino e à disciplina no estabelecimento;
- 5) corresponder-se com as autoridades superiores de ensino em todos os assuntos que se referirem ao estabelecimento;
- 6) assinar devidamente toda a correspondência oficial da escola e documentação de aluno e do estabelecimento;
- 7) receber, informar e despachar petições e papéis encaminhando-as às autoridades superiores de ensino;

- 8) dar a conhecer aos alunos, quando maiores ou pais ou responsáveis, quando menores, ao corpo docente e administrativo, os termos do regimento escolar e zelar pela sua execução;
- 9) aplicar medidas disciplinares aos membros do corpo docente, aos funcionários administrativos e a alunos do estabelecimento, obedecendo à legislação sobre a matéria e o disposto neste regimento;
- 10) convocar e presidir as reuniões do Conselho Técnico, Conselho do Corpo Docente e da Associação de Pais e Mestres;
- 11) assistir às reuniões do Conselho de classe;
- 12) aprovar estatutos da Associação de Pais e Mestre Centro Cívico, e outros, ouvido o Conselho Técnico;
- 13) aprovar o planeamento semestral ou anual da escola, elaborado pelos professores sob a orientação do serviço de supervisão;
- 14) solicitar à Delegacia Regional de Educação e Cultura, substituição de professores impedidos ou ausentes;
- 15) vistoriar periodicamente toda a documentação escolar do Corpo Administrativo Docente e Discente;
- 16) superintender a aplicação de todos os recursos de caixa escolar, anuidade e outras rendas.

Art. 9º - Compete ao diretor, junto aos setores de Orientação Educacional e Supervisão Escolar:

- a) delegar ao Supervisor Escolar poderes para fiel execução do regime pedagógico da escola e coordenar o processo de controle e avaliação;
- b) planejar e fixar, juntamente com a Supervisão Escolar, períodos de recuperação dos alunos, treinamento e atualização dos professores;
- c) aprovar o planeamento semestral ou anual da escola elaborado pelo Supervisor Escolar, Orientador Educacional e pelos professores, sob a sua coordenação.

C A P I T U L O I I I

Da Secretaria

Art.10º - Haverá uma Secretaria Geral para todo o estabelecimento, diretamente subordinada à diretoria.

Art.11º - A Secretaria Geral será dirigida por um Secretário possuidor de qualificação mínima em nível de 2º Grau e/ou curso de suprimento, conforme instruções baixadas por órgãos competentes da Secretaria de Educação e Cultura.

Art.12º - A Secretaria será constituída por serviços de atividades, com encargos específicos tais como:

- Serviço de Atividades Financeiras e Contábeis - Caixa Escolar e Anuidade.
- Serviço de Atividades de Pessoal.
- Serviço de Atividades Auxiliares
- Serviço de Escrituração e Arquivo Escolar

Art.13º - Ao serviço de Atividades Financeiras e Contábeis, competente à escrituração, registro e controle das prestações de conta de Caixa Escolar e Anuidade, bem como, de todos os numerários destinados à aplicação do Estabelecimento.

Art.14º - Ao Serviço de Atividades de Pessoal, compete o controle, registro das atividades funcionais do pessoal lotado ou servindo no estabelecimento.

Art.15º - Ao Serviço de Atividades Auxiliares, compete a execução de trabalhos relacionados com almoxarifado, transporte, portaria e zeladoria.

Art.16º - Ao Serviço de Escrituração e Arquivo Escolar compete organizar a escrituração escolar do estabelecimento, bem como a organização do protocolo e arquivo de modo a assegurar a preservação dos documentos escolares e poder atender prontamente a qualquer pedido de informação e esclarecimento do interessado ou do diretor.

Art.17º - Além das atribuições que lhes foram conferidas, compete ao Secretário:

- 1) cumprir e fazer cumprir os despachos e determinações do diretor;
- 2) Planejar, coordenar e verificar o andamento de serviços da secretaria, concentrando nela toda a escrituração escolar e administrativa do estabelecimento;
- 3) superintender e fiscalizar os serviços de secretaria, distribuindo os trabalhos entre os auxiliares dos diferentes setores que lhe foram postos à disposição;

- 4) responder, perante a direção, pelo expediente e pelos serviços gerais da Secretaria e auxiliá-la, dando-lhe assistência, acatando e mandando executar as suas determinações;
- 5) conhecer a legislação do ensino vigente, cumprindo e fazendo cumprir no âmbito de sua abrangência, as determinações legais;
- 6) ter em dia a coleção de leis, regulamentos, instruções, circulações e despachos que dizem respeito às atividades da escola;
- 7) redigir e fazer expedir toda correspondência oficial, submetendo-a à apreciação e à assinatura do diretor;
- 8) coordenar a escrituração dos livros, fichas e demais documentos que se referem às notas e médias dos alunos do Estabelecimento efetuando na época legal, os cálculos de apuração dos resultados;
- 9) lavrar e subcrever as atas e termos referentes às recuperações, avaliações e resultados de todos os trabalhos escolares;
- 10) supervisionar a escrituração das folhas mensais de pagamento, zelando pelo arquivo dos seus respectivos comprovantes;
- 11) preparar os editais de convocação, exames, matrículas e outros, dentro do prazo determinado e providenciar a publicação;
- 12) prestar, nas sessões de reuniões os esclarecimentos que lhe forem pedidos;
- 13) atender os elementos do corpo Docente, Administrativo e Discente, prestando-lhe informação e esclarecimentos relativos a escrituração e legislação.
- 14) preparar os dados e esclarecimentos que forem precisos ao relatório do diretor;
- 15) coordenar a elaboração do relatório anual de atividades a ser enviado à Secretaria de Educação e Cultura;
- 16) encaminhar, através da Delegacia Regional de Educação e Cultura, todos os documentos de escolaridade no prazo e formas determinadas por instrução emanada por órgãos competentes da Secretaria de Educação e Cultura;

17) auxiliar e inspetor de Ensino na sua tarefa de inspeção.

Art.18ª - Os funcionários da Secretaria estarão sob a dependência e coordenação imediata do secretário.

Art.19ª - Nenhum documento será retirado da secretaria sem aviso prévio, requerimento da parte interessada e autorização escrita do diretor.

Parágrafo Único - O requerimento e a autorização ficarão arquivados no estabelecimento.

C A P I T U L O I V

De Conselho Técnico

Art.20ª - O Conselho Técnico, órgão de assessoramento técnico da direção e de deliberação às consultas que lhe forem submetidas pelo diretor, será constituído por:

- 1) diretor do estabelecimento, seu presidente nato;
- 2) Vice-diretor;
- 3) Supervisor escolar;
- 4) Orientador Educacional;
- 5) Um representante do conselho de professores.
- 6) Secretário

Parágrafo Único - Poderá ainda participar ou integrar o Conselho Técnico um representante da comunidade escolhido pelo mesmo Conselho e um estudante, eleito pelo corpo discente.

Art.21ª - Compete ao Conselho Técnico:

- 1) Zelar pelo cumprimento de legislação de Ensino e normas Estaduais, baixadas pela Secretaria de Educação e Cultura e Conselho Estadual de Educação;
- 2) Organizar e analisar a estrutura escolar e educacional do Estabelecimento;
- 3) Apreciar os regulamentos internos e estatutos dos órgãos do estabelecimento;
- 4) Propor ao órgão competente da Secretaria de Educação e Cultura, medidas e providências que venham facilitar ou desenvolver as atividades do processo educativo;

- 5) **Apreciar e opinar sobre assuntos que lhes foram submetidos pela Direção do Estabelecimento;**
- 6) **Convocar reuniões do Conselho de professores, quando do impedimento do diretor, enquanto se tratar de assuntos de interesse técnico educacional;**
- 7) **Propor à DREC, as criações de Departamentos, Setores e demais organismos educacionais, visando uma aprendizagem mais eficiente;**
- 8) **Analisar e homologar as deliberações do Conselho de Classe;**
- 9) **Orientar a Política e Filosofia educacional do Estabelecimento a ser aplicada pela Supervisão Escolar de Orientação Educacional;**
- 10) **Aprevar o planejamento global do Estabelecimento antes do término do ano letivo, atendendo ao que será aplicado no ano seguinte;**

Art. 22º - O Conselho Técnico se reunirá no mínimo uma vez por semestre e extraordinariamente, por convocação do diretor ou convocação assinada por 2/3 dos seus membros.

C A P I T U L O V

Do Conselho de Professores

Art. 23º - O Conselho de Professores, órgão consultivo para as deliberações didático-pedagógicas, será integrada por 1/3 pelo menos, dos professores existentes no estabelecimento, com se us respectivos suplentes, escolhidos em sessão solene do corpo docente, por eleição.

§ 1º - Os professores Conselheiros deverão ser escolhidos dentre:

- 1º - as diversas áreas de ensino - Núcleo Comum.
- 2º - a parte específica das diferentes habilitações profissionais, oferecidas pelo estabelecimento

§ 2º - O diretor do estabelecimento será o presidente nato do Conselho.

Art. 24º - Caberá ao diretor dirigir os trabalhos de eleição.

§ 1º - A eleição será convocada com antecedência mínima de 8 dias.

§ 2º - As chapas deverão ser encaminhadas à Presidência até 24 horas antes da abertura dos trabalhos.

§ 3º - As eleições realizar-se-ão regularmente durante o primeiro bimestre letivo.

Art. 25º - Os eleitos tomarão posse na mesma sessão plenária da eleição.

Art. 26º - Em caso de vaga por licença, perda do mandato ou falecimento de um dos conselheiros, o Presidente convocará um suplente do grupo respectivo.

Art. 27º - O Conselho reunir-se-á ordinariamente, em sessão plenária, uma vez por semestre, com a presença da maioria absoluta dos seus membros.

§ 1º - O Conselho poderá reunir-se extraordinariamente por convocação do seu Presidente ou do Conselho Técnico, com a presença de pelo menos 2/3 dos seus membros.

§ 2º - As reuniões do Conselho serão realizadas preferencialmente, em dia e hora que não prejudiquem os trabalhos letivos.

§ 3º - Nas reuniões do Conselho será permitida a presença de um representante do corpo discente, que faça parte do Centro Cívico Escolar, mas sem direito a voto.

Art. 28º - Os trabalhos do Conselho de professores e suas decisões só serão executáveis depois de homologadas pelo Conselho Técnico.

Parágrafo Único - O Conselho poderá dispensar a presença dos Conselheiros nas reuniões, desde que apresentem justificativas aceitáveis.

Art. 29º - Compete ao Presidente do Conselho de Professores:

- 1) convocar e presidir as reuniões do Conselho;
- 2) dar posse aos eleitos;
- 3) convocar os suplentes nos casos previstos, no artigo 26 deste Regimento;
- 4) distribuir os assuntos que serão submetidos a exatas e deliberações do plenário;
- 5) designar o secretário para as reuniões do Conselho.

Art. 30º - Compete ao Conselho de professores:

- 1) elaborar e rever o seu próprio estatuto, submetendo-o a aprovação do Conselho Técnico;
- 2) analisar as atividades realizadas durante os períodos letivos;

- 3) propor medidas exequíveis que levem ao necessário aperfeiçoamento dos métodos e técnicas de ensino, submetendo-as à apreciação da Supervisão Escolar;
- 4) manter estreito contato com o Serviço de Orientação Educacional e Supervisão Escolar, oferecendo-lhes colaboração para melhor entrosamento do Ensino.

Art. 31ª - Incorrerá na possibilidade de ser destituído da função de membro do Conselho de Professores aqueles que:

- 1) faltar sem motivo justificado a 3 (três) reuniões ordinárias consecutivas;
- 2) deixar de pertencer ao Corpo Docente do Estabelecimento.

Art. 32ª - A destituição da função de membro do Conselho por qualquer um dos motivos contidos no artigo anterior, deve constar em Ata assinada pelo presidente, e por todos os membros do Conselho.

C A P I T U L O VI

Do Conselho de Classe

Art. 33ª - O Conselho de Classe será constituído por todos os professores que lecionem em uma mesma turma, pelo diretor ou Supervisor Escolar e pelo Orientador Educacional.

- Parágrafo Único - Cada classe terá o seu Conselho dirigido por um presidente e um secretário, eleitos dentre os professores, por voto da maioria, com mandato de (1) um ano letivo.

Art. 34ª - O Conselho de Classe reunir-se-á ordinariamente (4) quatro vezes por ano, ao final de cada bimestre e extraordinariamente, nos seguintes casos:

- 1) per convocação do diretor do estabelecimento;
- 2) per convocação do Conselho Técnico;
- 3) per convocação do presidente do Conselho de Classe.

Art. 35ª - O Conselho de Classe funcionará e deliberará com a presença mínima de 2/3 de seus membros.

Art. 36ª - A presença as reuniões do Conselho de Classe é obrigatória a todos os seus professores.

Parágrafo Único - A justificativa da falta as reuniões será apresentada ao diretor do estabelecimento.

Art. 37º - São competências do Conselho de Classes:

- 1) garantir a integração do processo educativo aprovado pelo diretor ou Conselho Técnico;
- 2) julgar as irregularidades ou dúvidas quanto a testes, provas, trabalhos e arguições destinadas à avaliação do rendimento escolar, podendo determinar nova avaliação.
- 3) analisar e opinar quanto a aplicação e adequação dos programas, juntamente com a Supervisão Escolar;
- 4) decidir junto a Supervisão Escolar sobre a reprovação, aprovação ou necessidade de recuperação de alunos que, apurados os resultados finais de aproveitamento, se encontrarem em situações limítrofes;
- 5) fornecer dados à Orientação Educacional para o acompanhamento do educando, quando se fizer necessário;
- 6) fazer avaliação periódica da situação escolar dos alunos;
- 7) homologar, ou não, decidindo caso por caso, os resultados finais de aproveitamento, desde que a sua decisão não ocorra em prejuízo maior para o aluno.

C A P Í T U L O V I I

Da Orientação Educacional

Art. 38º - Em estreita articulação com a Supervisão Escolar, funcionará no Estabelecimento o Serviço de Orientação Educacional, como:

- 1) órgão permanente e necessário de assessoramento à direção, em todo âmbito de sua competência;
- 2) órgão permanente e necessário de assessoria ao Corpo Docente, no acompanhamento e na Orientação Educacional das turmas em geral e dos alunos em particular, em toda vida escolar;
- 3) fator de desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade dos alunos, ordenando-os e integrando os elementos que exercem influências em sua formação e preparando-os para o exercício consciente da cidadania

§ 1º - Acha-se integrada na orientação educacional a orientação profissional.

§ 2º - A orientação educacional, por força da lei será de atribuição exclusiva do orientador educacional qualificado

Art. 39º - A orientação educacional incumbir-se-a, não só do tratamento educacional de casos, mas sobretudo do trabalho de orientação global, levando e educando a uma avaliação periódica no seu processo educativo.

Parágrafo Único - A orientação educacional dará especial atenção a uma articulação com a família do aluno, com os mestres e pessoal auxiliar, diretamente envolvidos no processo educativo, podendo para tal promover reuniões, encontros e palestras.

Art. 40º - A orientação educacional terá estrutura, organização e funcionamento próprios e de acordo com as normas baixadas pela secretaria de educação e cultura.

C A P I T U L O VIII

Da Supervisão Escolar

Art. 41º - O estabelecimento disporá de um serviço de supervisão escolar, com órgão de:

- 1) planejamento, acompanhamento e verificação de toda a atividade pedagógica do estabelecimento;
- 2) assessoramento especial e acompanhamento do corpo docente

Parágrafo Único - A supervisão escolar terá estrutura organização e funcionamento de acordo com:

- a) a capacidade pedagógica da escola;
- B) as normas fixadas pela secretaria de educação e cultura.

C A P I T U L O I X

Do Corpo Docente

- Art.42ª - O corpo docente do estabelecimento será constituído de professores devidamente qualificados, de acordo com as normas do órgão da Secretaria de Educação e Cultura e/ou Conselho de Educação.

Art.43ª - Ao se apresentarem no estabelecimento, os professores tomarão conhecimento das disposições deste Regimento Escolar.

Art.44ª - São Direitos dos professores:

- 1) requisitar e confeccionar todo o material didático que julgar necessário às aulas, dentro das possibilidades do estabelecimento;
- 2) escolher os livros didáticos a serem adotados para o ensino de sua disciplina, dando prévio conhecimento à Diretoria e respeitando os convêncios da secretaria de educação e cultura com o I.N.L.e as determinações do Ministério de Educação e Cultura;
- 3) propor por escrito ao diretor, a aquisição de livros para a biblioteca;
- 4) utilizar os livros da biblioteca do estabelecimento necessários aos serviços de sua função;
- 5) opinar sobre programas, cursos, técnicas e metodologia usados;
- 6) utilizar, com prévio consentimento do órgão competente, os serviços auxiliares do estabelecimento, para o melhor exercício de sua função;
- 7) ter liberdade de formulação de questões nas provas e avaliações, bem como autoridade de julgamento;
- 8) participar plena e ativamente no amplo processo pedagógico que o estabelecimento mantém e desenvolve através de sua função e tarefas específicas;
- 9) ficam enfim, assegurados aos professores os direitos que lhe não são conferidos pelo estatuto dos funcionários e pelas leis de ensino.

Art.45º - São deveres dos professores:

- 1) cumprir e fazer cumprir fielmente os horários e calendários escolares;
- 2) marcar sua presença diariamente antes do início das aulas;
- 3) estar presente no estabelecimento pelo menos dez minutos antes de sua aula, retirando-se somente depois de vencida a mesma;
- 4) manter absoluta assiduidade, prevenindo em tempo a direção, das eventuais faltas que se veja forçado;
- 5) zelar pela disciplina geral do estabelecimento, em cooperação com o diretor e particularmente pela disciplina de sua classe;
- 6) aceitar as decisões da diretoria e demais autoridade de ensino do estabelecimento;
- 7) atender as solicitações da diretoria e de outro órgão feita no interesse do ensino;
- 8) comparecer as reuniões e seminários pedagógicos as reuniões da Associação de Pais e Mestres e atender as demais convocações da diretoria;
- 9) interessar-se por cursos de aperfeiçoamento e atualização, visando uma educação permanente
- 10) elaborar o planejamento de ensino semestral ou anual e apresentá-lo no prazo determinado, ao órgão competente;
- 11) colaborar com a direção do estabelecimento na organização e execução dos trabalhos complementares de caráter cívico cultural e recreativo da comunidade;
- 12) ter sempre em mira a formação intelectual e técnica dos alunos visando antes a segurança do que a extensão dos conhecimentos, conduzindo-os a formação de hábitos e a capacidade de pensar;
- 13) preparar convenientemente as aulas na atividade área de estudo ou disciplina que lecionar;
- 14) reger as suas atividades, áreas de estudo ou disciplinas de acordo com as diretrizes metodológicas próprias e com plano organizado;
- 15) executar os programas das atividades, áreas de estudo ou disciplinas, mantendo rigorosamente em dia as escriturações dos diários de classe que deverão ser feitas com a máxima clareza, precisão e prontez:

- 10) aplicar penalidades aos alunos que não sejam as de advertência, de repreensão e em casos especiais, de safra de classe, fazendo neste caso comunicação à diretoria
- 11) faltar com o devido respeito a diretoria, aos colegas de magistério e demais órgãos relacionados com o ensino do estabelecimento.

C A P Í T U L O X

Do Corpo Discente

Art.47º - O Corpo Discente é constituído por todos os alunos regularmente matriculados no estabelecimento.

§ 1º - O centro de toda atividade educativa é o Corpo Discente.

§ 2º - Cada estudante é tido, dentro de um autêntico processo educativo, como principal agente de sua própria educação

Art.48º - São deveres dos alunos:

- 1) cumprir com rigorosas exatidão as determinações da diretoria, do Corpo Docente e dos demais órgãos do estabelecimento;
- 2) atender a todas as determinações disciplinares emanadas pela diretoria;
- 3) inserir-se e integrar-se no amplo processo pedagógico desenvolvido pelo estabelecimento;
- 4) comparecer às solenidades, festas cívicas e demais atividades escolares promovidas pelo estabelecimento;
- 5) frequentar com assiduidade as aulas e demais atividades escolares;
- 6) esforçar-se por tirar o máximo proveito das atividades escolares
- 7) manter, durante as aulas, o silêncio e a atenção necessária evitando nos recreios manifestações que perturbem o bom andamento do processo educativo;
- 8) apresentar-se com o máximo de asseio e alinhamento, não só na pessoa e no traje, mas também nos livros, cadernos e demais objetos escolares, portando-se corretamente dentro e fora do estabelecimento, principalmente quando uniformizados;

- 9) usar uniforme, documentos e materiais de identificação, quando lhe forem exigidos;
- 10) tratar com urbanidade e respeito o diretor, professor, funcionários e colegas;
- 11) zelar pela limpeza e conservação das instalações e dependência materiais, móveis, utensílios e maquinários, ressarcindo o estabelecimento do prejuízo que causarem;
- 12) pagar com pontualidade caixa-escolar e/ou anuidade;
- 13) contribuir para elevação moral do nome do estabelecimento e promover seu prestígio em qualquer lugar onde estiver;

Art. 49ª - São direitos dos alunos:

- 1) ser tratados com respeito, atenção e urbanidade pelo diretor, professores, funcionários do estabelecimento e colegas;
- 2) utilizar-se dos livros na biblioteca, nos termos de regulamentos e normas próprias;
- 3) filiar-se como sócio do Centro Cívico, de acordo com os respectivos regulamentos;
- 4) expor as dificuldades encontradas nos trabalhos escolares, em qualquer atividade, área de estudo ou disciplina e solicitar orientação ao professor;
- 5) requerer cancelamento de matrícula ou transferência quando de maior idade, ou através dos pais ou responsáveis, quando menor;
- 6) requerer transferência de turno nos termos deste regulamento;
- 7) receber em igualdade de condições, a orientação necessária para realizar suas atividades escolares, bem como usufruir de todos os benefícios de caráter educativo, vocacional, religioso, recreativo ou social que a escola realize.

Parágrafo Único - Perderá tais direitos o aluno que estiver sob penalidade disciplinar ou não cumprir as obrigações assumidas.

Art. 50ª - É expressamente proibido ao aluno:

- 1) ausentar-se do estabelecimento durante o período de aula sem licença da diretoria;
- 2) entrar em classe ou dela sair, sem permissão do professor.

- 3) ocupar-se durante as aulas, com qualquer trabalho estranho à lição;
- 4) promover atividades, encontros, competições esportivas de qualquer natureza em nome do estabelecimento e sem autorização da diretoria ou órgão competente;
- 5) promover coletas e inscrições para obter fundos, dentro do estabelecimento ou fora dele, usando o nome do mesmo;
- 6) incitar os colegas a atos de rebeldia, graves, ou ausências coletivas;
- 7) trazer consigo livros, impressos, gravuras ou escritos considerados imorais, bem como, armas, rádios, fogos ou outros objetos que contribuam para perturbar o bom andamento das aulas;
- 8) distribuir folhetos ou impressos de qualquer natureza nas imediações ou interior do estabelecimento, ou fixá-los sem licença expressa da diretoria;
- 9) fazer pirotecnia ou promover algazarras ou distúrbios, nos corredores e pátios, bem como, nas imediações do estabelecimento;
- 10) fazer uso de bebidas alcoólicas em toda a área do estabelecimento;
- 11) desacatar o diretor, professor, colegas e demais funcionários;
- 12) rasurar ou falsificar qualquer documento Escolar;
- 13) fazer uso do uniforme fora das aulas, salvo nas festividades promovidas pelo Estabelecimento ou quando tenha incumbência de o representar.
- 14) fumar em sala de aula.

Art. 51º - Os alunos do estabelecimento disporão de uma Caderneta ou Boletim Escolar para anotação bimestral das notas.

Parágrafo Único - Os mesmos são considerados como:

- a) meio de identificação do aluno, como pertence ao corpo discente do estabelecimento
- b) meio de auto-controle e auto-avaliação;
- c) meio de articulação do estabelecimento com os pais ou responsáveis.
- d) instrumento de administração escolar

Art. 52º - O estabelecimento poderá, fazer admoestação e aplicar medidas disciplinares relacionadas no art. 57º deste Regimento, ao aluno cujo comportamento extra-escolar comprometa seu nome.

C A P I T U L O X I**Das Penalidades****Ao Corpo Docente e Administrativo**

Art. 53^º - As penalidades aplicadas ao pessoal do corpo docente e administrativo serão feitas em conformidade com o estatuto dos funcionários públicos, com estatuto do magistério, e o presente regimento.

Art. 54^º - Aplicar-se-ão aos funcionários administrativos e ao Corpo Docente, as seguintes penas:

- 1) advertência
- 2) suspensão até 15 dias
- 3) colocação à disposição da DREB, acompanhada de exposição de motivos.
- 4) solicitação ao Secretário de Educação e Cultura de exoneração do funcionário.

Parágrafo Único - As penalidades ao Corpo Administrativo e docente serão aplicadas pelo órgão competente, respeitadas as disposições legais e ouvido sempre o diretor.

Art. 55^º - Aos componentes do corpo docente e administrativo cabe o direito de defesa perante o órgão competente, respeitada a decisão da diretoria, quanto a sua permanência no quadro de pessoal da unidade escolar.

SEÇÃO II**Ao Corpo Discente**

Art. 56^º - Por delegação e responsabilidade da diretoria e em razão de exercício das próprias funções, a aplicação de sanção dar-se-á pelo diretor, pelos componentes do Conselho de Classe, Serviço de Orientação Educacional ou outro órgão na respectiva ordem ou competências.

Art. 57^º - Conforme a gravidade ou a reincidência das faltas serão aplicadas as seguintes penalidades aos alunos:

- 1) admoestação
- 2) advertência oral, particular;
- 3) advertência escrita;
- 4) exclusão de aula

- 5) suspensão temporária da participação em qualquer tipo de atividades escolares ou outras previstas neste regimento;
- 6) suspensão de participação de alguma atividade escolar, durante o período em que perdure a penalidade.
- 7) expedição, por ato da diretoria, de sua transferência, com cancelamento da matrícula, ouvido o Conselho ou outro órgão competente.
- 8) cancelamento imediato da matrícula, após comprovar-se ter o educando apresentado qualquer documento falsificado, que invalide a essência da mesma.

Art.58º - A direção da Unidade Escolar reserva-se o direito de não permitir a renovação da matrícula do educando comprovadamente incorrigível, entregando os documentos de transferência ao aluno ou aos seus responsáveis, quando se tratar de aluno menor.

Parágrafo Único - A eliminação de alunos só se fará depois de tratamento especial, paciente e cuidadoso, por parte da diretoria, Conselho e outros órgãos competentes.

Art.59º - Toda e qualquer penalidade será sempre comunicada por escrito ao educando faltoso ou aos seus pais ou responsáveis no caso de se tratar de menor.

Art.60º - Serão vedadas as sanções e penalidades que atentarem contra a dignidade pessoal, contra a saúde física e mental ou que forem nocivas ao processo formativo.

C A P I T U L O X I I

Dos Serviços Auxiliares

SEÇÃO I

Da Inspeção de Alunos

Art.61º - Os inspetores de alunos, escolhidos pela direção entre os Auxiliares Administrativos, serão nomeados através da DREC, devendo a escolha recair em pessoa de boa educação e moralidade.

Art.62º - Ao Inspetor de alunos compete:

- 1) cumprir as determinações do diretor;
- 2) zelar pela disciplina geral dos alunos, dentro do estabelecimento ou em suas imediações;

- 3) usar de solicitude, moderação e delicadeza no trato com os alunos;
- 4) prestar assistência aos alunos que adoecerem ou sofrerem qualquer acidente, ministrando-lhes socorros de emergência;
- 5) organizar a entrada dos alunos às aulas;
- 6) atender aos professores em aulas, nas solicitações de material escolar e nos fatos disciplinares ou de assistência aos alunos;
- 7) levar ao conhecimento do diretor ou Orientador Educacional, os casos de infração a disciplina;
- 8) encaminhar ao diretor, os alunos retardatários e não permitir antes de findos os trabalhos escolares, a saída de alunos sem a necessária licença;
- 9) auxiliar na realização de solenidades e festas escolares e nos trabalhos de exames, segundo instruções do diretor;
- 10) não permitir algazarra no estabelecimento ou em suas imediações;
- 11) registrar com ordem e clareza, no seu caderno, as ocorrências que tenham verificado em relação ao movimento, durante o período de aulas;
- 12) assumir as responsabilidades perante o diretor, pela manutenção da ordem interna e perfeita execução de qualquer determinação emanada da autoridade competente.

SEÇÃO II

Da Zeladoria

Art. 63º - A zeladoria do estabelecimento deverá estar sob a responsabilidade dos (contínuos), digo serventes.

Art. 64º - São deveres dos serventes:

- 1) zelar pela limpeza e asseio das dependências do estabelecimento, quer no interior, quer no exterior;
- 2) acatar e executar as ordens recebidas da diretoria, a quem são diretamente subordinados;
- 3) comparecer no estabelecimento no horário determinado pela direção.

tor ou do Conselho Técnico, bem como, toda e qualquer modificação estatutária.

Art.69ª - Esta Associação não poderá intervir na administração do estabelecimento, salvo na condição de colaboração, proposição de medidas e desde que estas sejam essencialmente de interesse da administração e da coletividade educacional.

Art.70ª - A Associação poderá aplicar verbas e outros recursos em atividades, equipamentos e materiais didáticos, ouvida a direção.

C A P I T U L O X I V

Da Biblioteca Escolar

Art.71ª - A biblioteca terá a finalidade de atendimento aos alunos, professores, orientadores, diretoras e pais, visando à consulta para enriquecimento e trabalho de pesquisa.

Art.72ª - A organização e funcionamento da biblioteca serão determinados por regulamentos próprio, aprovado pela direção do estabelecimento e Conselho Técnico, atendendo às necessidades e conveniências de ordem administrativa ou didático-pedagógicas, em qualquer época.

Art.73ª - O acervo será constituído através da compra, permuta e doação.

C A P I T U L O X V

Do Centro Cívico Escolar

Art.74ª - O Centro Cívico Escolar será organizado dentro dos critérios estabelecidos pelo estatuto próprio e com a colaboração da Associação de Pais e Mestres.

Art.75ª - Participação do Centro Cívico Escolar os alunos, pais e mestres, tendo a supervisão o diretor do estabelecimento ou a quem delegar competência.

Parágrafo Único - Na diretoria do Centro Cívico Escolar sempre que possível terá, um aluno representante de cada sala, dos diversos turnos em funcionamento na escola.

Art.76ª - Competirá ao Centro Cívico Escolar promover a integração do estabelecimento com a comunidade local, bem como promover comemorações e atividades cívicas.

T I T U L O I I I**Da Organização Didática****C A P I T U L O I****Da Estrutura do Ensino**

Art.77º - A organização estrutural do ensino no estabelecimento obedecerá, além das normas legais, às instruções baixadas pela secretaria de Educação e Cultura, a programação aprovada pelo Conselho Técnico, devendo sempre ter em vista os interesses, a formação do educando as necessidades e possibilidades regionais.

Art.78º - O estabelecimento manterá cursos os quais serão organizados de acordo com a legislação em vigor e com a observação das decisões baixadas pelos conselhos de educação estadual e federal e Secretaria de Educação e Cultura do Estado.

Art.79º - Observada a legislação e as normas regimentais os cursos terão estruturas constantes em anexos deste regimento de qual farão parte integrante, só modificáveis em consequência com as necessidades e conveniências de ordem didática, pedagógica legal e administrativa.

§ 1º - As modificações estruturais só poderão entrar em vigor no ano letivo seguinte desde que o estabelecimento tenha condições de atender os alunos matriculados e sem prejuízo dos efeitos da nova estrutura e dos próprios alunos dentro do sistema anterior

§ 2º - Os processos para implantação de novos cursos deverão impreterivelmente ser encaminhados à Secretaria de Educação e Cultura até 120 (cento e vinte) dias antes do início das aulas.

Art.80º - As classes serão organizadas em conformidade com as conveniências pedagógicas e de ordem administrativa.

Art.81º - Para o ensino de Língua Estrangeira, Educação Moral e Cívica, Educação Artística, Programa de Saúde e Educação Física, sempre que possível e respeitando a legislação própria aplicável a cada um deles, poder-se-ão organizar classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento e desenvolvimento.

Art.87º - Os planos de ensino deverão ser enquadrados nas determinações, normas e orientações do Sistema Educacional, e atendendo aos objetivos gerais das diversas séries e disciplinas, áreas de estudo e atividades.

Parágrafo Único - Tanto o conteúdo do plano de curso como a metodologia deverão estar em perfeita adequação aos objetivos traçados pela legislação vigente.

C A P I T U L O I I I

D O C a l e n d á r i o E s c o l a r

Art.88º - O estabelecimento adotará o regime anual, considerando assim, período letivo aquele em que se realizam as aulas e demais atividades escolares, exceto o período destinado às avaliações finais.

Art.89º - O início e o término do período letivo será em ato baixado pelo diretor do estabelecimento de ensino e fixado pelo calendário escolar, independente do ano civil e será elaborado pela diretoria e corpo docente do estabelecimento em conformidade com as disposições legais da DREG de sua jurisdição e da Secretaria de Educação e Cultura.

§ 1º - Serão marcadas, no calendário escolar, as datas de começo e fim de cada período, épocas de entrega de diários com as notas, feriados escolares, períodos de recuperação, fêria etc...

§ 2º - O período letivo será anual com duração mínima de 180 (cento e oitenta) e 90 (noventa) dias de trabalho escolar efetivo, em cada semestre.

- a) cada período letivo compreenderá duas etapas (bimestral de aulas regulares).**
- b) constará obrigatoriamente no calendário um período de recuperação para os alunos, atendendo às normas baixadas pela SEC e DREG.**

§ 3º - A proregração do ano letivo, verificar-se-á por turno, série ou curso, consoante à necessidade ou a conveniência do ensino, ouvido o delegado regional de educação e cultura.

§ 4º - O estabelecimento procurará utilizar o tempo, de maneira mais racional possível, aproveitando ao máximo a capacidade de suas instalações, seus recursos técnicos e didáticos e o seu quadro de pessoal, evitando a dispersão de esforço e duplicação de meios para fins idênticos, bem como o desperdício de recursos financeiros econômicos.

Art.90º - As férias escolares, cujas duração será anualmente fixada pela diretoria de colégio, serão concedidas entre os semestres letivos regulares, de acordo com as disposições legais.

Art.91º - O horário escolar será organizado de modo a administrar 720 (setecentos e vinte) horas mínimas anuais de atividades para o 1º grau e para o 2º grau de três ou quatro séries anuais uma carga total que some 2.200 ou 2.900 horas mínimas de trabalho efetivo, respectivamente.

§ 1º - As aulas terão a duração mínima de 35 minutos por atividades, para o ensino de 1º grau nível I a IV.

§ 2º - De 40 a 50 minutos para o 1º grau nível V a VIII e 2º grau.

§ 3º - As promoções pedagógico-didáticas (como estudo de meio, pesquisa de campo, visitas dirigidas e orientadas) previstas ou inseridas no planejamento anual serão normalmente computadas como horas de trabalho letivo.

§ 4º - Quando as datas cívicas forem comemoradas em seus dias respectivos, com duração mínima de 2 aulas contando com a presença de professores e alunos, serão computados como dias letivos.

Art.92º - Além dos feriados nacionais, estaduais e municipais e dos dias santificados, previstos em lei, será comemorado no próprio estabelecimento de ensino o dia 15 de outubro, dia do professor.

Parágrafo Único - O estabelecimento valer-se-á das comemorações pátrias e cristãs para o aprofundamento da formação dos alunos.

Art.93º - O estabelecimento, entre os períodos letivos regulares, funcionará para proporcionar, além de outras atividades:

- I - estudo de recuperação especial aos alunos de aproveitamento insuficiente;
- II - desenvolver programas de aproveitamento e de capacitação de seu corpo docente, de pessoal pedagógico auxiliar e de seu quadro administrativo;
- III - realizar cursos de aprendizagem e de qualificação que utilizem a capacidade ociosa de suas instalações e de seus recursos técnicos e didáticos e de seus professores.

C A P I T U L O I V

Da Matrícula e Transferência

SEÇÃO I

Da Matrícula

Art.94ª - Para o preenchimento de vagas da escola na época de matrícula será adotado o seguinte critério de preferência

- a) alunos da escola aprovados
- b) alunos da escola reprovados
- c) alunos transferidos com residência próxima da escola
- d) alunos transferidos de outras cidades
- e) alunos transferidos de outros estados

Art.95ª - Só aos alunos devidamente matriculados é permitido frequentar as aulas deste estabelecimento.

Art.96ª - A matrícula far-se-á antes do início do período letivo, em prazo determinado pela diretoria do estabelecimento cujo edital será fixado na portaria.

§ 1ª - O estabelecimento não se responsabilizará pela reserva de vagas aos alunos que, matriculados no período letivo anterior, não hajam renovado suas matrículas no prazo para isso fixado.

§ 2ª - Será nula, sem qualquer responsabilidade para o estabelecimento, a matrícula que se fizer com documento falso ou adulterado.

§ 3ª - Por motivo justo, a critério da direção do estabelecimento, poderá ser aceita matrícula fora do prazo normal desde que haja vaga.

§ 4ª - As matrículas para fins de intercomplementariedade, obedecerão a critérios baixados pela Secretaria de Educação e Cultura e/ou Conselho Estadual de Educação.

Art.97ª - No ato da matrícula, o aluno por si, no caso de maior idade, ou por seu pai ou responsável, no caso de menor, assinará e se sujeitará as disposições deste regimento.

Art.98ª - Aos candidatos a matrícula exigir-se-á a seguinte documentação.

- a - requerimento;
- b - prova de cumprimento das obrigações militares;
- c - carteira de identidade e título de eleitor.

- d - certidão de nascimento ou casamento
- e - atestado de sanidade física e mental.
- f - atestado de vacinação anti-varicélica
- g - documento comprobatório da vida escolar anterior
- h - 3 fotografias 3x4
- i - comprovante de rendimento familiar

§ 1º - Os documentos referentes as alíneas b, c, d, são exigidos apenas para transcrição de dado, devendo ser devolvidos aos candidatos após anotação no ato da matrícula.

§ 2º - Os documentos da alínea "e" serão exigidos somente para os alunos que irão iniciar as 1ª séries tanto do 1º ano do 2º grau, de acordo com a Portaria nº 21/77 da secretaria de Saúde do Estado de Mato Grosso.

§ 3º - Os alunos que pertencem ao quadro discente deste estabelecimento ficam dispensados das alíneas b, c, d desde que já tenham cumprido estas exigências.

§ 4º - Anualmente, após 90 dias de encerramento das matrículas, o estabelecimento remeterá ao órgão competente de recrutamento militar mais próximo, a relação de alunos do sexo masculino que, no mesmo ano, já completaram ou irão completar 18 anos de idade, da qual constam além dos nomes por extenso, filiação de idade, da qual constam além dos nomes por extenso, filiação, data de nascimento e município.

Art. 99º - A matrícula poderá ser cancelada em qualquer época do ano letivo:

- a - pelo aluno, quando, maior, ou pelo seu responsável quando menor;
- b - compulsoriamente pela direção do estabelecimento e depois de ouvido o Conselho Técnico e outros órgãos competentes de acordo com a legislação específica;
- c - por conveniência pedagógica, didática ou disciplinar.

§ 1º - No caso de cancelamento compulsório de matrícula, isto é, por iniciativa da diretoria, será imediatamente expedida transferência, desde que o aluno esteja em dia:

- a - com as contribuições escolares;
- b - com toda documentação de seu processo de matrícula

§ 2º - Não atendendo as exigências do parágrafo anterior o aluno receberá documentação em que se lhe assegure a expedição de transferência, qualquer época, tão logo regularize sua situação.

Art.100º - No caso de cancelamento de matrícula na forma do artigo anterior, o aluno pagará a taxa escolar até o mês correspondente a que ocorrer a transferência ou a interrupção ficando assim isento dos pagamentos das demais prestações dessa contribuição.

Art.101º - Perdem o direito a renovação da matrícula os alunos:

- a - que não a tiverem requerido em época hábil;
- b - que forem considerados inconvenientes ao estabelecimento, a juízo do diretor ouvido o Conselho Técnico de professores.

Art.102º - A escola terá uma ficha especial na qual registrará as ocorrências de cada aluno no decorrer do ano letivo após ser ouvido o Conselho de Professores, Conselho de Classe ou o inspetor de alunos.

Parágrafo Único - Esta ficha poderá ser consultada por ocasião da matrícula do aluno.

SEÇÃO II

Da Transferência

Art.103,- A transferência dar-se-a mediante requerimento do aluno, quando maior, ou de seu responsável, quando menor através do historico escolar ou declaração de expedição de historico escolar, ou ficha individual ou certificado de conclusão de série.

§ 1º - Não se negará ou reterá transferência ao aluno, exceto quando, comprovadamente, o mesmo estiver com dívidas ou obrigações para com o estabelecimento.

§ 2º - Comprovada a irregularidade escolar do aluno obedecer-se-a o § 2º do artigo 99.

Art.104,- Aceitar-se-a a transferência de alunos provenientes de qualquer curso ou ramo de ensino previsto em lei, mediante comprovação de equivalência de estudos.

Art.105 - Competirá a direção ou ao Conselho de Professores de estabelecimento decidir sobre a conveniência do aluno em razão da época, dos estudos realizados pelo mesmo, a recuperação segundo normas constantes deste regimento.

Art.106 - A aceitação de transferência de estudantes procedentes de estabelecimento de ensino estrangeiro dependerá de cumprimento, por parte do interessado, de todos os requisitos legais em vigor.

Art.107 - A transferência de turma somente poderá verificarse por motivo justo, a juizo do Conselho Técnico, mediante requerimento do aluno, ou de seu pai ou responsável.

Art.108 - Por conveniência disciplinar ou de ordem didática-pedagógica, a diretoria do estabelecimento, ouvido o Conselho Técnico, poderá determinar a transferência do aluno de um turno para outro.

CAPITULO V

Da Avaliação, da Aprendizagem e da Recuperação

SEÇÃO I

Da Avaliação da Aprendizagem

Art.109 - A avaliação da aprendizagem será considerada parte integrante do processo educativo, visando aos seguintes objetivos:

- I - conduzir o aluno a uma síntese das experiências realizadas durante certo período, situando-as em um conjunto que lhe permita a compreensão cada vez mais ampla e complexa do homem e da cultura.
- II - conduzir o aluno a síntese periódica dos conteúdos assimilados, possibilitando uma visão global maior clareza e aprofundamento na formação de seu pensamento;
- III - conduzir o aluno a assumir a dinâmica de seu processo educativo do qual ela própria é o agente.
- IV - formar no aluno a consciência objetiva de si mesmo
- V - possibilitar ao professor o controle dos resultados do processo de aprendizagem, integrado ao processo educativo global;
 - a - pelo acompanhamento das reações da aprendizagem;
 - b - pela avaliação de rendimento do trabalho docente;
 - c - pelo aproveitamento de elementos que ajudam a orientar o aluno na superação de suas dificuldades e a estimulá-lo a um aperfeiçoamento que vença suas insuficiências.
- VI - apuração do rendimento escolar para fins de promoção ou conclusão de curso.
- VII - fornecer ao colégio dados necessários a verificação da consecução de seus próprios objetivos.

**Art. 110 - A avaliação da aprendizagem será feita de maneira contínua e acumulada, ao longo de todo período letivo, a -
través de:**

- a - atividades como provas, testes, arguições, verificações, trabalho de pesquisa, exercícios, trabalhos em equipe, trabalhos individuais, análise e outros;
- b - observação constante do aluno, considerando a atenção, o interesse, o senso de responsabilidade, a aplicação ao estudo, a pontualidade e assiduidade, no cumprimento das tarefas, a participação nos trabalhos de classe;
- c - outros processos dinâmicos, dando-se liberdade a iniciativa do professor.

Parágrafo Único - Na correção do trabalho de pesquisa, relatórios, testes, etc., o professor deverá ter a preocupação de valorizar mais a originalidade e a demonstração do raciocínio do que a quantidade do conteúdo.

Art. 111 - Compete ao professor, elaborar, aplicar e julgar os testes, provas e demais processos de avaliação e registrar notas, no diário de classe.

Art. 112 - Cada aluno possuirá um "dossie" em que serão arquivados todos os seus trabalhos escolares e anotadas as ocorrências que lhe dizem respeito, de acordo com as resoluções do Conselho de Classe, para efeito de julgamento final (anual) a garantia de preponderância dos resultados obtidos durante o ano.

Art. 113 - Não será permitido repetir a nota de um período para outro, nem progressiva nem regressivamente.

§ 1º - Não será admitido que o aluno seja examinado em matéria de outro estágio já vencido com a idade para dois períodos (bimestres).

§ 2º - Nada impede, entretanto, que os conhecimentos e habilidades adquiridos num período, sejam empregados na resolução dos trabalhos dos períodos seguintes.

Art. 114 - Requerida por motivo justo, devidamente comprovado, a critério da diretoria, poderá ser concedida 2ª (segunda) chamada para realização de qualquer trabalho ou tarefa que se destinem a atribuição de nota, se não houver possibilidade de realização em tempo hábil, consoante o calendário escolar do Estabelecimento.

§ 1º - compete a diretoria, junto a secretaria e professores providenciar a organização dos horários das provas bimestrais.

§ 2º - compete a secretaria registrar as notas:

- 1 - na ficha individual dos alunos, notas bimestrais e recuperação;
- 2 - no livro de Ata de Resultados Finais; a média final obtida pelo aluno;
- 3 - no livro de Ata de Exames Especiais o resultado de recuperação finais e longas, além de processos especiais de avaliação;
- 4 - nos relatórios e documentos de transferência quando objetivaram a comunicação de resultados.

Art.115 - Será atribuída a nota zero, ao aluno cujo rendimento escolar, não puder ser aferido até a data fixada para entrega na secretaria.

Parágrafo Único - As notas serão lançadas pelo professor no diário de classe até a data estipulada pelo Calendário Escolar e serão entregues na secretaria nos diários de classe devidamente escriturados, juntamente com as presenças e faltas, e a matéria lecionada.

Art.116 - Por atribuição das notas bimestrais recomenda-se que:

- I - não seja resultado de uma única avaliação
- II - não seja dada a prova um caráter de solenidade, a fim de evitar o natural nervosismo dos alunos.
- III - o professor poderá realizar as provas da forma que lhe aprouver, levando sempre em consideração matéria do bimestre, o tempo de duração da prova e a maior objetividade da mesma.
- IV - a nota bimestral não é obrigatoriamente a nota exclusiva da prova, mas sim sim, a soma de observações e atividades de aluno em sala, sua elaboração, trabalhos realizados em classe e extra-classe
- V - as provas, trabalhos ou avaliações serão realizadas dentro do horário previsto para a disciplina e evitando prejudicar as demais aulas do dia, que deverão funcionar normalmente.

Art.117 - Como expressão do resultado da avaliação de rendimento escolar, será adotado o sistema de números inteiros, que variarão de 0 (zero) a 10 (dez), permitindo apenas a decimal de (0,5) cinco.

Parágrafo Único - até a decimal 4 (quatro) far-se-a o arredondamento para o número imediatamente inferior, e a partir da decimal 6 (seis) o arredondamento neste será para o número imediatamente superior.

Art.118 - Estas notas deverão expressar, além do aproveitamento da disciplina, área de estudo ou atividade a avaliação do aluno nos aspectos físicos-motor, intelectual, emocional e social atendendo critérios objetivos e a observação individual do educando.

Art.119 - Ao fim de cada uma das quatro etapas (bimestrais) regulares de aulas, os alunos terão uma nota em cada disciplina, área de estudo ou atividade.

§ 1º - No ensino de 1º grau, nível I a IV, o professor atribuirá uma nota nas atividades das diversas áreas.

§ 2º - No ensino de 1º grau nível V a VIII, o professor de cada área atribuirá uma nota dentro de sua área.

§ 3º - Ainda no ensino de 1º grau nível V a VIII, enquanto funcionar em regime antigo (curso ginásial) a nota será dada por disciplina.

§ 4º - No ensino de 2º grau, cada professor atribuirá uma nota dentro de sua disciplina ou área de estudo.

Art.120 - Haverá semestralmente para cada disciplina área de estudo e atividade, período de recuperação, de acordo com o fixo neste regimento sem normas baixadas por órgãos competentes.

Art.121 - A média final por disciplina, área de estudo ou atividade será obtida através da média aritmética:

soma das notas bimestrais

4

1ºB + 2ºB + 3ºB + 4ºB = M.F.

4

Art.122 - A verificação do rendimento escolar, compreendendo a avaliação do rendimento e a apuração da assiduidade, obedecerá as seguintes condições:

I - Considerar-se-a aprovado, na disciplina, área de estudos ou atividades:

a. o aluno com aproveitamento superior a 80% na escola de menções ou valores adotados pelo estabelecimento.

b. o aluno com aproveitamento superior a 50% e frequência igual ou superior a 75%.

II - Será submetido a recuperação:

a. o aluno com aproveitamento entre 50% e 80% e frequência igual ou superior a 50% e inferior a 75%

b. o aluno com aproveitamento entre 60% e 80%, quando ficar comprovada pelo Conselho de Classe, a impossibilidade real de cumprimento à frequência mínima estabelecida pelo Conselho Estadual de Educação.

c. o aluno com aproveitamento igual ou inferior a 50% e frequência igual ou superior a 50%.

III - Considerar-se-à reprovado:

a. o aluno com aproveitamento inferior a 60% e com frequência inferior a 50%.

b. o aluno que não conseguir, após a recuperação ao menos 50% na escala de notas ou menções adotada pelo estabelecimento

Art.123 - A obrigatoriedade às aulas de Educação Física será de acordo com a legislação específica vigente.

SEÇÃO II

Da Recuperação

Art.124 - As aulas de recuperação serão no final de cada ano, destinadas aos alunos de aproveitamento insuficiente, após apuração do rendimento anual.

§ 1º - Além dessas épocas, o estabelecimento poderá proporcionar estudos de recuperação em época que achar compatível com seu funcionamento.

Art.125 - A recuperação será proporcionada mediante a ministração de aulas e atribuições de tarefas, exercícios e trabalhos em época prevista, de acordo com o artigo anterior.

Art.126 - Na recuperação sob a forma de reforços e recapitulações, serão tratadas as partes principais dos programas dos bimestres nos quais o aluno obteve pouco rendimento.

Art.127 - Os estudos de recuperação serão ministrados pelos professores da turma, série ou curso ou por outros indicados pela direção do estabelecimento e orientado pelo professor.

Art.128 - Na recuperação será exigida para promoção, a frequência obrigatória às aulas e atividades escolares programadas em cada disciplina, área de estudo ou atividade.

Parágrafo Único - Os casos especiais de faltas serão estudados e resolvidos pela diretoria e Conselho de Classe.

Art.129 - A atribuição de notas na recuperação obedecerá ao que prescreve o art.116 deste regimento.

§ 1º - Na apuração do rendimento escolar do aluno sujeito a estudos de recuperação, será considerada a nota de recuperação

§ 2º - Considerar-se-á aprovado o aluno que obtiver no resultado final da recuperação nota igual ou superior a 5 em cada disciplina, área de estudo ou atividades.

§ 3º - O aluno que não obtiver aprovação nos termos do § anterior submeter-se-á ao que reza o § 1º do art.124 deste regimento.

C A P I T U L O VI

Da Frequência

Art.130 - Será obrigatória a frequência as aulas e a todas as atividades escolares.

§ 1º - A frequência às aulas dadas nas disciplinas, área de estudos e atividades, bem como aos trabalhos escolares, será apurada do 1º ao último dia do período letivo em cada disciplina, áreas de estudos ou atividades.

§ 2º - As justificativas de faltas apresentadas servirão apenas como normas disciplinares, não abonando as faltas, exceto os casos que se enquadram em legislações específicas.

Art.131 - Ter-se-á como reprovado, quando a assiduidade, o aluno que não obtiver a frequência mínima de 50% estabelecida pelo Conselho Estadual de Educação exceptuando-se o disposto no art. 122 letra a.

Art.132 - Os alunos que encontrarem nas situações previstas no decreto 1.044 de 21/10/69, 6.945 de 1/11/71 e 4.375 de 17/06/64, ficarão isentos da frequência às aulas, mediante documento comprobatório.

Art.133 - Quanto a aprovação por assiduidade o estabelecimento obedecerá o disposto no artigo 122 deste regimento.

C A P I T U L O VII

Dos Diplomas e Certificados.

Art.134 - Os diplomas e Certificados serão expedidos pelo estabelecimento em consonância com as disposições da lei 5.692/71 e do Conselho Estadual de Educação.

Art.135 - Ao expedir certificados ou diplomas, o estabelecimento lançará em livro próprio, o respectivo termo de expedição obedecidas as instruções legais.

T I T U L O I V

Das Disposições Gerais

Art.136 - Todos os atos das solenidades e festas de formatura, embora de livre iniciativa dos alunos, estarão sujeitos à aprovação da diretoria e do Conselho Técnico inclusive os discursos a serem proferidos.

Art.137 - Serão sigilosos os atos da Administração exigidos pela ética profissional.

Parágrafo Único - O mesmo sigilo se aplica aos funcionários e professores, incorrendo os infratores em possíveis sanções previstas na legislação:

Art.138 - Os casos omissos neste Regimento serão resolvidos pela diretoria, pelo Conselho Técnico, pelos órgãos e autoridades escolares competentes.

Art.139 - Este Regimento poderá ser alterado sempre que as conveniências didático-pedagógicas, ou de ordem disciplinar ou administrativa, assim o indicarem prévia aprovação dos órgãos competentes.

C A P I T U L O I I**Dos Currículos e Programas****SEÇÃO I****Da Composição Curricular**

Art.82º - Os currículos serão organizados com os conteúdos e objetivos determinados nos artigos 4º, 5º e 7º da Lei 5.692/71 e conforme especificações constantes dos anexos.

Parágrafo Único - A ordenação do currículo será feita por séries anuais de disciplinas, áreas de estudo ou atividades.

Art.83º - Os currículos não poderão ser modificados a curso do ano letivo.

Parágrafo Único - Qualquer modificação que se pretenda introduzir nos currículos deverá ser apresentada para a aprovação das autoridades competentes DEF-MEC, antes do início do ano letivo para poder na sua vigência como reza o § 2º do Art.79.

SEÇÃO II**Dos Programas**

Art.84º - Os programas de cada disciplina, área de estudo e atividades, serão elaborados pelos professores e quando possível pelos professores e Supervisor Escolar, baseados sempre nas orientações programáticas emanadas das Comissões de Currículo da Secretaria de Educação e Cultura.

Art.85º - Atendendo às conveniências didático-pedagógicas, poderão os programas em sua aplicação, sofrer modificações para que sejam adequados ao nível de desenvolvimento de cada turma.

Parágrafo Único - Cada professor deverá ministrar no mínimo 2/3 (dois terços) dos programas elaborados.

SEÇÃO III**Dos Planos de Ensino**

Art.86º - Os planos de ensino serão elaborados pelos professores, sob a orientação do supervisor escolar,

_____, brasileiro (s), solteiro (s), residente e domiciliado nesta cidade de Campo Grande, à Rua _____ nº _____, portador da Carteira de Identidade nº _____, devidamente matriculado no Curso de Habilitação Básica em Saúde da Escola de I e III Graus Maria Constança de Barros Machado, 3ª Série - B Noturna, UNESPSSO por minha livre e espontânea vontade, que participei da BRAMA FURTTIVA em que tomei parte vários alunos da sala, no intuito de ludibriar verganhosamente a professora CEMILIA MERCULANO DE SOUZA PESENDE, de pegar serrateiramente, sem que a mesma percebesse, uma prova minielafada que nos foi aplicada na data 19/10/82, e a dita trama foi posta em prática e surtiu os efeitos esperados, até minutos depois da aplicação / da mesma, vindo a referida professora, que já suspcitara do fato, descobrir a realização de ato ilícito e imoral praticado / por nós.

Assumo a responsabilidade deste ato indigno, confessando-o neste ato, na presença de todos os companheiros de sala e do Conselho de Professores.

Por ser verdade, e a bem da verdade, da justiça e do bem comum, assino o presente, sem qualquer coação.

Campo Grande, 08 de novembro de 1982

TESTEMUNHAS

