

# Experiência, negociação e fé: redes que compõem o cotidiano com a escola

*Experience, negotiation and faith: networks in the school routine*

**Letícia Oliveira Castro**

Universidade Federal de Viçosa

**Heloisa Raimunda Herneck**

Universidade Federal de Viçosa

**Cíntia Castro Monteiro**

Universidade Federal de Juiz de Fora – MG

---

**Resumo:** Nesta pesquisa tivemos como objetivo viver a escola como experiência que transborda sensações, afetos, situações inusitadas e imprevistas. A pesquisa foi realizada em uma escola pública em Venda Nova do Imigrante, no estado do Espírito Santo, por meio da nossa imersão no cotidiano escolar de uma professora de Português e seus alunos/as. Como caminho metodológico, utilizamos a narrativa e diário de campo e foi por meio da enunciação dos sujeitos que acompanhamos a produção das redes de *saberes-fazeres* escolares. Como resultados, evidenciamos às cenas de astúcias docentes e discentes que resistiam às normatividades impostas pelo sistema escolar. Em suma, seguimos as pistas para o entendimento das negociações realizadas entre os sujeitos praticantes da escola.

**Palavras-chave:** Experiência. Disciplinamento. Resistência e cotidiano escolar

**Abstract:** In this research we aimed to consider the school as an experience plenty of sensations, affections, unusual and unforeseen situations. The research was developed at a public school in Venda Nova do Imigrante City, in the Brazilian state of Espírito Santo, through an immersion in the school routine of a Portuguese teacher and her students. As a methodological path, we used narrative and field diary and it was through the enunciation of the subjects that we could monitor the production of school knowledge networks. As a result, we highlighted the scenes of astute teachers and students who opposed the norms imposed by the school system. In short, we followed the clues to understand the negotiations carried out among the school's practicing subjects.

**Keywords:** Experience. Disciplining. Opposition and school routine.

---

## Introdução

Michel Certeau (1994) é um intelectual que confia no outro, que nos faz repensar a noção de cultura única, entendendo-a como plural, e as classes populares como produtoras de cultura. Uma cultura autônoma que surge nos momentos cotidianos dos praticantes da vida comum. Para este autor, os sujeitos encontram formas de escapar às normas, sendo o sujeito insubmisso aquele que faz o uso de táticas para resistir e burlar as imposições praticadas na convivência do dia a dia. Para Certeau (1994) o que nos interessa nas pesquisas cotidianas é participar das redes de *saberes-fazeres* que compõem as práticas vivenciadas pelos sujeitos pesquisados.

A escola tem como função reproduzir a ordem vigente como uma grande maquinaria de produção que repete o que é previamente prescrito pelos órgãos superiores. Para Certeau (1994), os sujeitos que frequentam a escola fazem outros usos com o que lhes é proposto, pois, pela rebeldia e renovação, estes sujeitos colocam em xeque as normas e criam seus outros/novos modos de viver o cotidiano. O sujeito encontra formas de dar seus golpes, usando suas astúcias, criando suas táticas. Para Certeau (1994) existem

Mil maneiras de jogar/desfazer o jogo do outro, ou seja, o espaço instituído por outros, caracterizam a atividade, sutil, tenaz, resistente, de grupo que, por não ter um próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças e de representações estabelecidas. Tem que “fazer com”. Nesses estratégias de combatentes existe uma arte dos golpes, dos lances, um prazer em alterar as regras do espaço opressor (CERTEAU,1994, p.74).

Tais práticas de alterar as normas escolares, não podem ser consideradas apenas como rotina e repetição, uma vez que é a partir da convivência que os participantes vivenciam os conflitos, a desordem, o caos. São estas táticas que fazem emergir os processos inventivos e criativos que muitas vezes podem ser problematizados como resistências à normatividade que é praticada nas instituições escolares.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública na cidade de Venda Nova do Imigrante no estado do Espírito Santo. Como caminho metodológico, compartilhamos do pensamento de Kastrup (2007) e, em nossas pesquisas cotidianas, não *coletamos os dados*, mas os *produzimos*, uma vez que os dados não são pré-fabricados, mas emergem a partir da nossa imersão no campo de estudo. Pesquisar o cotidiano escolar é um processo complexo, pois nós, pesquisadores, nos deparamos com múltiplas realidades, por isso é imprescindível ter os objetivos da pesquisa e uma boa intimidade com os cotidianos, entendendo-os como plurais e em movimento para, assim, ter uma boa sustentação teórica e metodológica.

Acompanhamos durante quatro semanas as aulas da professora Rosângela<sup>i</sup> e também o recreio, os momentos de entrada dos alunos/as, os planejamentos, a saída sempre apressada dos/as docentes, dentre outros espaços escolares.

Para a produção dos dados utilizamos a narrativa e o diário de campo. A narrativa pode ser considerada como um potente instrumento de produção de conhecimento e de enunciação dos sujeitos, considerando que, no decorrer delas, podemos produzir na pesquisa outra maneira de pensar os espaços, de forma a valorizar os *saberes-fazeres* docentes e discentes. “A perspectiva de trabalhar com narrativas tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma” (CUNHA, 1997, p. 190). Também fizemos o uso do diário de campo; foi nele que produzimos nossas anotações, reflexões, expondo também os nossos afetos, sensações de forma a articular as práticas cotidianas ao referencial teórico utilizado. De acordo com Barros e Kastrup (2015), o diário de campo é valioso, uma vez que “um processo aparentemente individual ganha uma dimensão claramente coletiva quando o texto traz à cena falas e diálogos que emergem nas sessões ou visitas ao campo” (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 71).

Assim, para narrar os *saberes-fazeres* daquela escola, acompanhamos o cotidiano escolar da Rosângela, professora de Português, e dos seus alunos/as. Absorvemos o universo narrado pela docente e os estudantes percebendo outras possibilidades, além da global<sup>ii</sup>, que caminham no sentido de potencializar as práticas cotidianas das escolas, não ignorando as experiências e os particularismos, valorizando os espaços e tempos da coletividade.

Na perspectiva de compartilhar os momentos vivenciados no campo de pesquisa, dividimos este texto em quatro momentos. Primeiramente, trazemos o tópico: *Dialogando a experiência e o saber da experiência*, com base em Jorge Larrosa que propõe que a Educação seja vista por um outro ponto de vista, além da normatividade e da técnica. No segundo momento, abordamos a oração antes de iniciar as aulas denominado como: *Só a fé acalma estes alunos*. No terceiro, descrevemos: *A professora, O mapa de sala de aula, disciplinamento e controle dos corpos*. Em seguida: *Salas ambiente como estratégia para controlar os corpos dos alunos/as*. E por fim: *O mais difícil para mim é o comportamento deles...* Relatamos as astúcias e táticas utilizadas pelos alunos/as, os quais buscavam viver uma experiência que fizesse sentido frequentar a escola, transformando-a em um ambiente de alegria e prazer.

## Dialogando a experiência e o saber da experiência

Larrosa (2014) apontou que a educação é vista sobre dois pontos de vista: um baseado na *ciência* e na *técnica* e outro baseado na *política* e na *crítica*. Contudo, o autor propõe uma terceira forma de compreender a educação, baseada na *experiência* e no *sentido*. O mundo contemporâneo e o excesso de informação nos levam a ter pouca experiência. Assim, para o mesmo autor, a todo o instante somos levados a informações de diferentes tramas que acontecem nos nossos cotidianos, ou seja, vemos, escutamos, vemos, entre outros movimentos e nada parece nos acontecer. Isso porque, segundo Larrosa (2014), o excesso de informação não necessariamente potencializa os nossos corpos. Desse modo, propõe uma pesquisa viva e rica em seus movimentos, que possibilite o emergir de outros cheiros, nuances, cores e afetos. Para o autor, a experiência é da ordem dos afetos, dos deslocamentos, do imprevisível e das desterritorializações. Assim:

A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. (LARROSA, 2014, p. 10).

A perspectiva de experienciar com os encontros, o diálogo, a reflexão e as trocas, nos transporta para pensar a rotina dos professores/as e, igualmente, para as experiências vivenciadas nesse trajeto. Entendemos que a rotina se caracteriza pela sequência de atos e/ou procedimentos em ações programadas de forma cansativa; acreditamos que o cotidiano não pode ser confundido com rotina, “[...] entendemos o cotidiano como *espaçotempo* rico de criações, reinvenções e ações, recusando a noção hegemônica segundo a qual o cotidiano é *espaçotempo* de repetição e mesmice” (OLIVEIRA, 2012, p. 51).

Nos abrimos a refletir a respeito das tramas vividas, entendo a resistência dos alunos/as ao modelo de ordem imposto pela escola, as filas e orações diárias na entrada das aulas, as constantes idas à sala da coordenadora sem explicações e que não fazem sentido a eles e, talvez, nem mesmo para os/as docentes. Por isso, tantos “cantos de rebeldia” (LARROSA, 2014, p.11) e protestos eram insinuados. Muitas vezes, os/as docentes que estão à frente de todos os mecanismos de controle não param para avaliar suas ações, diante da correria do dia-a-dia e tantos afazeres dentro e fora da escola para dar conta. Talvez, não compreendem que deveria haver tal avaliação; afinal, também são formadas e (de)formadas naquele modelo de escola que muitas vezes nos sufoca. A correria do dia-a-dia não nos permite viver e nos sensibilizar com as tramas vividas.

A contemporaneidade tem nos apresentado uma forma de vivenciar o trabalho que nos faz valorizar o excesso de informação, nos chama a opinar o tempo

todo, deixando de lado a potência do experienciar o cotidiano escolar, de abrir espaço, e a sensibilização das práticas inesperadas construir a experiência “[...] como uma categoria vazia, livre, como uma espécie de interrupção, ou de quebra, ou de surpresa, como uma espécie de ponto cego” (LARROSA, 2014, p. 12).

Larrosa (2014) pontua a riqueza de nos afetarmos em nossos cotidianos por modos de existir singulares e “[...] por isso colocar a ação educativa sob tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo, ou da prática) não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade” (LARROSA, 2014, p. 74). E, assim, buscar nos abrir para a experiência é compreender que essa foge de explicações, de verdades, de planejamentos, pois se trata de se abrir para o novo, para além do planejado.

Desta forma, colocar no centro da discussão a experiência dos professores/as e dos alunos/as é se abrir a sensibilizações, a pausas, com os silêncios, com os momentos de recreio, com as conversas no corredor, com encontros não planejados e, sim, partilhados, uma vez que “[...] a experiência é o que passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2014, p. 18). Nesse sentido, os momentos de trocas nos viveres cotidianos na escola podem se tornar laços, com estímulos e vontades de fazer e de praticar diariamente nossa passividade, nosso espaço para que as coisas aconteçam. Para Larrosa:

Cada vez estamos mais tempo na escola (e na universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem que seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece (LARROSA, 2014, p. 23).

Vivemos de modo acelerado e imerso às exigências de outro tipo de profissional docente, no qual se busca uma outra forma de produção “corrida” e com menos gastos, ligada à eficiência. Nela, a educação escolar se resume a uma estreita visão de currículo como aplicação de conteúdos previamente definidos. “A educação passa a ser analisada com critérios próprios de um mercado e a escola é comparada a uma empresa” (TORRES, 1998, p. 141).

Propomos, assim, pensar em momentos cotidianos que façam sentido para os alunos/as, em espaços dos quais eles se sintam parte integrante, de forma singular e plural. Na perceptiva de uma *experiência* única, já que “ninguém pode aprender da

experiência do outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria” (LARROSA, 2014, p. 32). Como nos apresentou o autor, é preciso se abrir para a *experiência*, pois:

A possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar, olhar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2014, p. 25).

Portanto, buscamos produzir e nos movimentar por outros modos de *experiência* de modo que outras formas sejam percebidas como potenciais de inventividade humana e de interação entre os sujeitos com o mundo. A “experiência/sentido permite pensar a educação a partir de outro ponto de vista, de outra maneira. Nem melhor, nem pior, de outra maneira” (LARROSA, 2014, p. 38).

A partir da perspectiva de que os espaços escolares não sejam “[...] dispositivos que destroem a experiência ou que a única coisa que fazem é nos desembaraçar da experiência” (LARROSA, 2014, p. 55), mergulhamos em nosso campo de pesquisa e abordamos todos os desafios diários vivenciados pela professora Rosângela e por seus alunos/as.

### **Só a fé acalma estes alunos**

Logo que chegamos à escola, faltavam dez minutos para *bater o sinal*; então fomos até a sala dos professores/as esperar a entrada dos alunos/as. Assim que o *sinal tocou*, a coordenadora chamou todos para a fila pelo microfone; cada docente foi para o início da fileira da sua respectiva turma. Como havíamos combinado com a Rosângela de acompanhar suas aulas, neste dia, fomos junto com ela para a fila do sexto ano A. Depois que todos os/as docentes se posicionaram, a coordenadora começou a oração do Pai Nosso e, neste momento, pensamos: “ainda fazem isso”? Mas, ficamos lá prestando atenção nos alunos/as.

Tal prática nos fez pensar sobre a História do Brasil/Colônia que também foi produzida a partir do viés articulador entre educação e religião. Os responsáveis pela educação/catequização dos índios eram os padres jesuítas (Companhia de Jesus); naquela época, as práticas de educação também estavam associadas à docilização dos corpos. Segundo Ribeiro (1992), “do ponto de vista econômico, interessava tanto a ela como ao colonizador, à medida que tornava o índio mais dócil e, portanto, mais fácil de ser aproveitado como mão-de-obra” (RIBEIRO, 1992, p.

25). Assim, o objetivo era produzir uma mão-de-obra cordial e obediente; conseqüentemente, percebemos que atualmente as escolas ainda acabam por manter práticas do passado. Um autor que nos ajuda a problematizar a constituição dos sujeitos é Foucault (2008), uma vez que não podemos pensar os sujeitos descolados da história, da política, da legislação, da religião, das instituições e suas arquiteturas. São estas tramas que compõem os sujeitos e, por isso, os estudos cotidianos também são considerados como práticas políticas.

A questão histórica de disciplinamento dos corpos também nos fez refletir que o modelo escolar tem como ideal um corpo calmo, quieto e vigiado. A medida em que o âmbito religioso é transpassado ao âmbito educacional, a educação começa a se relacionar à catequese, que visa conservar a pureza e a inocência dos alunos/as. Os/as discentes devem ser *livres de pecados*, e os *pecados* também podem ser associados ao *mau* comportamento e *indisciplina* na escola. Segundo Corraza (2000):

O Pastor introduz a imperfeição das "plantazinhas do Paraíso", e a conseqüente necessidade de sua educação, com argumentos que desmantelam o eixo da inocência e da pureza infantis, e que apontam para o segundo eixo: o da participação das crianças na culpa humana, sendo, portanto, culpadas. Aliás, condição que atingirão, caso não sejam educadas (...). Embora não tenham participado do Pecado, a ele as crianças estão indiretamente ligadas, já que são seus rebentos, e ao mundo estão diretamente ligadas, pois que vivem nele. Se não foram, primordialmente, culpadas, poderão vir a sê-lo, integrando a humanidade pecadora. (CORAZZA, 2000, p.66).

Pensando sob esta perspectiva, o aluno/a precisa conservar a graça de Deus por meio de suas atitudes e ações e a escola contribuirá com a sua manutenção. Desse modo, a oração no início das aulas representa o cultivo do amor a Deus e ao próximo, evitando assim conflitos e tensões no ambiente escolar. De certa forma, fica implícita a relação entre *indisciplina* e os registros de *culpa* e *pecado*. Portanto, rezar com os discentes na escola tem como objetivo fabricar alunos/as dóceis e úteis às expectativas de adequação às regras e normas impostas pelo ambiente escolar (MONTEIRO, 2019). Entretanto, muitos alunos/as não veem sentido nestas normas e deslizam sobre elas, utilizando de um instante oportuno para burlar, para buscar uma experiência, uma sensação prazerosa no ambiente educativo.

Por conseguinte, problematizando o cotidiano escolar de forma conjunta a Foucault (2008) sobre a constituição dos sujeitos, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em seu artigo 33, a escola é laica e os alunos/as não têm a obrigação de fazer orações na escola. Como mencionado, o momento de oração na instituição pesquisada era realizado diariamente, mas percebemos que alguns alunos/as resistiam de várias formas; a maioria ficava de cabeça baixa e fazia a oração, mas os que burlavam arrumavam um jeito de puxar uma conversa com o/a colega de sala que estava à sua frente ou cutucavam alguém ao lado. Este momento de oração era

idealizado pelos/as docentes e gestor da escola como um espaço para que os alunos/as refletissem sobre seu dia a dia escolar e segundo o gestor “*só a fé acalma estes alunos*”. Depois da oração, os alunos/as sobem para a sala de aula com o professor/a.

## **A professora, o mapa de sala de aula, disciplinamento e controle dos corpos**

Rosângela mora no centro de Venda Nova do Imigrante-ES, usa a bicicleta como seu principal meio de transporte, trabalha há 20 anos como docente, é formada em Letras e também já fez pós-graduação. Acompanhamos suas aulas durante quatro semanas, especificamente nos sextos anos A e B. Cada turma possuía aproximadamente 20 alunos/as.

Os/as alunos/as e Rosângela tinham uma relação que considerávamos respeitosa. A professora, todos os dias, perguntava como eles estavam, ia de mesa em mesa para saber se precisavam de ajuda, tentava ao máximo diversificar suas aulas. Os alunos/as passavam no corredor e quando a viam cumprimentavam, abraçavam, perguntavam como ela estava, desejavam “bom dia”. Mesmo fazendo bagunça e conversando durante as aulas, existia afeto e respeito de ambas as partes.

As aulas que eram na sala de aula, Rosângela gastava muito tempo para iniciar, pois gastava muito tempo chamando a atenção dos alunos/as. Para organizar a turma, usava sempre a planilha de comportamento que foi criada no Conselho de Classe como mecanismo de controle. Essa planilha tem o nome dos alunos/as e a professora registrava quem não se comportava durante a aula; depois de três registros na planilha, os responsáveis pelos alunos/as eram convocados para uma reunião.

O mapa de sala era outra forma de controle. Ao chegarem à sala de aula, cada um já sabia o seu lugar. Este mapa de sala ficava pregado na parede em frente ao quadro negro. Lá estava especificado onde cada aluno/a deveria se sentar. Nem todos seguiam o que estava estabelecido e a professora Rosângela pedia para cada um sentar no seu lugar. Ela nos explicava que precisava separar os alunos/as, pois se ficassem juntos/as eles conversam demais. Essa estratégia era muito utilizada por todos/as docentes da escola.

Dialogamos com Michel de Certeau para nos movimentar com os conceitos de táticas e estratégias. Para o autor, as estratégias postulam “um lugar capaz de ser circunscrito como um *próprio* e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta” (CERTEAU, 1994, p. 46). As estratégias são capazes de organizar as relações sociais, são fenômenos de força criadas por quem detém o poder e devem ser seguidas pelos sujeitos comuns. Esses

sujeitos comuns estão tentando constantemente se desviar do que é imposto e ressignificar outros e novos modos de viver o cotidiano. Tais ações são aquilo que Certeau (1994) denominou como *táticas*, aspectos que permitem:

Jogar com o terreno que lhe é imposto tal como organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é o movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, como dizia von Büllow, e no espaço por ele controlado (CERTEAU, 1994, p. 100).

Nesta perspectiva, consideramos importante introduzir o conceito de estratégias e táticas logo no início do texto, uma vez que o desenrolar das cenas vão transitar entre os conceitos de *estratégia, táticas, disciplina e controle dos corpos* estudantis. A seguir apresentamos um esboço do mapa de sala criado pelos/as docentes como estratégia de controle dos discentes:

**Figura 1:** Mapa de sala



Fonte: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/saep/matematica/saep\\_mat\\_9ef/internas/d36.html](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/saep/matematica/saep_mat_9ef/internas/d36.html)

“A educação tem sempre se valido de *mecanismos de controle*” (GALLO, 2016, p. 81, grifo do autor). O mapa de sala é um destes mecanismos de controle que os docentes usavam para manter os alunos/as assentados em lugares pré-estabelecidos. Quem conversava e “atrapalhava” as aulas era sempre colocado no primeiro lugar, bem perto da professora, para que ela pudesse vigiar melhor. “A disposição das carteiras numa sala de aula, por outro lado, visa também à disciplinarização dos alunos e uma maior possibilidade de controle por parte do professor” (GALLO, 2016, p. 82).

Era sempre difícil que os alunos/as seguissem o comando de Rosângela em relação aos lugares pré-estabelecidos em sala de aula. Normalmente, depois que ela conseguia que todos/as se sentassem, os alunos/as começavam a conversar, gritar,

jogar papel para cima, mudavam de lugar, jogando as mochilas para o outro lado, e a professora pegava o mapa de sala colocando-os em seu devido lugar.

Às vezes Rosângela também subia antes da entrada dos alunos/as para a sala de aula e já *enchia* o quadro de matéria, assim os alunos/as iam chegando, sentando e copiando. Acreditamos que tal atitude também buscava manter o controle pois, copiando a matéria, eles não teriam tanto tempo para conversar. Os alunos/as nos relataram várias vezes que gostavam das aulas de Português, só não gostavam de ficar sentados copiando o tempo todo, e a Rosângela sabia disso. Ela sabia quando a aula não ia ser fácil e falava: “hoje é matéria no quadro, se prepara”. A professora, assim como os alunos/as, não gostava de ficar o tempo todo em sala e passar muita matéria no quadro, mas, às vezes, como ela dizia: “é necessário, pois preciso também dar conta do conteúdo”.

O “dar conta do conteúdo” estava sempre atrelado às ferramentas que a professora usava em seus planejamentos, o diário para preencher, conteúdos pré-estabelecidos que eram exigidos pela Secretaria de Educação, prova do PAEBES<sup>iii</sup>, dentre outras demandas que a professora era obrigada a cumprir.

“Dar conta do conteúdo” ficava evidente quando Rosângela, em seus planejamentos, conferia os planos de ensino e notava as matérias que estavam faltando. Esses planos de ensino também eram documentos criados pela Secretaria de Educação. Neles, a docente descrevia quais conteúdos iria trabalhar em cada trimestre e como faria isso. A cada início de trimestre, ela selecionava os conteúdos para inserir neste documento e entregava para a pedagoga conferir se estava correto, antes de enviar para a Secretaria. Por isso, a preocupação destacada pela professora em “dar conta do conteúdo”. Assim como os alunos/as eram vigiados pela planilha de comportamento, mapa de sala e conversas na coordenação, os professores/as também não estavam livres do controle, uma vez que também eram vigiados/as de outras formas.

## **Salas ambiente como estratégia para controlar o corpo dos alunos/as**

Quando tínhamos oportunidade, conversávamos com os alunos/as sobre o que estava acontecendo. Por exemplo, quando foi criada a sala ambiente<sup>iv</sup>, perguntamos para o Moacir - aluno considerado o mais bagunceiro do sexto ano B - o que ele estava achando e ele respondeu: “Tia, esse negócio de ficar parado o tempo todo não rola sabe, eu gosto de andar, ver meus colegas, conversar, ir ao banheiro, e quando a gente muda de sala eu consigo fazer isso. Assim, chego para aula mais tranquilo, estico minhas pernas e tal”.

Fizemos a mesma pergunta para Luiza do sexto ano A e ela nos respondeu: “Eu gosto muito, consigo olhar no espelho lá de fora, andar um pouco. Fica menos cansativo, pois ficar as cinco aulas sentada no mesmo lugar e na mesma sala não é nada legal”. Ainda sobre a sala ambiente, a professora Rosângela conta: “Os alunos ficam muito mais tranquilos, andam um pouco, veem outros colegas, param para bater papo. Quando chegam na sala estão menos agitados. Também é muito importante para o nosso planejamento”.

As salas ambientes eram uma estratégia que, além de agradar os professores/as, também agradava os alunos/as. Durante as semanas em que acompanhamos as aulas de Rosângela, um dos assuntos tratados durante o recreio era a mudança das salas ambiente. Percebemos que os momentos de recreio eram uma parte do dia em que os/as docentes conversavam bastante sobre o que estava acontecendo na sala de aula. As mil maneiras de fazer/jogar/desfazer os/as docentes realizavam a todo o momento, mas o recreio era uma forma de compartilhar e adequar o que estava acontecendo na escola. Neste sentido, a troca e as estratégias cotidianas dos docentes são processos “formativos que se desenham na trajetória e na interação entre os sujeitos” (SUSSEKIND; PELEGRINI; TAVEIRA, 2016, p. 28).

Sobre os sextos anos, Rosângela considerava difícil controlar o comportamento dos alunos/as; ela apenas queria que entendessem que era necessário ouvi-la sem precisar repetir mais de mil vezes a mesma coisa. Então, perguntamos: E qual sua estratégia, por exemplo, você fez o seu planejamento hoje e percebeu que não deu certo, o que você faz?

Na hora, se eu ver que aquilo não funcionou, eu tento mudar na hora, se não deu certo a dupla, coloco em fila. Igual hoje, coloquei em dupla e eles começaram a reclamar; aí fui lá e pedi que eles se sentassem individualmente novamente. Se não funciona, eu parto para outra, ou uma cópia, ou do livro, enfim, vou mudando. Gosto muito de dar aula para os sextos anos, embora ninguém goste, eu gosto, porque tudo para eles é novidade e isso é bom e aqui na escola é bom porque os alunos não têm muita tecnologia em casa, então qualquer coisa que você leva, se interessa. (Rosângela)

O discurso da professora nos levou a pensar sobre a importância da utilização de diferentes técnicas para envolver os alunos/as em suas aulas. Para isso, ela procura sempre se manter informada. Durante os planejamentos que acompanhamos, percebemos que Rosângela pensava em vários artifícios para tentar envolver os alunos/as, principalmente as turmas de sexto ano, como a mesma destaca. Nesse sentido, os/as docentes pesquisam e se formam constantemente para que suas criações cotidianas proporcionem o conhecimento de si e do mundo “inserindo-se nos questionamentos sobre a formação de professores e as práticas curriculares” (SUSSEKIND; GARCIA, 2011, p. 24).

Rosângela destacava como os alunos/as gostavam de atividades diferenciadas e se envolviam durante a realização das mesmas, mas segundo ela era muito difícil trabalhar apenas o diversificado, pois existiam muitos conteúdos pré-estabelecidos no currículo de que ela precisava dar conta.

Essa posição exige compreender que os processos cotidianos de ensino e aprendizagem na escola carregam consigo influências de uma política externa e dos contextos sociais e institucionais nos quais os professores/as estão inseridos/as. Ao mesmo tempo, esses processos se configuram em influências e, no sentido que os seus *praticantes* fazem uso, interferem e inventam todos os dias.

### **O mais difícil para mim é o comportamento deles...**

Os nossos “maus alunos”, aqueles programados para não se tornarem nada, nunca vêm para escola sozinhos. O que entra na sala de aula é uma cebola: várias camadas de desgostos da escola – medo, preocupação, amargura, raiva, insatisfação, renúncia furiosa – embrulhadas em torno de um passado vergonhoso, um presente sinistro, um futuro condenado. Olha, lá vem eles, os seus corpos em processo de *formação* e suas famílias nas suas mochilas. A aula não pode realmente começar até que a carga tenha sido colocada no chão e a cebola descascada. É difícil de explicar, mas apenas um olhar, uma observação gentil, uma palavra clara e firme de um adulto atencioso, muitas vezes, é o suficiente para dissolver esses desgostos, clarear estas mentes e colocar estas crianças, confortavelmente, no presente do indicativo. Naturalmente, os benefícios são temporários; a cebola assentará de volta suas camadas fora da sala de aula, e nós teremos que começar tudo de novo amanhã. Mas é isso que é o ensino: começar de novo e de novo até alcançar o momento crítico em que o professor pode desaparecer (PENNAC, 2010, p.50-51).

Sobre os sextos anos, Rosângela narrava: “O mais difícil para mim é o comportamento deles, eu preciso que eles entendam que é necessário me ouvir direito”. Nas turmas de sextos anos da professora Rosângela, os alunos/as gostavam de conversar bastante, mas, geralmente, faziam as atividades solicitadas pela professora e se relacionavam bem com ela. A professora parecia se esforçar bastante em seus planejamentos, na tentativa de trazer seus alunos/as para o presente do indicativo, como ressaltado na epígrafe acima. Nem todos/as realizavam a atividade que era solicitada pela docente, principalmente Marcelo, aluno do sexto ano A, que não fazia as atividades e tentava a todo momento “causar”<sup>v</sup>, nas aulas. Marcelo morava no Bairro Camargo, periferia de Venda Nova do Imigrante-ES. Em uma conversa com Rosângela, a mesma destacou que o aluno possuía cinco irmãos e ele era o mais velho, ajudava sua mãe em casa e seu pai na roça. Ele sentava sempre na última carteira, mesmo sendo seu lugar um dos primeiros no mapa de sala. Rosângela não ficava chamando a atenção dele o tempo todo; preferia deixar o aluno no canto, pois, assim, ela tinha sossego.

Rosângela relatava, que desde o segundo ano do Ensino Fundamental, as reclamações dos professores/as eram as mesmas em relação ao Marcelo. Por ser filho mais velho, tinha que trabalhar e ainda dar conta de seus irmãos mais novos e pensamos que, na escola, ele queria escapar disso tudo, não seguir regras e “causar” o caos que talvez não pudesse em casa. Assim, a escola para Marcelo era o lugar de se ver *livre* das responsabilidades diárias; por isso queria extravasar, buscando momentos de prazer e astúcias no cotidiano escolar. Marcelo nos fazia pensar a sala de aula como Lacerda (2017), um local normativo que não fazia parte da lógica do estudante, que “entende que se encontra em um lugar que não é seu, e rapidamente também entende que o tempo é o seu aliado na morosa invenção de táticas que subvertem tudo isso” (LACERDA, 2017, p.123). Estamos apenas puxando as redes e tentando problematizar porque este aluno era muito criticado pelo seu *mau* comportamento na sala de aula.

Durante todas as aulas que acompanhamos com as turmas dos sextos anos A e B, os alunos/as encontravam várias formas de usar suas *astúcias* (CERTEAU, 1994) para dar seus golpes e fugir das normas. Por exemplo, para burlar a imposição sobre o mapa de sala, esqueciam o livro didático em casa. Assim, podiam sentar junto com o colega para fazer a atividade; iam apontar o lápis quando tinha alguém fazendo o mesmo, assim podiam conversar; passavam bilhetes etc. Os alunos/as, ao mesmo tempo que se submetiam a determinadas normas, criavam suas táticas para subverter os mecanismos de controle impostos pela escola.

Um dia, Rosângela começou a aula de outra maneira. Percebemos que os alunos/as estavam calados e olhando uns para os outros, até que Marcelo perguntou: “Professora, você não lê mais, não?” Rosângela ficou olhando para eles e respondeu: “leio, mas esqueci minha pasta em casa!” Marcelo logo disse: “pois é professora, não pode. Cadê a planilha de comportamento para anotar o que a senhora esqueceu hoje?” Neste momento a turma começa a rir sem parar, inclusive a Rosângela, que pede desculpas pelo esquecimento e tenta começar sua aula, como sempre pedindo milhares de vezes silêncio. Naquele momento, Marcelo usa de sua astúcia e dá seu golpe, o que é usado pela professora como mecanismo de punição é apropriado pelo discente como um instrumento que não deve ser usado somente pela docente, mas também pelos alunos/as.

Quem gosta de seguir regras? Os alunos/as estão em outras redes e, talvez, esse mecanismo de controle nos mostra a dificuldade que os docentes têm para entrar nas redes de *saberes-fazeres* dos alunos/as. A forma de punir os alunos/as parecia ser a única estratégia que os professores/as e gestores escolares tinham para conseguir controlar os discentes que escapavam da norma e que burlavam as regras. Quando a professora Rosângela relatava que precisava da planilha de comportamento e mapa de sala para “controlar” evidenciava a importância das punições. Pelas atitudes observadas percebemos que os alunos/as estão em outras

redes, as redes do prazer, da alegria e os professores/as estão na rede normativa, do silêncio extremo e da ordem. De forma crítica, Certeau (1994) analisa a obra “Vigiar e punir” de Foucault (1991), e aponta que:

Substitui a análise dos aparelhos que exercem o poder (isto é, das instituições localizáveis, expansionistas, repressivas e legais) pela dos ‘dispositivos’ que ‘vampirizam’ as instituições e reorganizam clandestinamente o funcionamento do poder: procedimentos técnicos ‘minúsculos’, atuando sobre e com os detalhes, redistribuíram o espaço para transformá-lo no operador de uma ‘vigilância’ generalizada. (CERTEAU, 1994, p. 41).

Para Certeau (1994), este modelo de vigilância apontado por Foucault (1991) privilegia o aparelho reprodutor da disciplina, mas, por trás dos “bastidores, tecnologias mudas determinam ou curtam-circuitam as encenações institucionais”. O autor entende a importância de uma sociedade não se reduzir a mecanismos de disciplina e não se conformar com eles, buscando outras “maneiras de fazer e de caça não autorizada”; assim alunos/as criavam suas táticas para escapar do que é imposto pelas/os docentes e gestores. Esse padrão normativo é o que os alunos/as tentavam escapar sempre, compondo o cotidiano escolar com outros aromas, cheiros e sabores alegres, buscando o sentido de experimentar a escola e movimentar as redes de *saberesfazeres*.

## Considerações finais

Nesta pesquisa tivemos como finalidade aceitar o convite de Larrosa e buscamos viver a escola como experiência que transborda sensações, afetos, situações inusitadas e imprevistas. Tivemos, como objetivo, compor a educação a partir da experiência e fugir um pouco do excesso de informação do mundo contemporâneo, bem como das situações programadas e pré-fabricadas. Assim, participamos das tramas vivenciadas no nosso dia a dia, compondo sentidos às experiências que emergiam na instituição pesquisada.

Acompanhar o cotidiano escolar nos fazia pensar sobre as diversas ações/estratégias que os professores/as criavam e “reproduziam” no seu dia a dia para manter o controle dos alunos/as. Esta dominação de ordem disciplinar estava marcada na escola em vários momentos do seu cotidiano, seja no início das aulas quando os alunos rezavam ou mesmo na sala de aula. Compreendemos que os momentos de oração serviam para acalmar os corpos dos alunos/as de forma a impedir os problemas de indisciplina na instituição educativa. Várias vezes os/as docentes conversavam e planejavam suas aulas com esse objetivo, como, por exemplo, a planilha de comportamento e o mapa de sala eram métodos que evidenciaram a preocupação docente em relação ao controle do comportamento discente. Muitas vezes Rosângela reclamava o tempo que perdia chamando a

atenção dos/as alunos/as e, para economizar este tempo, fazia o uso da planilha de comportamento.

Para os/as docentes, os alunos/as deveriam ficar sentados/as, sem questionar, copiando a matéria, fazendo suas atividades em sala de aula, assim, o tempo seria mais produtivo. Mas, possivelmente, desta forma os alunos poderiam não ver sentido na aprendizagem e na escola. Então questionamos: a escola é mais produtiva sob essa perspectiva? Nosso modo de pensar, o cotidiano partiu da experiência, portanto de outro olhar, mas não de forma contrária, pois sabemos que os docentes são cobrados a serem cada vez mais produtivos. Torna-se importante ressaltar que o nosso objetivo não foi julgar ou avaliar o *outro*, mas compor com o *outro*. Então, nossa problematização se refere a um contexto mais amplo, um contexto político, capitalista, normativo que vem de cima e que interfere diretamente nas metodologias praticadas no cotidiano escolar de professores/as e alunos/as.

Então, seguimos as tramas do cotidiano escolar, procurando seguir os meios, as frestas que as/os docentes utilizavam para aprender e ensinar seus alunos/as; nos arriscamos, na finalização deste trabalho, a afirmar que apesar de toda correria do dia a dia e com o sistema exigindo cada vez mais dos professores/as e alunas/os, estes tentam criar estratégias e táticas para tentar escapar de tudo aquilo que lhes é imposto.

Com isso, compreendemos o cotidiano dos professores/as e alunas/os além do que é previsto por órgãos superiores. Entendemos também a importância de não julgar e desqualificar o trabalho dos docentes em suas práticas cotidianas; mas, ao contrário, assumir essas situações expostas neste trabalho como pistas fundamentais para o entendimento das negociações realizadas entre os sujeitos praticantes da escola.

## Referências

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75.

CASTRO, L.O. **Formação Continuada: Tecendo redes e construindo possibilidades com os cotidianos escolares**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2019.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CORAZZA. E os pequeninos, senhor? Inocência e culpa na pastoral educativa. **Educação & Realidade**. v.25, n.1, p. 59-92, jan/jun, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. 3ed; 1.reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

GARCIA, Alexandre. Esboços e composições cotidianas: currículos, políticas e matizes na formação de professores. In: SUSSEKIND, Maria Luiza; GARCIA, Alexandre (orgs). **Universidade-escola: diálogos na formação continuada de professores**. Petrópolis, RJ: De Petrus Et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011.

KASTRUP, Virgínia. O Funcionamento da Atenção no Trabalho do Cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**, v.1, n.1, p. 15-22, jan-abr. 2007.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. Traços do cotidiano, essa vida de “pouco caso”. **Momento: diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3100, v.26, n.1, p. 188-142, jan/jun. 2017.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MONTEIRO, Cíntia Castro. **O Milagre de uma escola: a fabricação de uma infância em uma instituição revelada pela Virgem Maria**. 2019. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2019.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Formação Docente e Justiça cognitiva: pesquisas, práticas e possibilidades**. 1ed. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2016.

PENNAC, Daniel. **School Blues**. London: MacLehose Press, 2010.

RIBEIRO, Maria Luisa S. **História da Educação Brasileira**. 12 ed. São Paulo: Editora Cortez, 1992.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; GARCIA, Alexandre. Pesquisas em formação: Professores caçadores de nós mesmos nos cotidianos das universidades-escolas. In: SUSSEKIND, Maria Luiza; GARCIA, Alexandre (orgs). **Universidade-escola: diálogos na formação continuada de professores**. Petrópolis, RJ: De Petrus Et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; PELLEGRINI, Raphael; TAVEIRA, Clara. Pesquisas, práticas e justiça cognitiva na formação de professores. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SUSSEKING, Maria Luiza (org). **Formação docente e justiça cognitiva: Pesquisas, práticas e possibilidades**. Rio de Janeiro: Dp e Alii, 2016;

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. De; WARDE, J.M: HADDAD, S. (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Ed/Ação Educativa/PUC-SP, 1996. P. 125.

---

#### NOTAS:

<sup>i</sup> Os nomes que aparecem neste artigo são fictícios, a fim de preservar a identidade dos praticantes escolares que protagonizam as cenas da pesquisa.

<sup>ii</sup> O termo global é trazido como referência para o todo que é algo tomado em seu conjunto. Não leva em consideração a individualidade dos sujeitos.

<sup>iii</sup> PAEBES visa avaliar os estudantes do Ensino Fundamental e Médio das escolas da rede estadual, redes municipais associadas e escolas particulares participantes, em relação ao nível de apropriação dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática (de todas as etapas avaliadas). Mais informações acesse: <http://www.paebes.caeduff.net/>

<sup>iv</sup> Sala ambiente é uma proposta que ao invés dos/as docentes saírem da sala, são os/as alunos/as que circulavam de sala em sala.

<sup>v</sup> Quando destacamos que Marcelo gosta de “causar”, estamos nos referindo às bagunças diárias em sala de aula e à constante desobediência aos comandos da professora, além das tentativas constantes de envolver os colegas de sala em suas confusões.

### **Sobre as autoras:**

**Letícia Oliveira Castro** é Pedagoga, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa.

**Heloisa Raimunda Herneck** é Professora Doutora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa.

**Cíntia Castro Monteiro** é Pedagoga, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - MG.

*Recebido em 12/07/2020*

*Aceito em: 17/10/2020*