

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Educação

Marcelo dos Santos Isidório

**INTERAÇÕES DE ALUNOS “PRÉ-ADOLESCENTES” NA SALA DE AULA:
um estudo baseado na Teoria da Estruturação de Anthony Giddens**

Belo Horizonte
2020

Marcelo dos Santos Isidório

**INTERAÇÕES DE ALUNOS “PRÉ-ADOLESCENTES” NA SALA DE AULA:
um estudo baseado na Teoria da Estruturação de Anthony Giddens**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Magali dos Reis

Belo Horizonte
2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

I81i Isidório, Marcelo dos Santos
Interações de alunos “pré-adolescentes” na sala de aula: um estudo baseado na Teoria da Estruturação de Anthony Giddens / Marcelo dos Santos Isidório. Belo Horizonte, 2020.
133 f. : il.

Orientadora: Magali dos Reis
Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Giddens, Anthony, 1938-. 2. Interação social em adolescentes. 3. Educação básica - Estudo e ensino (Ensino fundamental). 4. Ambiente de sala de aula. 5. Sociologia - Metodologia. 6. Estrutura social. 7. Instituições sociais. 8. Professores - Formação. 9. Escolas públicas - Itabira (MG). 10. Análise de interação em educação. I. Reis, Magali dos. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37.064.2

Marcelo dos Santos Isidório

**INTERAÇÕES DE ALUNOS “PRÉ-ADOLESCENTES” NA SALA DE AULA:
um estudo baseado na Teoria da Estruturação de Anthony Giddens**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Profa. Dra. Magali dos Reis – PUC Minas (Orientadora)

Profa. Dra. Lisandra Ogg Gomes – UERJ

Profa. Dra. Ana Paula Braz Maletta – UEMG

Profa. Dra. Maria das Graças Oliveira – UFCG

Profa. Dra. Vânia de Fátima Noronha Alves – PUC Minas

Profa. Dra. Mariana Veríssimo – PUC Minas (Suplente)

Profa. Dra. Shelylazar P. Ribeiro – UEMG (Suplente)

Belo Horizonte, 27 de fevereiro de 2020.

*A meu pai João Isidório (in memoriam) e
ao povo brasileiro que, por intermédio da CAPES financiou minha bolsa de
estudos, possibilitando realizar este trabalho.*

AGRADECIMENTOS

A caminhada foi longa e muitas pessoas cruzaram meu caminho durante esta jornada que, direta ou indiretamente, me ajudaram durante o percurso.

Inicialmente e, aliás, a única hierarquia nesta lista pertence ao Senhor nosso Deus a quem dedico toda honra e toda glória por me conceder a oportunidade de realizar um sonho. “Tudo é possível a aquele que Crê.”

Esse mesmo Deus que me concedeu realizar este nível de estudo de mestrado e doutorado e que me conduziu por tantas idas e vindas semanais, por 7 (sete) anos pela rodovia BR-381, possibilitando retornar em segurança ao seio da minha família;

À minha família, pelo apoio incondicional. Especialmente D. Albertina (minha mãe); minha esposa Rosemere e meus filhos Marcelo Júnior e João Víctor, por entender que as ausências neste período se faziam necessárias para um crescimento individual que se reflete em um crescimento de todos nós. Fica o legado para meus filhos;

Minha caminhada na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) se iniciou no ano de 2011 quando cursei disciplina isolada do Mestrado em Educação. Assim, agradeço à professora Dorinha por ter aberto as portas da PUC para mim. Efetivamente, tudo começou aí;

Cursando as disciplinas isoladas, tive apoio e incentivo dos colegas que já eram alunos regulares do Programa. Agradeço à Ana Cecília Oliva pelas palavras motivadoras quando o assunto era tentar uma vaga como aluno efetivo do mestrado;

À professora Carminha (in memoriam), um agradecimento especial, pois diante de suas atribulações, esteve presente em minha entrevista na seleção para entrada no Programa de Mestrado em Educação em 2012, na linha de pesquisa Profissão Docente: constituição e memória. Ao agradecê-la pela confiança a mim depositada durante uma conversa de boas-vindas para a turma de 2012, ela me disse: “Foi amor à primeira vista. Sua proposta de pesquisa é inovadora, é tudo que a linha de pesquisa precisa neste momento”;

À professora Lorene dos Santos, minha orientadora no mestrado, pelos ensinamentos básicos em um estudo neste nível. Sempre lembro de suas chamadas de atenção: “olha... cuidado com o canto da sereia”;

À professora Magali, minha orientadora neste estudo que ora finalizo, que com uma paciência bastante peculiar, confiou em meu potencial acreditando sempre na minha capacidade! Magali nos proporciona muita autonomia para desenvolver nossos estudos, entretanto, seu olhar cirúrgico possibilita uma organização de nossas ideias de forma muito eficaz.

Aos professores do Programa pelos ricos debates proporcionados em aula;

Às funcionárias da secretaria, Valéria e Sirlane, pelo carinho, atenção e prontidão a mim dispensados sempre que solicitava algum serviço;

Aos colegas de curso, pelos encontros sempre enriquecedores durante as disciplinas cursadas; aos colegas do Núcleo de Pesquisa Social (NUPES), em especial à Lúcia Helena, Fred, Paulo e Lucas pelas importantes considerações no exercício de pré-qualificação realizado pelo grupo;

Aos professores e alunos sujeitos desta pesquisa meu abraço mais que especial. Todos foram atenciosos com minhas questões e bastante afetuosos em nossa relação diária;

Aos profissionais (Pedagoga, Especialistas, Vice-diretora) da escola pesquisada pelos bons papos sobre as questões que envolvem a escola.

E finalmente, quero agradecer aos sujeitos anônimos deste nosso país que, contribuintes, financiaram integralmente meus estudos, por meio da concessão de bolsa pela CAPES;

Espero ter feito valer cada centavo investido e que o trabalho aqui originado possa contribuir de alguma forma para a nossa emancipação.

Muito obrigado!!!

*“Se meus joelhos não doessem mais
Diante de um bom motivo
Que me traga fé, que me traga fé*

*Se por alguns segundos eu observar
E só observar
A isca e o anzol, a isca e o anzol
A isca e o anzol, a isca e o anzol
Ainda assim estarei pronto pra comemorar
Se eu me tornar menos faminto
E curioso, e curioso
O mar escuro, é, trará o medo lado a lado
Com os corais mais coloridos*

*Valeu a pena, ê ê
Sou pescador de ilusões*

*Se eu ousar catar
Na superfície de qualquer manhã
As palavras de um livro sem final
Sem final, sem final, sem final, final*

*Valeu a pena, ê ê
Sou pescador de ilusões*

*Se eu ousar catar
Na superfície de qualquer manhã
As palavras de um livro sem final
Sem final, sem final, sem final, final*

*Valeu a pena, ê ê
Sou pescador de ilusões.”*

(Pescador de Ilusões – O RAPPA)

*O jovem no Brasil nunca é levado a sério
Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério, não é sério
Eu sempre quis falar nunca tive chance
E tudo que eu queria estava fora do meu alcance
Sim, ...
(Não é Sério - Charlie Brown Jr., Negra Li)*

RESUMO

Este estudo foi motivado pelas falas de professores da educação básica sobre uma dificuldade generalizada no relacionamento com alunos “pré-adolescentes” na sala de aula. Estas indagações me fizeram observar que as transformações sociais, culturais, políticas e tecnológicas em curso na sociedade demandam reflexões que versem sobre as ações individuais contextualizadas e transformadoras da realidade. Diante disso, formulei a seguinte questão: de que forma as ações de um determinado grupo de alunos “pré-adolescentes” estão articuladas às restrições da instituição escolar? Assim, esta tese teve por objetivo analisar as interações de alunos “pré-adolescentes” na sala de aula por meio das relações sustentadas pela estrutura, agência e exercícios de poder com base na Teoria da Estruturação de Anthony Giddens. Nesta perspectiva, este trabalho apresenta referenciais teóricos que tratam: a estrutura enquanto regras e recursos aos quais os indivíduos se baseiam no curso das interações sociais; os “pré-adolescentes” enquanto agentes socioculturais com suas relações geracionais historicamente construídas; e o exercício de poder como algo que circula entre pessoas em uma “dialética do controle” no curso dessas interações na sala de aula. Foi utilizada a abordagem qualitativa de pesquisa com característica de estudo de caso. Como procedimentos de registros das evidências utilizei a aplicação de questionário, a observação da sala de aula e a escuta de alunos e professores em uma turma do sexto ano do ensino fundamental II de uma escola pública municipal de Itabira MG, durante o ano letivo de 2017. Os resultados indicam que a visão de “pré-adolescência” marcada por mudanças biológicas e psicológicas permanece institucionalizada para os profissionais da escola. Quanto às propriedades estruturais da escola, os alunos foram tipificados como “sem compromisso”, “sem pré-requisitos” e “sem noção de hierarquia”. No entanto os alunos apresentaram um empoderamento ao interferir nesta propriedade estrutural agindo, diante de questões socioculturais bem como reagindo e resistindo à imposição das normas escolares. Os alunos demonstraram a necessidade de o professor utilizar sua autoridade docente para colocar limites na sala de aula, entretanto, este exercício de agência-poder pelo docente deve ser negociado e mediado pela participação dos “pré-adolescentes”. As análises demonstram que a Teoria da Estruturação ao relacionar a dinamicidade entre estrutura e agência oferece elementos importantes para se pensar sobre os modos interativos que ocorrem na sala de aula em função da dinâmica de transformação da sociedade. Por fim, diante deste contexto processual, não se pode atribuir somente aos “pré-adolescentes” a responsabilidade na instabilidade do processo interativo na sala de aula se não for considerado o contexto histórico e social pelo qual estes alunos passam em comparação às características institucionalizadas solidificadas através do tempo e do espaço pela escola e/ou alguns de seus representantes (professores).

Palavras-chave: Interação social, Pré-adolescência, Estrutura, Agência, Poder.

ABSTRACT

This study was motivated by the speeches of teachers from basic education about a generalized difficulty in the relationship with “pre-adolescent” students in the classroom. These questions made me observe that the social, cultural, political and technological transformations taking place in society demand reflections that deal with contextualized individual actions that transform reality. Therefore, I asked the following question: how are the actions of a certain group of “pre-adolescent” students linked to the restrictions of the school institution? Thus, this thesis aimed to analyze the interactions of “pre-adolescent” students in the classroom through the relationships supported by structure, agency and power exercises based on Anthony Giddens' Theory of Structuring. In this perspective, this work presents theoretical references that deal with: the structure as rules and resources on which individuals are based on the course of social interactions; the “pre-adolescents” as socio-cultural agents with their historically constructed generational relationships; and the exercise of power as something that circulates among people in a “dialectic of control” in the course of these interactions in the classroom. A qualitative research approach with a case study characteristic was used. As evidence registration procedures, I used the application of a questionnaire, classroom observation and listening to students and teachers in a class of the sixth year of elementary school II of a municipal public school in Itabira MG, during the academic year 2017. The results indicate that the “pre-adolescence” vision marked by biological and psychological changes remains institutionalized for school professionals. As for the structural properties of the school, students were classified as “without commitment”, “without prerequisites” and “without a notion of hierarchy”. However, the students showed an empowerment by interfering in this structural property by acting, facing socio-cultural issues as well as reacting and resisting the imposition of school rules. The students demonstrated the need for the teacher to use his teaching authority to place limits in the classroom, however, this exercise of agency-power by the teacher must be negotiated and mediated by the participation of “pre-adolescents”. The analyzes demonstrate that the Theory of Structuring when relating the dynamics between structure and agency offers important elements to think about the interactive modes that occur in the classroom due to the dynamics of transformation of society. Finally, in view of this procedural context, it is not possible to attribute only the “pre-adolescents” responsibility for the instability of the interactive process in the classroom if the historical and social context through which these students go is not considered in comparison to the solidified institutionalized characteristics through time and space by the school and / or some of its representatives (teachers).

Keyword: Pre-adolescence, Social interaction, Structure, Agency, Power.

IMAGENS

Imagem 1: Localização geográfica dos bairros atendidos pela escola..... 35

FIGURAS

Figura 1: Esquema da Dualidade da Estrutura de Giddens	62
Figura 2: Modelo da Estruturação de Giddens	68

TABELAS

Tabela 1 - Identificação dos professores participantes do questionário	41
Tabela 2 - Identificação dos alunos participantes da entrevista.	42
Tabela 3 - Propriedades estruturais/exemplos da interação social	68

FOTOS

Fotografia 1 - Vista parcial da escola	37
--	----

SIGLAS

ABRAPEE – Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
CAPES – Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CDC – Convenção sobre os Direitos da Criança
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EMJGV – Escola Municipal José Gomes Vieira
EUA – Estados Unidos da América
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano
IPUC – Instituto Politécnico da PUC Minas
MG – Minas Gerais
MS – Mato Grosso do Sul
NADIPE – Núcleo de Assessoria Didático Pedagógico
OMS – Organização Mundial de Saúde
PA – Pará
PPP – Projeto Político Pedagógico
PUC Minas – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SME – Secretaria Municipal de Educação
TE – Teoria da Estruturação

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAS	18
1.1 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	26
1.1.1 Entre a ontologia e a epistemologia na pesquisa social.....	26
1.1.2 Aportes Metodológicos	33
1.1.3 Abordagem Qualitativa.....	33
1.1.4 Estudo de caso: pressupostos a considerar	38
1.1.5 Observação, questionário, entrevista e análise documental: fundamentação e procedimentos	39
2 A CONSTRUÇÃO SOCIOCULTURAL DA ADOLESCÊNCIA.....	44
2.1 Construção sociocultural da adolescência: entre o biológico e o social	44
2.2 Processos de socialização: do clássico ao contemporâneo.....	53
3 AS INTERAÇÕES SOCIAIS E A TEORIA DA ESTRUTURAÇÃO APLICADA	58
3.1 Estrutura e estruturação	63
3.2. As práticas institucionalizadas.....	69
3.2.1 A escola no contexto	69
3.2.2 As relações geracionais	74
4 PROFESSORES, ALUNOS “PRÉ-ADOLESCENTES” E A DIALÉTICA DO CONTROLE: AGÊNCIA E EXERCÍCIOS DE PODER NA SALA DE AULA	82
4.1 A dialética do controle: o poder impregnado na agência	97
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS	114
ANEXOS	124
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	125
ANEXO B – Autorização dos pais para os filhos participarem da entrevista	126
ANEXO C – Roteiro de entrevista semiestruturado (Professores).....	127
ANEXO D – Roteiro de entrevista semiestruturada (Alunos).....	128
1ANEXO E – Questionário - Professores	130
ANEXO F – Questionário - Alunos.....	131

1 CONSIDERAÇÕES INICIAS

Esta tese teve por objetivo analisar as interações de alunos “pré-adolescentes” na sala de aula por meio das relações sustentadas pela estrutura, agência e exercícios de poder com base na Teoria da Estruturação de Anthony Giddens.

O estudo foi motivado por minhas observações sobre os encontros (e também desencontros) ocorridos na sala dos professores à hora do intervalo, principalmente, em uma escola pública municipal de Itabira (MG), onde sou professor efetivo de Educação Física escolar das séries finais do ensino fundamental II, desde o ano de 2002.

Diante das muitas conversas entre meus pares sobre os mais diversificados temas, uma recorrência na fala de muitos colegas chamou-me a atenção. Tratava-se de suas falas sobre as tensões envolvidas em suas relações com o que eles chamavam de alunos “pré-adolescentes” na sala de aula.

Tem sido cada vez mais recorrente, nos tempos atuais, ouvir de muitos colegas professores da educação básica relatos sobre a dificuldade encontrada em estabelecer uma relação de ordem e respeito à sua posição hierárquica na sala de aula. Muito comum também tem sido ouvir: “ah... no meu tempo não era assim...! ”; ou ainda “... os alunos de hoje não são mais os mesmos”.

Esta recorrência também surgiu na minha pesquisa no mestrado em Educação na PUC Minas, concluído no ano de 2014. Investiguei a docência universitária a partir de um movimento que consideramos inédito à época que foi a busca de “ajuda” pelos dos professores do Instituto Politécnico da PUC Minas (IPUC) ao pessoal do Núcleo de Assessoria Didático-Pedagógica (NADIPE) do Departamento de Educação da PUC Minas para tentarem entender as situações que estavam ocorrendo na sala de aula. Este núcleo acabava de ser constituído em atendimento às demandas apresentadas por docentes e coordenadores de diferentes cursos da própria universidade. Um dos vieses de análise foi o encontro geracional na sala de aula e ao abordar esta perspectiva analisada nos congressos acadêmicos de que participei pude verificar que as situações relatadas pelos professores do IPUC faziam parte de um movimento maior de

inquietação que tem tornado as relação aluno-professor bastante instável na sala de aula¹.

As indagações, observadas em meu local de trabalho, instigaram-me a refletir sobre o modo pelo qual a interação alunos/professores estaria se estabelecendo atualmente. Assim, minhas questões iniciais foram: o que de fato estaria acontecendo neste processo interativo na sala de aula? Como alunos e professores se percebem neste encontro? Quem são estes alunos e quem são estes professores? A “pré-adolescência” por si só é potencializadora dos conflitos que ocorrem na sala de aula?

Em pesquisas exploratórias iniciais verifiquei uma escassez de estudos que conjugassem a relação professor/aluno no contexto das interações envolvendo os diferentes atores inseridos na cultura escolar. Esta lacuna pode ser exemplificada quando encontrei o trabalho de Maia (2010), que, ao apresentar dados sobre o estado da arte de pesquisas sobre a juventude no Brasil, a autora apontou para uma insuficiência de conhecimentos dos modos de ser jovem e juventude sobre os processos de ensino-aprendizagem e a relação professor/aluno. Além disso a autora relata questões apresentadas pelos professores em encontros de formação continuada:

Nos cursos de formação e nos debates com educadores, escutava sempre relatos sobre a grande dificuldade e desconforto que os educadores sentiam ao relacionar com o que denominavam **nova geração de estudantes**. Chamava a atenção, no relato dos professores, a referência ao estranhamento cultural, em que são constantes os termos **abismo cultural e conflitos de geração**. (MAIA, 2010. p.27). (Grifos da autora)

No campo da sociologia da educação, Nogueira (2015), apresenta dados sobre a relação família/escola numa pesquisa que verificou o “estado de conhecimento” sobre o tema em teses e dissertações no Brasil no período de 1997 a 2011. Os trabalhos que tiveram como objeto as interações sociais

¹ Desafios da educação superior e a profissionalidade docente na contemporaneidade: estudo de caso no IPUC. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_IsidorioMS_1.pdf> Acesso em: 29/05/2019.

representaram 12,5% de um total de 88 pesquisas encontradas pela pesquisadora.

Um aspecto a considerar inicialmente neste trabalho é que, levando em consideração somente a faixa etária, aos alunos do sexto ano (idade entre 10 e 12 anos) têm sido inferidos como estando na “pré-adolescência”, como se esta fase por si só fosse a desencadeadora dos desencontros ocorridos na sala de aula. O que se percebe é que essa fase traz consigo questões culturais significativas em nossa sociedade quando se considera as formas com as quais os adultos pensam sobre os mais novos.

Nesta perspectiva, uso nesta tese a palavra “pré-adolescente” ou “pré-adolescência” entremeada por aspas para destacar que no campo sociológico a categoria adolescência não existe, uma vez que para este campo de estudos as categorias são infância e juventude². Destaco ainda que, conforme indica o Estatuto da criança e do Adolescente (ECA) e a Convenção sobre os Direitos das Crianças (CDC), a geração da infância abrange os indivíduos de 0 a 18 anos.

A despeito dos aspectos biológicos e psicológicos (determinantes utilizado por outras áreas de estudo para caracterizar a adolescência), relaciono, a partir do capítulo 2 desta tese, os aspectos socioculturais que envolvem este grupo na sociedade brasileira de modo geral e sociedade mineira de modo particular. Esta análise possibilita uma visão dos aspectos sociais e culturais que estão imbricados nesta fase do desenvolvimento humano, pois conforme afirma Prout (2005), os estudos sobre a infância devem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar.

As ações dos “pré-adolescentes”, a socialização e a sociabilidade, são questões que estão interligadas e não é possível compreender estes sem os relacionar com os adultos. Por outro lado, a compreensão do significado de infância só é possível quando esta é relacionada com as demais gerações, pois estas estão vinculadas às instâncias de socialização. Nesta perspectiva, desenvolvo na tese o conceito de adolescência relacionado à sociologia da infância, à socialização e às relações geracionais.

² A adolescência é abordada por outras áreas do conhecimento, tais como: Medicina, Psicologia, História, dentre outras.

Assim, este trabalho tem como ponto de partida os estudos da infância enquanto um fenômeno científico e social, ocorrido a partir da década de 1990³. Os “pré-adolescentes” são investigados como agentes sociais, produtores de cultura inseridos numa estrutura que está vinculada às instituições, à tecnologia, à mídia, às leis e ao trabalho. Esta abordagem ampliou a produção de conhecimentos sobre as relações sociais estabelecidas entre os próprios adolescentes e delas com os adultos (relações intra e intergeracionais) sobre suas competências como agentes sociais cuja ação modifica e/ou transforma os mundos sociais (as estruturas) nos quais estão inseridos (QVORTRUP, 2010).

Em função do encontro ocorrer na sala de aula, esta tese apresenta questões relacionadas à escola enquanto instituição socializadora tradicional. Conseqüentemente, envolve de um lado, as proposições legalmente impostas institucionalmente, que tem com um dos objetivos padronizar os comportamentos dos mais jovens para viver em sociedade, e de outro lado, as características dinâmicas dos sujeitos que ali se encontram em função da própria dinâmica de transformação da sociedade. Assim, essa relação tornou-se a questão teórica central por apresentar as determinações da estrutura e por abranger a ação dos indivíduos no contexto estrutural do qual estão inseridos.

Para Alanen e Mayall (2001), na estrutura da escola, as ações de alunos e professores são afetadas pelo complexo das relações em vigor (padronização de ações impostas pela instituição), e, ao mesmo tempo, essa complexidade de relações é afetada pelas ações de pessoas (“pré-adolescentes” e adultos) que atuam dentro dessa estrutura (capacidade de agência dos sujeitos). Ou seja, essas autoras apontam para uma complexidade de questões envolvidas quando se pensa neste encontro considerando a relação dos indivíduos com as instituições.

É importante destacar que as instituições socializadoras (Família, Escola, Igreja, Clubes), são produto de um longo movimento histórico de complexificação e diferenciação de funções, em todos os domínios da vida, sendo percebidas como uma estrutura social com alto grau de resiliência (SCOTT, 2010), ou seja, tem elevada capacidade de responder de forma proativa a uma mudança

³ De acordo com Qvortrup (2010), as ciências sociais pouco produziram sobre as crianças até então. As pesquisas eram realizadas principalmente pela psicologia ou pela pedagogia priorizando estudos sobre a família ou sobre a escola.

significativa que possa perturbar o padrão esperado de comportamentos (ALBUQUERQUE; PEDRON; QUONIAM, 2019).

Diante disso, minhas questões iniciais foram ampliadas: de que forma as ações de um determinado grupo de alunos “pré-adolescentes” estão articuladas às imposições da instituição escolar? De que forma a escola tem enfrentado o processo dinâmico de transformação da sociedade? Aqueles que representam a instituição na sala de aula, ou seja, os professores, tem considerado mais a instituição ou os alunos enquanto sujeitos históricos e atuais durante os momentos de interação? De que forma as ações de alunos atuais tem interferido nesta estrutura?

Essas questões explicitaram-me a necessidade de um diálogo entre a sociologia da infância e as teorias das relações sociais. Assim, trouxe para as reflexões elementos conceituais da Teoria da Estruturação (TE) de Anthony Giddens.

Giddens é um autor emblemático no que se refere à valorização do diálogo interdisciplinar no campo científico. Tendo sido influenciado por diferentes correntes sociológicas, filosóficas, e mesmo pela geografia humana, construiu uma das mais complexas e comentadas teorias sobre a vida social no mundo contemporâneo, enfatizando a integração entre agência e estrutura, ou indivíduo e sociedade, como tema central (MONT'ALVÃO et. al. 2011. p. 187).

A noção de estruturação de Giddens tem sido influente nos estudos da infância por apresentar uma superação da dicotomia entre estrutura-agência sugerindo que os dois conceitos estão inter-relacionados (JAMES e PROUT, 2007; VALENTINE, 2011). Neste âmbito, este diálogo com Giddens significa dizer que os adolescentes e os professores além de impactados pelas estruturas sociais, possuem um papel ativo para a reprodução e a mudança social.

As transformações sociais, culturais, políticas e tecnológicas em curso na sociedade demandam reflexões que versem sobre as ações individuais contextualizadas e transformadoras da realidade. Segundo Giddens e Turner (1999), problematizar a natureza da ação é operar com noções impregnadas de articulações subjetivas e objetivas (intersubjetivas), que tentam explicar as relações indivíduo/instituições. Segundo Giddens:

Analisar a estruturação de sistemas sociais significa estudar os modos como tais sistemas, fundamentados nas atividades cognoscitivas de atores localizados que se apoiam em regras e recursos na diversidade de contextos de ação, são produzidos e reproduzidos em interação (GIDDENS, 2009. p.30).

O teorema da dualidade da estrutura, proposto por Giddens na TE, opera no sentido de que o conceito de estrutura é visto como condição e resultado da ação assim como fator de constrangimento e/ou de facilitação da agência. Além disso há o reconhecimento da agência humana como intencional, reflexiva e cognoscitiva. Nesta perspectiva, os elementos “estrutura” e “agência” se interconectam e o “exercício de poder” transita nesta interconexão como condição de produção/reprodução das práticas sociais (GIDDENS, 2009).

Para Giddens (2009), a estrutura apresenta “regras e recursos”, ou conjunto de relações de transformação, organizados como propriedades de sistemas sociais, isto, é, propriedades que possibilitam a existência de práticas sociais semelhantes em diferentes períodos de tempo e espaço e que lhe conferem a sua forma sistêmica. A estrutura só existe mediante as atividades dos agentes sociais, assim, é ela que molda e confere forma à vida social, portanto ela somente se revela nas práticas sociais concretas.

A estrutura é uma “ordem virtual” de relações transformadoras. As práticas sociais reproduzidas dentro dos sistemas sociais, não tem, na concepção de Giddens (2009), “estruturas”, mas exibem “propriedades estruturais”. O que significa dizer que as interações ocorridas nos mais diversos espaços apresentam especificidades características próprias. Giddens sustenta que “a estrutura somente existe em e mediante as atividades dos agentes humanos”, ou seja, a propriedade estrutural se revela quando os agentes se encontram efetivamente.

A agência para Giddens se refere à capacidade das pessoas em realizar suas intenções em primeiro lugar, nesta perspectiva agência subentende poder.

A capacidade de agir (agência) sempre é ativada e restringida por estruturas. Portanto, a dualidade da estrutura, central na Teoria da Estruturação, vai além da dicotomia estrutura-agência, sugerindo que ambas estão inter-relacionadas. Assim, a interação social envolve o uso de poder como uma

implicação necessária da conexão lógica entre ação humana e sua capacidade de transformar e/ou reproduzir as estruturas.

Como uma abordagem a serviço de pesquisas empíricas de contextos societários particulares, a teoria da estruturação estabelece, no entanto, um “mínimo ontológico”: tanto a agência quanto a estrutura são co-constitutivas das práticas históricas que mantêm em existência os sistemas sociais. Nesse sentido, mesmo a conduta do mais poderoso agente ocorre em um ambiente socioestrutural de restrições e oportunidades que condicionam sua agência. A contraparte também é verdadeira: qualquer que seja o nível de coerção estrutural imposta à conduta de um agente, seu poder de agência dá a ele alguma possibilidade de “agir de modo diferente” diante daquela coerção (GIDDENS, 1989, p.258).

Diante desta construção, tendo como motivador as falas iniciais de meus pares é que cheguei ao objetivo da tese proposto no início destas considerações.

Meu principal argumento é que a Teoria da Estruturação ao relacionar a dinamicidade entre estrutura e agência oferece elementos importantes para se pensar sobre os modos interativos que ocorrem na sala de aula nos dias atuais em função da dinâmica de transformação da sociedade.

Nesta perspectiva, argumento também que não deve ser atribuído somente aos alunos “pré-adolescentes” a responsabilidade pelo resultado do processo interativo na sala de aula se não for considerado o contexto histórico e social pelo qual passam em comparação à resiliência historicamente apresentada pela instituição escolar e/ou alguns de seus representantes (professores).

Assim, esta tese está organizada em quatro capítulos da seguinte forma:

No capítulo 1 apresento as Considerações Iniciais onde delimito o problema de pesquisa e o contexto de construção do objeto de estudo, sua justificativa e objetivo. Apresento também as Considerações Metodológicas. Nele estão relacionadas questões que envolvem a ontologia, epistemologia e metodologia na pesquisa social. Na sequência, apresento o percurso metodológico adotado bem como as razões de minha escolha, os procedimentos da pesquisa e a caracterização do campo e dos sujeitos estudados.

No capítulo 2, intitulado “A construção sociocultural da adolescência”. Procedo a uma “desconstrução” da visão de adolescência e pré-adolescência

que está institucionalizada (algo demarcado por mudanças biológicas e psicológicas), e passo a construir uma perspectiva conceitual. Apoiado nos estudos sociológicos, especialmente a obra de Anthony Giddens, e nos estudos antropológicos, especialmente David Le Breton, em diálogo com a sociologia da infância, perscrutando aspectos relativos a uma faixa etária relativamente negligenciada pelas ciências sociais, isto é, crianças na transição da infância para a adolescência.

No capítulo 3, intitulado “As interações sociais e a Teoria da Estruturação aplicada” procurei ampliar o olhar sobre a centralidade das interações sociais, e assim, perceber sua imbricada associação de dinamicidade com as relações estabelecidas entre indivíduos e instituição, no contexto geral; entre “pré-adolescentes” e adultos, mais especificamente e entre alunos e professores na sala de aula. Neste contexto apresento a Teoria da Estruturação, fundamentada pelo sociólogo Anthony Giddens e para a qual os elementos estrutura (que é contemplada neste capítulo), agência e poder servem de base para nossa análise.

Professores, alunos “pré-adolescentes” e a dialética do controle: agência e exercícios de poder na sala de aula, é o título do capítulo 4. Nele destaco o objetivo de apresentar as formas pelas quais agência e exercícios de poder, tratados na perspectiva da Teoria da Estruturação, atuam nos encontros que ocorrem na sala de aula a partir das posições que cada um dos atores sociais – professores e alunos “pré-adolescentes” – ocupa, suas relações e tensões.

Nas Considerações Finais, a partir das análises entre estrutura, agência e exercício de poder discutidas ao longo da tese e em consonância com o objetivo deste trabalho, são apresentadas algumas reflexões sobre este processo interativo na sala de aula na escola pesquisada.

1.1 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Segundo Peters (2017), a Teoria da Estruturação é identificada como uma estratégia metodológica por permitir uma reflexão a partir do conhecimento de uma dada estrutura e de uma interpretação das consequências da ação a partir do acesso ao agente. Essa teoria nos proporciona recursos para análises institucionais mais amplas e simultaneamente é uma ferramenta potente para avaliações situadas em ambientes microssociais. Acessar o agente por meio de seu discurso e de sua prática e observar “em ato” outras influências dos sistemas sociais que atuem sobre as circunstâncias da ação é uma forma de “elucidar os processos concretos da vida social” e permitir uma maior reflexividade dos atores sobre sua prática.

1.1.1 Entre a ontologia e a epistemologia na pesquisa social

[...] a necessidade de compreender e de explicar os objetos e fenômenos investigados, tais quais eles verdadeiramente são na prática apresenta um pressuposto de análise em questão que não se pode deixar de explicitar: a **dimensão epistemológica** do conhecimento científico que permite a humanidade a sistematizar um conjunto de postulados acerca de como é possível conhecer a realidade natural e social. Nesta está subsumida à **dimensão ontológica** dessa mesma realidade, aquela que permite explicitar o que ela é verdadeiramente, constituindo-se histórica e socialmente por meio da própria atividade prática realizada pelo conjunto dos homens (NETTO, 2011). Destaques do autor.

Como apresentei nas Considerações Iniciais, durante muito tempo a pesquisa sobre agência/estrutura foi conduzida em bases antagônicas, em que objetividade-subjetividade e determinismo-voluntarismo eram vistos como pressupostos inconciliáveis na condução da investigação social. Assim, tomavam por base diferentes formas de explicação social.

Essas visões dicotômicas, segundo Rossoni; Guarido Filho; Coraiola (2013), inibem uma análise mais aprofundada, pois se referem a escolhas que delimitam a forma de ver e de avaliar os fenômenos sociais. “Por consequência,

esses vieses implicam preferências metodológicas que, por sua vez, condicionam o potencial da explicação da realidade social” (p.523).

Para Giddens (2009), o problema nesta questão não se refere ao posicionamento epistemológico adotado pelo pesquisador, mas direciona-se principalmente para o conjunto de pressuposições por ele mantidas com relação à dinâmica dos fenômenos sociais.

Sobre a condução da pesquisa social, concordo com Rossoni; Guarido Filho; Coraiola (2013), quando afirmam que a aceitação do método como cientificamente válido está relacionado mais com os aspectos ontológicos e epistemológicos do que com a rigidez de protocolos metodológicos. E que a pesquisa como uma atividade social que é, apresenta uma relação direta entre ontologia, epistemologia e metodologia, condicionada pela imersão social do pesquisador no campo científico.

Como uma abordagem a serviço de pesquisas empíricas de contextos societários particulares, a teoria da estruturação estabelece, no entanto, um “mínimo ontológico”: tanto a agência quanto a estrutura são co-constitutivas das práticas históricas que mantêm em existência os sistemas sociais. Nesse sentido, mesmo a conduta do mais poderoso agente ocorre em um ambiente socioestrutural de restrições e oportunidades que condicionam sua agência. A contraparte também é verdadeira: qualquer que seja o nível de coerção estrutural imposta à conduta de um agente, seu poder de agência dá a ele alguma possibilidade de “agir de modo diferente” diante daquela coerção” (GIDDENS, 1989, p.258).

Nesta perspectiva, relembro que sou professor efetivo do conteúdo Educação Física nessa escola em que desenvolvi a pesquisa, desde o ano de 2002. Assim, a realidade estudada relaciona-se a um determinado contexto histórico, social e cultural do qual faço parte há muito tempo.

Muito embora seja professor há muito tempo na escola, o acesso ao local específico da pesquisa não se deu de forma amplamente aceita por meus pares. Somente alguns deles permitiram a minha entrada e acompanhamento de seus encontros com os alunos. A sala de aula ainda permanece um local “secreto” onde a materialização de parte dos processos escolares ocorre.

Mas, diante das possibilidades de observação, de que forma a interpretação das evidências podem orientar a análise do pesquisador?

A especificação de pressupostos orienta a interpretação da investigação diante do corpo teórico utilizado, sendo importantíssimo para a argumentação do pesquisador. No caso dos elementos conceituais da TE, aqui utilizada, destaco, com base em Rossoni; Guarido Filho; Coraiola (2013), alguns pressupostos que nos servem de base nesta tese:

A – A realidade como construção intersubjetiva dos atores;

Aquilo que temos como noção de realidade social compreende construção coletiva intersubjetiva dos atores em determinado contexto (BERGER; LUCKMANN, 1994). Assim, esta premissa atesta que é incoerente aceitar alguma forma objetivada da realidade social, visto que a estrutura, na perspectiva de Giddens, é virtual e reconstituída pelos atores em momentos de interação.

Ou seja, qualquer forma de totalidade social é sempre uma interpretação. Por outro lado, a posição extremista contrária, a que qualquer fenômeno social é puramente subjetivo, é igualmente incoerente com a TE, pois, os indivíduos em momentos de interação, reproduzem as práticas com base em referenciais estruturais compartilhados coletivamente no tempo-espaço, o que proporciona certa regularidade à ação humana.

Segundo Rossoni; Guarido Filho; Coraiola (2013), os últimos anos têm sido relevantes no desenvolvimento de propostas de ruptura e reformulação desses dualismos emergindo perspectivas que tentam conciliar agência e estrutura sob uma ótica intersubjetiva.

A abordagem estruturacionista possui aderência ao emprego de diferentes epistemologias, desde que essas posições epistemológicas mantenham os pressupostos de realidade que embasam a perspectiva, dentre as quais a noção de intersubjetividade é um dos fundamentais (ROSSONI; GUARIDO FILHO; CORAIOLA, 2013, p.527).

Segundo Crubellate (2007), a noção de intersubjetividade possibilita o estabelecimento de pontes significativas em relação aos conceitos de subjetivo e objetivo, uma vez que se refere ao compartilhamento de significados atribuídos

por atores individuais em cada situação social específica, garantindo uma objetividade localizada, porque espaço-temporalmente delimitada.

Assim, a especificidade desta análise considera toda a relação social estabelecida no contexto da escola tomada como lócus de pesquisa, além do contexto específico de uma sala de aula de uma turma de sexto ano.

B – A dualidade da estrutura;

“A estrutura social é virtual, constituída por traços de memória ou estoques de conhecimento mútuo, os quais os atores sociais utilizam na constituição da interação, reproduzindo essa estrutura” (GIDDENS, 1989, 2003).

Relembrando que a definição de dualidade apresentada por Giddens (1989, 2003), destaca três momentos diferentes da relação das estruturas com as práticas: 1) estruturas como meio; 2) estruturas como fim; 3) das práticas que elas recursivamente organizam.

Nesse sentido, as estruturas (1-regras e recursos) fornecem os elementos que possibilitam a realização das práticas sociais, que também são organizadas recursivamente por elas (3-enquanto práticas institucionalizadas) e redundam na própria manutenção transformativa dessas estruturas (2- que são reproduzidas por meio das ações dos atores sociais). Nesse sentido, as estruturas podem ser consideradas tanto como modelo de prática, quanto o próprio instrumento de realização da prática e o produto resultante enquanto ‘materialização’ estrutural (ROSSONI; GUARIDO FILHO; CORAIOLA, 2013, p.528).

Vale destacar que toda esta dinâmica está baseada na agência como elemento fundamental do processo de construção social. Ainda que a estrutura tenha sua participação na forma como esta interação atua, ela só existe quando há a participação ativa dos atores neste processo. “Como as estruturas são virtuais, elas se projetam somente nos momentos de interação, o que dá espaço tanto para a transformação, quanto para a construção de novos elementos institucionais” (ROSSONI; GUARIDO FILHO; CORAIOLA, 2013, p.528).

A ideia de dualidade considera a estrutura a partir da lógica recursiva compreendendo sua participação como limitadora e facilitadora da ação.

Cohen (1999) destaca que a configuração do processo de estruturação da ação constitui sempre elemento a ser definido e analisado a partir da própria

investigação empírica. Ou seja, ainda que agência e estrutura sejam elementos presentes em qualquer prática, não significa que a investigação deva ser direcionada para se identificar o nível de contribuição de cada elemento ou que seja pressuposto esse nível como proporcionalmente o mesmo e que não existam mudanças de acordo com o contexto material, social e histórico no qual essas práticas são desenvolvidas.

Há que se estudar as práticas e identificar a partir das próprias situações da análise empírica os relacionamentos e níveis de voluntarismo ou determinação da ação humana em cada situação social concreta. Ainda que o elemento fundamental do conceito de estruturação seja encontrado na ideia de simultaneidade, para fins de pesquisa empírica recomenda-se o emprego de recorte analítico (ROSSONI; GUARIDO FILHO; CORAIOLA, 2013, p.528).

Para Giddens (2009), há dois possíveis enquadramentos metodológicos para a pesquisa sociológica: a análise institucional e a **análise da conduta estratégica** (enquadramento utilizado nesta tese que veremos mais adiante). Assim, o foco de estudo do pesquisador deverá ser sobre uma das duas dimensões da dualidade da estrutura.

C – A dupla hermenêutica;

Dupla hermenêutica é o nome que Giddens (1978) dá ao processo em que as explicações científicas e os esquemas teóricos produzidos por pesquisadores não ficam restritos às fronteiras da academia, mas são apropriados e empregados recursivamente pelos atores sociais como forma de tornar significativa sua experiência no mundo. A essência deste conceito, segundo Weber (1999), consiste em reconhecer que a teorização é sempre uma interpretação de segunda ordem e que a orientação da ação individual (explicação causal da ação) é também produto da teorização científica.

Duas implicações metodológicas imediatas surgem: a primeira é que “toda a pesquisa social pressupõe um momento hermenêutico” (GIDDENS, 2003, p.386), ou seja, demanda alinhamento prévio do arranjo de significados do pesquisador em relação às interpretações mantidas pelos membros de determinada comunidade cultural de interesse.

A segunda se assenta na “capacidade reflexiva do pesquisador com relação à sua posição no mundo e visão de realidade” (GIDDENS, 2003, p.416). Nesse sentido demanda que o pesquisador reconheça a posição a partir da qual emite suas proposições, porque é a partir delas que ele atua como agente transformador da realidade.

D – Posicionamento estrutural: alunos-professor (“pré-adolescente”-adulto)

Segundo Giddens (1989), uma posição social envolve a especificação de uma “identidade” definida numa rede de relações sociais, sendo essa identidade, porém, uma “categoria” a qual certa gama de sanções normativas é concernente.

Me faz pensar na posição que pré-adolescentes e adultos nos papéis de alunos e professores ocupam no espaço da sala de aula, ou seja, em um espaço com propriedades estruturais específico. Giddens vem reforçar esta questão ao afirmar que: “Os sistemas sociais estão organizados como práticas sociais regularizadas, mantidas em encontros que se dispersam no tempo-espaço. Entretanto, os atores cuja conduta constitui essas práticas estão ‘posicionados’” (GIDDENS, 1989, p.66).

Um dos grandes desafios do uso da TE como arcabouço analítico está em desenvolver metodologias para investigar a recursividade entre ações e instituições (BARLEY; TOLBERT, 1997). Nesta perspectiva, Giddens (1989; 2003), salienta que os conceitos da TE devem ser vistos como “recursos sensibilizadores” aplicados na reflexão dos problemas de pesquisa e interpretação dos resultados, razão pela qual relacionei os pressupostos acima.

Entretanto, Giddens (1989) deixa alguns caminhos para o tratamento da pesquisa social definindo dois tipos de enquadramento metodológico para a pesquisa social:

a) Análise Institucional: onde as propriedades estruturais são tratadas como características cronicamente reproduzidas de sistemas sociais;

b) Análise da conduta estratégica (no qual se apoia esta tese): nela o foco recai sobre formas como os atores sociais se apoiam nas propriedades estruturais para a constituição das interações sociais.

[...] A análise da conduta estratégica significa dar primazia às consciências discursivas e práticas e às estratégias de controle dentro de limites contextuais definidos. As propriedades institucionais dos cenários de interação são metodologicamente supostas como “dadas” (GIDDENS, 1984, p. 339).

A análise da conduta estratégica dos atores em um contexto específico, pontua Giddens (1989; 2003), possibilita identificar a reprodução de práticas em longas datas e assim, os modos de distanciamento espaço-temporal que ligam atividades práticas e relações. Este procedimento junto com a análise institucional contribui para a efetivação da dualidade da estrutura.

Na medida em que o interesse da abordagem estruturacionista se concentra na compreensão das práticas sociais por meio da análise dos relacionamentos entre estrutura e ação, a preocupação principal se destaca de uma lógica de níveis mais ou menos amplos em termos hierárquicos para concentrar-se na conexão espaciotemporal de eventos mais circunscritos ou localizados e outros de maior permanência temporal e abrangência espacial (ROSSONI; GUARIDO FILHO; CORAIOLA, 2013, p.532).

Diante do exposto até aqui o recorte analítico deste estudo está na elucidação hermenêutica de significados e de formas de consciência prática. Ou seja, uma investigação em que se busca a compreensão do significado atribuído pelos agentes às práticas e rotinas diárias em contextos de interação espaciotemporalmente delimitados (ROSSONI; GUARIDO FILHO; CORAIOLA, 2013).

Como afirmei acima, minha ênfase, nesta tese, está na análise da conduta estratégica, ou seja, na forma como os atores sociais se apoiam nas propriedades estruturais para a constituição das relações sociais. Nesta perspectiva, Giddens (1989; 2003) apresenta as seguintes características deste foco de análise:

- 1 – Elementos fundamentais: Práticas, Discursos, Consciência;
- 2 – Tipo de Integração Fundamental: Integração de Sistema;
- 3 – Questões Fundamentais: Como os atores sociais atribuem significado às práticas diárias? Como eles interpretam os relacionamentos?;
- 4 – Métodos empregados: Análise do Discurso, Estudo de Caso, Etnografia, Etnometodologia, *Grounded Theory*.

1.1.2 Aportes Metodológicos

“Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais” (DUARTE, 2002, p.140).

Corroboro com Duarte (2002) a ideia de que uma pesquisa é “um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade”, entre as tantas possibilidades que se abrem ao pesquisador. Concordamos com a autora quando ressalta, com bastante propriedade, a importância fundamental de relatar o processo que permitiu chegar às análises apresentadas, assim como explicitar os procedimentos metodológicos que utilizamos para sua concretização.

Se nossas conclusões somente são possíveis em razão dos instrumentos que utilizamos e da interpretação dos resultados a que o uso dos instrumentos permite chegar, relatar procedimentos de pesquisa, mais do que cumprir uma formalidade, oferece a outros a possibilidade de refazer o caminho e, desse modo, avaliar com mais segurança as afirmações que fazemos (DUARTE, 2002, p.140).

Assumindo esta premissa, apresento a seguir os caminhos que me levaram à “análise do objeto”, bem como os procedimentos metodológicos utilizados que dão sustentação a este estudo.

Este trabalho tem abordagem qualitativa, com característica de estudo de caso, utilizando-se como instrumentos de pesquisa a observação, questionários, entrevistas e análise documental, aspectos que serão discutidos a seguir.

1.1.3 Abordagem Qualitativa

Em função das características do processo e do objeto a ser investigado, procuramos desenvolver a pesquisa utilizando uma abordagem metodológica qualitativa.

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhe atribuem (DEZIM; LINCOLN, 2005 apud FLICK 2009, p.16).

Como é comum no campo científico, não faltaram críticas e restrições a essa concepção. Uma delas diz respeito aos riscos da proximidade entre pesquisador e objeto do conhecimento, muito comum no método qualitativo e nas pesquisas educacionais. Para alguns, isto favorece o comprometimento subjetivo do pesquisador, o que pode levar a um trabalho pouco rigoroso do ponto de vista científico (MARTINS, 2004).

Segundo Ludke e André (1986), o estudo dos fenômenos educacionais, situado entre as ciências humanas e sociais, sofreu forte influência deste processo de emergência das pesquisas qualitativas, levando a uma reorientação dos procedimentos de pesquisas, uma vez que o fenômeno educacional foi estudado por muito tempo como se pudesse ser isolado, onde se acreditava que suas variáveis, analisadas separadamente, permitiriam o entendimento do fenômeno em questão. Segundo as autoras, outra mudança relativamente recente nas pesquisas em educação consistiu em ultrapassar o entendimento de que uma separação entre sujeito, pesquisador e objeto de pesquisa era necessária a fim de que não houvesse influências das subjetividades do pesquisador na sua pesquisa.

Deve-se reconhecer que, imersa num campo de relações humanas e sociais, portanto possuidoras de uma historicidade, crenças e valores, as questões emanadas da área educacional não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Assim, é a partir da interrogação que o pesquisador faz aos dados, com base em um diálogo com os referenciais teóricos conceituais, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado, o que implica necessariamente em uma dose de comprometimento subjetivo do pesquisador.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada.

Meu recorte neste trabalho são alunos do sexto ano do ensino fundamental II de uma escola pública municipal situada na cidade de Itabira (MG), cidade onde atuo profissionalmente.

Itabira é uma cidade localizada no Quadrilátero Ferrífero⁴, está na região leste de Minas Gerais, distante 110 km de Belo Horizonte. Tem população estimada em 120.000 habitantes, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

De acordo com o Atlas de Desenvolvimento Humano, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) - Itabira é 0,756, em 2010, o que situa esse município na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799). A dimensão que mais contribui para o IDHM do município é Longevidade, com índice de 0,873, seguida de Renda, com índice de 0,729, e de Educação, com índice de 0,678.

Apesar de um IDHM considerado elevado, a escola pesquisada está localizada na periferia da cidade e atende à alunos de bairros com uma população de baixo poder aquisitivo financeiro. Além disso há uma carência de oferta de atividades esportivas e de lazer por parte do poder público. Estas ofertas são contempladas em outras áreas da cidade.

Imagem 1: Localização geográfica dos bairros atendidos pela escola

⁴ Estrutura geológica que abrange uma área (com aproximadamente 7.000 km²) localizada na região central do Estado de Minas Gerais. Estende-se entre Outro Preto e Belo Horizonte. Inclui também os municípios de Caeté, Itabira, Itaúna, João Monlevade, Mariana, Ouro Preto, Rio Piracicaba, Sabará e Santa Bárbara.



Fonte: Google.

A Escola Municipal “José Gomes Vieira” (E.M.J.G.V.) é o local em que trabalho há 17 anos e onde as “reclamações” dos professores com relação aos alunos também foram observadas.

A E.M.J.G.V. está situada à Rua Oito nº135, Bairro Santa Ruth no município de Itabira, foi criada em 22 de março de 1985 pelo Decreto nº 24.543. Esta instituição está vinculada à 24ª Superintendência Regional de Ensino e à Secretaria Municipal de Educação do Município de Itabira.

De acordo com informações contidas em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola começou a funcionar com a denominação de Escola Estadual do Bairro Água Fresca, somente após a participação da comunidade, o nome do líder comunitário, Sr. José Gomes Vieira, foi escolhido para oficializar o estabelecimento de ensino que passou a se chamar Escola Estadual “José Gomes Vieira”.

Embora a participação da comunidade no processo de troca do nome da escola possa representar uma participação ativa de seus membros à época, não encontrei informações sobre como foi o processo.

Em 07 de março de 1998, através da Resolução n.º 9297/98, a escola foi municipalizada, com atendimento do pré-escolar à 4ª séries. No ano de 2000, a

escola foi regulamentada oficialmente para atender da 1ª à 8ª séries do Ensino Fundamental⁵ e um Projeto de Aceleração para Jovens e Adultos.

Fotografia 1 - Vista parcial da escola



Fonte: Arquivo pessoal

Nesta tese, foram estudadas as ações e falas de um grupo de “pré-adolescentes” e professores de uma turma de sexto ano do ensino fundamental II, a partir de um diálogo entre elementos conceituais da TE e as teorias da área da sociologia da infância.

Assim, busquei aproximar o debate na relação agência/estrutura numa perspectiva de reflexão que permitisse agregar ao campo de estudos da infância elementos de uma teoria sociológica ainda pouco explorada nesta relação, pois:

Os conceitos da teoria da estruturação, como no caso de qualquer perspectiva teórica concorrente, devem ser considerados, para muitos fins de pesquisa, nada mais do que recursos sensibilizadores. Quer dizer, eles podem ser úteis para

⁵ A partir de 6 de fevereiro de 2006, a Lei 11.274 altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

se refletir sobre problemas de pesquisa e para a interpretação dos resultados de estudos (GIDDENS, 1984, p. 385).

Outro ponto destacado por Bogdan e Biklen (1994), indica que a investigação qualitativa é descritiva e se interessa pelo processo. Nesta perspectiva, permaneci no campo durante o ano letivo de 2017. Esta permanência se deu adentrando as salas de aulas durante as aulas de alguns professores e observando as formas de interação.

1.1.4 Estudo de caso: pressupostos a considerar

“[...] um caso é uma unidade específica, um sistema delimitado cujas partes são integradas”.
(STAKE, 2000).

Entre as várias possibilidades de pesquisas qualitativas, destaco o estudo de caso, surgido no âmbito dos estudos de antropologia e sociologia a partir do final do século XIX e início do século XX, com a intenção de destacar características e atributos da vida social. Na Educação, esta modalidade de estudo emergiu nas décadas de 1960 e 1970, sendo utilizado apenas como estudo descritivo de uma unidade, uma escola, um professor, uma sala de aula (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Considerando que “estudo de caso sempre envolve uma instância em ação”, Stake (2000), concebe esta modalidade como “estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias”.

[...] os pesquisadores de caso buscam tanto o que é comum quanto o que é particular em cada caso, mas o resultado final geralmente retrata algo de original em decorrência de um ou mais dos seguintes aspectos: a) a natureza do caso; b) o histórico do caso; c) o contexto (físico, econômico, político, legal, estético etc.); d) outros casos pelos quais é reconhecido; e) os informantes pelos quais pode ser conhecido (STAKE, 2000, p. 642).

Embora Stake aponte a particularidade como uma característica, uma questão importante colocada por alguns autores é a representatividade do estudo.

Entendo que o “estudo de caso” se aplicou à investigação desenvolvida porque acredito que ela seja representativa de situações e características partilhadas por docentes e alunos das mais diversas escolas. Nesta perspectiva, os desencontros ocorridos em sala de aula verbalizado por meus pares, além de vir ao encontro do movimento atual identificado em outras pesquisas, podem expressar algumas das questões que envolvem as interações ocorridas na sala de aula na atualidade.

Para Alves-Mazzotti (2006), grande parte dos trabalhos apresentados como “estudos de caso” não poderiam ser assim caracterizados, pois,

[...] frequentemente o autor apenas aplica um questionário ou faz entrevistas em uma escola, sem explicar por que aquela escola e não outra, deixando a impressão de que poderia ser qualquer uma. Ou seja, a escola ou a turma escolhida não é um “caso”, não apresenta qualquer interesse em si, é apenas um local disponível para a coleta de dados. Em consequência a interpretação desses dados é superficial, sem recurso ao contexto e à história (p.639).

Neste sentido, acredito que o “estudo de caso” se aplica a este estudo porque as reclamações em função da dificuldade de se relacionar com os “pré-adolescentes” fazem parte da retórica dos professores da escola investigada. Estas reclamações são reveladoras de uma inquietação maior no âmbito de professores da educação básica até os docentes do ensino superior e para qual esta tese se propõe a verificar.

1.1.5 Observação, questionário, entrevista e análise documental: fundamentação e procedimentos

Utilizei como instrumentos/recursos a observação da sala de aula durante a aula de alguns professores e durante alguns intervalos de troca de horário de disciplinas no qual os alunos ficavam sem a “supervisão” de um adulto, isso

acompanhado de um registro de campo. Estas ações foram realizadas durante o período letivo de março a dezembro do ano de 2017.

Quanto à observação, Gil (1999), classifica esta técnica de coleta de dados segundo o grau de participação do observador, em observação simples, participante e sistemática. Dentro da sala de aula utilizei a observação simples, entendida como “aquela em que o pesquisador, permanecendo alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem” (GIL, 1999, p.111). Assim, pude acompanhar o desenvolvimento das interações durante as aulas de alguns professores (os que autorizaram).

Apliquei 1 (um) questionário ao grupo de professores da escola durante o encontro semanal de reunião pedagógica⁶ e 1 (um) questionário ao grupo de alunos⁷. Realizei entrevistas⁸ com alunos e professores de forma isolada e unitária.

Para Richardson (2007) e Gil (1999), o questionário é um dos instrumentos de coleta de dados mais comum aplicado a grupos sociais e cumpre duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis do referido grupo, tais como opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. No caso dos professores os questionários foram aplicados em dois momentos distintos durante o período em que permaneci no campo. Em ambos os períodos os questionários foram aplicados no momento da reunião semanal de professores. Com os alunos apliquei um questionário em um momento em que fui substituir um professor faltoso daquele dia.

Apresentando-se como uma forma de interação social, a entrevista possibilita um diálogo assimétrico, onde se tem, de um lado, o interessado na coleta de dados e, do outro, a fonte de informação (GIL, 1999). Segundo Richardson (2007), a entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas, o que não é conseguido com os questionários.

⁶ Cf. Anexo E.

⁷ Cf. Anexo F.

⁸ Cf. Anexos C e D.

Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (GIL, 1999, p. 117).

Realizei as entrevistas no formato semiestruturado, pois, conforme Ludke e André (1986), esta se desenvolve a partir de um esquema básico, porém sem rigidez, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações no decorrer do processo. As entrevistas foram realizadas com os professores dos sextos anos durante o turno de trabalho. Aproveitei os horários/dias em que os professores tinham folga (janela) na grade de horário. Com os alunos este procedimento ocorreu no contra turno de estudos dos pré-adolescentes. Todo o procedimento foi realizado com autorização prévia dos responsáveis.

Participaram da entrevista 5 (cinco) professores, sendo 1 (um) do gênero masculino e 4 (quatro) do feminino, com tempo médio de docência de 16 anos. Quanto ao vínculo profissional com a escola estudada 3 (três) professores tinham contrato de trabalho temporário, ou seja, só estavam na escola no ano específico da coleta de dados e 2 (dois) professores eram efetivos.

Na escola estudada há, no geral, um quantitativo considerável de professores contratados. Esta situação tem seus efeitos nas relações que se estabelecem na sala de aula porque muitos desses professores vão conhecer a realidade dos alunos de forma temporária.

Tabela 1 - Identificação dos professores participantes do questionário

Professores	Gênero	Tempo de docência (anos)	Vínculo profissional
FTM	Feminino	16	Temporário
JQN	Feminino	12	Temporário
MYR	Feminino	17	Temporário
ZGR	Masculino	22	Efetivo
ALC	Feminino	15	Efetivo

Fonte: Dados da pesquisa

Os alunos entrevistados tinham em média 12 anos de idade e foram convidados aleatoriamente. Os que aceitaram, tiveram comunicação enviada aos pais para autorizarem a participação na pesquisa. Participaram 6 (alunos) sendo 3(três) do gênero masculino e 3 (três) do gênero feminino.

Tabela 2 - Identificação dos alunos participantes da entrevista.

Alunos	Gênero	Idade (anos)
RF	Masculino	12
LC	Masculino	12
IS	Feminino	12
EL	Feminino	11
CR	Masculino	11
FR	Feminino	12

Fonte: Dados da pesquisa

2 A CONSTRUÇÃO SOCIOCULTURAL DA ADOLESCÊNCIA

Considero fundamental iniciar esta tese discutindo o conceito de “adolescência” porque não é um campo presente na sociologia. Assim, neste capítulo, passo por uma “desconstrução” desta visão de adolescência que está institucionalizada (algo demarcado por mudanças biológicas e psicológicas), e passo a construir uma perspectiva conceitual que é utilizado neste trabalho.

Neste sentido, o objetivo do capítulo é ampliar a capacidade de pensar sobre esta categoria que em geral é homogeneizada pelo senso comum, que via de regra associa a mudança brusca de comportamento como sendo inerentes a todos os sujeitos de determinado agrupamento etário, indistintamente, como provenientes de um *status* biológico maturacional que se torna exponencial e não consideram os *locus* sociocultural no qual estes sujeitos estão inseridos como determinante contribuinte que permitirá chegar à maturidade social.

Mas, afinal, o que a caracteriza a adolescência, ou mais precisamente: o que caracteriza a “pré-adolescência”?

2.1 Construção sociocultural da adolescência: entre o biológico e o social

A não ser que se estabeleça um registro civil arbitrário, tanto a adolescência quanto o momento de sua entrada e de sua saída suscitam interrogações sem fim. As definições são múltiplas de acordo com as épocas e as sociedades, assim como os critérios de acesso à maturidade social (LE BRETON, 2017, p.20).

Como se observa no trecho acima, falar sobre a adolescência é algo complexo por ser multifatorial. Além de uma perspectiva biológica e/ou psicológica que servem de base para uma parcela considerável de argumentações sobre o tema, a adolescência é influenciada por aspectos socioculturais que balizam a forma com a qual os indivíduos que transitam por esta fase são vistos e veem a sociedade a qual estão inseridos.

Considerando a sociedade brasileira, você já deve ter lido algumas manchetes em veículos de comunicação do tipo: “Os adolescentes são difíceis; crescem os números de adolescentes infratores; a gravidez na adolescência atinge proporções epidêmicas nas estatísticas”; dentre outros.

Com o objetivo de verificar a concepção de adolescente e jovem (faixa etária de 12 a 21 anos), expressa em dois jornais impressos do município de Dourados (MS), Borges (2014), observou que, em relação ao enquadramento dessas notícias, adolescentes e jovens aparecem em todos os espaços como agressores, vítimas ou agressores-vítimas de forma sensacionalista e discriminatória. Ainda, segundo a autora da dissertação, em muitos aspectos percebeu-se uma tentativa de persuadir o leitor para manchetes relacionadas à violência, especialmente ao se tratar de adolescentes e jovens; “os que foram expostos, em geral eram os mais vulneráveis socialmente, moradores da periferia da cidade e de contextos mais empobrecidos” (p.79). As notícias veiculadas ainda contribuem para a continuidade e a discriminação acerca desses contextos, completa a autora.

Em outra perspectiva, ainda nos meios de comunicação bem como nas campanhas publicitárias há um destaque a esta fase do desenvolvimento afirmando que ser adolescente é ter novos desejos e interesses de consumo.

Estas veiculações pelos meios de comunicação impõe um estilo de vida, um modo de vestir e calçar que se generaliza por toda a sociedade e contribui para criar uma ótica pela qual a sociedade vê, compreende e relaciona com o adolescente (FERREIRA SALLES, 1998).

Apliquei um questionário em um dia de reunião pedagógica onde solicitei que os professores expusessem, sem qualquer consulta externa, suas concepções sobre: criança, infância, aluno, professor e “pré-adolescência”. Participaram 18 profissionais da educação (professores, coordenadores, diretora, vice-diretora) que atuam nas séries finais do ensino fundamental II. Os termos que mais apareceram para “pré-adolescência” foram:

- Momento conturbado/conflitos;
- Fase antes da adolescência;
- Hormônios à flor da pele;
- Sem compromisso/ rebelde;
- Descobertas da sexualidade.

Todas essas imagens representam concepções sobre a adolescência já instaladas nas instituições e no senso comum. Apesar de ser um conceito

presentemente estabelecido e com estudos ainda em desenvolvimento sobre a pré-adolescência, podemos considerar a adolescência como um fenômeno, já que tem práticas, ideias e sujeitos. É interessante pensar que na passagem entre infância e adolescência encontramos indivíduos que vivem as questões de ambas as gerações. A escola e a família, assim como seus grupos de pares, futuro e trabalho estão constantemente presentes para esses sujeitos da pesquisa e são cobrados por isso.

Segundo Le Breton (2017), a expressão adolescência vem do latim *adolescens*, participio presente de *adolescere*, que significa crescer, surge de maneira significativa no século XVI quando um sentimento de diferença entre as idades começa a surgir nos meios sociais privilegiados.

A distinção entre criança e adulto fez com que a adolescência passasse a ser percebida como um período a parte do desenvolvimento humano. Tem sua origem na história das transformações que passaram as sociedades. Segundo Ariès (1986), até o século XVIII a passagem de criança para adulto ocorria de forma direta sem passar pela condição da adolescência. Somente a partir do século XIX é que a adolescência passou a ser considerada como uma fase distinta.

Por volta de 1890 começou a se consolidar o interesse pela adolescência que se torna tema literário, preocupação de moralistas e políticos e de pesquisas que procuram saber o que pensa a juventude (ARIÈS, 1986).

A infância e a adolescência deixaram de serem tidas como período não-diferenciado de maturação para ser cientificamente definido, criando-se expectativas de desenvolvimento, como idade para falar, andar, desenhar.

Antes a infância durava até a necessidade de cuidados físicos, por volta dos sete anos de idade, depois disso a criança já iniciava o trabalho com os adultos. A aprendizagem se dava no contato e na ajuda aos mais velhos. Só no século XVI é que as famílias abastadas tiveram recursos financeiros para proteger e educar seus filhos. Ricos que eram, seus filhos não precisam mais trabalhar a partir desta idade. Nas classes mais pobres o trabalho infantil permanecia.

No final do século XVIII, a invenção da adolescência acompanha a emergência da família moderna no seio das classes privilegiadas. Nas classes operárias, a imersão da criança no trabalho agrícola, e posteriormente industrial,

ocorre em detrimento da escolarização. Le Breton destaca que, “soterrada por jornadas de trabalho de até 14 horas diárias, a partir dos seis anos de idade, a infância não tem tempo para metamorfoses e despertares. O estatuto do adulto, capaz de jornadas ainda maiores e mais extenuantes, é um imperativo” (p.8).

De acordo com Le Breton (2017), somente no final do século XIX e principalmente no século XX, a difusão da escolarização, a urbanização, a possibilidade de conviver com os pares propiciam a eclosão da adolescência como sentimento e cultura.

A partir da Revolução Francesa o jovem passa a ser percebido como um cidadão em potencial. A sociedade francesa, a partir de uma releitura de Rousseau, descobre a adolescência como um universo em crise, marcado pelo surgimento da puberdade e pelas transformações fisiológicas, precisando de uma atenção mais intensa em matéria de proteção e educação. Assim, a escola obrigatória passa a ocupar o lugar de educação, proteção e tutela dos jovens, sob a “coerção” dos mestres (LE BRETON, 2017).

“Na medida em que designa o fenômeno do crescimento, a noção de adolescência remete, num primeiro momento, à medicina, por causa da puberdade e da psicologia, das particularidades do psiquismo do jovem e especialmente da famosa ‘crise’” (LE BRETON, 2017, p.20).

As primeiras pesquisas que tomaram a adolescência como objeto do discurso científico constituíram uma espécie de discurso hegemônico, que fixou imagens e representações sobre as quais ainda repousam certas análises contemporâneas. Essas imagens colocam a adolescência como algo patológico que faz parte da evolução normal desta etapa da vida (KNOBEL, 1992), assim como concepções biologizantes que colocam na puberdade as razões da “instabilidade” desta etapa do desenvolvimento humano (ANJOS; DUARTE, 2016).

Em termos de desenvolvimento humano, a adolescência frequentemente está associada às mudanças físicas fruto da puberdade, que são respostas às alterações hormonais que os jovens sofrem durante seu crescimento, que produzem a metamorfose do corpo infantil em adulto, habilitando-o a reprodução. Essas mudanças produzem ansiedade e preocupação para quem as vivencia e para quem se encontra no entorno, já que o corpo adolescente se apresenta mais “sexualizado”, rumo à preparação reprodutiva. Nesse sentido,

essas modificações pubertárias associam-se a transformações psicológicas e sociais, vividas pelos jovens e suas famílias, especialmente (COLL; PALÁCIOS; MARCHESI, 1995).

A exemplo disto, na tradição científica, especificamente a partir de Erikson (1976), favoreceu a representação social segundo a qual a adolescência é um período de passagem entre a infância e a idade adulta, isto é, um período marcado pela instabilidade, crise e turbulência cuja principal característica manifesta-se pela perda da infância e a entrada no mundo adulto.

Na América do Sul destaca-se o trabalho de Aberastury e Knobel (1989) os quais com suas obras tornaram-se referência para profissionais de diversas áreas, incluindo os da educação. Eles introduziram a noção de “síndrome normal da adolescência” caracterizada por uma sintomatologia que inclui:

1) busca de si mesmo e da identidade; 2) tendência grupal; 3) necessidade de intelectualizar; 4) crises religiosas, que podem ir desde o ateísmo mais intransigente até o misticismo mais fervoroso; 5) deslocalização temporal, em que o pensamento adquire as características de pensamento primário; 6) evolução sexual manifesta, desde o autoerotismo até a heterossexualidade genital adulta; 7) atitude social reivindicatória com tendências associativas de diversas intensidades; 8) contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta, dominada pela ação, que constitui a forma de expressão conceitual mais típica deste período da vida; 9) uma separação progressiva dos pais; e 10) constantes flutuações de humor e do estado de ânimo (KNOBEL, 1989, p. 29).

Na perspectiva da fomentação de políticas públicas, temos a Organização Mundial de Saúde (OMS), que define adolescência como sendo o período da vida que começa aos 10 anos e termina aos 19 anos completos. Para a OMS, a adolescência é dividida em três fases: **Pré-adolescência – dos 10 aos 14 anos**; Adolescência – dos 15 aos 19 anos completos e Juventude – dos 19 aos 24 anos. (Destaque meu).

Embora a Sociologia divida esta etapa da vida em apenas duas (Infância e Juventude), este conceito da OMS representa uma visão adultocêntrica⁹

⁹ Para Rosemberg (1976), adultocentrismo é a sociedade pensada e construída em torno do e para o adulto.

dominante entre os sujeitos que lidam com este “grupo etário” e para o qual muitas ações e pesquisas nos diversos campos do conhecimento se baseiam.

No Brasil, temos o Estatuto da Criança e do Adolescente¹⁰ (ECA), que considera a adolescência, a faixa etária situada dos 12 até os 18 anos de idade completos, sendo referência, desde 1990, para criação de leis e programas que asseguram (ou tentam assegurar) os direitos desta população em nosso país.

Continuar a realizar pesquisas sobre a adolescência pressupondo a sua compreensão em termos de uma etapa da vida, marcada de maneira inerente pela ideia de crise, significa, persistir na desconsideração do caráter histórico e cultural desta fase do desenvolvimento humano. Significa, ainda, insistir na manutenção de um *modus operandi* investigativo que naturaliza as formas de tratamento deste objeto restringindo o poder de análise.

Não se trata de negar ou negligenciar as mudanças biológicas ocorridas na adolescência, mas de pensar na relação entre os aspectos biológicos e sociais presentes no desenvolvimento humano que neste caso são de incorporação do biológico pelo social. Ou seja, a forma como o biológico se transforma no corpo do adolescente tem relação direta com o contexto social da qual faz parte.

Segundo Ferreira Salles (1998), essa inserção social define o modo de ser adolescente, assim como sua conduta, aspirações e responsabilidades. Entretanto, continua a autora, pesquisas, teorias e ideias veiculadas pelos meios de comunicação impõe um estilo de vida, um modo de vestir e calçar que se generaliza por toda a sociedade e contribui para criar um formato pela qual a sociedade vê o adolescente.

Segundo Ferreira Salles (1998), a adolescência é entendida socialmente como estágio intermediário entre a infância e a idade adulta, e como período transitório no qual as responsabilidades são menores. Ainda, se caracteriza pela indefinição de seu papel social, o que faz com que seja tratado de forma ambivalente: como criança e como adulto.

¹⁰ De acordo com o art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente, (Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990): “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990).

A adolescência é caracterizada como um emaranhado de fatores de ordem individual, por estar associada à maturidade biológica, e de ordem histórica e social, por estar relacionada às condições específicas da cultura na qual o adolescente está inserido (SALLES, 2005, p.35).

Segundo Salles (2005), na sociedade moderna os adolescentes, assim como as crianças, inserem-se em condições sociais específicas que acentuam sua dependência frente ao adulto. “A criança e o adolescente só podem ser entendidos no contexto da sociedade em que estão inseridos, pois indivíduos e sociedade são entrelaçados” (SALLES, 2005, p.34). Ou seja, adolescência é uma construção sociocultural, portanto, deve levar em consideração os aspectos culturais específicos do lugar onde este sujeito ocupa, vive e se desenvolve.

Há, ainda dois elementos a serem considerados: 1) há uma transição pessoal – da imaturidade à maturidade sexual, cognitiva, funcional – de um estágio menos desejável para um mais desejável socialmente esperado pelos professores. 2) e temos uma posição de categoria que se destaca quando falamos de estilos de vida, vestimentas, práticas e ideias. Assim, tanto os adolescentes, os pré-adolescentes e os sujeitos das demais gerações dão características ao fenômeno sociológico.

Neste aspecto, Le Breton (2017) aponta que em algumas culturas (indígena, por exemplo) ritos de passagem entre a infância e a maturidade social eliminam a questão da transição adolescente. Na verdade, a adolescência, nestas culturas não duram mais que o tempo de um ritual. Ao término dele, a criança se torna homem ou mulher de sua comunidade, de acordo com as impregnações culturais específicas, como na passagem apresentada abaixo:

Para os Tembé e os Kaxuyana, os ritos não delimitam a inserção da criança no mundo adolescente, mas servem de ponte para a vida adulta, como podemos observar a partir dos relatos sobre os ritos iniciáticos que apresentamos a seguir: A Festa da moça ou Festa do moqueado (quando os Tembé moqueiam caças para servir aos convidados) é um rito de passagem da menina para a puberdade, quando fica menstruada pela primeira vez. A festa é realizada uma vez por ano, dura uma semana e dela participam os rapazes, a partir da qual se tornam guerreiros. Os casais dançam o Kae Kae e, no final da dança, se houver interesse de um jovem pelo outro, podem se casar, a moça vai para a casa do rapaz, formando um novo casal na aldeia, sem

mais formalidades. A “Festa do Moqueado” é também considerada uma forma de resistência para manutenção da cultura. Comemora-se o fato de a menina ter-se tornado mulher e agora estar apta a casar e ter filhos. O ideal em sua sociedade é que a mulher seja boa parideira, isto é, que tenha muitos filhos. As meninas podem casar com nove, doze anos de idade, depois que ficam menstruadas; ter filhos é natural em sua aldeia: “quando uma menina menstrua, a natureza tá dizendo que ela agora é mulher, pode ter filhos, casar; para o não índio é diferente, quando uma menina fica grávida nessa idade, é considerado como uma gravidez precoce, ‘uma criança que tem outra criança’” (TRAVASSOS e CECCARELLI, 2016, p. 101 e 102).

Segundo Travassos e Ceccarelli (2016), as questões da sexualidade adquirem sentido e significado particular no contexto cultural das diferentes sociedades. “Os ritos de passagem guardam relação direta com a sexualidade. Dessa maneira, os valores atribuídos às relações sexuais, ao casamento repercutem diretamente nos ritos de passagem” (p. 102).

Em outras sociedades, divididas em classes sociais, em grupos particulares oriundos de diversas culturas, a passagem da infância à idade adulta não é mais balizada por estes ritos restando à adolescência uma longa fase intermediária (LE BRETON, 2017).

Assim, compreender a totalidade complexa desta fase do desenvolvimento, parece uma impossibilidade se não for observado que esta é ao mesmo tempo produto e processo alcançado pela criança em cada etapa de sua situação social de desenvolvimento (TULESKI e EIDT, 2016). Ou seja, o desenvolvimento humano, ao qual fazemos parte desde o nascimento até a velhice, é caracterizado por ser um *continuun* dialético e não linear.

O que significa evidenciar a natureza social do homem e assim seu desenvolvimento humano como resultado da apropriação de signos culturais¹¹. “Para Vygotsky, o desenvolvimento humano revela-se como entrelaçamento de dois polos: o biológico e o cultural, demandando, por conseguinte, uma compreensão dialética sobre ambos” (MARTINS, 2016, p.33).

¹¹ Segundo Vygotsky (1996), o que move o curso do desenvolvimento humano são as contradições que são instaladas entre processos biológicos e culturais. Estas contradições são provocadas pela vida social conforme a apropriação dos signos da cultura.

Em relação à periodização do desenvolvimento humano, para Vygotsky (1996), devemos renunciar a toda intenção de classificar as idades por sintomas e passar a fazê-la baseada na essência interna do processo estudado. Ou seja, na dialética de movimento existente entre o desenvolvimento biológico e as condições sociais nele envolvidas, pois sendo processo, o desenvolvimento é movimento e assim apresenta contradições internas que o fazem mover.

Esse preceito metodológico assume uma importância ímpar para a análise do desenvolvimento evidenciando, primeiramente, que o desenvolvimento não resulta nem do polo sujeito nem do polo objeto (condições sociais da vida), mas da natureza e da qualidade das mediações interpostas entre ambos (MARTINS, 2016, p.21).

Nesta perspectiva, assumo o termo adolescência como uma condição unidimensional do ser humano. Um processo pelo qual a criança transita da infância para a juventude permeadas por um conjunto de significação cultural que vão lhe proporcionar uma visão de mundo bem específica.

A perspectiva de adolescência abordada nesta tese não considera somente o tempo cronológico como referência e considera a apropriação de elementos culturais pelos diferentes sujeitos como forma de estar na sociedade. Como esta sociedade está em movimento permanente e temos na escola um ponto importante para garantir esta formação de homem para este lugar, uma questão surge: a escola e por extensão os professores atuais tem conhecimento de como está estruturada a sociedade em seus aspectos macros e micros, no interior da qual estes “pré-adolescentes” vivem? E estes “pré-adolescentes”, que significados atribuem ao processo educativo escolar?

Acredito que estas questões vão proporcionar diferentes posicionamentos em sala de aula, tanto de professores como de alunos. Posicionamentos tais que possibilitarão uma atitude de aproximação ou distanciamento entre ambos, conforme se perceberem neste contexto.

Entendo que ao educador não basta conhecer apenas os aspectos cognitivos relacionados aos processos de aprendizagem. Eles devem conhecer, isto sim, os aspectos que se desenvolvem através das interações, das relações interpessoais nas quais valores, emoções, sentimentos e formas de comunicação desempenham papel essencial. Nessas interações os indivíduos

agem a partir de conceitos socialmente construídos, veiculados e mantidos como verdades.

Outra questão está na tendência à homogeneização das características dos adolescentes pelos representantes institucionais (professores, diretores, pedagogos, inspetores, auxiliares de serviços) de forma que em sala de aula, ou mesmo em outras situações, estes reajam aos adolescentes em função da forma pela qual esta percepção de homogeneidade (inclusive aquelas respondidas pelos profissionais da educação acima) é aplicada à singularidade desse ou daquele adolescente em dado momento.

Do mesmo grupo das respostas do questionário acima destaquei 1 resposta que transcrevo na íntegra:

“Fase da vida de conhecimento do corpo e do mundo. Seus valores já estão pré-estabelecidos e são colocados à prova com a convivência com indivíduos diferentes”.

Destaquei esta resposta porque a considerei fora de uma rotulação que normalmente ressalta nos adultos em relação aos adolescentes. “Ter os valores pré-estabelecidos colocados à prova com a convivência com indivíduos diferentes”, me aponta para a função da família e da escola nos processos clássicos de socialização.

2.2 Processos de socialização: do clássico ao contemporâneo

A família e a escola são dois espaços de socialização tradicionais que fazem parte dos estudos clássicos da sociologia da educação e, em grande medida temos a referência a Émile Durkheim quando se trata deste tema.

Durkheim (1978) define educação como uma ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida em sociedade. “[...] tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto” (p.42), bem como um esforço contínuo para impor às crianças maneiras de ver, de sentir e de agir às quais elas não chegariam espontaneamente. Essa abordagem considera que a criança passa a ser

completa quando já não é mais criança, ao alcançar a maturidade e a completude supostamente particulares da idade adulta.

Assim, observa-se que Durkheim considerava a criança um ser associativo, como na seguinte passagem:

[...] a sociedade se encontra, a cada nova geração, como que diante de uma tabula rasa, sobre a qual é preciso construir quase tudo de novo. É preciso que, pelos meios mais rápidos, ela agregue ao ser egoísta e associativo, que acaba de nascer, uma natureza capaz de vida moral e social. Eis aí a obra da educação. Ela cria no homem um ser novo (Idem, p.42).

Assim, na perspectiva de Durkheim, uma educação normativa e moral deveria assentar a unidade entre indivíduo e sociedade, ou seja, o sucesso deste processo educacional seria caracterizado pela construção de um ser social totalmente identificado com os valores societários. Assim, a educação familiar e escolar estaria longe de ter apenas um valor instrumental, exerceriam uma influência total na personalidade dos indivíduos.

A escola surge para Durkheim como complementar à família, ou seja, como instituição responsável pela construção de indivíduos morais e eticamente comprometidos com o ideal público. Entretanto, ao compreender a ação individual atrelada a um projeto exterior, construído por um conjunto de instituições sociais, Durkheim explicita uma concepção passiva do agente social, ou seja, abordar a socialização na infância significaria conceber crianças socializadas por adultos, onde as mesmas não teriam voz ativa nestes processos socializadores.

As mudanças que ocorreram na sociedade alteraram as estruturas sociais e, conseqüentemente, as formas de relacionamento, convivência, a determinação dos papéis sociais e a inserção dos adolescentes em seu grupo social. Vários trabalhos têm indicado que não é mais possível restringirmos a socialização à reprodução e à aquisição de normas e valores, tal como propunha Durkheim (DIAS JÚNIOR e TEBET, 2019).

Para Grillo (1998), no caso da escola, é comum haver certa tensão nesta relação pela falta de uma melhor compreensão do vínculo que os une, ou mesmo **“... pela diferença de valores decorrentes da distância geracional que existe**

entre ambos” (p.70, destaque meu). Nesta mesma linha de pensamento Mayall¹² (2017), argumenta que os professores podem estar vivendo mais no passado enquanto as crianças têm menos passado para viver e, vivendo no presente como estão, as crianças sofrem influência de um contexto multifacetado de socialização que, segundo Dayrell (2007), “são expressões de mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços” (p.1106).

Assim, projetar a responsabilidade deste desgaste somente nos alunos (como tem sido a fala na sala dos professores) seria uma postura simplista e equivocada dos docentes ao não se permitirem conhecer e entender o contexto histórico, cultural e social por que passa a “pré-adolescência” no contexto estudado. Não entender como a criança e o adolescente vivem em sociedade e principalmente como vivem no entorno dos bairros em que a escola está localizada.

Outro aspecto a considerar é que a socialização na contemporaneidade é múltipla, diversificada, multifacetada e não se concentra somente na infância ou nos adolescentes. Ambos atores atuam em espaços plurais, além da escola e família, constituem esses espaços a mídia, igreja, grupos de pares.

As particularidades dos processos de socialização na atualidade, foram tratados de forma detalhada por Setton (2002, 2005). A pesquisadora reforça que a família e a escola – instâncias tradicionais – não detêm mais o monopólio total em processos de socialização dos jovens, em função do crescimento de mercados de bens simbólicos com forte caráter socializador. Isso tem implicado em novas formas de percepção do indivíduo sobre si e sobre os outros, aumentando suas predisposições reflexivas e modificando os padrões de interação social.

É preciso observar que para compreender a infância em cada período histórico, e principalmente no atual, é necessário conhecer todos os aspectos relacionados a este tempo, incluindo o grupo ou classe social. Autores como Allison James, Chris Jenks e Alan Prout elaboraram, a partir da década de

¹² Troca de e-mails com a pesquisadora Barry Mayall da Universidade de Londres sobre este problema de pesquisa.

1980¹³, novas abordagens sociológicas, entre elas a de que a infância deve ser compreendida como uma construção social, ou seja, em diferentes culturas e sociedades a infância terá formas distintas. Para esses autores, a imaturidade das crianças é um fato biológico, mas a forma como é compreendida e os significados que lhes são atribuídos é um fato da cultura.

De acordo com Muller e Hassen (2009), a emergência da sociologia da infância no Hemisfério Norte esteve relacionada à crítica de que a Sociologia tradicional se mostrou mais preocupada com a juventude, tendo sido as crianças absorvidas nos estudos da sociologia da família e da sociologia da educação. A Sociologia da família não centrou seus estudos na criança, uma vez que a entendeu como um objeto das práticas educativas dos pais. Já a Sociologia da educação estudou a escolarização das crianças, focalizando a influência das estruturas familiares e escolares sobre a criança.

Em inventário sobre as produções da Sociologia da infância, Sirota (2001) e Montandon (2001), deram visibilidade a algumas categorias-chave que essas produções contemplaram, tais como: estudos de gerações, interação entre crianças, crianças vistas como um grupo de idade e dispositivos institucionais. Assim, Europa e Estados Unidos conquistaram espaço acadêmico no campo da sociologia da infância.

No caso da Antropologia da Criança, Cohn (2005), analisa que os primeiros e mais conhecidos estudos contemplando as crianças na história da Antropologia datam das décadas de 1920 a 1940 do século passado. Tendo como objetivo identificar o que é natural em toda criança e o que é cultural, dentro de uma definição de cultura como forma de ser e pensar, transmitida de geração a geração, antropólogos da Escola Cultura e Personalidade nos Estados Unidos da América, tomando seu país como referência, pesquisaram o que seria ser criança em diferentes grupos culturais. Cohn (2005) aponta a crítica que os estudos dessa Escola sofreram, isto é, que o conceito de cultura e de personalidade acabou por “engessar os estudos na questão de como a criança é formada e como adquire competências culturais para a vida adulta” (p. 15).

A virada da Antropologia, segundo Cohn (2005), se dará nos anos 1960, quando o conceito de cultura é revisto, assim como os de sociedade e de agência

¹³ Segundo Corsaro (2011), a Sociologia ignorou a infância até o início dos anos de 1980. Até esse período as crianças tinham uma visão de subordinação pela sociedade.

ou de ação social. Essa nova abordagem precisa ser encarada em passos. Isso exigiu deixar de ver a cultura como empiricamente observável, delimitada no espaço e reduzida aos costumes, valores ou crenças. Entender que costumes, valores e crenças não são um “em si”, mas são conformados por um sistema simbólico que cada ator social aciona a cada momento com o fim de dar sentido a suas experiências (Cohn, 2005).

Prout aponta para a necessidade de renovação de estudos sobre a infância. Os estudos sobre crianças devem ser áreas de interdisciplinaridade, trazendo à discussão as ciências humanas, sociais e naturais, afinal, a infância, apesar de social, nunca foi só social. Fenômeno heterogêneo, complexo e emergente, a infância demanda estudos interdisciplinares e processos flexíveis de investigação (Prout, 2005)

Estando estabelecidos esta ampliação do pensamento sobre adolescência, passo ao próximo capítulo no qual abordo as questões relativas ao papel da estrutura e dos indivíduos nos processos de socialização contemporâneos.

3 AS INTERAÇÕES SOCIAIS E A TEORIA DA ESTRUTURAÇÃO APLICADA

O comportamento social constitui a Instituição diacronicamente, enquanto as Instituições constroem a ação sincronicamente (BARLEY e TOLBERT, 1997).

A passagem acima me fez refletir sobre questões relativas às normas e valores historicamente acumulados pelas instituições (escolas, clubes, igrejas) constroendo a ação. Estariam as instituições (e assim seus representantes) numa posição de impor em sentido único seu padrão de formação de sujeitos desconsiderando que estes sujeitos na atualidade são outras pessoas?

Este capítulo tem como objetivo ampliar o olhar sobre a centralidade das interações sociais, e assim, perceber sua imbricada associação de dinamicidade com as relações estabelecidas entre indivíduos e instituição, no contexto geral; entre “pré-adolescentes” e adultos, mais especificamente e entre alunos e professores na sala de aula, o objeto de estudo desta tese.

Estrutura social é um conceito chave na sociologia e se refere às instituições sociais e às relações nela estabelecidas que juntas formam a sociedade. Estas instituições e relações estão presentes e impactam, em todos os aspectos da experiência humana na sociedade. Indivíduos são agrupados dentro de posições estruturais, incluindo classe, etnia, religião, gênero e idade (LEONARD, 2016).

Alguns teóricos da infância arguem que é importante ver a infância como um elemento estrutural central em torno da qual a sociedade está organizada. De acordo com Alanen (2001), essa perspectiva estrutural se apresenta de duas formas: uma abordagem categorial, defendida principalmente por Jens Qvortrup. Nela o foco está nos aspectos macroestruturais e a ação desses elementos na definição de infância a partir de elementos comuns a todas as crianças. A outra abordagem é a relacional que foca nas relações geracionais a partir das quais muitas infâncias são construídas.

Como a sociedade é dinâmica, ou seja, está em constante transformação, a infância dentro desta estrutura também passa por transformações, assim, dialogar com Giddens significa observar que os adolescentes não apenas são impactados pelas estruturas sociais, como possuem um papel ativo para a reprodução e a mudança social.

Segundo Aranha (1993), o interesse pelas relações sociais interpessoais surgiu no século XIX com questionamentos e reflexões sobre os efeitos dos grupos sociais no comportamento humano. A pressuposição era a de que as experiências de um grupo se encontram entre os mais importantes aspectos da natureza humana e, que os fenômenos sociais, como preconizado por Durkheim, são passíveis de investigações científicas, foram os eixos comuns das produções entre os anos de 1830 e 1930. Além disso, desde esta época “a experiência social, não somente com adultos, mas também com coetâneos, é de importância central para a ontogênese em muitas espécies (ARANHA, 1993. p.19).

Tendo como denominação de fatos sociais, Durkheim foi um dos grandes teóricos a explorar o princípio de análise da estrutura social. Para ele, os fatos sociais têm características estruturantes, atuam influenciando o indivíduo, determinando maneiras de agir, sentir e pensar. Nesta perspectiva, a ação seria externa ao indivíduo o que o obrigaria a aceitar as normas e regras da sociedade. Assim, a estrutura existe sem qualquer relação com as consciências individuais.

As formas de se vestir, as condutas, a alimentação, nesta visão, apesar de aparentar estar agindo livremente, de pertencer a consciência individual, na verdade são externas ao indivíduo que sofre assim, coerção do meio (SCOTT, 2011).

Para Durkheim, a estrutura social é constituída por duas dimensões: a institucional e a relacional. A dimensão institucional seria as regras e normas da sociedade. Parsons acrescenta ao debate ao sugerir que os aspectos institucionais é que sustentam a sociedade, ao regular e conduzir a ação dos indivíduos. Esse poder dado aos aspectos institucionais sofreu críticas em função do consenso das normas e regras serem muito superficiais. Assim, a força da dimensão institucional da estrutura social deve ser compreendida a partir do compromisso de valor por parte dos indivíduos (SCOTT, 2011).

Para Archer (2010), o problema fundamental da ligação entre a capacidade de ação dos sujeitos (agência) e a estrutura social persegue a história da teoria sociológica. Basicamente, trata-se de como desenvolver uma explicação teórica adequada que aborde simultaneamente como os homens constituem a sociedade e a formação social de agentes humanos. Para alguns teóricos, continua Archer, a estrutura social é um produto humano, em última

análise. Para outros, este produto molda os indivíduos e influencia sua interação. No entanto, os desenvolvimentos teóricos sucessivos inclinaram-se para a estrutura ou para a ação, ou seja, um elemento se tornava dominante e o outro subordinado e/ou vice-versa, no que os autores chamam de dualismo.

Na busca de superação de um dualismo entre agência e estrutura, alguns pesquisadores trataram de avançar sobre esta perspectiva apontando para uma dualidade, ou seja, sobre uma dependência mútua entre ambos. Nesta perspectiva destaca-se os trabalhos de Archer (1988), que aborda em seus estudos a dualidade entre cultura (estrutura) e “Agency”(agência), ou a Teoria da Morfogênese que parte do pressuposto ontológico - ainda que advogue analítico - da divisão da realidade social, postulando ainda que as propriedades estruturais seriam emergentes e não seriam redutíveis aos poderes de seus componentes. Archer propõe uma perspectiva "sequencial", na qual "condicionamento estrutural, interação social e elaboração estrutural" compõem ciclos infinitos da relação entre ação e estrutura.

Uma teoria da dualidade da estrutura e da ação para além de qualquer dualismo ontológico também é uma característica fundamental do programa de pesquisa de Max Weber, neste, as estruturas sociais existem apenas na medida em que está dada a chance de que sejam reproduzidas pelas ações sociais. Quando não é mais este o caso, elas simplesmente deixam de existir.

A formulação de Weber é a seguinte: A relação social consiste exclusivamente, mesmo no caso das chamadas formações sociais como “Estado”, “Igreja”, “Cooperativas”, “Matrimônio” etc., na probabilidade de haver, no passado, no presente ou no futuro e de forma indicável, ações reciprocamente referidas, quanto ao sentido. Deve-se levar isso sempre em conta para evitar a “substancialização” desses conceitos. Um “Estado”, por exemplo, deixa de “existir” sociologicamente tão logo desapareça a possibilidade de haver determinados tipos de ação social orientados pelo mesmo sentido (SCHLUCHTER, 2016, p.20).

Outra teoria se apresenta nos trabalhos de Anthony Giddens (1984) que analisa a dualidade da estrutura em sua Teoria da Estruturação, nela Giddens procura superar as perspectivas analíticas radicadas no estruturalismo e no funcionalismo (que enfatizam a preponderância do todo social sobre as partes individuais ou um destaque ao objeto social), e a hermenêutica a outras formas

de sociologia interpretativa (primazia à ação e ao significado na explicação da conduta humana ou um destaque ao sujeito).

Muito embora Giddens tenha destacado a hermenêutica em sua crítica, ele aponta que ela se torna um ponto de partida aceito na medida em que se reconhece que a descrição das atividades humanas requer familiaridade com as formas de vida expressas naquelas atividades.

Os primeiros passos da Teoria da Estruturação foram apontados na obra *As novas regras do método sociológico* em 1976. Na obra *Problemas centrais em teorias sociais: ação, estrutura e contradição na análise social* em 1979, Giddens detalhou e sistematizou sua proposta. Porém, a posição nuclear desta teoria está na obra *A constituição da sociedade* em 1984.

Assim, Giddens propõe a Teoria da Estruturação:

O conceito de estruturação implica o de dualidade da estrutura, o qual se encontra em relação com o carácter fundamentalmente recursivo da vida social e expressa a dependência mútua entre estrutura e agência. Por dualidade da estrutura pretendo afirmar que as propriedades estruturais dos sistemas sociais são simultaneamente o meio e o resultado das práticas que constituem esses mesmos sistemas (GIDDENS, 2000, p.43).

Neste conceito, Giddens reconhece a importância de duas dimensões ao analisar as relações sociais: a dimensão sintagmática, relativa à “[...] padronização de relações sociais no tempo-espço envolvendo a reprodução de práticas localizadas [...]” (GIDDENS, 2009, p.20); e a dimensão paradigmática, a “[...] ordem virtual de “modos de estruturação” recursivamente implicados em tal reprodução” (GIDDENS, 2009, p.20). Ou seja, na dimensão sintagmática tem-se as especificidades características das práticas institucionalizadas e na dimensão paradigmática tem-se a especificidade das interações (instanciação) de acordo com as propriedades estruturais da estrutura.

Para Giddens (2009), o termo “relações sociais” difere conceitualmente de “interações sociais”. Segundo ele as relações sociais estão envolvidas na estruturação da interação e constituem os principais elementos na construção, em torno das quais as instituições se articulam em integração de sistema. Já a interação social compreende os encontros dos indivíduos em situação de co-

presença levando à integração social por meio das quais as instituições dos sistemas sociais são articuladas.

O teorema da dualidade da estrutura opera no sentido de que o conceito de estrutura é visto como condição e resultado da ação assim como fator de constrangimento e/ou de facilitação da agência. Nesta perspectiva, os elementos “estrutura” e “agência” se interconectam e o elemento “poder” transita nesta interconexão como condição de produção/reprodução das práticas sociais (Figura 1).

Figura 1: Esquema da Dualidade da Estrutura de Giddens



Fonte: Elaboração própria

Chego aqui aos elementos que constituem as bases da análise deste estudo: estrutura, agência e exercícios de poder na perspectiva da Teoria da Estruturação de Anthony Giddens.

Vale destacar que estes “elementos” estão estreitamente relacionados numa interação, só sendo separáveis analiticamente. Assim, aprofundo o foco nestes elementos isoladamente, para uma melhor compreensão da participação de cada um deles.

Neste capítulo abordo o elemento estrutura e no capítulo 4 os elementos agência e exercícios de poder.

3.1 Estrutura e estruturação

Para Giddens (2009), a estrutura apresenta “regras e recursos”, ou conjunto de relações de transformação, organizados como propriedades de sistemas sociais, isto, é, propriedades que possibilitam a existência de práticas sociais semelhantes em diferentes períodos de tempo e espaço e que lhe conferem a sua forma sistêmica. A estrutura só existe mediante as atividades dos agentes sociais, assim, é ela que molda e confere forma à vida social, portanto ela somente se revela nas práticas sociais concretas.

A estrutura é uma “ordem virtual” de relações transformadoras (dimensão paradigmática citada anteriormente). As práticas sociais reproduzidas dentro dos sistemas sociais, não tem, na concepção de Giddens (2009), “estruturas”, mas exibem “propriedades estruturais”. O que significa dizer que as interações ocorridas nos mais diversos espaços (escolas, clubes, igrejas) apresentam especificidades características próprias.

Nesta perspectiva, observa-se também que a estrutura se revela no encontro dos atores em qualquer lugar físico que este encontro ocorra. Ou seja, se um professor levou seus alunos a um centro de botânica municipal para uma aula específica, as propriedades estruturais da escola se revelarão a partir do momento que a aula se iniciar. Giddens sustenta que “a estrutura somente existe em e mediante as atividades dos agentes humanos”.

Segundo Dias Júnior e Tebet (2019), esta perspectiva diz respeito à visão radicalmente processual da vida em sociedade e das relações indivíduo-estrutura nela estabelecidas. Relações essas que não se dão “no vazio”, mas que são constituídas por meio de práticas ontologicamente orientadas dos seres humanos, ainda que moduladas pelas “regras e recursos” estruturais que lhe dão suporte.

Em linhas gerais, Giddens observa que as abordagens estruturalistas (o que vale também para as pós-estruturalistas) tendem a descambar, quase inevitavelmente, para o objetivismo das estruturas, pesando sobre os indivíduos como *última ratio* da conduta social. Nesse sentido, se fosse obrigado a “escolher um lado”, Giddens tenderia a reafirmar as práticas e os usos contextuais/diferenciais dos agentes como as expressões mais características dos sistemas sociais, ainda que evidentemente balizadas por estruturas que, *mutatis mutandis*, são modificadas

constantemente, e às quais as ações devem se adaptar (DIAS JÚNIOR e TEBET, 2019, p. 118). Grifos dos autores.

Se a escola por meio de seus representantes se valem das abordagens estruturalistas neste encontro é de se supor uma tensão maior nesta relação por não considerar a atividades dos agentes neste processo.

O conjunto de regras e recursos a que Giddens se refere, os quais compõem a estrutura, possui efetividade somente na medida em que são introduzidos na consciência prática do agente. Ao acionar rotineiramente a ordem virtual da estrutura, os agentes conectam suas práticas de forma imediata à interação (integração social) como também de forma abrangente (integração de sistema), assim, o que integra o indivíduo à sociedade, automaticamente integra a própria sociedade (ARCHER, 2010).

De acordo com Giddens (2009), as estruturas são divididas em: significação e legitimação (regras) e estruturas de dominação (recursos). Mas o que seriam estas “regras” e “recursos” envolvidos na estrutura? Qual a sua relação com o objeto deste estudo?

Em relação aos encontros que ocorrem na sala de aula, penso que a perspectiva giddensiana destaca que a ordem social não está na imposição pura e simples das estruturas sociais, como se os indivíduos fossem integralmente passivos. “Antes, as ordens sociais são expressão das práticas sociais e simbólicas de indivíduos habilitados que, por meio de suas ações, configuram e reconfiguram constantemente as molduras estruturais que lhes possibilitam acontecer (DIAS JÚNIOR e TEBET, 2019, p.117).

Giddens (2003, 2009) conceitua as regras como sendo técnicas ou procedimentos generalizáveis aplicados no desempenho/reprodução de práticas sociais. Elas se apresentam em dois aspectos: significação – constituição de significados e legitimação – com o sancionamento dos modos de conduta social.

Nesta perspectiva, aplicando estes conceitos em nosso objeto, de acordo com Devine (2002), estruturas de significação referem-se aos modos de discurso e tipificações que os adultos utilizam nas suas relações com a infância/”pré-adolescência/aluno”.

Como apresentei no capítulo anterior, as tipificações que os profissionais da educação da escola têm sobre estes sujeitos:

- Momento conturbado/conflitos;
- Fase antes da adolescência;
- Hormônios à flor da pele;
- Sem compromisso/ rebelde;
- Descobertas da sexualidade.

Com relação aos alunos da escola estas são as tipificações feitas pelos professores que responderam ao questionário:

- Sem compromisso
- Sem pré-requisitos atualmente;
- Sem noção de hierarquia.

Uma das professoras entrevistadas

Aluno. Nossa! Não é fácil responder não. Vamos lá. Aluno para mim, o aluno que chega aqui no 6º ano, novamente, é impossível para mim pensar no aluno daqui sem comparar com a realidade que eu tenho. O aluno do 6º ano desta escola, ele é bem mais infantil do que os alunos de 6º ano que eu tenho na escola do Estado. Bem mais infantil. Não diria infantil. Ele é infantilizado (Professora FTM).

Em outra perspectiva a tipificação de aluno pelos próprios alunos:

Ser aluno é a gente saber o nosso comprometimento dentro da sala de aula, que é saber a hora de brincar e a hora de estudar. Porque a maioria das vezes é hora de estudar, mas muitos acham que a hora de estudar é hora de brincar, então eles não fazem nada dentro da sala de aula. No meu caso, eu faço tudo (Aluno RF).

O vocábulo aluno proveio do latim *alumnus*, antigo particípio médio-passivo substantivado do verbo *alere* “alimentar, nutrir”. No sentido semântico, a palavra “aluno” conota aquele que precisa de alimento para nutrir-se e crescer.

As estruturas de legitimação se referem às normas que são transmitidas para as crianças por meio dos processos de socialização. “Componentes

normativos de interação sempre gravitam em torno de relações entre os direitos e as ‘obrigações’ esperadas dos participantes numa gama de contextos de interação” (GIDDENS, 2009, p.35). Neste caso, a escola é uma estrutura de legitimação. Isto é exemplificado a seguir na fala de uma professora sobre um instrumento criado para normatizar a conduta dentro da sala de aula:

O Bingo Book. O professor de Informática, criou junto com a Pedagoga uma espécie de ocorrência, mas online. Juntamente com o diário você acessa o Bingo Book. Como a gente acessa um diário, lá tem a foto, o nome do aluno e diversas coisas que não são permitidas em sala de aula. Então, vamos supor, se o aluno não se comportou direito com brincadeira, conversa ou falta de respeito com o professor, falta de respeito com o colega, chegou atrasado, saiu da sala. Essas coisas básicas que antes a gente preenchia no papel, agora eu posso preencher online. Então eu tenho que chegar na minha casa, eu acesso o nome do aluno, a data, e clico naquilo que ele fez. É um pouco trabalhoso. Vamos supor, eu ponho lá item, conversa, aí aparece todos os alunos desde janeiro. Eu tenho que puxar até novembro, aí aquele aluno, além de conversar, ele me desrespeitou. Aí eu “desrespeito ao professor”, puxo até novembro. Aí eu vou para outra aba “desrespeito ao colega”. Não trouxe material, não fez tarefa, não fez atividade. Ainda é assim, muito cheio de abazinhas, muito cheio de caminhos, mas o interessante também é que o Bingo Book, ele faz uma somatória do qualitativo, e para cada vez que você clica, ele vai tirando os decimais. Então você pode usar aquilo até para fazer o quantitativo do aluno. Então eu achei um instrumento legal. Trabalhoso, mas é legal. Porque vamos supor, eu que tenho muitas turmas, no começo do ano, principalmente, eu tenho dificuldade de lembrar quem é quem, então quando eu acesso a foto, facilitou. Eu gostei. E até para mostrar para os pais numa reunião “o seu filho está aqui, olha a quantidade de ocorrências que ele tem”. É muito mais rápido para quem vai atender, acessar o Bingo Book do que pegar um caderno e ir folheando folha por folha. Agora, não sei se está sendo feito isso e também não sei se todos os professores estão registrando. Para que o Bingo Book funcione tem que ter um trabalho efetivo em cima disso: o professor tem que registrar e a parte administrativa e pedagógica tem que utilizar. Senão ele é mais um instrumento inútil (Professora FTM).

É interessante observar que a escola utiliza a tecnologia para criar um instrumento que tem como objetivo otimizar o tempo na apuração das condutas consideradas transgressoras para as sanções na avaliação qualitativa dos

alunos. Nesta questão a escola demonstra seus *status* de legitimação além de sobrecarregar o trabalho docente no apontamento das ocorrências.

Na fundamentação de Giddens, recursos são um meio, através do qual, o poder é exercido. São, também de duas espécies: impositivos (ou autoritativos) – que derivam da coordenação da atividade dos agentes humanos (instituições políticas); e alocativos – que procedem do controle sobre os recursos do mundo material e social (instituições econômicas).

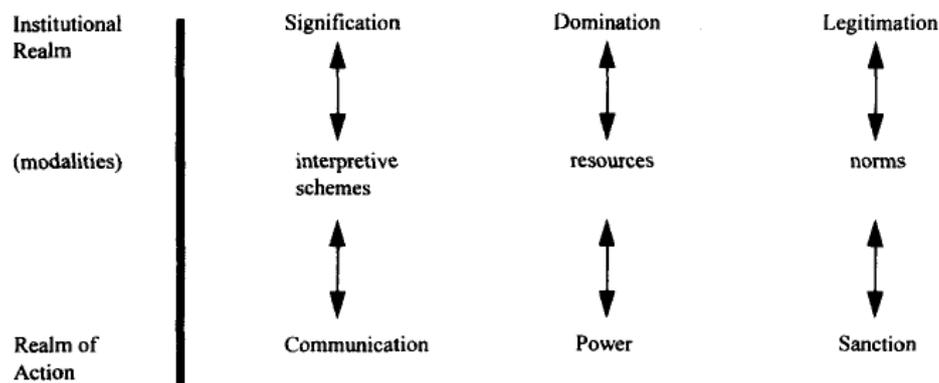
Assim, para Giddens (2009), estas estruturas referem-se às capacidades dos adultos por meio do controle sobre a alocação de recursos autoritativos para influenciar a natureza da formação da identidade dos “pré-adolescentes”/alunos. Estas estruturas derivam do poder econômico dos adultos em manter os mais jovens (alocativos), bem como a capacidade de controlar e organizar seus movimentos e atividades (autoritativos) decorrentes de seu *status* de superioridade dentro da hierarquia social. Como exemplo deste último temos o domínio que uma diretora de escola exerce sobre a utilização do espaço escolar pelos alunos.

Em função da natureza obrigatória da escolaridade os recursos autoritativos são particularmente utilizados pelos adultos nas relações com os “pré-adolescentes” por meio do controle que é exercido durante a interação entre alunos e professores, bem como entre alunos e alunos, como também seu tempo e espaço, percebido nas práticas curriculares e pedagógicas.

Devine (2002) destaca que “no processo de reagir, resistindo ou acomodando a tal prática, as crianças constroem identidades sobre si próprias relacionadas com seus próprios direitos e *status* dentro da escola” (DEVINE 2002, p.307).

Ainda, para Giddens, as regras não podem ser conceituadas separadamente dos recursos, os quais se referem aos modos pelos quais as relações transformadoras são realmente incorporadas à produção e reprodução de práticas sociais. Ou seja, as práticas sociais exibem propriedades estruturais que “...só existem na medida em que formas de conduta social são cronicamente reproduzidas através do tempo e do espaço” (GIDDENS, 2009. p. XXIII). Além disso, continua Giddens, elas expressam formas de dominação e poder.

Figura 2: Modelo da Estruturação de Giddens



Fonte: Barley; Tolbert (1997. p. 97).

Tabela 3: Propriedades estruturais/exemplos da interação social

S – D – L	Ordens simbólicas/modos de discurso - Tipificação do pré-adolescente/aluno
L – D – S	Instituições Legais - Normas transmitidas nos processos socialização
D (imp) – S – L	Instituições Políticas - Controle e organização do pré-adolescente (hierarquia social)
D (aloc) – S – L	Instituições Econômicas - Poderio econômico dos adultos sobre os pré-adolescentes

Legenda: S: Significação; D: Dominação; L: Legitimação

Fonte: Giddens (2009) adaptado.

A estrutura se instancia na prática, à medida que os indivíduos interagem entre si em uma série de configurações institucionais, ou seja, cada instituição é caracterizada por sua própria configuração de estruturas de significação, legitimação e dominação. A instanciação dessas estruturas na prática posiciona os indivíduos em relação uns aos outros moldando suas identidades, experiências e relações, assim, as relações sociais dizem respeito ao posicionamento dos indivíduos em um espaço social de categorias e vínculos simbólicos (GIDDENS, 2009).

Neste pensamento, o encontro destes atores na sala de aula é permeado por uma gama multifacetada de experiências em função das diferentes configurações estruturais com as quais cada um deles passaram. Isto, por si só, já aponta para uma complexidade na interação.

3.2. As práticas institucionalizadas

De acordo com Giddens (2009), a padronização destas interações sociais estabelecidas no tempo-espaço faz da escola – instituição formal com propriedade estrutural do tipo (LDS)¹⁴ e as relações geracionais – instituição do tipo tácita ou informal, com propriedade estrutural do tipo (SDL)¹⁵ – entre professores-alunos (intergeracionais) e entre aluno-aluno (intrageneracional), apresentam-se como modelo de estruturação ocorridas no espaço da sala de aula.

3.2.1 A escola no contexto

As instituições são compostas de elementos culturais-cognitivos, normativos e reguladores que, juntamente com atividades e recursos associados, [objetivam] proporcionam estabilidade e significado à vida social (SCOTT, 2010, p. 6).

Para Barley e Tolbert (1997), uma teoria plausível da relação entre ação e instituição requer, uma definição heurística de instituição que permitirá pesquisadores examinar mudanças e reproduções nas mesmas como processos gerais, contínuos e historicamente incorporados, ainda, ser precisa o suficiente para possibilitar delinear mais explicitamente a natureza das ligações entre ações e o cotidiano.

Assim, eles definem instituição como: “regras compartilhadas e tipificações que identificam categorias de atores sociais e suas atividades ou relações apropriadas” (p.96). Entretanto, estes pesquisadores apontam que Giddens não enfatiza o grau no qual as instituições variam em seu poder normativo e seu efeito no comportamento. Esta variação vai depender da amplitude e profundidade com que esta instituição é aceita pelos membros de uma coletividade. Parece não haver dúvidas sobre estes quesitos quando se toma como referência a instituição escolar. Nesta perspectiva, “instituições são para a ação social como gramáticas são para a fala” (p.96).

¹⁴ Cf. Tabela 3.

¹⁵ Cf. Tabela 3.

De acordo com Barley e Tolbert (1997), o conceito de instituição tem sido um dos pilares da teoria sociológica, entretanto, só a partir dos anos de 1990 adquiriu destaque em estudos organizacionais. Contrariando as teorias mais tradicionais, estes novos estudos destacam a influência da cultura na tomada de decisões e nas estruturas formais. “As organizações e os indivíduos que os povoam, estão suspensos em uma teia de valores, normas, regras, crenças e pressupostos assumidos, que são pelo menos parcialmente, de sua própria criação” (p. 93).

Nesta perspectiva as instituições restringem o exercício de indivíduos e/ou coletivos. Estudiosos que trouxeram as ideias de Giddens para os estudos organizacionais (Ranson et al. 1980; Pettigrew 1985, 1987; Willmott 1987), citados por Barley e Tolbert (1997), reconhecem que as restrições culturais não determinam a ação humana, ao contrário, as instituições estabelecem limites à racionalidade restringindo as oportunidades e alternativas aumentando a possibilidade de certos tipos de comportamento, entretanto, como a racionalidade perfeita é rara, a limitação dela também é. Assim, através da ação dos indivíduos e/ou coletivos é possível modificar deliberadamente ou mesmo eliminar as propriedades estruturais de determinada instituição. “A aquisição do sufrágio pelas mulheres no Estados Unidos da América, o desmantelamento do apartheid na África do Sul e o colapso da União Soviética representam alguns exemplos prontos” (BARLEY; TOLBERT, 1997, p. 94).

Segundo Barley e Tolbert (1997), a teoria institucional e a teoria da estruturação afirmam que as instituições e a ação dos sujeitos estão inseparavelmente ligadas e que a institucionalização é melhor entendida como um processo dinâmico e contínuo. Eles criticam os estudiosos das Instituições que tem seguido uma linha de pesquisa empírica que ignora como as instituições são criadas, alteradas e reproduzidas.

Ao falar das propriedades estruturais dos sistemas sociais, Giddens está se referindo às suas características institucionalizadas solidificadas através do tempo e do espaço.

Isto me faz pensar nas relações sociais estabelecidas na escola. Relações estas pautadas por um modo de conduta estabelecido pela legislação educacional e que se padronizaram no tempo e espaço.

O funcionamento da Escola Municipal “José Gomes Vieira” estará organizado a partir da Lei 9394/96, de 20/12/96 e Resolução da SEE/M.G Nº 1086, de 16 de abril de 2008, que dá respaldo as escolas Municipais para que as mesmas elaborem projetos que subsidiem modificações e inovações na sua proposta curricular e pedagógica. [...] A Secretaria Municipal de Educação (SME) de Itabira não possui sistema de educação próprio e embasada na resolução da SEE constituiu a Resolução Nº001/SME/2009 que estabelece normas para o funcionamento do Projeto Pedagógico das escolas municipais de Itabira e dos distritos (PPP).

A contradição autonomia/controle é complexa já que as orientações oficiais partem das políticas federais, estaduais e municipais e com possibilidades de autonomia que possam propiciar para uma elaboração pedagógica e curricular mais pertinente quando se olha a escola por dentro. E com este olhar percebe-se a limitação em muitos aspectos, pois tem-se que cumprir o cronograma direcionado à Rede Municipal de Ensino.

Se se apresenta a questão da legislação por um lado, por outro, sou instigado a repensá-la enquanto seus “modos de estruturação” nos encontros dos atores (alunos e professores) no cotidiano da sala de aula nos dias atuais. Para Cândido (1983), na estrutura de uma escola apresentam-se relações ordenadas conscientemente (aquelas normativas impostas pelo legislador), bem como relações imprevistas que nascem da dinâmica do grupo social escolar.

Assim, se as escolas são todas iguais do ponto de vista administrativo, elas também são, ao mesmo tempo, todas diferentes umas das outras em função das características específicas da localização geográfica de seus atores que nela frequentam. Isto me faz pensar na característica multifacetada em que os professores atuam quando trabalham em duas (ou mais) escolas localizadas em diferentes regiões geográficas na mesma cidade.

Esta questão pode ser exemplificada no depoimento abaixo. Na entrevista com a professora quis saber se para ela morar no mesmo bairro em que a escola possibilitava a ela ter outro olhar sobre os alunos.

Sim. Considero que sim. E é até mais fácil a comunicação com eles e com a família. Quando eles ficam sabendo que eu moro no bairro.... Porque aqui na região nós temos uma autoestima muito baixa em alguns alunos, em algumas famílias. Esses bairros aqui, eles já foram considerados bairros problemáticos, então quando o pai e aluno descobre que eu moro no bairro, eles têm mais liberdade para falar

comigo. Eu já vi isso numa reunião, a mãe ofendida porque quem mora no centro não sabe o que acontece aqui, que os alunos daqui são discriminados, que o filho dela estava sendo discriminado. E aí eu falei com ela:

-Eu não moro no centro. Eu moro aqui do lado.

E aí ela começou.... Naquele dia eu consegui apaziguar as coisas participando da reunião. Então foi interessante. Eu lembro que era com todos os professores, e ela se sentiu acolhida quando eu falei que eu era do bairro (Professora FTM).

Um olhar mais sensível às especificidades sociais que compõem o entorno da escola pode ser muito útil para o estabelecimento de relações que sejam menos tensas.

Em contrapartida o depoimento de um professor que já está há 15 anos na escola.

Olha, apesar de normalmente eles descreverem... É um bairro que quando eu comecei, ele era ainda relativamente mais periférico, porque não tinha bairro após ele. Ele era o último bairro, vamos dizer assim. E era descrito como uma sociedade com muitas carências, sujeito a... Esqueci a palavra agora. Problemas de violência, de carência material mesmo. [...]Vulnerabilidade social e tal. Eu não via muito assim não. Inclusive a imagem que se fazia era pior do que a gente vê aqui na realidade, na minha opinião (Professor ZGR).

O professor ZGR traz outra contribuição para pensarmos na relação dos locais de interação com as características sociais das pessoas em seu entorno, ao falar da outra escola em que ele trabalha:

No início, no Marina Bragança teve uma diferença muito grande. O Marina Bragança foi uma escola construída para ser, de acordo com a propaganda oficial, uma escola modelo, seria a escola nota dez. Vamos dizer assim, fisicamente é uma escola muito bem instalada, mas ela foi instalada numa área que foi praticamente povoada durante a construção da escola, recebendo pessoas que estavam em área de risco em enchentes e tal, pessoas de áreas que foram desapropriadas e tal. Então chegou uma comunidade relativamente grande de uma vez, sem nenhum vínculo com o lugar ainda, sem nenhum vínculo com a escola, e praticamente pessoas que eram desconhecidas umas das outras, vamos dizer assim. Foi uma vizinhança que se formou durante dois, três anos. Dois, três anos que durou a construção da escola, se formou uma vizinhança que não se conhecia, então os meninos também não tinham assim, vínculos de amizade e não tinha o apreço muito

grande pela construção, não tinha aquela história tipo, não tinha construído laços afetivos com a escola ainda, tipo assim, o meu pai estudou aí, o meu irmão estudou aí. Eles eram os primeiros a estarem estudando aí, então não tinha aquele apego à escola. Mas a impressão que eu tenho, hoje em dia a coisa já... Vamos dizer assim, a gente tinha muito problema no início, tinha muito problema de ordem disciplinar, eram problemas seríssimos. Todos os anos a gente tinha problemas disciplinares seríssimos, até mesmo as séries iniciais. Aí a proporção que foram saindo alguns alunos exerciam uma liderança negativa, a coisa começou a melhorar. Vamos dizer assim, em termos de comportamento, propriamente, hoje não existe muita diferença não, a coisa está quase pareada. Até mesmo a diferença muito grande que havia no aspecto pedagógico, eu não tenho sentido que há uma diferença tão grande mais não. Os alunos, vamos dizer assim, de uma maneira geral a coisa está cada vez, a cada ano que se passa, na minha opinião, nivelando ainda mais por baixo.

Para Giddens a natureza localizada da interação social pode ser utilmente examinada em relação com os diferentes locais através dos quais as atividades cotidianas dos indivíduos são coordenadas. Os locais não são apenas lugares, mas cenários de interação... [...] os cenários são usados cronicamente – e, em grande parte, de maneira tácita – por atores sociais para confirmar o significado em atos comunicativos (GIDDENS, 2009,)

Neste contexto, reforço a questão da localização da escola, lócus de nossa investigação: Escola pública municipal localizada na periferia de Itabira (MG), que atende a bairros circunvizinhos (Santa Ruth, Fênix, Bálsamos) constituídos, em sua maioria, de alunos oriundos de grupos sociais com baixo poder aquisitivo e carentes de produtos e serviços.

A Escola Municipal “José Gomes Vieira” considera como fundamental importância viabilizar os projetos de cunho social que venham a atender aos alunos proporcionando-lhes o contato com a arte e o fazer cultural, visto que a maioria destes se encontra distanciados desses aspectos, seja pela distância física com o centro da cidade ou pela condição cultural e econômica das famílias das quais se originam (PPP).

Entretanto, a característica “regionalizada” me pressupõe que todas as escolas são diferentes em função da natureza específica dos recursos disponíveis daqueles locais em que elas se situam. Nesse aspecto, ao que Giddens chama de tempo-geografia.

O conceito “tempo-geografia”, tal como formulado pelos autores supracitados [Hagerstrand e Carlstein], tem como objetivo fundamentar a geografia humana como o estudo das condições de sobrevivência em determinadas regiões, ou melhor, da relação entre os corpos e o ambiente que os cerca (MONT’ALVÃO; NEUBERT, SOUZA, 2011, p.193).

Para Giddens, o tempo-geografia diz respeito às restrições que dão forma às rotinas da vida cotidiana e compartilha com a teoria da estruturação uma ênfase sobre a importância do caráter prático das atividades diárias, em circunstâncias de co-presença, para a constituição da vida social (GIDDENS, 2009).

3.2.2 As relações geracionais

Com base na Teoria da Estruturação, classifico as relações geracionais em uma instituição do tipo tácita ou informal, com propriedade estrutural do tipo (SDL)¹⁶. Percebo estas relações desta forma porque embora ela esteja na base de toda interação, a relação geracional em si, não é regulamentada por algum órgão oficial estando os encontros que ocorrem nesta perspectiva permeados pelo percurso histórico e cultural pelo qual tenha passado os sujeitos.

As ações dos “pré-adolescentes”, a socialização e a sociabilidade, são questões que estão interligadas e não é possível compreender estes sem os relacionar com os adultos. Nesta perspectiva, a compreensão do significado de infância só é possível quando esta é relacionada com as demais gerações.

No cenário atual, de acelerada e incessante transformação da sociedade sob os contextos tecnológicos, da globalização e do multiculturalismo, significativas implicações nas relações intergeracionais têm sido observadas (BORGES; MAGALHÃES, 2011). Assim, entendendo que a transmissão cultural em uma sociedade se faz de geração para geração, podemos supor que a intensidade das transformações sociais contemporâneas está afetando incisivamente as relações entre professores e alunos no cotidiano da sala de aula.

¹⁶ Cf. Tabela 1.

Marcelo, eu acho o seguinte, a gente... Tem acontecido... Vamos dizer assim, a universalização do ensino, se por um lado ela trouxe muita gente para dentro da escola, por outro, com certas medidas, certas determinações de autoridades na área escolar, eu acho que houve um relaxamento grande na formação. Então, vamos dizer assim, parece que não há uma preocupação muito grande com formação de princípios, de valores dentro da escola. Já foi maior. Como a gente está recebendo muitos alunos que vem sem uma educação, como a gente dizia antigamente, “de berço”, então são alunos, muitos deles com relacionamento muito difícil com os professores, e uma liberalidade de costumes: a gente está vendo as meninas cada vez mais novas tendo filhos. Eu, normalmente falo assim, que antes delas completarem a educação formal, elas já estão pondo alguém para ser tão sem educação quanto elas. Tanto por parte das meninas quanto dos meninos, que muitas vezes não assumem, nem assumem, deixam por conta da menina, que acaba tendo que largar a escola, indo cuidar da vida para poder manter a filha, que vai ficar com a avó, que vai pecar por excesso ou por falta. Muitas vezes é uma avó supercuidadosa, que tudo que o neto faz está bem, afinal ele é um neto. Ou então cai por excesso, tipo assim, “poxa, a única pessoa que tem que cuidar dele sou eu”, e às vezes é tremendamente rigorosa. A coisa não fica bem balanceada. Vamos dizer assim, essas pessoas tendo filhos tão novas, deixando os filhos aos cuidados da avó, é aquela situação, que não deixa a avó usufruir da coisa gostosa que é ser apenas vó. Ela tem que ser avó, mãe, educadora e tal, e convivendo com uns meninos que são a cada dia mais espertos. Vamos dizer assim, eles podem não saber mais, porque talvez não aprenderam usar as informações que eles captam, mas são muito mais informados do que a maioria dos adultos com quem convivem (Professor ZGR).

De acordo com Bueno e Sant’Ana (2011), é muito presente na literatura sociológica atual a afirmação de que as novas gerações têm resistido em apropriar-se da herança sociocultural constituída pelas gerações anteriores. “Isso se expressa em termos de oposição geracional a um conjunto de padrões de comportamentos instituídos historicamente por diferentes agências socializadoras, inclusive a família e a escola” (p.318). Ainda, segundo estes autores, um lugar onde esta oposição é mais contundente é o ambiente escolar.

Não é raro encontrarmos docentes classificando de “irresponsável” a forma com que os alunos atualmente estariam se comportando, apresentando um “desinteresse” pela educação escolar e/ou não respeitando a “autoridade docente”.

As crianças, eu vejo assim, apesar de serem muito mais espertas, muito mais informadas, com uma riqueza muito grande de informação, mas eu acho que por um problema de uma educação melhor, elas não sabem filtra bem esse tanto de informação que chega. Você vê, recentemente, o tanto de meninos que começaram a gíria do sabiá, aquele personagem da novela, achava que aquilo que é bacana, o jeito de ser daquele personagem daquela novela *A Força do Querer*. Deu uma valorização muito grande para o pessoal do morro, não para o pessoal da favela, para o pessoal da criminalidade que vive na favela. Parece que eles deram um trato de glamour mesmo, e a gente via a reação disso aí nos meninos, no jeito de falar, falar de arma e tal. Eu acho que há uma banalização muito grande da violência. E a gente está vivendo uma crise de valores quase que institucional. Você olha para as nossas lideranças políticas, econômicas, que exemplos os meninos estão vendo, né? Vamos dizer assim, eu digo, de uma maneira geral, eu não sei se até por um processo também da própria escola, são meninos que estão crescendo sem heróis, sem bons heróis, não é? Porque eles estão puxando heróis de outro meio. Antigamente, vamos dizer assim, eu não sei se isso é culpa do Governo sabe, Marcelo, mas a minha geração cresceu e até a gente fazer uma análise de que Tiradentes tinha uma série de defeitos, como Caxias tinha uma série de defeitos, como todos os grandes líderes que passaram tinha uma série de defeitos porque eram humanos, mas até a gente ter capacidade de juízo para isso, a gente tinha esses caras como heróis, o Caxias... (Professor ZGR).

Para Dayrell (2007), as perturbações existentes na relação atual dos alunos com a escola “são expressões de mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços” (p.1106).

Os meninos, eles veem na televisão, que é praticamente universal hoje, o que que está vendo? Fulano roubou tantos milhões, Ciclano roubou tantos milhões, desapareceu com não sei quantos milhões, no apartamento de Fulano tinha 51 milhões de reais dentro de malas. Então ele cria a ideia de que? E esses caras tem um padrão de vida altíssimo, são respeitados pela mídia, estão sempre na mídia, então eles pensam: “Pô!”. Onde é que está a honestidade? Onde é que está o patriotismo? Onde é que está todos esses sentimentos que as gerações antigas tinham uma reverência por eles? E a gente está vendo que eles estão caindo de... Vamos dizer assim, não tem o mesmo nível de relevância mais. Antigamente a gente brincava de bandido e mocinho, você queria ser mocinho. Eu morava em Vitória, quase que a polícia mata. Os meninos estavam brincando e bandido e

bandido, em que uma gangue estava no tráfico com a outra e os meninos brincando com armas feitas de madeira, mas de uma forma tão perfeita que o policial, aproximando, os meninos reagiram assustadamente, um dos policiais resolveu dar voz de prisão e os meninos falaram: “Nós estamos brincando! Nós estamos brincando!”. Aí que o policial foi descobrir que eles estavam brincando e bandido e bandido, fazendo uma troca de drogas. Quer dizer, onde é que estão os valores? Eles não veem valores na autoridade. Aliás, muitos meninos, não são todos, mas muitos meninos têm quase que uma aversão à autoridade, não sei se por problemas que passaram ou problemas que vivem. E outra coisa, o próprio gosto musical deles, que a gente vê, eles têm muitas músicas que são assim, contra a autoridade, contra a polícia. Então há uma banalização, vamos dizer assim, tão grande de crime, criminalidade, que isso tem mexido com a cabeça deles. Já teve uma vez, durante a aula noturna, dando aula para EJA, os alunos na faixa de uns dezesseis anos começando a EJA, quando eu perguntei “você pretende continuar estudando? O que você pretende ser?”. Começou assim: “Eu quero ser é traficante”. Então quer dizer, eu tenho percebido que há uma quebra de valores. Agora, outra coisa, são meninos que estão vindo, de uma maneira geral, eu diria assim, sem noção dos limites. Então isso eu acho terrível. E, infelizmente, a gente tem também recebido professores que não tem uma noção de autonomia, de autoridade, então a gente vê uns “quebra pau” violento entre alunos e professores tanto por causa dos meninos quanto por causa de alguns professores, em saber cuidar daquele período de vida dos meninos, se por” (Professor ZGR).

Assim, projetar a responsabilidade somente nos alunos seria uma postura simplista e equivocada dos docentes ao não se permitirem conhecer e entender o contexto histórico, cultural e social por que passa a adolescência nos dias atuais. Neste viés, entender o conceito de geração pode ser um ponto de partida.

O conceito de geração tem sido tema relevante nas ciências humanas e sociais desde o século XIX, tornando-se objeto de preocupação de importantes pensadores, tais como: Comte e Dilthey, dois autores do século XIX que, apesar das diferenças entre suas abordagens teóricas, lançam as bases para reflexões subsequentes no século XX. Em seguida, pode ser considerado à luz do pensamento de Mannheim, o fundador da abordagem moderna do tema gerações; posteriormente, de forma sumária, a partir de Ortega y Gasset e Gramsci e, finalmente, pela teoria apresentada por Abrams em 1982. As duas primeiras teorias – uma positivista (Comte), outra histórico-romântica (Dilthey) – são as que Mannheim (1928) usou como base para as suas reflexões sobre gerações. Mannheim, além da importância dos demais pensadores, será

referência obrigatória para a análise das relações entre sociologia e história (FEIXA; LECCARDI, 2010).

Karl Mannheim trouxe uma das principais contribuições para a compreensão do conceito de gerações. Para este autor, as gerações são dimensões analíticas importantes para a compreensão da dinâmica das mudanças sociais e de formas de pensar e de agir de uma época.

As gerações apresentam características específicas que, pela ação dos tempos históricos e biográficos, podem produzir mudanças sociais. Portanto, o que constrói uma geração não se relaciona somente com um tempo cronológico de nascimento. É a experiência social e não a simples coincidência cronológica que vai proporcionar a que pessoas pertencentes a uma geração experimentem de forma semelhante ou diferenciada os acontecimentos. Além do mais, fatores como pertencimento étnico-racial, de gênero e classe social deverão ser levados em consideração na análise. É a experiência social e não a simples coincidência cronológica que vai proporcionar a que jovens pertencentes a uma geração experimentem de forma semelhante ou diferenciada os acontecimentos (MANNHEIM, 1993).

Mannheim entende a geração como um fenômeno cultural e seria um erro considerar a existência do problema geracional apenas fixando períodos de tempo para todos os casos.

Seguindo o pensamento de Mannheim, existiria uma distância insuperável entre as pessoas de diferentes gerações porque os indivíduos, posicionados em suas respectivas gerações, estariam mais ou menos predestinados a verem o mundo de uma forma própria e distinta daqueles que pertencem a outras gerações. Neste viés, Pais (2001) argumenta que em contextos de transformação, as relações intergeracionais apresentam fluxos recíprocos de socialização que podem ser mais ou menos tensos à medida que diferentes gerações tenham perspectivas, expectativas ou representações distintas de sociedade.

Isso pode ser observado na seguinte passagem:

Cena 1: Durante uma das aulas que acompanhei a professora passou uma atividade no quadro e ocorreu o seguinte diálogo entre a professora e um aluno:

Professora: -Isso vai valer nota.

Aluno: -Vai valer quanto?

Professora: -Um ponto.

Alunos: -Ah! Um ponto não é nada! Não vou fazer...

Professora: -Se você não fizer, você vai perder nota. Vai ser importante para o seu futuro,

Aluno: - O que que é futuro? (Caderno de campo: 13/04/2017).

Cena 2: O caso “Open the tcheka”¹⁷.

Durante a aula de inglês, a professora de costas para a turma passando conteúdo no quadro. Um aluno se levanta e pergunta:

- Professora, o que é Open the tcheka?

Percebi que a professora parou de escrever por um instante, não se voltou para a frente da turma (como se estivesse pensando como deveria responder). Ao mesmo tempo, percebi um certo silêncio “ensurdecido” de toda a turma, como que estivessem esperando a resposta da professora. (Eu mesmo não sabia do que se tratava e perguntei a um aluno do meu lado: “é uma música de funk, professor”).

Mas a professora não respondeu e continuou a escrever no quadro.

O aluno levanta-se novamente e exclama:

- Heim professora, o que é Open the tcheka?

Percebi nesta repetição um olhar sarcástico do aluno que perguntou para seu colega do lado.

Neste momento a professora se virou para a turma e respondeu ao aluno:

- Tcheka é um apelido. Ele estava se referindo à vagina.

Neste momento, a professora aproveitou e falou um pouco sobre algumas letras de músicas, sobre a depreciação que algumas apresentam em relação a gêneros, etc. (Caderno de campo: 05/06/2017).

Essas observações nos permitem refletir sobre a forma multifacetada com que se estabelecem as relações sociais no cotidiano da sala de aula. Relações essas que, segundo Dayrell (2007), apontam mudanças significativas, principalmente na questão da autoridade, onde os alunos não se mostram dispostos a reconhecer a autoridade do professor como natural e óbvia. “Se antes a autoridade do professor era legitimada pelo papel que ocupava, constituindo-se no principal ator nas visões clássicas de socialização, atualmente é o professor que precisa construir sua própria legitimidade entre os jovens” (DAYRELL, 2007, p.1121).

Esta observação corrobora com os argumentos de Borges e Magalhães (2011) ao indagar se a aceleração das transformações socioculturais estaria

¹⁷ Mc Lan. Open the theca. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=iRuAE9w7JDw>> Acesso em: 06/06/2017. A letra está disponível nos anexos.

promovendo um reposicionamento das pessoas de diferentes gerações na estrutura hierárquica social e familiar tradicional, estando os mais jovens servindo de modelo para os mais velhos, ou seja, o fluxo de socialização estaria se invertendo?

Para Tomizaki (2010), a questão geracional pode provocar mudanças tanto nos modos de se educar as novas gerações quanto nas definições daquilo que deve ou não ser transmitido de uma geração a outra. Assim, ao deparamos, hoje em dia, com um perfil de “pré-adolescente” que, de um modo geral, realiza muitas tarefas ao mesmo tempo, domina com facilidade as inovações tecnológicas, tem a sua disposição milhões de informações em tempo real, não reconhece a autoridade “histórica” do docente na sala de aula, “é natural que estas diferenças provoquem a emergência de problemas, desencontros e desafios que obrigam um permanente reinventar da formação e do trabalho docente” (NETO; FRANCO, 2010, p.12). Nesse contexto, o docente se vê obrigado a refletir sobre as práticas e símbolos que fazem deste perfil atual de aluno, “expressões das mutações ocorridas nos processos de socialização” como explicitados por Dayrell (2007), o que coloca em xeque o sistema educativo tradicional.

Nesta perspectiva, o conceito de geração vem buscando compreender a infância em uma perspectiva relacional, no diálogo com a diferenciação histórica das outras classes de idade. Sarmiento (2005) e Corsaro (2011), são autores que investigam como a infância de hoje difere do sentido produzido em outros contextos históricos, retomando a perspectiva da sociologia da infância de conceber a criança como sujeito que tem uma produção simbólica diferenciada, produzida na interlocução com uma cultura mais ampla, produção que define a cultura infantil com identidade própria.

Uma outra dimensão para se pensar geração na sociologia da infância é pensa-la enquanto estrutura relacional (ALANEN, 2004).

Uma terceira dimensão é apontada por Qvortrup (2010), que reconhece a geração como categoria estrutural o qual é decisivo para compreender a infância. Dificilmente se pode falar de infância em termos estruturais sem fazer uso da perspectiva geracional.

Neste capítulo apresentei as relações estabelecidas a partir do elemento estrutura na ótica Giddensiana. Tanto as práticas realizadas na escola e

inseridas nela as relações geracionais na sala de aula apresentam, de acordo com Giddens, propriedades estruturais específicas. A ação dos atores dentro desse espaço configura a qualidade destes encontros em função da posição simbólica que cada um ocupa dentro deste processo. No capítulo a seguir, trato das questões relativas à agência e exercícios de poder que são os elementos que formam essa tríade que demarca as interações sociais.

4 PROFESSORES, ALUNOS “PRÉ-ADOLESCENTES” E A DIALÉTICA DO CONTROLE: AGÊNCIA E EXERCÍCIOS DE PODER NA SALA DE AULA

Apresento neste capítulo os elementos agência e poder configurados sob a lente da Teoria da Estruturação, cujas análises vêm somar ao de estrutura discutido no capítulo anterior. O objetivo é analisar a forma como agência e exercícios de poder atuam nos (des)encontros que ocorrem na sala de aula a partir das posições que cada um destes atores ocupa.

Segundo Giddens (1989), uma posição social envolve a especificação de uma “identidade” definida numa rede de relações sociais, sendo essa, porém, uma “categoria” a qual certa gama de sanções normativas é concernente.

Me faz pensar na posição que “pré-adolescentes” nos papéis de alunos e adultos nos papéis de professores, ocupam no espaço da sala de aula, ou seja, em um espaço com propriedades estruturais específicas e para o qual estas sanções são diferentes, como apresentei no capítulo anterior.

Giddens vem reforçar esta questão ao afirmar que: “Os sistemas sociais estão organizados como práticas sociais regularizadas, mantidas em encontros que se dispersam no tempo-espaço. Entretanto, os atores cuja conduta constitui essas práticas estão ‘posicionados’” (GIDDENS, 1989, p.66). Assim, há uma espécie de hierarquia nestas posições que, no caso da escola, coloca os professores em um nível superior ao dos alunos, isto pensado dentro de uma ordem geracional.

No contexto da ordem geracional, de acordo com Qvortrup (2010), a distinção entre crianças e adultos ocorre através de 3 (três) critérios:

- Do ponto de vista da “regulação”: as crianças são legalmente menores de 18 anos (com direitos políticos restritos) e indivíduos que são obrigados a estar na escola e a estudar (enquanto os adultos “trabalham”);
- Do ponto de vista dos “valores e normas” dominantes: que estigmatizam as crianças pelo seu baixo nível de maturidade, autonomia, vulnerabilidade, o que implica em dispositivos de proteção e participação;
- Do ponto de vista do controle do espaço infantil pelo poder dos adultos.

Escolas criam novas relações entre adultos e os mais jovens localizando os mais velhos como titulares de um conhecimento apropriado e os “pré-

adolescentes” como receptores deste conhecimento (LEONARD, 2016). Assim, na sala de aula, o papel que a posição de alunos e professores ocupam são determinadas historicamente e são bem específicos.

Sobre ser aluno na percepção dos professores entrevistados:

Ser aluno para mim é ir para a escola atrás de conhecimento. É aprender com a pessoa que está na escola tem para te ensinar. É conhecer sobre o mundo e sobre a sociedade. Para mim, ser aluno seria isso (JQN).

Ter responsabilidade com as atividades. Não deixando e falar o que pensa, de fazer o que pensa, de manifestar a sua vontade, mas cumprir com as obrigações escolares (MYR).

Ser aluno? Todos nós somos alunos. Professores, alunos. Porque todo mundo tem... Até uma criança tem um pouco para ensinar. Claro que a criança tem mais para aprender, para perceber os exemplos e aprender. Mas nós somos alunos. Agora, o aluno, ele tem que saber das responsabilidades, para saber cobrar na hora certa. Saber, primeiro, das obrigações. Porque se ele cumpre as obrigações, ele pode exigir. Se ele não cumpre, ele não tem como exigir. [...] Ter compromisso com horário, fazer tarefa, respeitar o professor, o que é difícil, porque às vezes o aluno não deixa o colega aprender. Isso aí que eu acho que é ser aluno (ALC).

Quando pergunto aos alunos como se veem, eles respondem:

Ser aluno é ter a obrigação de vir as aulas, prestar atenção, de tratar os professores muito bem, assim como eles tratam a gente muito bem. Ser aluno é se manter em seu devido lugar. [...] Bom, se manter em seu devido lugar é mais ou menos isso que eu falei, comportar, prestar atenção nas aulas, obedecer os professores, não responder os professores. Basicamente isso (CR).

Ser aluno é a gente saber o nosso comprometimento dentro da sala de aula, que é saber a hora de brincar e a hora de estudar. Porque a maioria das vezes é hora de estudar, mas muitos acham que a hora de estudar é hora de brincar, então eles não fazem nada dentro da sala de aula. No meu caso, eu faço tudo (RF).

Aluno? Os alunos têm o dever de estudar. Muitos, assim, desrespeitam os professores e eu não acho isso correto. Eles ficam batendo boca assim, e eu não acho correto isso (FR).

Sobre ser professor na percepção dos professores:

Ser professor é estar aqui como um apoiador. Atualmente eu penso assim, que mudou muito essa concepção. O meu conhecimento, que professor naquela época era só ensinar um conteúdo que vai te fornecer um emprego. Hoje eu acho que o professor, além disso, está abrangendo muito mais coisas. Além do conhecimento para ele ter um futuro, um emprego, alguma coisa assim, ele também vai precisar passar o que a sociedade cobra para o ser humano, fora da escola, dentro da comunidade mesmo. Então ele está passando, além de conhecimento, passando valores também. É o que está sendo muito perdido atualmente (Professora JQN).

Ser professor é isso, além de lecionar o seu conteúdo, estar aberto também para ouvir o aluno, para aprender com o aluno, para compartilhar experiências, vivências (Professora MYR).

Bom, para mim, hoje se eu fosse comparar a escola com o circo, o professor é o domador. Eu vejo o professor como um mediador de conflitos. Quando você entra na sala de aula, o professor... A sala ideal, os alunos estão todos sentados, esperando, já com o caderninho aberto, todo mundo trouxe o material. Mas não é nada disso. Você vai buscar aluno no corredor, você coloca os alunos para dentro. Dos cinquenta minutos de aula, dez você gasta pondo aluno para dentro. A única maneira de você não ter que buscar aluno no corredor é quando o professor que está te esperando, fica na sala, cercando. Mesmo assim, uns passam por baixo do braço, por baixo da perna. Então o professor hoje é um mediador de conflitos e se fosse comparar com o circo, era domador de feras. Ou o palhaço. Porque às vezes para você conseguir atenção... Eu vejo o professor como um artista. O professor. Eu estou falando de professor de verdade. Aquele professor que chega na sala e dá conta, ele é um artista, porque ele tem que atingir alunos... Pensa bem, eu chego na sala com minha voz, quadro e giz, e o aluno tem um Smartphone, onde em questão de dez segundos ele acessa uma rede social, ele acessa um texto, ele acessa um vídeo. Então com que um professor da escola pública ou até da particular, compete com isso? Então o professor hoje, ele está correndo e sempre atrás. Tem uma charge, você já deve ter visto, que o professor faz um celular enorme e entra dentro dele para dar aula. Ele está lá dando aula no quadro, ele olha e todos os alunos estão no celular. Aí ele faz um celular enorme, fica atrás do celular para dar aula.[...] É uma charge muito interessante. Eu me vejo assim. Hoje eu tenho que me dividir em dez, eu tenho que ter múltipla personalidade, múltiplas habilidades, porque eu estou competindo com a rapidez das infâncias (Professora FTM).

O ser professor na percepção dos alunos:

Ser professor é passar uma lição muito importante, porque o professor ensina todas as profissões. O professor tem mais responsabilidade do que o aluno e tal (LC).

Professor é um adulto que passou por quase tudo que a gente passa dentro da sala de aula, só que ele passou com mais confiança em si mesmo e com mais responsabilidade do que muitos jovens hoje passam (RF).

Ser professor para mim é uma coisa ótima, inclusive porque o professor também ensina a gente as coisas, a ler e escrever. E ainda tem até vez que o professor ainda ensina educação para os alunos, e também tem vez que o professor ensina educação para os alunos mesmo se a mãe e o pai ensina educação, só que ele não quer aprender. Por isso mesmo eu já quero ser professora quando for crescer (IS).

Professor é ser aquela pessoa que ensina e ao mesmo tempo aprende com os alunos [...] Tipo, que você está ensinando uma coisa para eles e eles vão te ensinar a fazer outras coisas que você até às vezes nem saiba. [...] Professor também é aquela pessoa que está se esforçando para ajudar o outro e ajudar (palavras incompreensíveis) e tal. Tipo, fazer com que aquela pessoa seja alguém na vida. (EL).

No questionário aplicado aos professores as frases que mais apareceram em relação à posição docente, foram:

- 1º - Transmissor de conhecimentos;
- 2º - Norteador do conhecimento;
- 3º - Mediador do conhecimento.

Em um questionário aplicado aos alunos do sexto ano perguntei: Você considera que o professor é importante na escola? Por quê?

A resposta “Sim” foi unânime nos 21 respondentes. Quanto ao “Por quê”, as frases que mais apareceram foram:

- Sem ele não conseguirei ser alguém na vida;
- Não terei futuro;
- Nos ajuda a sonhar em ter um bom trabalho.

Nas respostas dos alunos pode se observar um movimento interessante. Eles têm projetado na figura do professor alguém fundamental para sua formação. Na esteira das transformações pelas quais passa a sociedade, as

transformações tecnológicas e o próprio sistema educacional, o papel da escola e do professor tem sido questionados e aponta-se para uma obsolescência da docência nos dias atuais. Entretanto, as respostas dos alunos indicam que o professor permanece com sua representatividade elevada entre os alunos desta escola.

De acordo com Leonard (2016), estudantes constantemente assumem a agência na qual desafiam as estruturas escolares. Eles falam alto em hora inapropriada, usam bonés na sala, desafiam os professores, questionam e se recusam a fazer o dever de casa.

Foram muitas as vezes em que os alunos, com os bonés na cabeça, rapidamente os tiravam quando a diretora da escola entrava na sala de aula. Assim que ela saía, recolocavam. Não usar o boné estava nas normas “apresentadas” aos alunos no início do ano (Caderno de campo: 21/04/2017).

A questão do uso do boné é interessante. Em conversa informal com alguns profissionais da escola, eles entendem que o uso deste aparato faz parte da vestimenta dos adolescentes. Entretanto a impossibilidade de usá-lo está numa determinação da Secretaria Municipal de Educação (SME), que através de resolução disciplina o uso do boné e outras vestimentas além do uniforme.

Para Bueno e Santana (2011), os “pré-adolescentes” com a intenção de ter autonomia, igualdade e liberdade na escola por um lado e os adultos buscando uma manutenção da ordem social em um espaço de transformação cultural demarcam os limites e as fronteiras geracionais entre as partes em interação, com os alunos disputando o espaço e o tempo instituídos para se expressarem em oposição a uma cultura dominante.

No episódio dos bonés observei que a ação de colocar os bonés por parte de alguns alunos, contrariando as normas disciplinares da escola, ocorria na aula de determinados professores. Parecia haver um maior “respeito” ou “medo” a um professor em específico. Já para outros, a mesma ação não ocorria e os alunos insistiam em ficar com o boné mesmo após esses professores pedirem para tirá-lo (Caderno de campo – 10/06/2017).

Esta observação me faz pensar na questão do exercício da autoridade docente¹⁸ na sala de aula. Para Bueno e Sant'Ana (2011), a reflexão acerca da autoridade nas relações educativas entre adultos, crianças e adolescentes ganha força em contextos de dificuldades na socialização com novas gerações.

Eu tenho por assim dizer, eu tenho uma forma de... O Secretário de Educação, uma vez conversando com a minha filha, ele falou assim: "O seu pai é o bicho-papão lá né?". Mas é o tipo da coisa, é um bicho-papão que ele vê sentido. Eu vou voltar no assunto aqui. Mas logo no início do funcionamento do Marina Bragança¹⁹, estava tendo um sério problema lá de indisciplina, não sei mais o que. Lá estava funcionando no regime, que eles falavam, integral. Aí ele me pediu: 'Zé, estou precisando de uma pessoa para ficar na vice direção lá, não sei o que, eu pensei no seu nome e tal". Me mandou para lá como vice-diretor. Eu já era vice-diretor de manhã, aí ele pediu para eu ficar vice-diretor lá o tempo todo. Eu tenho um perfil de muita autoridade. Muita gente fala que eu sou autoritário. Talvez eu não devesse ser tão, vamos dizer assim, radical nas minhas conotações, mas eu não consigo ver um aluno mandando os palavrões que manda, xingando do jeito que xinga, abusando do professor do jeito que abusa, e ficar ali caladinho, na minha. Eu não aceito que faça isso comigo. Então no princípio do ano eu já deixo isso bem claro para eles: "Olha, não vem para cima de mim porque comigo não tem não". Agora, como os próprios professores falam, os alunos são muito espertos, eles logo percebem com quem eles podem tirar onda ou não. Então como eu já crio essa situação e o próprio fato de ser uma pessoa de mais idade, cobrar deles respeito, porque eu cobro deles respeito pela minha idade. Eu falo com eles: "Olha, o negócio é o seguinte, tem algumas coisas que você tem que observar na pessoa. Se a pessoa é mais velha que você, é mais experiente que você, tem mais conhecimento que você. O fato dela ser uma outra pessoa já exige respeito. Agora se ela ainda reúne essas características, é mais experiente, tem mais conhecimento, tem mais idade que você, merece mais respeito ainda, cara. Porque para ela ter tudo isso, ela já passou por uma coisa que vocês ainda vão passar, e queira Deus que passem, para você construir um ser humano melhor". Então como eu já deixo bem patente que eu sou chato, que eu não suporto certas coisas, e como eu começo com esse discurso desde o primeiro dia, e se precisar, no primeiro dia eu já pego alguém para Cristo, se alguém fizer para merecer. Não vou pegar um cara que está numa boa e: "Está vendo? Eu mando para fora, mando para casa". E outra coisa, eu já criei um clima de que como eu não cobro da escola que ela tome uma medida rigorosa desnecessariamente, então eles sabem: 'Se eu pedir

¹⁸ Segundo Bueno e Santana (2011), em função da centralidade que a posição do professor ocupa nas relações educativas, tem sido cada vez mais comum nas falas de educadores e na bibliografia da área a ideia de "crise da autoridade docente".

¹⁹ A outra escola em que o professor trabalha.

para a direção da escola. Até hoje nunca me negaram chamar o pai, suspender um aluno” (Professor ZGR).

Embora este professor seja conhecido na escola como “bicho papão” e ele próprio se veja como autoritário, em vários momentos da sua fala é possível observar um tom de incerteza, ou até de um desejo de repensar suas condutas com os alunos. No entanto, os próprios alunos reconhecem sua autoridade, o que é importante para as relações que se estabelecem naquele espaço.

Sobre o exercício desta autoridade na sala de aula, o relato da professora a seguir apresenta um outro modo de aplicar:

Eu dou muita liberdade para os meus alunos. Às vezes eu tenho até que frear isso. Porque quando a liberdade que eu dou começa a virar indisciplina, eu tenho que frear. Porque sempre na aula eu negocio com eles. “Nós temos cinco minutos de liberdade no final da aula. Para cada vez que eu parar para chamar atenção, eu tiro um minuto. Então se vocês querem se divertir no final da aula, ouvir uma música, bater papo, você tem que me ajudar”. Essa negociação geralmente funciona. É claro que em cada sala a gente tem três ou quatro alunos que não adianta, então esses eu costumo chamar, conversar lá fora, no corredor. Eu não mando aluno para a direção. Eu mandei um aluno desde o começo do ano. Não mando aluno para a direção, não peço ajuda em sala de aula. Eu converso. Chamo eles do lado de fora, converso. Eles têm essa liberdade comigo de falar. Tanto que acontece, às vezes eles tem problemas que eles têm que resolver, eles vêm perguntar o que que eles fazem. Eu só peço que não mencione o nome do professor. E se eles mencionam, eu falo assim: “Olha, eu vou te ajudar desde que você não fale quem é” (Professora FTM).

No depoimento desta professora a questão da autoridade parece presente em função dela conseguir distribuir no encontro dentro da sala questões que vão além do conteúdo e para o qual os alunos sentem falta ou necessidade. Embora ela fale em “cinco minutos de liberdade”, o que pode parecer à primeira vista como uma rigidez total nos 45 (quarenta e cinco) minutos anteriores, pelo que pude observar é um tempo destinado para que os alunos possam se interagir com temáticas diversas que não o conteúdo. Neste caso, houve uma negociação e uma mediação para que o plano de aula fosse bem-sucedido!

Alguns professores, pode-se dizer que são bons com os alunos, porque sabem a hora de explicar, sabem explicar bem, sabem brincar com os alunos, descontrair de vez em quando. Mas

outros professores já chegam na sala de aula e nem “bom dia” dá e já começa a escrever no quadro (Aluno RF).

Nesta observação do aluno destaco a necessidade de se pensar com mais propriedade sobre o momento inicial da sala de aula. A apresentação, a saudação do professor aos estudantes é o momento chave, no qual se instaura o processo pedagógico. Embora pareça algo trivial, este momento é fundamental para determinar o andamento da aula.

Os trabalhos que têm pensado a respeito da problemática da autoridade nas relações educativas escolares indicam que é preciso repensar tal conceito com base nas novas configurações sociais que indicam modificações nos processos de socialização.

Aquino (1996, 1999), partindo das contribuições de Hannah Arendt, sustenta que o fator essencial da crise da autoridade na escola contemporânea está no fato de que se antes a legitimidade da autoridade se garantia pela tradição, numa relação aparentemente natural, hoje ela precisa ser contínua e incessantemente contratualizada, residindo, nesse aspecto, seu caráter ocioso e de provisoriedade. A partir desse raciocínio, o autor ainda sugere que a crise da educação pode revelar que, de alguma forma, há na escola contemporânea ambiguidades paradigmáticas e éticas, o que, em outras palavras, quer dizer que é possível que a escola esteja sendo “gerida para um determinado tipo de sujeito e sendo ocupada por outro” (AQUINO, 1996 *apud* BUENO e SANTANA, 2011, p.323).

Arendt (2001), cita a experiência romana para falar que a origem do termo autoridade como palavra e conceito era considerar os antepassados, em cada instância, como exemplos de conduta para seus descendentes. Assim, a autoridade geracional estava fortemente ligada na autoridade do passado e tinha como motivação permanecer no mundo comum através do legado transmitido pelos mais velhos às futuras gerações. O esvanecimento desta forma de tradição e de autoridade, para Arendt parece ser a grande encruzilhada na qual se encontra a educação atualmente. O problema na educação do mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder abrir mão nem da autoridade nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição (p. 245-246).

A autoridade como mediadora das relações educativas se inscreve sob dimensões de responsabilidade, que os adultos assumem pelo mundo que emerge e reconhecimento, ou seja, a autoridade não pode ser usada por meio da força. Se a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou (ARENDRT, 2001). Ela não deve ser compreendida como um instrumento do qual os profissionais da escola devem se valer para controlar os alunos.

Um exemplo emblemático desta tentativa pode ser observado na proposição do projeto de lei 267/2011, de autoria da deputada Cida Borghetti, que tramitou no Congresso Nacional e que foi arquivado em janeiro de 2015. Esse projeto objetivava inserir o artigo 53-A no Estatuto da Criança e do Adolescente, estabelecendo como um dever da criança e do adolescente, na qualidade de estudante, “observar os códigos de ética e de conduta da instituição de ensino a que estiver vinculado assim como respeitar a autoridade intelectual e moral de seus docentes” (BRASIL, 2011). Embora arquivado, o projeto foi aprovado por unanimidade na Comissão de Seguridade Social e da Família em março de 2012. Este exemplo demonstra uma tentativa de restaurar a autoridade docente por meio da coerção.

Para Carvalho (2013), não se trata de recuar e tentar restaurar a autoridade perdida, mas pensar que a recusa desse lugar da autoridade nas relações educativas (como observado em alguns professores ao abster-se desta questão) “pode resultar no descaso pela transmissão de um legado de experiências simbólicas capazes de conferir durabilidade e sentido ao mundo que os adultos compartilham com os mais jovens” (p.53).

Nos dois depoimentos dos professores observo sua capacidade de agência sendo exercida (e conseqüentemente o exercício de poder, que explicarei mais adiante), seja para determinar sua posição em sala para o qual ele tem autonomia, seja para estabelecer com os alunos um acordo, um “combinado” para que o objetivo do encontro naquele espaço seja o menos conflituoso possível.

O caráter ambíguo da relação autoridade-autoritário, rebelde-submisso revela a ambivalência da relação agência-poder. As evidências da pesquisa demonstram que os estudantes também esperam limites dos professores, porém, não aceitam autoritarismo. Mediar esta relação entre autoridade-poder, participação escuta-agência, me parece ser a questão ainda não resolvida na

escola, visto que o limiar entre a autoridade e o autoritarismo, e a resistência às normas escolares e a submissão são tênues.

Para Giddens (2009), em circunstâncias de interação, a monitoração reflexiva da ação incorpora tipicamente e rotineiramente, a monitoração do cenário onde esta interação se desenvolve. Isso me faz pensar que no espaço da sala de aula ambos os atores são atuantes e, portanto, alunos e professores exercem sua capacidade de agência.

Mas, o que é agência? A expressão “agência” está presente em várias áreas de conhecimento, com destaque para a Sociologia. Oriunda do termo *agency*, relaciona-se à capacidade dos indivíduos de atuar no mundo, realizando ações, transformando-se e transformando o próprio mundo. No caso da Sociologia da Infância, a expressão é utilizada basicamente para se referir às maneiras que as crianças encontram para se organizar e agir autonomamente em seus grupos (com seus pares), bem como às relações que estabelecem com outros grupos sociais.

Entretanto, no campo da sociologia da infância o termo agência tem sido questionado atualmente.

Segundo Sutterluty e Tisdall (2019), houve um aumento significativo no interesse em crianças como agentes. Os trabalhos que vieram à tona, procuraram identificar e promover a agência infantil. Isso se correlacionou com o crescimento acadêmico da “nova” sociologia da infância que se ampliou com o crescente interesse interdisciplinar neste campo e a promoção dos direitos da criança por meio da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança.

Nos últimos anos, um coro crescente de acadêmicos de estudos da infância incentivou um olhar mais atento à agência infantil questionando sua aplicação como sempre útil na análise e na prática e examinando seu conteúdo teórico. Para Valentine (2011), a aplicação da agência infantil é problemática de várias maneiras.

Conforme exposto por Tisdall e Punch (2012) e outros, aqueles que escrevem no campo dos estudos da infância tendem a supor que a agência infantil é inata e inevitavelmente positiva, tornando-a problemática se, em determinadas circunstâncias, a ideia de agência infantil parecer questionável. Por exemplo, a “agência ambígua” de crianças e jovens (Bordonaro e Payne, 2012; Edmonds, 2019 *apud* Sutterluty e Tisdall, 2019) ou com uma agência de

crianças que contraria as normas sociais (por exemplo, "crianças soldados", "prostitutas infantis" ou "crianças trabalhadoras")?

Estes exemplos me parecem problemáticos pois entendo que as crianças não escolhem estar nestas situações, ao contrário, são subjugadas por adultos que as aliciam para guerras, prostituição ou trabalho infantil, o que não configura o exercício da capacidade da criança de agir na sociedade.

Uma abordagem da agência infantil pode ignorar como algumas crianças são altamente circunscritas por seus contextos ou outras circunstâncias, deixando de perceber como a agência infantil é "reduzida" por esses aspectos, em vez de "espassada" (VALENTINE, 2011).

A agência tem sido usada como se fosse algo que as crianças possuem, em vez de algo que seja relacional e expresso em relacionamentos. Assim, uma criança pode ser apresentada como não tendo agência, vista como vulnerável ou ignorada - ou como tendo agência - que geralmente é vista de maneira positiva e relatada pela pesquisa (VALENTINE, 2011).

As crianças como agentes estão imersas no mundo social e, portanto, inseridas em relações nas quais exercem uma influência formativa. A criança agente não é apenas capaz, mas também totalmente social. A agência não pode simplesmente ser equiparada a escolha individual ou autonomia individual, ela precisa ser vista como um conceito relacional, um efeito de arranjos sociais complexos e cambiantes. (VALENTINE, 2011).

Segundo Valentine, as agendas política e de pesquisa se uniram, com adultos com o objetivo de reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, cuja participação deve ser reconhecida e apoiada na tomada de decisões e cujas "vozes" devem ser ouvidas e não apenas faladas pelos pais ou pelos profissionais que tem envolvimento com elas. De fato, os escritos iniciais e seminais na "nova" sociologia da infância (Allison James, Alan Prout, William Corsaro, Chris Jenks e outros) raramente usavam, muito menos definiam, agência das crianças ou crianças como agentes.

Na descrição central do paradigma de James e Prout (1997), a frase "crianças como atores sociais" apresenta mais do que conceitua as crianças como agentes. No entanto, a pesquisa subsequente e a bibliografia associada

frequentemente afirmavam o termo "agência", com intenções explícitas de reconhecer e promover a agência infantil. Muitas vezes, os estudos eram aprofundados e qualitativos, com predominância de métodos etnográficos, que demonstravam as maneiras pelas quais as crianças eram agentes em suas próprias vidas, famílias e comunidades (JAMES, 2010).

Essa problemática da agência foi tratada numa entrevista que Alisson James concedeu à Pires e Nascimento (2014):

E1: Qual o papel do conceito de agência nos Estudos da Infância? Pode-se pensar em agência sem pensar em estrutura? Por quê? Como pensar em agência em sociedades não individualistas como as sociedades tradicionais indígenas, ciganas e quilombolas?

AJ: Essa é uma grande questão! Agência, muito brevemente, é a habilidade de agir e fazer as coisas acontecerem e nesse sentido era um conceito crucial no início, já que as crianças não eram realmente pensadas como atores sociais. Elas eram apenas objetos, não sujeitos. Atualmente talvez seja mais complicado visto que as discussões teóricas sobre agência/estrutura se desenvolveram, e é preciso pensar sobre a dialética entre agência e estrutura em termos de análise da agência das crianças – então em sociedades nas quais há ideias menos individualistas de ‘agência’ talvez seja diferente e diferentemente articulada em relação a individualidade, identidade e assim por diante. Embora no nível mais simples de se pensar agência as crianças nessas sociedades obviamente, as crianças agem e fazem coisas no seu dia a dia. Como essas ações são interpretadas pelos outros, e o crédito dado às suas ações, é o ponto interessante (p.940).

E2: No livro *Handbook of Childhood Studies* você menciona, citando Mayall, que ator social e agência são conceitos gêmeos. Por quê? Qual a diferença entre eles? Algumas vezes dizemos que as crianças são agentes, mais que somente atores sociais, e isso parece se referir a dois conceitos diferentes.

AJ: Eles são, obviamente, muito relacionados. A agência estritamente é algo mais prático, quer dizer que as crianças estão de fato fazendo alguma coisa acontecer, em vez de apenas estarem fazendo coisas. Berry Mayall escreve na perspectiva de criança como grupo minoritário, então ela estaria muito interessada pela noção de que as crianças podem fazer coisas e fazer as coisas acontecerem. Esses são conceitos

muito difíceis. Conceitos que precisam ser melhor trabalhados... Parece que há algumas coisas que precisamos fazer nos Estudos da Infância, mais esclarecimentos sobre o que exatamente nós queremos dizer por conceitos como esses, pois os utilizamos de uma forma pouco crítica. Eu certamente os utilizo de forma simplista e acho que poderíamos ganhar desenvolvendo seus usos de maneira mais cuidadosa teoricamente (p. 941 e 942).

Teoricamente, isso levou a uma série de escritos que sugerem que a agência infantil precisa ser considerada relacionalmente, ou seja, perceber as crianças no contexto e no relacionamento com outras pessoas e reconhecer as estruturas das ordens intergeracionais (VALENTINE, 2011; LEONARD, 2016).

A noção de agência tornou-se um conceito central nos estudos da infância. Enquanto o debate sobre a relação estrutura-agência se concentra na agência dentro da estrutura (Leonard, 2016), uma ideia desafiadora, sugerida por outros pesquisadores, é que a própria agência possui uma estrutura interna (Stoecklin e Fattore, 2018). Ela decorre de uma tentativa de entender melhor a ação dos atores situados em uma ordem geracional, exigindo um uso mais sistemático da teoria da estruturação (Giddens, 2009). A teoria da estruturação destaca a importância da escolha e do monitoramento reflexivo:

‘Agência’ diz respeito a eventos dos quais um indivíduo é o perpetuador, no sentido de que ele poderia, em qualquer fase de uma dada sequência de conduta, ter atuado de modo diferente. O que quer que tenha acontecido não o teria se esse indivíduo não tivesse interferido. A ação é um processo contínuo, um fluxo, em que a monitoração reflexiva que o indivíduo mantém é fundamental para o controle do corpo que os atores ordinariamente sustentam até o fim de suas vidas no dia-a-dia (GIDDENS, 2009, p. 10 e 11).

A capacidade de agir (agência) sempre é ativada e restringida por estruturas. Portanto, a dualidade da estrutura, central na teoria de Giddens, vai além da dicotomia estrutura-agência, sugerindo que ambas estão inter-relacionadas, como apresentei no capítulo anterior. Portanto, em vez de perguntar se as estruturas influenciam as pessoas ou as pessoas influenciam as

estruturas, Giddens articula como as estruturas são tanto restritivas quanto facilitadoras (LEONARD, 2016).

Considerar que estruturas restringem e possibilitam a agência implica que, conseqüentemente, escolhas individuais e monitoramento reflexivo também devem refletir essa estruturação social. Embora Giddens não tenha elaborado nem aplicado a rigor sua teoria às crianças, a sociologia da infância pode fazer uso dessa perspectiva de dualidade da estrutura para enriquecer sua compreensão sobre a agência das crianças e, conseqüentemente, contribuir para o aperfeiçoamento da Teoria da Estruturação por meio das experiências vividas pelas crianças e pelas lentes das características estruturais da infância, marcadas por instituições como a família ou a escola, pelas relações de poder entre crianças e adultos e por relações com a classe social, a etnia, o gênero e a raça.

Agência' não se refere às intenções que as pessoas têm ao fazer as coisas, mas à capacidade delas para realizar essas coisas em primeiro lugar – sendo por isso que **'agência' subentende poder**" (GIDDENS, 2009. p.10. Grifos meus).

A agência para Giddens se refere a um "fluxo contínuo da conduta" (GIDDENS, 1979, p.75). Cada ato, que contribui para a reprodução de uma estrutura, é simultaneamente um ato de produção e pode iniciar a mudança, alterando a estrutura que está sendo produzida simultaneamente. Assim, é razoável supor que no ato da interação a agência realizada pelos alunos pode sofrer uma resistência maior por parte da agência realizada pelo professor se este não reconhece que este aluno "pré-adolescente" é um sujeito social.

Esse sujeito social pode ser exemplificado no caso "Open the Tchecka" na qual tive oportunidade de retomar com a professora envolvida no episódio:

ENTREVISTADOR: *Open the Tchecka*. Você lembra desse dia?

FTM: Foi moda. Todas as turmas me perguntaram nessa escola, na outra. O aluno começou e falou assim:

-Professora!

Eu escutei aquele buchichozinho atrapalhando a aula, "o que que é *open*? O que que é *open*?". Porque "*open in the box*", eu dei essa instrução. Aí, "o que que é *open*? O que que é *open*?".

Eles sabiam o que que era *open* porque eu já tinha trabalhado isso. Eles só queriam me constranger. Eu falei:
 -Você quer saber o que? O que que é *open*? É por causa da música *Open the Tcheka*? *Open the Tcheka* é, Abra a Vagina. Foi o que eu disse.

ENTREVISTADOR: Lembro. Isso mesmo.

FTM: Só que o Tcheka é um apelido bem... Mas na verdade a gente fala é “vagina”. Eu falei com ele:

-Você quer saber mais alguma coisa?

E eu lembro que o aluno falou para mim:

-Não. Obrigado.

Acabou o assunto. Então, assim, eu não tenho problema, eu não tenho esse tipo de problema em falar com o aluno. Eu já respondi perguntas bem mais embaraçosas porque eu acho que eu tenho que responder. Porque se eu não responder, ele vai procurar em outro lugar e pode ter... Já que você fez a pergunta.

Os alunos desta escola têm no funk, um ritmo musical de preferência. No questionário que apliquei aos alunos pedi que eles relacionassem o ritmo musical de sua preferência. Os que mais apareceram, foram: 1º lugar, Funk, 2º lugar, Sertanejo e em 3º lugar, Gospel.

No funk, os alunos têm tido preferência por letras que tem forte apelo sexual e subjugam a mulher que é tratada como objeto. A ação do aluno em perguntar justamente na aula de inglês demonstra que esses ritmos musicais fazem parte de seu cotidiano e embora ele já soubesse o significado, sua intenção foi verificar se a professora verbalizaria a tradução. Neste sentido, a professora, ciente que a música já estava rolando entre os adolescentes foi assertiva na resposta (exercendo sua agência) demonstrando que na sala de aula a atuação do docente vai além de somente trabalhar o conteúdo do dia.

Este episódio foi interessante para mim porque ao vivenciá-lo na sala procurei saber dos alunos que música era aquela, mesmo sendo professor na escola, não havia percebido esta “moda”. Os alunos me indicaram que tinha a música no aparelho celular de uma determinada aluna. Na hora do intervalo fui até a aluna e pedi que ela transferisse para meu aparelho celular o arquivo em mp3. Os alunos ao redor, exclamaram um ar de surpresa quando me ouviram pedindo a música. Essa reação deles me deixou igualmente surpreso. (Diário de campo: 05/06/2017).

O caso da interação entre o “pré-adolescente” e a professora demonstra a agência do aluno ao fazer a pergunta no transcorrer da aula normal e para esta executar esta ação ele demonstrou um exercício de poder. Entretanto, a professora ao parar o conteúdo e tirar a dúvida do aluno também exercitou sua capacidade de agência, ou seja, ambos fizeram uso de um exercício de poder. A isto Giddens chama de dialética do controle.

4.1 A dialética do controle: o poder impregnado na agência

A relação entre agência e poder requer uma discussão sobre o conceito de poder, que nas ciências humanas geralmente estão ligados ao dualismo sujeito-objeto. Segundo Giddens (2009), agência remete ao poder enquanto possibilidade de ação.

Muitos dos debates sobre a natureza das relações de poder estão envolvidos na importância dada ao agente ou à estrutura em descrever estas relações. Assim, os pesquisadores se concentram em uma perspectiva de poder que terá mais relação com as estruturas ou com os agentes se concentrando assim nos atores. “A relação agência-estrutura vai fundo em muitas questões diferentes em uma variedade diferente de abordagens de poder” (DOWDING, 2008. p.21).

O poder teria dois aspectos, que seria a capacidade de o ator efetivar suas decisões em suas atividades e mobilização de tendências embutidas nas instituições. Contudo, Giddens rompe com essa linguagem e com a abordagem foucaultiana²⁰ no sentido de trabalhar com a ideia de recursos (meios existentes que possibilitam ação), e que mesmo em situação de dependência, em situação institucional, podem influenciar as atividades dos superiores hierárquicos. Assim, Giddens não conceitua o “poder” primariamente em termos de restrições ou proibições externas às iniciativas dos agentes, mas enfatiza seu caráter “produtivo”. O poder é a capacidade de “fazer acontecer”, de produzir efeitos na sociedade. Assim, há, portanto, uma conexão intrínseca entre as noções de poder e de agência (PETERS, 2017).

²⁰ Foucault enfatiza o papel das instituições (prisões, escolas, hospitais) na promoção de reprodução e disseminação de discursos particulares.

Este poder é demonstrado nos casos que envolveram a questão do uso do boné e na intervenção do aluno no caso da música.

O poder não constitui uma ação discreta, mas um fenômeno regular e rotineiro que ocorre no curso da ação (GIDDENS, 1979). Em sua formulação Giddens se baseia nas ideias de Foucault e conclui que o uso do poder não caracteriza tipos específicos de conduta, mas está implicado em toda ação (GIDDENS, 2009). Assim, a interação social envolve o uso de poder como uma implicação necessária da conexão lógica entre ação humana e sua capacidade de transformar e/ou perturbar as estruturas. Nesta perspectiva o poder pode ser conceituado como “relações de autonomia e dependência entre atores na qual estes atores aproveitam e reproduzem propriedades estruturais de dominação (GIDDENS, 2009).

Nesse sentido, todos os sistemas sociais reproduzem formas de dominação que são regularizadas ao longo do tempo e do espaço. Há que se ter em conta que essa reprodução de relações de dominação não pressupõe total dependência dos agentes em relação a quem os domina, mas também autonomia; em outras palavras, as relações de poder não são somente limitadoras da ação, mas também permitem abertura a quem está em posição de subordinação para influenciar a ação daquele que o subordina, isto é, os agentes subordinados podem dispor de certos recursos que lhes abrem espaço para a ação (JUNQUILHO, 2003, p. 106).

Giddens vai dizer que o poder está instanciado na ação como um fenômeno regular, rotineiro. Isto significa que sua intensidade será dependente das configurações estruturais particulares que operam no contexto social.

No que diz respeito à cidadania dos pré-adolescentes e sua relação com o adulto, enquanto aluno e professor são enquadradas em termos de voz, pertencimento e participação ativa, serão empoderadas para definir e entender por si como indivíduos com capacidade para agir e exercitar sua voz de maneira significativa em questões de seu interesse (DEVINE, 2002).

Giddens enfatiza que em todas as relações de poder há reciprocidade e/ou relações de autonomia e dependência, as quais são igualmente recíprocas. Entretanto, a ampla distribuição assimétrica de recursos envolvidos, faz com que todas as relações de poder manifestem autonomia e dependência em ambas as direções, considerando a posição que cada um dos atores tem na estrutura

social. Entende-se com isso sua proposta de poder como algo que circula entre as pessoas no decorrer da interação social. A isso Giddens chama de “Dialética do Controle”.

A dialética do controle opera mesmo em formas altamente repressivas. Pois é meu argumento que a dialética do controle é construída dentro da própria natureza de agência, ou mais corretamente, as relações de autonomia e dependência que os agentes reproduzem no contexto da execução de práticas definitivas (GIDDENS, 1979, p. 149).

Giddens afirma que, em toda relação social, existe uma dialética de controle envolvendo o acesso assimétrico aos meios (recursos) – e a manipulação desses meios – pelos quais os agentes influenciam o comportamento uns dos outros (COHEN, 1996). Uma assimetria de poder implica uma distribuição desigual de graus relativos de autonomia e dependência entre agentes dominantes e dominados (de professores para alunos).

Toda relação de poder é, no entanto, pelo menos em algum grau, uma relação de “mão dupla”. Como apresentado anteriormente, na visão de Giddens para agência, mesmo a maior coerção estrutural deixa alguma margem, ainda que mínima, à capacidade do ator coagido em agir de modo diferente do que lhe impõe a coerção. Assim, em função do vínculo intrínseco entre agência e poder, toda estrutura de dominação, não importa quão assimétrica, envolve uma “dialética do controle”, no sentido de que os dominados (alunos) são capazes de exercer alguma influência sobre os dominantes (professores).

Embora historicamente haja uma hierarquia no posicionamento dos indivíduos dentro desse espaço, ou seja, uma prevalência de uma figura central, o professor como único detentor do saber sobre os alunos, o que se percebe é uma capacidade cada vez maior de agência dos alunos sobre os professores. Isso talvez ocorra pela não participação ativa desses alunos em algumas tomadas de decisões que partem da escola em relação a eles bem como na manutenção de um *status* hierárquico de autoridade por parte de alguns professores sem diálogo ou negociação com os alunos.

A visão adultocêntrica da escola e de alguns professores em relação aos alunos “pré-adolescentes” faz com que os significados que ele atribui às suas

experiências continuem negligenciados em função de sua condição de minoridade.

A escola, utilizando sua estrutura de legitimidade por meio das normas disciplinares, colocou um caderno de ocorrências para tentar organizar melhor o espaço da sala de aula. Segue o depoimento de uma professora:

Normas disciplinares foram estudadas com o aluno, como todos os anos nós estudamos, só que a cada ano que passa, eles absorvem menos. Porque na cabeça do aluno é “não vai dar nada para mim”. É a frase que você mais ouve “não vai dar nada para mim”. Em relação assim, as normas são estudadas, eles têm colado no seu caderno, porque foi a orientação que nós recebemos, que eles colassem no caderno. Então eles sabem, mas o que que acontece? Eles estão acostumados a burlar normas. Eles estão acostumados a puxar um “gato” de uma TV a cabo. Para eles isso é normal. Então a partir daquele momento que eu puxo um “gato” de uma TV a cabo, ou que eu recebi um troco errado e não devolvo o dinheiro, acho aquilo normal, imagina uma norma da escola. Para eles aquilo não faz sentido. Então, assim, existem as normas, eles sabem, mas elas não são efetivas. Nós cobramos? Cobramos. Mas elas são efetivas? Não. E ao mesmo tempo, os psicólogos falaram com a gente numa reunião “toda norma tem que ter sanção”, e as nossas normas não tem sanção, inclusive porque nós não podemos aplicar sanções, algumas sanções, sanções que eles realmente levem a sério. Porque ficar fora de sala, eu não ponho aluno para fora de sala porque para ele é um prêmio. Agora, em relação ao caderno que foi adotado no segundo semestre, quem eu a ideia fui eu no dia da reunião. Porque quando você fala para o aluno “eu estou registrando...”, ou tem o Bingo Book”, que eu achei fantástico, eu uso, inclusive, é uma coisa muito distante, porque a gente não leva computador para sala. Agora que tem o caderninho, tem aluno que a hora que eu ponho a mão no caderno, ele para o que está fazendo e senta. Ele vai lá me perguntar: “Você pôs o meu nome?”. Então com alguns alunos funcionou, com alguns. Com outros foi a mesma coisa que nada. Então foi efetivo? Em parte, em parte sim. Mas existe também um certo dispêndio de tempo também para ficar registrando, né? (Professora FTM).

Perguntei à professora se os alunos foram convidados a participar da construção destas normas:

As normas já chegaram prontas, mas conforme nós fomos lendo, eles tiveram sim o direito de opinar. Eu lembro que uma das salas que eu fiquei, eles fizeram questionamentos, normas para professor, se tinha também. Eu falei: “Tem. Nós recebemos as normas, nós estudamos as normas. Fala sobre a nossa postura, a nossa pontualidade, assiduidade”. Eles perguntaram isso, eu

dei as respostas. Eu lembro que eu fiz algumas anotações de pedido deles. Uma delas foi, por exemplo, que o professor não descontasse neles as raivas que traz de casa. Essa eu estou lembrando. Essa é a que veio... [...] inclusive, eu consegui ouvir os alunos. Inclusive, vamos supor, até as normas de não usar corrente, não usar boné. Porque você vê que boné hoje em dia é parte do vestuário, a corrente é um artigo do vestuário. Então porque que a menina pode usar colar e o menino não pode usar? Porque que a menina pode usar uma boinazinha, um arquinho, e o menino não pode usar boné? Então eu acho que essa voz ativa que o aluno teve, ela já está conseguindo ganhos, mas ao mesmo tempo vem outro ponto. Eu já fui em formatura de aluno aqui, na hora do Hino Nacional o aluno não tirou o boné. Então ao mesmo tempo a gente vai e volta. (Professora FTM).

Nesta fala da professora pode-se observar a dualidade da estrutura, ou seja, a forma dinâmica com que agência e estrutura se inter-relacionam no momento do encontro. Se de um lado apresenta-se as normas e regras impostas pela escola (colocadas pelo professor, seu representante institucional), por outro, apresentam-se a ação dos alunos ao reagir por não terem suas opiniões ouvidas antes da construção do instrumento normativo em um espaço do qual consideram (e deveriam) fazer parte ativamente.

É importante destacar nesta fala da professora que a “voz” dos alunos foi ouvida depois que o instrumento estava pronto e mesmo opinando nada foi mudado no que já estava estabelecido no instrumento normativo.

Esta questão foi levantada por um aluno durante a entrevista:

ENTREVISTADOR: Você gostaria de acrescentar, dentro dessa proposta que é o meu estudo, que é relação professor/aluno na sala de aula, mais algum comentário para enriquecer a nossa conversa?

RF: Eu gostaria de acrescentar comentário sobre as regras da escola.

ENTREVISTADOR: Muito bem.

RF: Porque podiam tirar algumas regras, como, é proibido levar celular para a escola, é proibido namorar. Porque não ia deixar de influenciar o aluno. E podia colocar novas regras, por exemplo, não desrespeitar funcionários nem colegas, e separar mais alunos em mais salas, mas para isso poderia pedir ajuda ao Governo, para aumentar o tamanho da escola.

ENTREVISTADOR: Então vamos voltar um pouquinho. Então fala que é proibido usar o celular.

RF: Aham.

ENTREVISTADOR: E também é proibido namorar/ fala lá na regra?

RF: Fala.

ENTREVISTADOR: E você acha que devia tirar isso, por exemplo, para poder... você acha que isso não interfere?

RF: É. Porque os alunos acabam levando escondido e fazem pior do que à mostra.

ENTREVISTADOR: Entendi o seu ponto de vista. E namorar? Tem colegas seus que já namoram?

RF: Tem.

ENTREVISTADOR: Você namora?

RF: Por enquanto não.

ENTREVISTADOR: Tem alguma pretendente?

RF: Aham

ENTREVISTADOR: Na sala?

RF: É.

ENTREVISTADOR: Quer falar quem?

RF: Não.

ENTREVISTADOR: Em algum momento os alunos foram consultados? Assim como você está me falando agora, você sugeriu. Em algum momento antes vocês foram convidados para participar do processo de elaboração dessas normas?

RF: Não. Somente depois que definiram um líder e vice-líder na sala que chamou eu e a líder para discutir sobre as regras, mas a gente discutiu e nada foi feito.

ENTREVISTADOR: Então houve... Depois da escolha do líder e vice-líder, eles foram convidados a participar da discussão para organização disso, certo?

RF: Isso.

ENTREVISTADOR: Mas essa discussão foi boa naquele momento?

RF: No momento foi bom, mas depois que acabou, todas as vezes que a gente ia, a gente foi notando que ao final nada foi mudando, o que a gente sugeriu e o que a gente pediu para tirar.

Entendo que a escola deve ser um local para práticas democráticas, um local em que alunos e professores possam expressar suas ideias, refleti-las e defendê-las (FREIRE,1996). Entretanto, muitas práticas que ocorrem no interior da instituição não valorizam as possíveis contribuições que a escuta dos alunos possa trazer para o aprimoramento do processo educacional.

Dar “voz” aos “pré-adolescentes”, o que parece ter sido feito naquele momento, não é o mesmo que os ouvir, pois suas considerações em nada alteraram o que estava estabelecido. Não se trata de polarizar a relação entre alunos e professores/diretores/coordenadores como se a valorização do que os alunos sabem e trazem pudesse enfraquecer a autonomia desses profissionais. “Os direcionamentos poderão ser recriados com estes profissionais a partir de perspectivas que atendam às singularidades dos alunos” (ROSADO e CAMPELO, 2011, p. 403).

O ambiente social e cultural em que estes alunos vivem e delas compartilham a própria escola tem relação com a formulação das aspirações e opiniões dos “pré-adolescentes”. Quando lhe são oportunizadas a condição de falar, elas demonstram que, além de estarem bastante alertas às condições concretas em que vivem suas infâncias, conseguem expressar suas ideias com propriedade. Assim, suas opiniões indicam a ideia de que, como construção social, a infância é sempre contextualizada em relação ao tempo, local, cultura, variando de acordo com as condições vivenciadas.

Outro aspecto a considerar é que todos os alunos entrevistados reconhecem que algo precisa ser feito em relação à disciplina dentro de sala. Pedi que sugerissem o que fazer:

Pode dar ocorrência. E também, os professores também não são obrigados a tolerar tanta, como eu posso dizer, falta de respeito (LC).

Eu acho que todos os alunos que fizesse isso, ele ganharia uma punição. [...] Tipo, que o aluno vai não poder.... Quando tiver uma aula livre, para os alunos ficarem conversando e tal, brincando, enfim, algumas coisas, esse aluno que desrespeitou o professor, que não teve aquele comportamento bom, ele meio que fica escrevendo e não junto com os outros alunos (EL).

Bom, assim, um castigo devido assim, eu acho que eu não sei direito. Mas como um aluno de escola, eu acho que tirar o recreio do aluno está de bom tamanho, mas quem está sendo prejudicado é o professor, né (CR).

Chamar os pais. Porque, tipo assim, eles resolvem só entre eles, dá ocorrência, mas não acontece nada. Eles não mudam assim não. Deveria chamar os pais. Tipo assim, no ano passado, minha professora chamou os pais e os pais ‘teve’ que ficar com o aluno dentro da sala (FR).

Parece haver um reconhecimento dos alunos de que o espaço da sala de aula deve ser um local organizado e propício ao processo ensino-aprendizagem e quem estiver fora dos padrões de conduta deve ser punido. Entretanto, as sugestões de punição se mantêm atreladas a um padrão de dominação já estabelecido na escola ao longo do tempo.

No sentido de observar como os alunos atribuem valor às suas práticas nos encontros na sala de aula e de que forma essas expressões podem representar não somente o efeito das propriedades estruturais nele nos dias de hoje bem como sua continuidade no tempo-espaço, propus um exercício de faz-de-conta com os alunos entrevistados. Eles deveriam me dizer como seriam se fossem professores:

Seria divertido, saberia a hora de brincar e explicar a matéria, puxar orelha, saberia também tirar uma hora da aula para os alunos darem opinião (RF).

Eu seria uma professora paciente, mas eu também, às vezes quero ser uma professora nervosa, na hora certa. [...] Tipo, eu quero... Uma professora, para mim, nervosa, é uma professora que sabe chamar atenção também na hora certa e também sabe dizer 'não' na hora certa.

Uma professora divertida, que gosta muito dos alunos, mas, também, ao mesmo tempo é mais séria e um pouco dura em relação a querer ensinar. Tem que ter certa hora para brincadeira, para ensinar (EL).

Se eu fosse um professor eu seria muito rígido, cobraria muito dos alunos, eu gostaria de respeito, assim como eu iria respeitar os alunos. Bom, eu ia tentar explicar da forma mais fácil dos alunos entenderem. Acho que é só isso (CR).

Acho que eu ia xingar um pouquinho, porque eu não tenho muita paciência. Mas eu ia tentar me controlar (FR).

Na fala dos alunos percebe-se uma necessidade de um equacionamento nas formas dos atores se relacionarem em sala de aula. Em todas elas apareceu a questão do professor determinar "limites" naquele espaço. Ao que parece, há professores que não estão organizando este espaço de convivência de forma que a função básica do encontro seja estabelecida. "É certo, pois, que grande parte dos problemas que enfrentamos como categoria profissional, inclusive no interior da sala de aula, parece ter relação (i)mediata com essa lastimável falta

de credibilidade da intervenção escolar e, por extensão, da atuação do educador” (AQUINO, 1998, p. 187).

A esse respeito, Aquino (1998, p.202-203) aponta algumas premissas básicas pedagógicas fundamentais, determinadas por ele como princípios éticos balizadores do trabalho docente:

* o *conhecimento*, que é o objeto exclusivo da ação do professor. O âmbito de atuação do professor é o essencialmente pedagógico. Portanto, ater-se ao seu campo de conhecimento e suas regras particulares de funcionamento, nunca à moralização dos hábitos, é uma medida fundamental;

* a *relação professor-aluno*, que é o núcleo do trabalho pedagógico, uma vez que o aluno é nosso parceiro, corresponsável pelo sucesso escolar, portanto. Mas é fundamental que seja preservada a distinção entre os papéis de aluno e de professor. Não se pode esquecer nunca que é dever do professor ensinar, assim como é direito do aluno aprender. Isso nem sempre é claro ainda para o aluno, principalmente aqueles do ensino fundamental, o que não significa que o mesmo deva acontecer conosco;

* a *sala de aula*, que é o contexto privilegiado para o trabalho, o microcosmo concreto onde a educação escolar acontece de fato. É lá também que os conflitos têm de ser administrados, gerenciados. É lá, e apenas lá, que se equacionam os obstáculos e que se atinge uma possível excelência profissional. Portanto, mandar aluno para fora de sala (e, no limite, para fora da escola) é um tipo de prática abominável, que precisa ser abolida urgentemente das práticas escolares brasileiras;

* o *contrato pedagógico*. Trata-se da proposta de que as regras de convivência, muitas vezes implícitas, que orientam o funcionamento da sala de aula – e daquele campo de conhecimento em particular - precisam ser explicitadas para todos os envolvidos, conhecidas e compartilhadas por aqueles inseridos no jogo escolar, mesmo se elas tiverem de ser lembradas (ou até mesmo transformadas) todos os dias. Portanto, a medida mais profícua é a seguinte: jamais iniciar um curso ou um ano letivo sem que as regras de funcionamento dessa "sala de aula/laboratório" sejam conhecidas, partilhadas e, se possível,

negociadas por todos. E na medida em que todos se sentem corresponsáveis pelo "código" de regras comuns que se pode ter parceria, solidariedade, um projeto conjunto e contínuo - o que, no caso do trabalho pedagógico, é mais do que necessidade, é uma exigência.

É interessante observar que em todas as premissas indicadas por Aquino o professor deve exercitar sua capacidade de agência para administrar a sala de aula e ao convidar os alunos para construir juntos o "contrato pedagógico", ele ouve a voz dos alunos e assim, nesta negociação, a dialética do controle é observada.

Diante das respostas dos alunos acima é possível perceber que eles estão impactados pela estrutura social como também estão demonstrando possuir um papel ativo para a reprodução e/ou transformação desta estrutura, considerando que suas condutas (ações) como professores sinaliza a manutenção da hierarquia na sala de aula bem como possibilidade de transformação pela característica de relacionamento deles com seus futuros alunos.

O actor social torna sua uma coerção que pode ser assim vivida como uma vocação, como um imperativo moral, uma escolha ou uma 'natureza' na medida em que ela é 'refractada' na consciência individual (DUBET, 1994, p.23).

Se de um lado temos a escola enquanto instituição socializadora tradicional, que ainda mantém um modo de organização fundamentalmente disciplinar, por outro, temos os adultos na posição de professores e os "pré-adolescentes" na posição de alunos vistas como sujeitos/atores históricos que interpretam seu mundo, em função da apropriação de signos culturais acessados nas posições geracionais que ocupam, em interação permanente neste espaço de práticas institucionalizadas.

Para Cândia (1983), na estrutura de uma escola apresentam-se relações ordenadas conscientemente (aquelas normativas impostas pelo legislador), bem como relações imprevistas que nascem da dinâmica do grupo social escolar, enquanto instituição. Assim, o espaço escolar como um todo, e mais precisamente a sala de aula, é um local de interações permanentes entre alunos e professores e entre alunos e alunos que, na maioria das vezes é impenetrável

aos outros atores escolares (direção, supervisão, pais, outros professores), tornando as relações que ali ocorrem perceptíveis somente às pessoas que os vivenciam, ou seja, este espaço é uma verdadeira “caixa-preta²¹” aos olhos de quem está fora deste contexto.

Não obstante às diferentes abordagens que a relação aluno-professor possa estabelecer (Humanista, Construtivista, Comportamental, entre outras), o encontro destes atores na sala de aula está vinculado a um contexto social e cultural e um momento histórico (GRILLO, 1988). Assim, este encontro é carregado de subjetividades “... que vão influir nos padrões de interação e no clima que se estabelece na sala de aula” (GRILLO, 1998 p. 68).

Sobre a relação aluno-professor em nossa sociedade, Ricouer (1969) aponta que ela é uma das mais difíceis de ser exercida por ser uma relação assimétrica (supostamente pelo fato de que o professor tem mais experiência e conhecimento do que o aluno), ou pelo fato deste professor ser um representante institucional, em que a carga de competência e “obrigação” permite a ele o exercício de um domínio até então muito fácil de consagrar nos meios de instituições hierárquicas e coercitivas.

Neste sentido, concordo com Cândido (1983), ao afirmar que é preciso dar “atenção ao que há de específico na capacidade da criança e do adolescente de viver em sociedade em face do adulto; aos tipos de agrupamentos por eles desenvolvidos; ao mecanismo da seleção dos líderes; ao conflito com os padrões sociais impostos pela educação, etc.” (CANDIDO, 1983. p.110).

Entendo que nos tempos atuais este processo interativo se encontre permanentemente desafiado dado à dinâmica de transformação da sociedade (transformações essas que se dão, pois ambos os indivíduos, “pré-adolescentes” e adultos – alunos e professores – são atuantes e participantes nos seus espaços sociais.), e o reconhecimento, no campo da sociologia da infância, da importância a ser dada ao posicionamento ativo dos “pré-adolescentes” em relação ao grupo adulto, nesta ação interativa (CORSARO, 1997; JAMES et al., 1998; MAYALL, 2002; QVORTRUP, 1994).

²¹ Sirota (1994) lembra que a sala de aula permaneceu durante muito tempo como uma “caixa preta”, parecendo não haver, em seu interior, aspectos que, não sendo familiares ou rotineiros, merecessem investigação. Entretanto, estudos recentes têm buscado desvendar o interior dessa “caixa preta”, revelando uma realidade social dinâmica e multifacetada.

Para Mayall (2001), as relações do “pré-adolescente” na escola se cruzam com propostas e costumes institucionais estabelecidos no passado e permanentes hoje em dia podendo surgir lacunas ou conflitos entre a experiência de vida dos “pré-adolescentes” e a atribuição a elas dada pelos adultos (em geral de sujeitos vazios de conhecimentos, desprovidos de voz e passivos culturalmente).

De todo modo, a escola será sempre um espaço de conflito – como indica Cândido (1983) – não tem como liquidá-lo, no entanto, é possível equacioná-lo.

Como professor desta escola entendo que os meus pares precisam conhecer os aspectos dinâmicos que envolvem a relação com os alunos no momento do encontro, rever algumas posturas de significação em relação ao “pré-adolescentes”, compreendendo-os como atores sociais que estão imersos em uma característica bem específica de comunidade. Entender que a questão de sua autoridade diante dos alunos deve ser construída e reconstruída no cotidiano dos encontros com base na natureza de sua posição, ou seja, um sujeito que vive a mais tempo e, portanto, tem uma gama de conhecimentos adquiridos historicamente.

Outra questão está em possibilitar que neste encontro seja proporcionado ao aluno a oportunidade de se manifestar, expondo suas ideias e opiniões. Agindo assim, entendo que nossa contribuição enquanto professores contribuirá para uma verdadeira emancipação de nossos alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve por objetivo analisar as interações de alunos “pré-adolescentes” na sala de aula através das relações sustentadas pela estrutura, agência e exercícios de poder com base na Teoria da Estruturação de Anthony Giddens. Neste sentido me apoiei em referenciais teóricos que tratam a estrutura enquanto regras e recursos aos quais os indivíduos se baseiam no curso das interações sociais, a ideia de poder como algo que circula entre as pessoas por meio de uma “dialética do controle” no curso das interações na sala de aula e a “pré-adolescência” enquanto um fenômeno sociocultural e por conseguinte suas relações com seus pares e delas com os adultos nas relações geracionais.

Como a sociedade é dinâmica, a infância nessa estrutura também passa por transformações, assim, dialogar com Giddens significou observar que os “pré-adolescentes” não apenas são impactados pelas estruturas sociais, como possuem um papel ativo para a reprodução e a mudança social.

A teoria da dualidade da estrutura, proposta por Giddens, opera no sentido de que o conceito de estrutura é visto como condição e resultado da ação assim como fator de constrangimento e/ou de facilitação da agência. Além disso há o reconhecimento da agência humana como intencional, reflexiva e cognoscitiva. Nesta perspectiva, os elementos “estrutura” e “agência” se interconectam (dualidade) e o “exercício de poder” transita nesta interconexão como condição de produção/reprodução das práticas sociais.

Encontrei na escola pesquisada um “campo fértil”, sobretudo em função das inquietações que a relação aluno-professor tem se estabelecido nos dias atuais na visão dos professores estudados. Essas tensões, que se apresentam em uma perspectiva macrossociológica necessitam ser entendidas em suas nuances, e refleti-las em seus aspectos microsociológicos nos quais se encontram os atores do processo interativo pode nos auxiliar a compreender como esta sociedade se constrói e reconstrói continuamente.

Se as escolas são todas iguais do ponto de vista legal, elas são ao mesmo tempo diferentes em função das características socioculturais, da comunidade escolar e das pessoas que convivem no seu entorno.

A visão de que a “pré-adolescência” está marcada por mudanças biológicas e psicológicas permanece institucionalizada no imaginário dos

profissionais da escola pesquisada. Entendo que não se trata de negar ou negligenciar as mudanças biológicas ocorridas na transição da infância para a adolescência, mas de pensar na relação entre os aspectos biológicos e sociais presentes no desenvolvimento humano que neste caso são de incorporação do biológico pelo social e vice-versa. Ou seja, a forma como o biológico se transforma no corpo do adolescente tem relação direta com o contexto social da qual faz parte. Neste sentido, foi fundamental iniciar esta tese pela “desconstrução” deste conceito que se encontra presente em boa parte dos profissionais que lidam com educação e podem ser responsáveis por muitas tensões no encontro que ocorre na sala de aula.

Entendo que ao educador não basta conhecer apenas os aspectos cognitivos relacionados aos processos de aprendizagem do “pré-adolescente”. Eles devem ter acesso também aos aspectos que se desenvolvem por meio das interações, isto é, das relações interpessoais nas quais valores, emoções, sentimentos e formas de comunicação desempenham papel essencial. Nas interações observadas no campo, os “pré-adolescentes” permanentemente construíram uma lógica particular e permanente de agência e resistência mesmo não tendo sua voz ouvida pelos adultos.

O elemento estrutura apresenta regras e recursos, conforme indica a Teoria da Estruturação de Giddens. Este é dividido em significação e legitimação (regras) e dominação (recursos). Aplicados ao objeto de estudo, estrutura de significação se refere aos modos de discurso e tipificações que os professores fazem em relação aos alunos. Os alunos da escola foram tipificados como “sem compromisso”, “sem pré-requisitos” e “sem noção de hierarquia”. Além disso tem a estrutura de legitimação (escola) que se refere às normas que são transmitidas para os alunos por meio dos processos de socialização, fato observado nas questões sobre as normas disciplinares que foram impostas aos alunos.

Para mudar a ação e compreensão dos professores é preciso mudar a estrutura, pois a escola ainda coloca os adultos/professores acima das crianças/alunos e continua a reproduzir a relação hierárquica geracional – uns ensinam, outros aprendem. Isto ficou evidenciado no último capítulo.

É revelador o entendimento dos papéis sociais por esses sujeitos – pré-adolescentes e adultos. Ser aluno é se manter em seu devido lugar (fala de um aluno). Ser aluno é ter responsabilidade e obrigações (fala de um professor). Ou

ser professor pelos professores é: ensinar, apoiar, compartilhar, domar, medir, ser múltiplo. Já ser professor pelos alunos é: ensinar conhecimentos e comportamentos, aprender, ser responsável, ajudar.

Observo que as respostas dos alunos são mais positivas para professores/adultos do que deles para as crianças/alunos. E aqui observa-se o valor dado à geração dos adultos. Também está posto para os pré-adolescentes que o processo pedagógico se instaura só o ensinar e o aprender, no abrir dos cadernos ou no discurso da aula, nas relações, interações, no encontro, no brincar, no descontrair-se, ou seja, as socializações e sociabilidade. Acredito que seja isso que os jovens querem nos mostrar, que ensinar e aprender é um campo muito amplo e emaranhado e que pode ser feito em outros formatos de “aula”.

Os recursos, que são um meio através do qual, o poder é exercido, é da espécie impositiva, que derivam da coordenação da atividade dos agentes humanos e as instituições políticas. Nesta perspectiva, de acordo com a TE, estas estruturas referem-se às capacidades dos representantes institucionais por meio do controle sobre a alocação de recursos autoritativos para influenciar a natureza da formação dos alunos.

Quanto aos elementos agência e exercícios de poder, Giddens os apresenta como conectados, ou seja, o poder é necessário para exercitar a capacidade de agência. Assim, diante dos casos das normas disciplinares e no caso da música, os alunos apresentaram um empoderamento ao interferir na propriedade estrutural da escola agindo, reagindo e resistindo. Neste processo os alunos constroem marcas geracionais sobre si próprias relacionadas com seus direitos e *status* dentro da escola. Assim, agência é esse fluxo contínuo que tem em sua essência o poder, no sentido de fazer algo e ser reconhecido.

Outra questão que o estudo revelou é que a autoridade docente, exercida por meio de sua agência deve estar presente na relação com os alunos que demonstraram esperar limites de seus professores, porém, não aceitam autoritarismo. Mediar esta relação entre autoridade-poder, participação escuta-agência é a questão a ser resolvida.

As análises encontradas neste trabalho contribuem com as teorias educacionais por apresentar e demonstrar que a Teoria da Estruturação ao relacionar a dinamicidade entre estrutura e agência oferece elementos

importantes para se pensar sobre os modos interativos que ocorrem na sala de aula em função da dinâmica de transformação da sociedade.

Embora Giddens não tenha elaborado nem aplicado a rigor sua teoria às gerações, a sociologia pode fazer uso dessa perspectiva de dualidade da estrutura para enriquecer sua compreensão sobre a agência dos mais jovens, no caso desta tese dos “pré-adolescentes”, conseqüentemente, contribuir para o aperfeiçoamento da teoria da estruturação por meio das experiências vividas por distintos grupos sociais e pelas lentes das características estruturais da infância, “pré-adolescência” e adolescência.

Nesta perspectiva, considero também que não pode atribuir somente aos alunos “pré-adolescentes” a responsabilidade pela instabilidade do processo interativo na sala de aula se não for considerado o contexto histórico e social pelo qual passam em comparação às características institucionalizadas solidificadas através do tempo e do espaço pela escola e/ou alguns de seus representantes (professores).

REFERÊNCIAS

ALANEN, Leena. Explorations in generational analysis. In: ALANEN, Leena; MAYALL, Berry. **Conceptualizing child-adult relations**. London/New York: RoutledgeFalmer, 2001.

ALBUQUERQUE, R. A. F.; PEDRON, C. D.; QUONIAM, L. Instituição de ensino superior: análise das capacidades resilientes diante das políticas de ações afirmativas. **R.G.Secr.,GESEC**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 47-72, jan.-abr. 2019.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**. v.36, n.129, p.637-651, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf> > Acesso em: 12 nov.2012.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos; DUARTE, Newton. A adolescência inicial. Comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: ARANHA, Maria Salete Fábio. A interação social e o desenvolvimento humano. **Temas em Psicologia**, nº 3, 1993. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v1n3/v1n3a04.pdf>> Acesso em: 12/02/2016.

AQUINO, Júlio Groppa. A indisciplina e a escola atual. Conferência. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, v.24, n.2, p.181-204, jul./dez. 1998.

ARCHER, Margaret S. **Culture and agency: the place of culture in social theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

ARCHER, Margaret S. Morphogenesis versus structuration: on combining structure and action. **The British Journal of Sociology**, 2010, pp. 225-252.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2001

ARIÈS, Phillippe. **História social da infância e da família**. Guanabara, Rio de Janeiro, 1986.

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), Volume 11 Número 1 Janeiro/Junho 2007. p.63-76.

ATTIAS-DONFUT, Claudine . **Sociologie des générations**, Paris: PUF, 1988.

BABER, Zaheer. Beyond the structure/Agency dualism. An evaluation of Gidden's Theory of Structuration. **Sociological Inquiry**, Vol.61, Nº 2, May 1991, pp. 219-230.

BARLEY, S. R.; TOLBERT, P. S. Institutionalization and structuration: Studying the links between action and institution. **Organization Studies**, 18(1), 93-117, 1997.

BARSA, Enciclopédia. **Encyclopaedia Britannica**. V. 2. São Paulo: Encyclopaedia Britannica Consultoria Editorial, 1993.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da**

BORGES, Carolina de Campos; MAGALHÃES, Andrea Seixas. Laços intergeracionais no contexto contemporâneo. **Estudos de Psicologia**, v.16, n.2, maio-agosto, 2011. p.171-177. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v16n2/v16n2a08.pdf>> Acesso em 14 jul.2013.

BORGES, Elizabete Velter. **Adolescentes e jovens nas manchetes dos jornais impressos de Dourados/MS**, 2014. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados (MS).

BRASIL. 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] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 267**, de 8 de fevereiro de 2011. Acrescenta o art. 53-A à Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que “dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências”, a fim de estabelecer deveres e responsabilidades à criança e ao adolescente estudante. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=852545&filename=Avulso+-PL+267/2011>. Acesso em 22/12/2019.

BUENO, Fabrício Aparecido; SANT’ANA Ruth Bernardes. A experiência geracional na fala de alunos de escola pública: a questão da autoridade docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.92, n.231, p. 316-340, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1805/1606>> Acesso em: 12 out.2013.

CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz e FORACCHI, Marialice Mencarini. **Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação**. 4ª edição. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação**: uma herança sem testamento. 2013. 114 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

COLL, C.; PALACIOS, J. MARCHESI, A.(orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar. 2005.
Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4416101/mod_resource/content/1/clarice%20cohn%20antropologia%20da%20crian%C3%A7a.pdf>
Acesso em: 10/10/2019.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUBELLATE, João Marcelo. Three neofunctionalist conceptual contributions to the institutional theory in organizations. **BAR – Brazilian Administration Review**, v. 4, n. 4, p. 66-81, Jan./Abril 2007.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**. v.28, n.100, p. 1105-1128, 2007.
Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>>
Acesso em 02 set.2013.

DEVINE, Dympna. Children's citizenship and the structuring of adult-child relations in the primary school. **Childhood**, Vol. 9(3): 303-320, 2002.

DOWDING, Keith. Agency and structure: interpreting power relationship. **Journal of Power**, Vol.1, No. 1, April, 2008, p.21-36.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n.115, p.139-154, março, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>> Acesso em: 02/12/2012.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico**. 17.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos, [1978]. 91 p.

ERIKSON, E. **Identidade, juventude e crise**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. CEDES**, Campinas, v.24, n.62, p.64-81, abril de 2004.

FACCI, Maria Gonçalves Dias (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

FEIXA, Carles; LECCARDI, Carmem. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. **Revista Sociedade e Estado**, v. 25, n. 2, Maio / Agosto 2010.
Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v25n2/03.pdf>> Acesso em 15 dez.2012.

FERREIRA SALLES, Leila Maria. **Adolescência, escola e cotidiano: contradições entre o genérico e o particular**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 4. Ed. Curitiba: Positivo, 2009.

FERREIRA, Manuela; NUNES, Ângela. Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.20, p. 103-123, jan./abr. 2014.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GIDDENS, Anthony. **Central problems in Social Theory**. London: Macmillan.

GIDDENS, Anthony. **Dualidade da Estrutura: Agência e Estrutura**. Celta Editora. Oeiras, 2000.

GIDDENS, Anthony. **Novas regras do método sociológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIDDENS, Anthony. **Política, sociologia e teoria social: encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan. **Teoria Social Hoje**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Lisandra Ogg. Particularidades da infância na complexidade social – um estudo sociológico acerca das configurações infantis. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2012.

GRILLO, Marlene. Interação professor-aluno: social e o individual. In: ENRICONE, D.; HERNANDEZ, I. R. C.; GRILLO, M. **Ensino, revisão crítica**. Porto Alegre, Sagra, 1988, p.67-73.

HOUAISS, Antônio.; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

Índice de Desenvolvimento Humano de Itabira. Disponível em http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/itabira_mg> Acesso em 13/11/2019.

ISLAS, José Antônio Pérez. Juventude: um conceito em disputa. In: GUIMARÃES, M.T.C; SOUSA, S.M.G. (Org.) **Juventude e contemporaneidade: desafios e perspectivas**. Goiânia: Editora UFG: Cânone Editorial, 2009.

JAMES, Allison, PROUT, Alan. **Constructing and Reconstructing Childhood: contemporary issues in the sociological Study of Childhood**. Psychology Press, 1997.

JAMES, Allison, PROUT, Alan. **Constructing and Reconstructing Childhood: contemporary issues in the sociological Study of Childhood**. London and New York: Routledge Falmer, 2007.

JUNQUILHO, Gelson Silva Junquilha. Condutas Gerenciais e suas Raízes: uma Proposta de Análise à Luz da Teoria da Estruturação. **RAC**, Edição Especial 2003: 101-120

KNOBEL, Maurício. A Síndrome da adolescência normal em ABERASTURY, Arminda & KNOBEL, Maurício. **Adolescência Normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. pp.:24-62.

LAHIRE, Bernard. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

LE BRETON, David. **Uma breve história da adolescência**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2017.

LEONARD, Madeleine. **The sociology of children, childhood and generation**. Sage Publications, London, 2016.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, Cláudia Márcia de. Adolescência: uma construção social. Disponível em: www.npa.newtonpaiva.br/psicologia/e1-22-adolescencia-uma-construcao-social/ Acesso em 29/05/2019.

MACHADO-DA-SILVA, Clóvis L.; FONSECA, Valéria Silva da; CRUBELLATE João Marcelo. Estrutura, Agência e Interpretação: Elementos para uma Abordagem Recursiva do Processo de Institucionalização. **RAC**, Curitiba, Edição Especial 2010, art. 4, pp. 77-107. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v14nspe/a05v14ns.pdf>> Acesso em: 12/02/2019.

MAIA, Carla Valéria V. Linhares. **Cartografias juvenis: mudanças e permanências nos territórios e modos de ser jovem**. 2010. 361f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

MANNHEIM, Karl. El problema de las generaciones. In: **Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)**, n. 62, p. 145-168, 1993[1928]. Disponível em: <http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_062_12.pdf> Acesso em 13 jul.2013.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Maria Gonçalves Dias (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/v34n71/0104-4060-er-34-71-223.pdf>> Acesso em: 12/07/2019.

MAYALL, Barry. Conversations with Childrens: Working with Generational Issues. In: CRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Research with Children: Perspectives and Practices**. Second Edition, Routledge, 2008. pp.109-123.

MONETTI, V.; CARVALHO, P.R. **Adolescência** (aspectos médico-sanitários e psicossociais). São Paulo: Instituto de Saúde, 1978.

MONTADON, Cleopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em Língua Inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, nº112, p.33-60, 2001.

MONT'ALVÃO, Arnaldo; NEUBERT, Luiz Flávio; SOUZA, Márcio Ferreira. Espaço e Tempo na “Teoria da Estruturação”. **Revista de Ciências Sociais**, n.35, outubro de 2011 – pp.187-200.

MOREIRA, Thiago Miranda dos S. Autoridade docente: repensar um conceito **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 1031-1044, out./dez., 2016.

MULLER, Fernanda; Hassen, Maria de N. Agra. A infância pesquisada. **PSICOLOGIA USP**, São Paulo, julho/setembro, 20(3), p. 465-480, 2009.

NETO, Elydio dos Santos; FRANCO, Edgar Silveira. Os professores e os desafios pedagógicos diante das novas gerações: considerações sobre o presente e o futuro. **Revista de Educação do Cogeime** – Ano 19 – n. 36 – janeiro/junho 2010. Disponível em: <<http://www.cogeime.org.br/revista/36Artigo01.pdf>> Acesso em 14 set.2012.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice. Teses e dissertações sobre a relação família-escola no Brasil (1997-2011): um estado do conhecimento. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis

PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscates**. Porto: Ambar, 2001.

PETERS, Gabriel. Giddens em pílulas (5): história e sistemas sociais. 2017
Disponível em: < <https://blogdosociofilo.com/2017/02/17/giddens-em-pilulas-5-historia-e-sistemas-sociais/>> Acesso em: 18/02/2018.

PIRES, Flávia Ferreira; NASCIMENTO, Maria Letícia B. Pedroso. O propósito crítico: entrevista com Allison James. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 128, p. 629-996, jul.-set., 2014. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n128/0101-7330-es-35-128-00931.pdf>> Acesso em 17/11/2019.

QUIROGA, Fernando Lionel; VITALLE, Maria Sylvia de S.. O adolescente e suas representações sociais: apontamentos sobre a importância do contexto histórico. **Physis. Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, 23(3): 863-878, 2013.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.2, p.631-643, maio/ago. 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

RICOUER, P. Reconstruir a universidade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, *Civilização Brasileira*, n.9, 1969, p.51-59.

ROSADO, Cristine T. C. L.; CAMPELO, Maria Estela C. H. Educação escolar: a vez e a voz das crianças. **Ensaio: Aval. Pol. Publ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.9, n.71, p. 401-424, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação para quem? In: **Ciência e Cultura**. SBPC, v.28, n.12, dez., 1976.

ROSSONI, Luciano; GUARIDO FILHO, Edson R.; CORAIOLA, Diego Maganhoto. Recomendações metodológicas para a adoção da perspectiva da estruturação nos estudos organizacionais. **O&S** – Salvador, v.20 – n.66, p. 523-542, Julho/Setembro, 2013. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/osoc/v20n66/09.pdf>> Acesso em: 12/02/2019.

SALLES, Leila Maria F. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. **Estudos de Psicologia**, Campinas 22(1):33-41, jan-mar, 2005.

SANTOS, Maria Walburga dos. Crianças no tempo presente: a Sociologia da Infância no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 235-240,

maio/ago. 2012. Disponível

em:<<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a17v23n2.pdf>> Acesso em: 01/12/2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.91, p.361-378, maio/ago. 2005.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações 8.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHLUCHTER, Wolfgang. A Dualidade entre Ação e Estrutura: esboços de um programa de pesquisa weberiano. **Política & Sociedade** - Florianópolis - Vol. 15 - Nº 34 - Set./Dez.2016.

SCOTT, W. Richard. Reflections: The past and future of research on Institutions and Institutional change. **Journal of Change Management**, 10:1, 5-21, 2010.

SCOTT, John. **Conceptualising the Social World**: Principles of Sociological Analysis. Cambridge University Press, Cambridge, 2011.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v.17, n.2, pp.335-350, 2005. Disponível em<www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a15v17n2.pdf> Acesso em: 22 ago.2014.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 107-116, jan./jun. 2002.

SILVA, Alitta Guimarães Costa Reis Ribeiro da. **Modalidades Relacionais e Utilização de Psicofármaco**. Dissertação (Mestrado em Estudos Psicanalíticos) – FCM-UNICAMP. Campinas, 1988.

SIROTA, Régine. **A escola primária no cotidiano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, nº112, p.7-31, 2001.

STOECKLIN, Daniel; FATTORE, Tobia. Children's multidimensional agency: Insights into the structuration of choice. **Childhood**, Vol. 25(1) 47– 62, 2018.

SUTTERLUTY, Ferdinand; TISDALL, E Kay M. Agency, autonomy and selfdetermination: Questioning key concepts of childhood studies. **Childhood** Vol. 9(3) 183–187, 2019.

STAKE. R. E . The Case study method in social inquiry. **Educational Researcher**, v.7, n.2, p.5-8, 1978.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000. p. 435-454.

TESSER, Gerson João. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. **Educ. Rev.** N.10 Curitiba Jan/Dez. 1994.

TISDALL, E.K.M.; PUNCH, S. Not so 'new'? Looking critically at childhood studies. **Children's Geographies** 10(3): 249–264, 2012.

TOMIZAKI, Kimi. Transmitir e herdar: o estudo dos fenômenos educativos em uma perspectiva intergeracional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.31, n.111, p.327-346, abr.-jun. 2010. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a03.pdf>> Acesso em 05 ago.2013.

TRAVASSOS, Maria do Rosário de Castro; CECCARELLI, Paulo Roberto. Ritos de passagem: o lugar da adolescência nas sociedades indígenas Tembé Tenetehara e Kaxuyana. **Reverso**. Belo Horizonte, ano 38, n. 71, p. 99 – 106, jun. 2016. Disponível em:
<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/reverso/v38n71/v38n71a11.pdf>> Acesso em 13/10/2019.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nádia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio;

VALENTINE, Kylie. Account for Agency. **Children and Society**, volume 25, Issue 5, pp. 347-58.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação / Comitê de Ética em Pesquisa
Av. Dom José Gaspar, 500 - Fone: 3319-4517 - Fax:
3319-4517 CEP 30535.610 - Belo Horizonte - Minas
Gerais - Brasil e-mail: cep.proppg@pucminas.br

Título da Pesquisa: INTERAÇÕES DE ALUNOS “PRÉ-ADOLESCENTES” NA SALA DE AULA: UM ESTUDO BASEADO NA TEORIA DA ESTRUTURAÇÃO DE ANTHONY GIDDENS.

Prezado Senhor(a)

Este é um convite para você participar voluntariamente da pesquisa de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação, que tem como orientadora a Profa. Dra. Magali dos Reis, e será realizada pelo doutorando Marcelo dos Santos Isidório. A pesquisa tem como objetivo analisar a forma pela qual a interação aluno-professor está se estabelecendo nos dias atuais.

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação, quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Você poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador responsável:

Marcelo dos Santos Isidório - (31)98777-3379
marceloisidorio@yahoo.com.br

ANEXO B – Autorização dos pais para os filhos participarem da entrevista



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação / Comitê de Ética em Pesquisa
Av. Dom José Gaspar, 500 - Fone: 3319-4517 - Fax:
3319-4517 CEP 30535.610 - Belo Horizonte - Minas
Gerais - Brasil e-mail: cep.proppg@pucminas.br

Prezado senhor.

Seu filho foi convidado a participar de um estudo de doutorado em educação realizado na E.M. José Gomes Vieira e aceitou. Entretanto, para que o mesmo possa participar, necessito que seu responsável legal autorize.

Este estudo, cujo título é: Interação de alunos “pré-adolescentes” na sala de aula. A pesquisa tem como objetivo analisar a forma pela qual a interação aluno-professor está se estabelecendo nos dias atuais.

() Aceito

() Não aceito.

Assinatura do Responsável

ANEXO C – Roteiro de entrevista semiestruturado (Professores)

1- DADOS GERAIS

- Nome/ tempo de docência / efetivo ou contratado
- Mora no mesmo bairro em que a escola?
- O que faz no tempo livre (fora da escola)
- Tem computador, internet, celular

2- SOBRE SALA DE AULA/PROFESSORES/ALUNOS

- Qual sua opinião sobre os adultos?
- Qual sua opinião sobre as crianças?
- O que você mais gosta aqui nesta escola? Por que?
- O que é ser aluno?
- O que é ser professor?
- Como você avalia seus colegas professores em relação aos alunos dos sextos anos?
- Os alunos de hoje são os mesmos de 5, 10 anos atrás? E os professores?
- Com é sua relação com os alunos dos sextos anos?
- Como você foi como aluno?
- O professor de sua época como aluno é o mesmo de hoje?

3- SOBRE CONTROLE/PODER/(IN)DISCIPLINA

- O comportamento dos meninos é diferente das meninas? Em que?
- O caderno de indisciplina adotado pela escola funciona?
- Normas /regras da escola

ANEXO D – Roteiro de entrevista semiestruturada (Alunos)

1- DADOS GERAIS

- Nome, idade
- Onde mora, com quem, Pais trabalham
- O que faz no tempo livre (fora da escola)
- Tem computador, internet, celular

2- SOBRE SALA DE AULA/PROFESSORES/ALUNOS

- Qual sua opinião sobre os adultos?
- Qual sua opinião sobre as crianças?
- Você gosta de vir à escola? Por que?
- O que é ser aluno?
- O que é ser professor?
- Como você avalia seus colegas em relação aos professores?
- Como você avalia a relação de seus professores com os alunos de sua turma?
- Com é sua relação com os professores?
- Exercício de Faz-de-conta: Se você fosse professor, que tipo seria?

3- SOBRE CONTROLE/PODER/(IN)DISCIPLINA

- O comportamento dos meninos é diferente das meninas? Em que?
- O caderno de indisciplina funciona?
- Normas /regras da escola

1ANEXO E – Questionário - Professores

1- Sem qualquer tipo de consulta externa, me fale suas concepções de:

- a) Criança
- b) Infância
- c) Pré-adolescência
- d) Aluno
- e) Professor

2- Em sua opinião, qual a função da escola?

3- Com base na resposta anterior, qual a importância do aluno e do professor nesta funcionalidade da escola?

4- Em relação aos alunos, quais os maiores desafios você enfrenta na sala de aula nos dias de hoje aqui nesta escola?

5- Que alternativa você propõe para estes desafios?

6- Considerando seu início na carreira até os dias atuais, como você define a característica de seus alunos neste período?

ANEXO F – Questionário - Alunos

1 – O que você mais gosta na escola?

2 – O que você menos gosta na escola?

3 – Você acha que o professor é importante na escola? Por quê?

4 – Qual o ritmo musical que você gosta de ouvir?

5 – Qual a matéria que você mais gosta? Por quê?

6 – Qual a matéria que você menos gosta? Por quê?

ANEXO G – Letra da música “Open the Tcheca” – MC Lan.

Hi! my name is lan
 Vou dar game over
 No seu cu, novinha
 Versão brasileira, hebert richards

Vamos ensinar a língua
 Pras pepeca analfabeta
 Vamos ensinar inglês
 Pras buceta analfabeta

Open the tcheka, vai!
 Open the tcheka, ain!
 Open the tcheka, vai!
 Open the tcheka

Vamos ensinar inglês
 Pras buceta analfabeta
 Vamos ensinar inglês
 Pras pepeca analfabeta

Open the tcheka, vai!
 Open the tcheka, vai!
 Open the tcheka
 Ain, ain, ain

I love you too cu
 Então senta no piru
 I love you too cu
 Então senta no piru

Ai, ai, ai
 Excuse me! excuse me!
 Excuse me novinha!
 Faz tchaca tchaca com os mano, novinha! ai, ah ai
 Faz tchaca tch... ah! excuse me
 Cê não tá entendendo o que eu to falando?

One, two, three
 Senta no four, six, seven
 Senta no seven, eight, nine
 Eu não sei falar o resto, ahn, fudeu!
 Ai! one, two, three
 Senta no four, six, seven
 Sente no... e o resto você!
 Puru puralaco!
 Parou! como é o nome? wizard?

Já que é pra inglês
Vamos ensinar pras vagabunda

Vem de big bunda
Vem de big, big bunda

Vem, vem!
Vem de bundation

Vai tomar piroca
Vai, vai tomar pirocation
Vai tomar piroca
Vai, vai tomar pirocation

Aê, justin!
Colou na favela
Veio pro brasil, colou na favela
Fez a música com nós
Vou falar, hein, ladrão!
O homem tá doido!

Ele falou: como é que eu falo com as novinha aqui?
O justin falou
Como é que eu falo com as novinha
aqui no brasil, ladrão?
Eu falei: mano... justin

Só tem uma maneira
De tu chamar as cadela, vai!
Open the tcheka
Open the tcheka

Só tem uma maneira
De tu chamar as cadela, vai!
Open the tcheka
Open the tcheka