

**ESCOLA COMO ESPAÇO DE EXCLUSÃO E A AUSÊNCIA DE UMA CULTURA ORGANIZACIONAL**  
**SCHOOL AS A SPACE OF EXCLUSION AND THE ABSENCE OF AN ORGANIZATIONAL CULTURE**  
**LA ESCUELA COMO ESPACIO DE EXCLUSIÓN Y AUSENCIA DE CULTURA ORGANIZACIONAL**

Andrielly Karolina Duarte Braz de Freitas<sup>1</sup>  
Crislane Barbosa de Azevedo<sup>2</sup>

**RESUMO**

O presente artigo aborda a cultura organizacional escolar e a relação de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental com a escola e o saber, especificamente de uma instituição da rede municipal de Natal, Rio Grande do Norte. Buscou-se identificar como as representações dos estudantes repercutem na sua mobilização para o aprendizado em um ambiente marcado por silenciamento e exclusão. Foram analisadas representações de alunos de 6º e 7º anos sobre a escola e o saber, focando na compreensão de como a dinâmica institucional influencia a atividade intelectual e a construção de identidades dos sujeitos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utilizou pesquisa bibliográfica e análise de dados coletados. Foram aplicados 113 questionários e realizadas 93 entrevistas semiestruturadas com alunos. Os dados foram examinados sob a luz dos pressupostos metodológicos de Bernard Charlot (2002) e Roger Chartier (1990). Constatou-se que embora valorizem a sociabilidade e os laços de amizade, os estudantes vivenciam sentimentos de tristeza e inadequação devido a práticas de violência. Conclui-se que a ausência de uma cultura organizacional que promova a mediação de conflitos e o pertencimento transforma a escola em um agente de exclusão, onde o saber teórico muitas vezes perde sentido diante de uma realidade institucional fragmentada e apática.

**Palavras-chave:** Exclusão escolar. Organização do espaço escolar. Classe de transição.

**ABSTRACT**

This article addresses the organizational culture of schools and the relationship of students in the final years of elementary school with the school and knowledge, specifically at a municipal school in Natal, Rio Grande do Norte. It sought to identify how students' representations impact their motivation for learning in an environment marked by silencing and exclusion. The study analyzed the representations of 6th and 7th grade students about school and knowledge, focusing on understanding how institutional dynamics influence intellectual activity and the construction of these individuals' identities. This is a qualitative research study that used bibliographic research and analysis of collected data. 113 questionnaires were administered and 93 semi-structured interviews were conducted with students, whose data were examined in light of the methodological assumptions of Bernard Charlot (2002) and Roger Chartier (1990). It was found that although they value sociability and bonds of friendship, students experience feelings of sadness and inadequacy due to practices of violence. It is concluded that the absence of an organizational culture that promotes conflict mediation and belonging transforms the school into an agent of exclusion, where theoretical knowledge often loses its meaning in the face of a fragmented and apathetic institutional reality.

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Secretaria Municipal de Educação do Município de Natal-RN, <https://orcid.org/0000-0003-0808-6702>, [andriellykarolina@hotmail.com](mailto:andriellykarolina@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, <https://orcid.org/0000-0003-3456-0025>, [crislane.azevedo@ufrn.br](mailto:crislane.azevedo@ufrn.br)

**Keywords:** School exclusion. Organization of school space. Transitional class.

## RESUMEN

Este artículo aborda la cultura organizacional de las escuelas y la relación de los estudiantes en los últimos años de la escuela primaria con la escuela y el conocimiento, específicamente en una escuela municipal en Natal, Rio Grande do Norte. Buscó identificar cómo las representaciones de los estudiantes impactan su motivación para aprender en un entorno marcado por el silenciamiento y la exclusión. El estudio analizó las representaciones de estudiantes de 6º y 7º grado sobre la escuela y el conocimiento, enfocándose en comprender cómo las dinámicas institucionales influyen en la actividad intelectual y la construcción de las identidades de estos individuos. Se trata de una investigación cualitativa que utilizó la investigación bibliográfica y el análisis de los datos recopilados. Se administraron 113 cuestionarios y se realizaron 93 entrevistas semiestructuradas con estudiantes, cuyos datos se examinaron a la luz de los supuestos metodológicos de Bernard Charlot (2002) y Roger Chartier (1990). Se encontró que, si bien valoran la sociabilidad y los vínculos de amistad, los estudiantes experimentan sentimientos de tristeza e inadecuación debido a las prácticas de violencia. Se concluye que la ausencia de una cultura organizacional que promueva la mediación de conflictos y la pertenencia transforma a la escuela en un agente de exclusión, donde el conocimiento teórico muchas veces pierde su sentido ante una realidad institucional fragmentada y apática.

**Palabras clave:** Exclusión escolar. Organización del espacio escolar. Clase de transición.

## Introdução

A compreensão da escola contemporânea exige um olhar que transcenda a mera análise de índices de desempenho e se aprofunde nas tramas subjetivas que constituem o cotidiano educativo. No Brasil, especificamente no contexto da rede municipal de Natal, Rio Grande do Norte, a transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental revela-se como um momento crítico de ruptura, no qual a escola frequentemente se manifesta não apenas como um espaço de instrução, mas como um terreno de exclusão e silenciamiento.

A análise aqui apresentada parte das representações de estudantes do 6º e 7º anos sobre a instituição escolar e a sua relação como saber, focando na cultura organizacional da aqui denominada “Escola da Zona Oeste”, um ambiente marcado por contradições socioeconômicas e desafios pedagógicos (Escola. PPP, 2017) exacerbados pelo contexto pós-pandêmico.

A problemática central deste artigo reside em identificar como as representações desses sujeitos - construídas a partir de suas vivências e das práticas institucionais - repercutem na forma como eles se mobilizam para o aprendizado. Para tal, fundamenta-se na perspectiva sócio-histórica de Roger Chartier, utilizando os conceitos de práticas e representações, e na sociologia da educação de Bernard Charlot, por meio da teoria da

relação com o saber. Portanto, pauta-se em um arcabouço teórico que integra a construção histórica das identidades e a dinâmica sociológica da aprendizagem. A pesquisa apoia-se, assim, na intersecção entre Chartier (1990) e Charlot (2002) para compreender como os sujeitos interpretam o mundo escolar e se colocam (ou não) em atividade intelectual.

O primeiro contato com a instituição escolar, em 2022, evidenciou a fragilidade das relações interpessoais, a falta de um trabalho colaborativo e a inexistência de planejamento para resolver os problemas e *déficits* educacionais decorrentes dos dois anos de pandemia (2020-2021). No período de realização da pesquisa, ano letivo de 2022, a instituição possuía três turmas de 6º ano, quatro de 7º ano, três de 8º ano e duas turmas de 9º ano. Os sujeitos da pesquisa foram 113 alunos das turmas de 6º e 7º anos. A escolha desses grupos justificase pelo fato de terem vivenciado a transição escolar sob as condições excepcionais da pandemia de Covid-19, o que fragilizou ainda mais seus processos de alfabetização e vinculação com a lógica dos anos finais. Para acessar suas representações, utilizamos questionários de 113 alunos, dos quais selecionamos 93 para posterior realização de entrevistas semiestruturadas<sup>3</sup>, garantindo que as vozes dos sujeitos - frequentemente silenciadas nos discursos pedagógicos tradicionais - fossem o cerne da análise.

Consideramos a transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental como um período de profunda instabilidade. Enquanto o modelo de docência única nos anos iniciais oferece uma referência identitária estável, a entrada na pluridocência impõe aos alunos uma fragmentação de saberes, metodologias e relações afetivas decorrentes do contato com muitos professores. Para tratar das representações desse público escolar sobre a escola e o saber, neste artigo, os dados seguem analisados em duas seções. Na primeira, discutimos sobre a escola como espaço de socialização dos alunos, sem desconsiderar os conflitos no ambiente, e na segunda, analisamos representações dos alunos sobre a perspectiva da escola como espaço desestruturado do ponto de vista da organização institucional.

### **A escola como espaço de sociabilidade e seus conflitos**

---

<sup>3</sup> Para o desenvolvimento da pesquisa, foi solicitada autorização da gestão da Escola e dos responsáveis pelos alunos. Para tanto, além de carta de apresentação da instituição a qual a pesquisa estava vinculada (UFRN), disponibilizamos “Informativo de Pesquisa”, documento que apresentava todas as características da pesquisa e explicitava as condições, características, riscos e benefícios da realização das entrevistas. Para realização e uso das entrevistas, contamos com a autorização de todos os responsáveis legais dos alunos, mediante assinatura em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Entrevista, no qual foram explicitados, ainda: dados da pesquisa, contato das pesquisadoras, a garantia de inexistência de riscos para a participação na pesquisa, bem como o anonimato na apresentação de todos os dados. Todos os procedimentos pautaram-se nos preceitos éticos de pesquisa orientados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Mais informações, ver: <https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/eticaANPED.pdf>

Para muitos jovens de contextos periféricos, a escola é um dos poucos locais de lazer e interação social. Nos questionários respondidos pelos participantes da pesquisa, os alunos destacam que a escola serve para “fazer amigos”, “jogar bola”, e “ser alegre com as pessoas”. O vínculo afetivo com os colegas é o que garante a permanência física de muitos estudantes que já se encontram subjetivamente excluídos do processo de aprendizagem.

Os alunos valorizavam a escola, viam nela a possibilidade de ascender socialmente e compreendiam que ela era indispensável para a sociedade. Mas para além da representação da escola como “um meio de vida”, aquela que mediará o presente e o futuro, a Escola da Zona Oeste era lida como um espaço de sociabilidade fundamental. Era por meio dela que viviam intensamente a vida presente, vivendo experiências que afetavam o desenvolvimento cognitivo e, em alguns casos, também o emocional. Por meio das brincadeiras e da convivência, os sujeitos atribuíam sentido ao que pensavam e sentiam, descobrindo o mundo por meio de outros olhares e, dessa maneira, iam formando-se também.

Quando perguntamos aos alunos sobre aquilo que mais gostavam ou o que a Escola significava para eles, as respostas apontando as atividades e o tempo de convivência com os amigos estiveram entre as mais frequentes. Entre as atividades preferidas, jogar bola na quadra da Escola se destacou:

- Da quadra e... Da sala de vídeo. Ficar assistindo filme que o professor bota. A quadra é jogando bola mesmo. E de Física. Porque é bom. Legal. (Aluno 08 - 14 anos - Entrevista - 6º ano).
- A hora do recreio. Porque eu vou jogar bola na quadra. (Aluno 24 - 15 anos - Entrevista - 6º ano).
- Da quadra. Jogar bola. É onde tem as aulas do professor de Educação Física. Ela dá a palavra lá pra nós. (Aluno 92 - 16 anos - Entrevista - 6º ano).
- Jogar bola. É bom! Pra saúde, física. (Aluno 23 - 13 anos - Entrevista - 6º ano)
- Educação Física na quadra. Porque eu jogo futebol, oxe! Porque eu quero ser jogador de futebol. (Aluno 57 - 12 anos - Entrevista - 6º ano).
- Na realidade o que eu gosto mais é jogar bola. É mais divertido. (Aluno 88 - 16 anos - Entrevista - 7º ano).
- O que eu mais gosto? Jogar bola. Jogar lá na quadra na hora do recreio. (Aluno 89 - 14 anos - Entrevista - 7º ano).

Ao citar o jogar bola, os alunos o mencionavam muito mais como atividade recreativa, não necessariamente ligada às aulas de Educação Física. No cotidiano da Escola víamos frequentemente os alunos, especificamente do sexo masculino, aproveitando qualquer tempo livre - por falta de professores, intervalos entre aulas, no recreio e até após o término das aulas - para jogar bola com os colegas. Isso na quadra, no pátio da Escola e em qualquer espaço que fosse viável. Ao lado disso, muitos chegavam a carregar o sonho de



se tornar jogador de futebol. O jogar bola mobilizava sensações e prazeres que estavam alinhados aos sentidos dados pelos alunos para aquele saber.

Na contramão dessa perspectiva, os dados nos davam indícios de que as práticas envolvendo o jogar bola na Escola podiam estar contribuindo para o aprofundamento do individualismo e da competitividade, alimentados por sonhos pessoais dos alunos, e para a consolidação de um dualismo que prejudicava a relação com o saber: enquanto brinco e jogo bola, me divirto e sou feliz; quando entro em sala de aula, o saber teórico não me faz sentido. Como vemos, por exemplo, nas narrativas de alunos sobre o que não gostavam na Escola, reivindicando que as aulas de Educação Física deveriam ser sempre na quadra:

- Não gosto quando Educação Física não é na quadra. Porque eu quero jogar futebol. Se tivesse Educação Física todo dia não faltava um dia. (Aluno 57 - 12 anos - Entrevista - 6º ano).
- Também quero falar aqui que eu acho muito injusto o professor de Educação Física fazer duas na sala e duas na quadra. Eu preferia uma na sala e três na quadra. Porque pra exercitar a pessoa, melhorar a saúde e tal. Entendeu? (Aluno 01 - 14 anos - Entrevista - 7º ano).

Quando o aluno 01 explicava sobre a injustiça relativa à divisão dos horários das aulas em sala e na quadra, seria um indício de descontextualização de conteúdos escolares? As aulas ditas “na sala” eram orientadas por práticas desmobilizantes e sem sentido, de modo que os sujeitos preferiam estar em movimento e experimentando na ação os benefícios daquele saber? As falas dos alunos nos davam indícios da necessidade de incorporar a Educação Física na perspectiva na cultura corporal do movimento alinhada a uma concepção crítica de educação, ou seja, transformar a cultura corporal do movimento em uma ação pedagógica, modificando assim o sentido da Educação Física na escola (Silva, 2012).

Não se trata, portanto, do movimento pelo movimento, da brincadeira por si só. Não podemos menosprezar os sentidos atribuídos pelos alunos. O valor dado ao brincar, ao se divertir, possuía um impacto em seu desenvolvimento pessoal que precisava ser considerado. Essa forma de ler o mundo e dar sentido a ele permitia que eles estabelecessem relações com os outros, lidassem com as dificuldades, acreditassem em seu potencial e continuassem acreditando em sonhos, conferindo uma relação com o mundo e consigo mesmos, como podemos ver através das palavras do aluno 01:

- Tem umas aulas que eu não gostava aí eu ia jogar bola. Mas jogar bola porque se qualquer coisa não der certo nos estudos, já posso ser um jogador e ajudar minha família. E também melhorar a saúde [...]. Às vezes eu não me sentia muito bem e quando eu fico meio triste eu vou jogar bola pra tentar esquecer os problemas. Aí eu acabo esquecendo os problemas jogando bola, por isso que eu vou.
- Pesquisadora: Entendi. Como assim problemas?

Aluno: Uns pensamentos “véi” negativos. (Aluno 01 - 14 anos - Entrevista - 7º ano).

A prática do aluno 01 não era apenas distração ou fuga das aulas desmobilizantes. Mas algo engendrado em suas necessidades pessoais de se tornar alguém na vida por meio do futebol e, assim, ajudar a família. Na Escola, o aluno 01 aprendia e se desenvolvia não só na perspectiva do futuro, mas na necessidade do presente. Através da brincadeira, da convivência e experiência com os pares que o mobilizavam e faziam sentido para ele, o aluno ia se conhecendo, formando-se. Era nessa perspectiva que a Escola representava a vida. Para parte significativa de alunos, era na Escola onde eles passavam mais tempo, onde brincavam e podiam se desligar dos problemas, encontrar apoio, felicidade, parceria com os seus.

Nesse sentido, os laços de amizade que se formavam no espaço escolar eram um dos principais caminhos para dar sentido à vida dos estudantes. Perguntados sobre o que mais gostavam na Escola, além do jogar bola, a convivência com os amigos dentro e fora de sala se destacou em muitas falas:

- As amizades que eu fiz aqui. Porque tem dias que eu venho pra cá muito triste, mas eles me fizeram ficar feliz de novo. No dia que eu tive um problema em casa, aí eu vim pra cá, mal, triste. Eles ficaram fazendo piada lá, eu comecei a rir de novo, fiquei feliz de novo. (Aluna 58 - 12 anos - Entrevista - 6º ano).
- Eu venho porque eu acho legal, meus amigos estão aqui. (Aluno 59 - 12 anos - Entrevista - 6º ano).
- Eu gosto dos meus amigos porque eles me fazem rir, me faz alegre. Quando eu tô em um momento triste, eles fazem piada pra rir. (Aluno 61 - 11 anos - Entrevista - 6º ano).
- Gosto de ficar bagunçando com os amigos na escola. Brincando, conversando. (Aluno 93 - 12 anos - Entrevista - 6º ano).
- Meus amigos, alguns professores. Por causa que antes de eu vim pra cá eu não tinha nenhum amigo. Porque na minha rua eu não conheço ninguém. Nem em casa. Só aqui. (Aluno 18 - 13 anos - Entrevista - 6º ano).

Os alunos revelam um universo no qual a escola consiste em um território de sociabilidade e suporte emocional. Suas representações destacam o simbólico e o afetivo, onde o espaço físico ganha sentido não pelo currículo, mas pelos laços de amizade que combatem a solidão e o sofrimento, inclusive, doméstico. A relação com a escola se dá enquanto lugar de vida e refúgio de um mundo extraescolar que muitas vezes lhes nega reconhecimento social. Nesse mesmo sentido os alunos seguem se manifestando sobre as relações com a escola e sobre o que mais gostavam quando nela pensavam, vejamos:

- Tipo o recreio, é bom quando a pessoa tá no recreio que dá pra conversar. (Aluna 21 - 11 anos - Entrevista - 6º ano).

- A escola é um lugar que eu me sinto bem. Eu não sei o porquê, mas eu me sinto muito bem aqui. Porque aqui eu tenho mais gente pra conversar, mais amigos. Em casa não tem quase ninguém, eu tenho um irmão, mas não somos tão próximos. Então aqui eu tenho amigos que são praticamente irmãos. E é isso. (Aluna 22 - 12 anos - Entrevista - 6º ano).

- Eu gosto dos meus amigos porque tem vez que uma pessoa vai pra uma escola, aí não conhece ninguém, aí, tipo, fica chato. Aí tipo quando eu venho pra uma escola que conhece todo mundo a escola parece que fica mais legal. Brinca, conversa, fica sem fazer nada. (Aluna 25 - 12 anos - Entrevista - 6º ano).

As representações dos alunos sobre a escola não a relacionam a um aparato de instrução formal, mas como um lugar de pertencimento e visibilidade social, onde o “estar com o outro” é o que confere legitimidade e prazer ao espaço institucional. Para os alunos, o sentido de “ir à escola” reside na mobilização para o encontro, transformando os intervalos e os momentos de “não fazer nada” em instâncias de aprendizado sobre si e sobre a vida coletiva. Eram os amigos que compreendiam e ajudavam a lidar com os variados desafios da vida. Como destaca Charlot (2009), em uma relação de hierarquia, mais importante do que o saber intelectual, estão as relações afetivas entre os alunos. A escola, segundo o autor, é um espaço relacional precioso que permite aos sujeitos um sentido de existir. Mas isso pode levar a um afastamento do sentido da escola como espaço de atividade intelectual.

Esta pregnância do relacional pode ser interpretada como um desvio [...] a pregnância do relacional oculta o saber, afasta o aluno da atividade intelectual ou, interpretando de outra forma, a atracção relacional da escola permite, pelo menos, que o aluno suporte uma instituição que para ele não faz sentido em termos de saber. [...] Ora, a aprendizagem da relação com o outro é também uma forma de cultura. (Charlot, 2009, p. 83).

Quando os alunos mencionavam, primeiramente, que o que mais gostavam de fazer na Escola era estar com os amigos, eles não negavam a importância e o valor da escola para suas vidas e para a sociedade. Eles sabiam que precisavam da Escola para o futuro, mas esse futuro não estava visível, ainda não havia chegado. O valor das relações vividas nela repercutiam muito mais fortemente porque era algo visto e vivido diariamente, havia uma relação de valor apropriada, objetivada nas próprias experiências. Assim era que a relação com os amigos aparecia sempre em destaque em suas narrativas, como podemos ver a seguir:

- Amigos. Porque são legais. Tipo, você tá sozinho, aí procura algum amigo e fica falando com ele. Só isso. Minha convivência é maior com eles. (Aluno 03 - 12 anos - Entrevista - 7º ano).

- Ah... Recreio. Eu fico brincando o recreio quase todinho. Aí eu esqueço de comer e vou pra sala com fome. Brincar de tica-tica. Eu chamo meus amigos, as pessoas que não são da nossa turma, e nós vamos brincar. Às vezes dá confusão, o pessoal sai da brincadeira. Também é culpa deles. Eles ficam bagunçando. (Aluno 32 - 13 anos - Entrevista - 7º ano).

- Meus amigos. Porque eu ficava sozinho no 1º, 2º ano. Ficar conversando, a gente fica brincando de tica-tica ou a gente fica jogando na escola, na hora do recreio. (Aluno 33 - 12 anos - Entrevista - 7º ano).
- Meus amigos, a aula. É... Porque meus amigos a maioria estuda comigo na sala, conversa. É que eu vejo eles mais vezes, porque meus amigos fora da escola quase eu não vejo. Eles eu vejo todo dia, brinco, converso. (Aluno 34 - 13 anos - Entrevista - 7º ano).

A escola é significada como uma extensão da família, revelando que, antes de se vincularem ao saber intelectual, os sujeitos precisam se sentir vinculados a uma comunidade que os reconheça e os acolha. É na escola onde eles deixam de ser “sozinhos” para se tornarem sujeitos com história e grupo. Embora o aluno 34 mencione “a aula”, o prazer e a motivação central residem na convivência, indicando que a escola cumpre um papel antropológico fundamental: ela é o mundo onde os alunos aprendem a lidar com conflitos, regras de jogos e a construção de vínculos que a vida fora dos muros escolares, muitas vezes solitária, não lhes oferece. Os alunos do 7º ano seguiam reforçando a representação da escola como laboratório de alteridade e subjetividade. Assim se pronunciaram outros estudantes:

- Ahhh eu gosto do povo. Principalmente lá da sala, porque são gente muito boa. Gosto muito. Faz o meu tipo de engraçado. Na sala, quando não tem aula. No pátio, na hora do intervalo. Ah, nós ficamos fofocando, brincando, julgando o povo. (Aluna 63 - 12 anos - Entrevista - 7º ano).
- Eu gosto da diversidade de personalidade das pessoas. Diversidade de personalidade imensa [balança a cabeça de modo afirmativo e com um leve sorriso]. Tem gente quietinha, tem gente que é muito agitada, muito agitada. Tem gente que é ali no canto dela. Porque eu não me amostró, eu não gosto de pessoa amostrada. Aí eu prefiro o quietinho. (Aluno 90 - 13 anos - Entrevista - 7º ano).
- Meus amigos. Eu gosto porque é muito legal conversar com eles, desabafar. Conversar. Tenho poucos amigos fora da escola. (Aluno 06 - 14 anos - Entrevista - 7º ano).
- Do recreio. Faço amizade, converso. (Aluno 14 - 12 anos - Entrevista - 7º ano).

A convivência diária alimentava vínculos afetivos que perpassavam todas as práticas vividas na Escola. Durante as aulas ou na hora do intervalo/recreio, os alunos partilhavam a aventura cotidiana de viver e se descobrir a partir do relacionamento com o outro. O simples ato de conversar, ou como outros diziam: “desabafar”, demonstrava a importância da linguagem para a compreensão de si e do próximo, assim como a compreensão daquele entorno em que todos estavam envolvidos. A partir das identificações iam criando seus próprios grupos, partilhando comportamentos e entrando em um movimento de análise de si e do outro que em muito podia contribuir para o desenvolvimento humano, na medida em que implicava a construção de identidades. Para grande parte dos alunos, a escola representava um local de diversão e socialização. Dessa forma é que se tornava possível:



“fazer amigos”, “jogar bola”, e “ser alegre com as pessoas”. Isso contribuía para a permanência de muitos na escola e não necessariamente para uma mais direta relação com o saber escolar, visto que deste muitos estavam excluídos.

A exclusão que afeta as relações com o saber, perpassa também experiências no âmbito das relações sociais, quando a escola se torna palco de violências. O Bullying, as brigas e o desrespeito entre pares foram citados como fontes de sofrimento, ansiedade e crises de pânico. Alunos do 6º B e 6º C relataram se sentir solitários ou inseguros devido ao comportamento agressivo de colegas, muitas vezes interpretado como falta de educação e ordem por parte da escola. A cultura organizacional da Escola da Zona Oeste parecia falhar na regulação das relações. Ausência de um trabalho sistemático de mediação de conflitos e falta de orientação ou vigilância nos corredores permitem que a agressividade se torne uma prática comum, afastando os alunos de uma vivência harmoniosa e segura. O clima escolar, assim, oscila entre a alegria do encontro e o medo da violência, criando um ambiente de “suspense” constante que prejudica a concentração e o desenvolvimento de habilidades sociais.

Em um estudo sobre as formas de violência escolar no Brasil, Sposito (2001) já indicava, há mais de 20 anos, a prevalência de duas principais modalidades: a violência contra o patrimônio - o que envolve depredações, pichações, violações de ambientes - e formas de agressões interpessoais, principalmente entre alunos, mas também entre esses e seus professores.

Na Escola da Zona Oeste a realidade não era diferente. No aspecto da depredação, os estudantes mencionavam com frequência o quanto se sentiam frustrados em uma Escola constantemente violada: “Os alunos não respeitam a Escola. Quebraram a grade lá da quadra, as portas”. (Aluno 59 - 12 anos - Entrevista - 6º ano). A aluna 48 seguia detalhando: “Não gosto das atitudes dos meninos que ficam riscando a parede. A escola é pra estudar, não pra riscar parede! Eles pintam a Escola todo ano, aí lá vem o menino risca. E a mãe dele não vai dar tinta pra pintar né?” (Aluna 48 - 12 anos - Entrevista - 7º ano). A aluna 21 endossava: “Os alunos bagunçam a Escola. Risca a parede, enterra os copos”. (Aluna 21 - 11 anos - Entrevista - 6º ano). E o aluno 14 completava: “Eu diria que essa Escola é um pouco bagunçada. Os meninos jogam os pratos, deixam comida, jogam comida. Desenham nas paredes, roubam as coisas também” (Aluno 14 - 11 anos - Entrevista - 6º ano).

Sobre como esse estado de coisas repercutia na sua relação com a Escola, a aluna 22 explanava: “Professora, uma coisa que eu odeio nessa escola são os banheiros. São horríveis. As salas também são muito pichadas, muito riscadas. Eu fico me sentindo suja, não gosto de



ver nada bagunçado que eu fico nervosa” (Aluna 22 - 12 anos - Entrevista - 6º ano). A aluna 91 partilhava sentimento semelhante: “Não gosto do tanto que essa Escola é imunda. É toda suja, olha as paredes! Traz uma energia ruim pra pessoa. É ruim aqui, me sinto uma bosta” (Aluna 91 - 13 anos - Entrevista - 7º ano).

As motivações das depredações exigem pesquisas específicas, mas derivam claramente de representações negativas da instituição. Alunos sem sentimento de pertencimento ou respeito projetam raiva, frustração e monotonia na destruição do patrimônio. O engajamento comunitário é necessário para construir uma escola de qualidade, com vínculos identitários e experiências significativas. Embora alguns atribuam valor à escola como ponte para o futuro ou extensão familiar, esses sentidos são singulares, não se pode esperar que todos confirmem a mesma importância ao espaço espontaneamente.

Não existe neutralidade nas representações nem nas práticas. Há sempre uma mobilização que explica a tomada de decisões. De acordo com Menezes (2011), o vandalismo é uma forma de obter reconhecimento. Ao depredar, o sujeito tem a necessidade de deixar sua marca. O ato de vandalismo escolar configura-se como um pedido latente de visibilidade. Se o aluno não é reconhecido pelas suas qualidades, estimulado a desenvolver suas potencialidades, mediado no seu desenvolvimento, passa a requerer reconhecimento e até a reforçar uma rotulação sobre sua própria identidade apenas como forma de se conhecer e se afirmar diante dos outros.

Para evitar ações como as descritas pelos alunos era preciso que a Escola passasse a representar um lugar de sentido e prazer, atribuindo valor a ela para que aprendessem a cuidar. Sem essa premissa não seria possível haver transformação. Além disso, desenvolver projetos de conscientização e preservação do bem público se mostrava como demanda necessária não apenas para a construção de uma escola de qualidade e democrática, mas, também, para o desenvolvimento de uma sociedade em que os sujeitos aprendem a valorizar e cuidar do mundo em que vivem, respeitando o patrimônio histórico acumulado pela humanidade e permitindo às futuras gerações o desfrute desse mundo humano.

Dourado e Oliveira (2009) destacam o quanto os espaços coletivos de decisão, participação e integração da comunidade escolar são eficazes para a construção de uma escola que humaniza e para a construção e o fortalecimento da identidade e pertencimento ao espaço escolar. Tratando-se de sujeitos em desenvolvimento, passando por etapa de intensas transformações como a puberdade, tal princípio democrático se faz ainda mais fundamental: “O jovem precisa receber atenção, ser ouvido, respeitado, valorizado, tendo em vista desenvolver uma personalidade autônoma. Para que isso ocorra, é necessário que

limites e sanções sejam estabelecidos de forma clara, com o jovem participando ativamente da sua discussão e elaboração”. (Wallon, 1981 *apud* Dér e Ferrari, 2012, p. 66).

Assim sendo, vale refletirmos sobre como ocorriam os processos decisórios. Em nossas vivências no ambiente escolar, verificamos que não havia espaço para o debate das regras com os alunos - nem eles aparentavam saber quais eram posto que as situações ocorriam e não havia qualquer tipo de intervenção a respeito -; que não se discutia a importância da preservação; que as necessidades dos alunos não eram ouvidas para, junto com eles, soluções serem buscadas para os problemas identificados. O que ocorria era a vigilância momentânea e autoritária, fechando salas com cadeados, impondo um clima de desconfiança e estimulando uma vontade de subversão cada vez mais apurada, natural de uma fase caracterizada pelo confronto dos limites, pela busca de significados e justificações.

Em contato com a equipe de coordenação a fim de tratarmos sobre declarações dos alunos a respeito da inexistência de regras na Escola, a resposta obtida foi categórica: “Não, eles sabem que têm sim. Só não respeitam”. E se não respeitavam, o que era preciso fazer? Era grande o nível de apatia diante dos fatos. Certa vez passamos pelo banheiro das professoras e identificamos um amontoado de alunas do 9º ano utilizando o pequeno espelho para arrumar os cabelos e tirar fotos. Questionamos o motivo de não usarem o banheiro reservado aos alunos, muito mais amplo que aquele. A resposta foi simples: a precariedade do banheiro que, entre outros aspectos, não possuía espelho. Levando a situação para a coordenação eis que mais uma vez a resposta não destoava do que já tinha sido constatado outras vezes. Há alguns anos os banheiros haviam passado por uma reforma para atender às atividades do “Programa Mais Educação”: foram reformados, colocados espelhos grandes, chuveiros e toda estrutura para atender aos estudantes. Em tom de acusação, Coordenação-01 explicava que, na mesma semana, os alunos quebraram os espelhos. Mais uma vez o conformismo e a inércia se revelavam como marca daquela gestão.

A escola desempenha um papel fundamental no processo de socialização do público escolar. A cultura organizacional da instituição de ensino cumpre um papel fundamental nesse contexto. Ela é definida como conjunto de significados, crenças e valores partilhados pelos membros da comunidade escolar, que se manifestam nos rituais, nas normas e na forma como o espaço é gerido. Quando essa cultura prioriza a classificação e a punição em detrimento da mediação e da inclusão, a escola torna-se um agente de exclusão escolar, social e cultural. Na Escola da Zona Oeste, o distanciamento entre o significado social da escola e as práticas cotidianas revela uma cultura de inércia e permissividade, onde, por exemplo, o

“gazeio” dentro do próprio ambiente escolar é naturalizado e a violência simbólica torna-se a norma de convivência.

### A cultura da “bagunça” e a inércia institucional

Um tema recorrente nas falas dos alunos de 6º e 7º anos é a “bagunça”. Para eles, a escola é desorganizada porque os alunos não respeitam os professores e estes não conseguem controlar as turmas. Essa percepção reflete uma cultura organizacional cujas normas regimentais são descumpridas e não há um esforço coletivo para estabelecer um pacto de convivência.

A falta de organização do funcionamento da Escola abria caminhos para manifestações de violência e o uso constante, pelos alunos, da palavra “bagunça” para classificar a escola. De fato, era isso que transparecia diante de tantos relatos de conflitos, agressões e violências. A Escola apresentava demandas que iam além de problemas sociais refletidos e operacionalizados nela, configurando-se como uma forte potencializadora da violência por meio da falta de organização decorrente de uma frágil gestão. Vejamos como os alunos destacavam essa representação:

- Essa escola significa bagunça. Bagunça porque os alunos daqui são tudo bagunceiros. Tipo, corre, não presta atenção na aula, entendeu? É isso. (Aluna 25 - 12 anos - Entrevista - 6º ano).
- A primeira coisa que lembro é a bagunça. É muito bagunçado. [...] O que eu não gosto nessa escola é o jeito como ela é bagunçada. Tipo, como é que eu posso dizer? O jeito que os alunos agem como se a escola fosse deles. Teve uma vez que eu tava lá no banheiro, aí quando eu cheguei lá no banheiro, tava tudo sujo. E também quando eu venho pra escola tá tudo espalhado, lixo todo espalhado pela escola. (Aluna 15 - 11 anos - Entrevista - 6º ano).
- Não gosto muito das bagunças. Gente que fica jogando bolinha de papel na pessoa. A pessoa tá quieta, aí tem alguns meninos que vai lá, mexe com a pessoa. Joga bolinha de papel. (Aluno 18 - 13 anos - Entrevista - 6º ano).

A “bagunça” mencionada pela aluna 25 e pelo aluno 18 aparece como um impeditivo para a mobilização para o aprendizado, transformando o ambiente em um local de incômodo e agressão. Para a aluna 15, a percepção de que os alunos agem “como se a escola fosse deles” - depredando banheiros e espalhando lixo - revela uma apropriação distorcida do espaço, onde a falta de sentido coletivo e de cuidado com o patrimônio evidencia uma falha na dimensão social e identitária da relação com o saber, tornando a experiência escolar um exercício de tolerância ao caos em vez de um percurso de formação intelectual. Outros alunos se pronunciaram em sentido semelhante ao declararem:

- Eu não gosto por causa das bagunças e das brincadeiras chatas. Porque tem pessoas que ficam gritando dentro de sala, em vez de estar escrevendo, tão bagunçando, jogando bolinha de papel um no outro, roubando material, empurrando um ao outro, fazendo brincadeira chata, essas coisas. (Aluno 61 - 11 anos - Entrevista - 6º ano).

- Não gosto das bagunças. Às vezes não tem regra e o povo não respeita ninguém. Tem muita gente que não assiste aula, fica bagunçando, atrapalhando os professores. Ficam na porta, tirando a atenção do povo, zuando. E tem gente que é ruim mesmo nessa escola. (Aluna 67 - 17 anos - Entrevista - 7º ano).

Observemos que em todas as falas os alunos destacavam a indisciplina dos colegas. A Escola era bagunçada porque os alunos eram bagunceiros. A percepção era óbvia em um primeiro momento, mas requeria maturidade e reflexão para além das ingênuas percepções dos alunos. A questão não era ser bagunceiro, não atender às normas, pois quais eram as normas? Como a aluna 67 mencionava, a Escola parecia não ter regras, não de forma suficientemente claras e praticadas na instituição. O que levava os rotulados “bagunceiros” a ficar circulando nos corredores, jogando bolinhas de papel, desrespeitando os colegas, atrapalhando os professores, depredando o ambiente? Conjecturamos pela ausência de um clima organizacional baseado em regras claras e tomadas de decisão democráticas; inexistência de sentido e prazer nas práticas pedagógicas, levando-os a preferirem estar fora da sala de aula; ineficiência de mediação nos casos de violência, enfraquecendo vínculos e possível sensação de pertencimento, tudo isso atrelado às desordens emocionais naturais da adolescência, potencializadas pelas desestruturas familiares e socioeconômicas.

O número expressivo de relatos merece destaque porque indica que a desordem era uma marca latente na dinâmica sociocultural da Escola, afetando diretamente a qualidade da aprendizagem de todos os alunos. Discentes de todas as turmas entrevistadas destacavam que aquilo que não gostavam na instituição, o que ela significava para eles, as primeiras lembranças que vinham à memória ou aquilo que fariam sobre a Escola, caso alguém perguntasse, tudo estava sempre relacionado à bagunça observada diariamente: “Me lembra **um caos**. Porque a escola tá ficando muito bagunçada, mas eu espero que isso melhore. Porque de um tempo pra cá tá tendo confusão! Não é os professores, não é a educação que os professores dão, mas sim os próprios alunos, entendeu? Eu não gosto!” (Aluna 62 - 11 anos - Entrevista - 6º ano - grifo nosso).

O ambiente e o clima descritos pelos alunos era mesmo o de caos. A falta de controle reinava em um cenário de indisciplina onde parecia inexistir preocupação em tomar medidas para transformá-lo. A aluna 62 explicava que sentia diferenças alarmantes comparando o turno em que estudava com o turno matutino, no qual tinha estudado até o 5º ano na mesma



instituição: “Sinto muita diferença! De tarde tem muito palavrão. Muita, vamos dizer assim, agressão verbal, física. E de manhã não tinha isso, tanto tumulto como tem agora”. (Aluna 62 - 11 anos - Entrevista - 6º ano). De forma semelhante declarava o aluno 90 e o aluno 13:

- O que eu não gosto? Das pessoas que não estudam e ficam atrapalhando. Ficam gritando na porta, chutando a porta que nem aconteceu ali agora. Fica xingando os professores, desrespeitando. Fica roubando as coisas, as canetas, as coisas do estojo, garrafa. Aí eu não gosto disso, eu não gosto de agitação demais, de ficar perturbando quem tá concentrado. (Aluno 90 - 13 anos - Entrevista - 7º ano).

- Não gosto? O intervalo. Acaba muito rápido. E também as salas. Normalmente as aulas são tudo bagunçado assim, não tem aquela organização normal. Como a senhora mesmo diz, vou seguir o exemplo da senhora, tocou, ir pra sala. Sempre tem aquela enrolação toda de chegar atrasado. E como a senhora diz, a aula é curta, aí acaba rápido. [...] A primeira coisa que lembro? Bagunça. Quando a pessoa chega na escola já tem aquele povo que tá bagunçando. Normalmente até dá briga. É muito bagunçada a escola. (Aluno 13 - 13 anos - Entrevista - 7º ano).

O aluno 90 afirmava gostar da diversidade de pessoas que compunha a Escola e ter se encontrado em um grupo de amigos parecidos com ele. Reclamava de uma faceta dessa diversidade, qualificada como os alunos que não queriam estudar, responsabilizados pela dinâmica caótica da Escola e pelas repercussões negativas no processo de aprendizagem. O aluno 13, por sua vez, apontava para um quesito diferente, não observado pelos colegas: a falta de organização das aulas, sobretudo, em relação à organização e à gerência dos horários. A falta de pontualidade de professores e a ausência de normas para a entrada dos alunos após o intervalo geravam uma dinâmica de desordem na escola. Esse cenário resultava em circulação excessiva de alunos pelos corredores, prejudicando o andamento das aulas e exigindo intervenções ocasionais da coordenação ou de outros funcionários, diante da falta de um profissional específico para tanto.

Instituições de ensino que negligenciam as condições necessárias ao aprendizado e à formação ética dos alunos acabam por fomentar a indisciplina. Para restaurar o respeito e a convivência digna, é preciso estabelecer limites, mas isso só ocorre quando a instituição faz sentido, ou seja, quando ela se propõe a construir conhecimento, contextualizar a relação do sujeito com o mundo, transformando-se em um espaço de construção de saberes, desenvolvimento de competências e leitura crítica da realidade. Se isso não ocorre, como bem afirma Antunes (2002), combater a indisciplina torna-se pura perda de tempo, pois não trata as motivações do problema.

Na medida em que realizávamos as entrevistas, os relatos reforçavam a insatisfação e as representações problemáticas sobre a Escola. A aluna 04 destacava que o tumulto se fazia presente nos diversos ambientes: “Não gosto do recreio. Não gosto não. É porque é

tumulto, é bagunça. De vez em quando acontece briga” (Aluna 04 - 17 anos - Entrevista - 7º ano). O aluno 46 frisava o quanto a agitação era fruto de práticas indisciplinadas e violentas: “Não gosto da bagunça. O barulho incomoda muito! Eu gosto mais de silêncio. [...] Os alunos não têm muito respeito um com o outro. Um dia desses deram um tapa na cabeça do meu colega com a mão cheia de cola” (Aluno 46 - 12 anos - Entrevista - 7º ano).

Questionado sobre a primeira coisa que vinha à sua cabeça sobre a Escola, o aluno 01 declarou: “Muita desordem. O povo aqui bagunça demais. [...] Eu diria que é uma escola boa e tal, só o que lasca mesmo é os alunos que não querem estudar e ficam bagunçando”. O aluno 24 seguia a mesma linha de raciocínio: “É boa essa escola, mas os alunos bagunçam. Não quer saber de nada, não quer saber de estudar. Gazeia que só a bexiga. Aí C-3 quer botar pra dentro da sala e os alunos não vão” (Aluno 24 - 15 anos - Entrevista - 6º ano).

Questionado sobre o que diria sobre a Escola para outras pessoas, o aluno 89 foi taxativo: “Que ela é chata. Ela é toda bagunçada, toda desorganizada. O povo fica gazeando, sem farda. Devia ser mais organizada, mais coisada pra pessoa entrar na sala (Aluno 86 - 13 anos - Entrevista - 7º ano). A aluna 21 concordava e dava, ingenuamente, uma solução extremamente excludente para o problema: “Penso que a escola deveria ser mais arrumada. Deveria tirar os alunos que não prestam, que não quer nada com a vida. Tirar e deixar só os alunos mesmo que não são bagunceiros, que gostam de estudar de verdade” (Aluna 21 - 11 anos - Entrevista - 6º ano).

Diante dos depoimentos negativos, questionamos: Como os alunos poderiam gostar, aprender e bem se relacionar com a Escola e o saber, em um ambiente que despertava tantas sensações ruins? Como poderiam encontrar sentido e prazer, sentir-se valorizados e cuidados em um cenário marcado por desordem e abandono? Como considerar limites quando eles não se mostravam evidentes? Enquanto parecia haver uma sensação de conformismo e inércia daqueles que deveriam gerir e organizar a Escola, os alunos não aceitavam o contexto de bom grado. Pediam por limites, reclamavam seus direitos, denunciavam o quanto a bagunça afetava o processo de aprender.

Para a aluna 21, e muitos de seus colegas, o problema não estava na Escola em si, mas em determinados alunos. Sendo assim, bastava tirar aqueles que protagonizavam os atos de violência e tudo estaria resolvido. A percepção da aluna, validada em discursos de professores e coordenadores que declaravam e tratavam de forma diferente os chamados “alunos que não queriam nada”, apontava para o que Arroyo (2007) destaca sobre os efeitos da violência escolar, quando esta gera segregação e rotula estudantes como réus, priorizando o julgamento de suas condutas em vez de acolhê-los como vítimas de exclusão e refletir



sobre os danos em sua aprendizagem. Segundo o autor, essa realidade desestabiliza as funções da escola e do docente, ferindo preceitos éticos e pedagógicos de uma educação pública inclusiva e de qualidade construídos historicamente.

A solução sugerida pela aluna 21 encontrava respaldo diante da postura excludente de parte dos agentes do ambiente escolar. São exemplos as falas do aluno 93, um daqueles rotulados como indisciplinado e que, ao se lembrar da Escola, destacava os incômodos sobre a forma como era tratado. Seu primeiro pensamento sobre a instituição era: “Sair daqui. Porque essa escola é chata. Os diretores, professores, o povo. Eles têm marcação já! A pessoa não tá fazendo nada e leva pra diretoria, nam!” (Aluno 93 - 12 anos - Entrevista - 6º ano).

Para o aluno 93 a perspectiva era outra. Sentia-se incompreendido e julgado, perseguido por um rótulo que já desqualificava qualquer uma de suas ações e por uma conduta que, a seu ver, não lhe fazia sentido: “Aquela Coordenação-01 mesmo. A pessoa não pode fazer nada, homi! Sabe até onde eu moro ela. Aí acontece alguma coisa, ela diz: Vá pra casa e amanhã venha com a sua mãe” (Aluno 93 - 12 anos - Entrevista - 6º ano). O estigma não abria espaço para diálogo e mediação, para que fosse possível entender as razões que o levavam a tomar atitudes inadequadas na perspectiva dos gestores, mas que para ele não pareciam ofensivas. Esse é um ponto importante da problemática: entender os sentidos que as ações têm para os diferentes sujeitos.

Consideremos ainda que o aluno 93 já enfrentava dificuldades para encontrar sentido no fato de ir à Escola. Reproduzia o discurso da mãe sobre a necessidade da escola para se obter um futuro melhor, mas não contextualizava esse valor na sua própria vida. Ao chegar à Escola, o que encontrava? Um estigma que o distanciava ainda mais desse processo de contextualização e objetificação. Como conquistar um bom futuro por meio dos estudos se ele não se encaixava no padrão de aluno ideal e se isso era reafirmado para ele em cada novo julgamento das suas condutas?

O aluno 08 também mencionava sua insatisfação diante do tratamento que recebia: “O que eu não gosto? Da direção, de Coordenação-01, não gosto, dela mais ou menos, nem de Coordenação-02. Porque é chata!” (Aluno 08 - 13 anos - Entrevista - 6º ano). Questionado sobre os motivos que o levavam a essa percepção, ele explicou: “Porque Coordenação-02 vinha me julgando dizendo que eu tava gazeando aula. E eu tava dentro da sala. Ela falou que no próximo ano eu não ia estudar mais aqui. Nem eu, nem meu irmão”. O relato do aluno 08 reforçava o quanto as condutas das agentes mencionadas eram marcadas pelo distanciamento, ineficiência e preconceito que só contribuíam para desmobilizar os alunos em relação à Escola e na Escola. O processo de exclusão social acontecia dentro do próprio

ambiente escolar, ao ponto de ser claramente verbalizado pela negação de um direito fundamental, ameaçando um aluno de não poder permanecer na Escola pelo simples fato de ele não atender às suas expectativas. Em reflexão sobre a situação, questionávamos se essa seria a conduta adotada, por exemplo, se o aluno fosse um filho de classe socioeconômica privilegiada ou possuísse outro fenótipo étnico racial. A existência de condutas como essa demonstrava o quanto as reações às atitudes dos alunos carregavam formas de classificar, segregar e marginalizar os sujeitos, imputando-lhes sofrimentos que repercutiam na construção das suas relações com a Escola e com suas próprias identidades:

Como uma criança ou adolescente, elabora o fato de serem catalogados como violentos, infratores, bárbaros em seus processos de conformação de identidades? Como os profissionais desses delicados processos serão capazes de acompanhá-los? As categorias de normal-anormal, de alunos sem problemas ou com problemas que a escola aplicava ao rendimento escolar, agora têm como referente, sobretudo qualidades morais dos alunos, de suas famílias, de suas origens. [...] Quando as classificações são por critérios morais se usa a expressão “aluno problema” porque, quando violentos, logo são estigmatizados, expulsos, segregados do convívio escolar. (Arroyo, 2007, p. 789-790).

Os alunos 93 e 08 eram exemplos de alunos facilmente catalogados como infratores das normas, como aqueles que não queriam nada, traduzidos como “alunos problema”, percebidos e abordados de forma diferenciada. O aluno 08 era classificado pela Coordenação-02 como um estudante “gazeador”, mas o motivo pelo qual ele não assistia a aulas não era pautado. A rotulação seguia como prática comum entre os membros da comunidade escolar, inclusive por parte de coordenadores, profissionais formados em licenciatura e que se dispuseram às funções de coordenação e que, portanto, deveriam primar pelo respeito, acolhimento e melhor orientação aos alunos.

Os efeitos da segregação eram perceptíveis no processo de aprendizagem e na construção de vínculos identitários com a Escola. Com dificuldade no processo de alfabetização, o aluno 08 enfrentava maiores desafios para atender aos padrões avaliativos e apresentava dificuldades de estabelecer relações interpessoais. Conversando com sua mãe para conceder a autorização para participação na pesquisa, ela nos explicava que achava difícil que ele expusesse alguma coisa, pois apresentava muita dificuldade de se abrir sobre seus sentimentos.

Durante a entrevista, tivemos dificuldade para estabelecer com ele uma relação de confiança. Acreditamos que para além de um traço da sua personalidade, estávamos lidando com uma fragilidade relacional que também se alimentava na Escola. Não havia espaço nela para que ele fosse ouvido, acolhido, mediado em suas inquietações e dificuldades. Era mais

fácil rotulá-lo com base em critérios classificatórios: o aluno atrasado, que não gostava de estudar, que não era alfabetizado, o aluno que vivia nos corredores. Que impactos essas categorizações poderiam repercutir sobre a forma como o aluno 08 se percebia dentro e fora da Escola? Como poderia se sentir pertencente a um lugar onde o viam como atraso, um sujeito indesejável que no ano seguinte não deveria estar mais ali? Como poderia querer aprender, acreditar em si mesmo, carregando o peso do estigma de inadequação jogado sobre ele? O aluno 93 apresentava o resultado dessa segregação em uma de suas formas mais concretas: ao fim do ano letivo, restava-lhe a reprovação como atestado de seu rótulo. Por quantos anos a mais isso poderia repercutir na sua relação com a Escola, com o saber escolar e com sua própria identidade? Quem sabe em outra escola ele pudesse: ser visto diferente, mobilizado de outra forma, e encontrar um sentido e prazer que não encontrava ali.

Os alunos 08 e 93 eram negros. Estariam eles sendo também alvos de preconceito e discriminação étnico-racial? Na esfera educacional, vários estudos demonstraram como o preconceito e a discriminação racial estão presentes nas práticas pedagógicas, nas relações entre professores e alunos, nos índices de reprovação, evasão e distorção idade série. No âmbito das pesquisas realizadas em nível local, destacamos as pesquisas de Feliciano (2018; 2025) e de Azevedo (2025). A primeira, por meio de pesquisa etnográfica, evidenciou práticas racistas e discriminatórias que assolam a educação de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente expressas no tratamento excludente de crianças negras, na inviabilização da temática étnico racial nas práticas pedagógicas e no trato inadequado das práticas racistas reveladas entre os alunos. A segunda, por meio da análise de representações de docentes e de gestores escolares, de escolares públicas localizadas em Natal-RN, demonstrou o quanto distantes aquelas estão daquilo que preconizam as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais, por exemplo (Brasil, 2004).

Envoltos em exclusões nas variadas dimensões, os chamados “alunos-problema” e todos os outros eram afetados pelo cenário problemático que se anunciava a cada vez que eles precisavam falar sobre o que não gostavam na Escola. A lista de insatisfações era extensa e expressava o nível de desordem que afetava todas as práticas educativas. O aluno 59 declarava que a primeira coisa que vinha à sua cabeça era: “Hospício. Porque é gritaria, um bocado de coisa misturada. Mas ela é divertida [...]. Não tem muita organização em parte dos alunos e dos professores” (Aluno 59 - 12 anos - Entrevista - 6º ano). Sem manter qualquer tipo de vínculo com o aluno 59, a aluna 03 iniciou sua resposta, à mesma pergunta, com igual palavra: “Hospício. Aqui parece um hospício, com certeza. Pra falar a verdade,



parece um cabaré e um hospício. É um monte de doido, de gente se pegando. É uma escola bem desorganizada” (Aluna 03 - 15 anos - Entrevista - 7º ano). Pedíamos para que ela explicasse do que se tratava a desorganização, mas sem conseguir especificar, declarou: “A gente ficou um bom tempo sem vir por causa da pandemia e depois que entrou outra pessoa ficou meio desorganizado, eu não sei explicar não, mas é desorganizado”. Nesse caso, a aluna 03 atribuía a desordem ao modelo de gestão adotado.

As reclamações em torno da gestão e organização do espaço escolar apareciam de forma mais precisa em falas como a da aluna 84: “O que eu não gosto é da direção. Eles são muito desligados das coisas. Em alguns casos que os alunos vão lá, eles só conversam e pronto. Deixam muito de lado” (Aluna 84 - 13 anos - Entrevista - 7º ano). A aluna 84 já havia mencionado em outro momento sobre a ineficiência das ações diante das denúncias de assédio sofrido pelas colegas. Tal representação sobre a direção se confirmava a partir de outras situações: “No caso da minha amiga, eles não tomaram nenhuma providência. Só expulsaram as culpadas, mas depois elas voltaram para Escola”. A discente referia-se ao caso de uma briga ocorrida entre três alunas da Escola, na qual sua amiga foi vítima de uma agressão física. No contexto do conflito a vítima foi empurrada por outra aluna, em frente à Escola, caindo no chão e batendo a cabeça no paralelepípedo, ficando desacordada por alguns momentos. Na ocasião, a agressora foi punida com uma suspensão, mas os casos de agressão não se tornaram pauta de nenhum tipo de reflexão para tomada de medidas preventivas e mediadoras de conflito na Escola. Tratava-se de um quadro já naturalizado.

A representação negativa sobre a Escola e a gestão ultrapassava os muros da instituição, repercutindo negativamente na participação e engajamento dos próprios pais. A aluna 02 destacou a insatisfação dos seus:

Quando meu padrasto chegou da reunião brigou com a minha mãe pra me tirar daqui da escola. E depois que eu disse a ela que estavam enterrando talher, prato, copo tudo na areia, botam na privada, minha mãe ficou com mais nojo ainda e quer me tirar 100% dessa escola. Os diretores não tão nem aí pra os alunos, só querem saber do povo da manhã, o povo da tarde que se lasque. [...] Eu diria que pense primeiro antes de vir pra essa escola. (Aluna 02 - 15 anos - Entrevista - 7º ano).

E seguimos questionando: como uma Escola que possuía essa representação na comunidade poderia mobilizar o seu engajamento? A Escola que poderia ser abraçada e cuidada por toda a comunidade, representava um espaço de desordem no qual não se podia confiar, logo, não valia à pena nela investir tempo e dedicação. O aluno 20 também destacou a generalização dessa concepção entre as pessoas do bairro. Questionado sobre o que diria

sobre a Escola a alguém de fora, explicou: “Eu diria que é boa, apesar das pessoas julgarem, falarem que a Escola é ruim, o estudo não é bom, os alunos também não. Alguns não são tão legais, mas o estudo é muito bom” (Aluno 20 - 12 anos - Entrevista - 6º ano). Questionado sobre quem fazia essas afirmações, ele completou: “Algumas pessoas da minha rua, alguns colegas meus que já estudaram aqui. Mas eu não achei não. Achei muito bom o colégio”. Novato na Escola, o aluno 20 vivia experiências distintas na sua trajetória escolar. Integrando o grupo dos que atribuía ao convívio com os amigos um dos principais mobilizadores na Escola, declarava com satisfação a superação das expectativas negativas que tinha em relação à instituição. Apesar dessa apropriação singular, não ignoremos o fato de que representações e práticas tão problemáticas não pudessem repercutir negativamente em outro momento na sua relação com a Escola.

A aluna 02 não podia dizer o mesmo da sua apropriação. Frisemos o quanto seu relato traduzia de forma direta o sentimento de abandono que muitos dos outros alunos já haviam partilhado, cada um na sua experiência. Percebamos a indignação que se mostrava em simples palavras: “o povo da tarde que se lasque”. Para ela e para tantos outros, não havia zelo e cuidado com o turno vespertino. A declaração explicitava a sensação de pouca importância que era dada ao seu direito à educação. Os alunos que se acostumassem e procurassem maneiras de lidar com todas aquelas formas de violência, ultrapassando por conta própria os obstáculos que elas impunham às suas aprendizagens.

A comparação com o turno matutino não foi exclusividade dela. A aluna 03 também explicava o quanto sentia falta do clima organizacional que percebia quando estudava de manhã: “Era pra ter pelo menos um passeio, um passeio pra algum canto perto daqui. Não tem. Eu gostava quando eu estudava de manhã porque tinha passeio, ia pra um monte de canto” (Aluna 03 - 15 anos - Entrevista - 7º ano). Para a aluna 03, o turno matutino era mais bem atendido. Havia cuidado em proporcionar experiências diversificadas, em viabilizar atividades prazerosas que demonstravam engajamento e zelo com seu processo de desenvolvimento. O processo de transição para os anos finais, marcado por vários elementos de ruptura, encontrava no clima organizacional diferente mais um aspecto desafiador.

Faltava à Escola da Zona Oeste um adequado funcionamento institucional, a isso nos referimos uma escola que possui organização e gestão com clareza sobre seus objetivos e sobre os procedimentos necessários para alcançá-los. Organização e gestão que envolve todos aqueles que atuam na escola. Falar de organização e gestão da escola refere-se ao:

Conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso dos recursos humanos, materiais,

financeiros e intelectuais assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas. [...] Por *racionalização do uso de recursos* compreende-se a escolha racional de meios compatíveis com os fins visados e a adequada utilização dos recursos que assegure a melhor realização possível desses fins. Por *coordenação e acompanhamento* compreendem-se as ações e os procedimentos destinados a reunir, articular e integrar as atividades das pessoas que atuam na escola, para alcançar objetivos comuns (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012, p. 411).

A análise das narrativas dos alunos não nos permite enxergar objetivos, metas, planos de ação para abordar tantos problemas. Parte dos alunos conseguia associar a desordem ao modelo de gestão adotado. A aluna 84 conjecturava que a ineficiência estava ligada à escassez de recursos humanos: “É porque são poucos diretores. E os alunos pintam e bordam dentro da escola e eles não fazem nada” (Aluna 84 - 13 anos - Entrevista - 7º ano). A questão não era só a quantidade, mas a qualidade do trabalho.

A hipótese da estudante até poderia explicar a dificuldade de se controlar um espaço tão grande, mas não justificava a má racionalização dos recursos disponíveis e a omissão diante da realidade caótica indicada nas narrativas dos alunos. Com dois gestores e três coordenadores mais o auxílio de um estagiário no apoio pedagógico e disciplinar, era inadmissível que tamanha falta de ordenação fosse cotidianamente observada. A má distribuição das atribuições e tarefas, a constante falta ao expediente e o descumprimento de horários contribuíam para os resultados negativos. Ações meramente pontuais e desconectadas de fundamentos teóricos e práticos sobre a educação, resultavam em visões negativos dos alunos, a exemplo das alunas 47 e 49:

Pesquisadora: O que você não gosta na escola? Por quê?

- Não gosto de C3. Ele é muito chato. Quando eu vou beber água ele não quer deixar eu ir e fica falando que eu cuido da vida das pessoas. (Aluna 49 - 13 anos - Entrevista - 7º ano).

- Eu não gosto de C3. Quando ele chega perto de mim eu tento me afastar, só que ele vem atrás. Aí bota a pessoa pra dentro da sala, eu vou e saio de novo, aí ele vem e coloca. Eu não gosto. (Aluna 47 - 14 anos - Entrevista - 7º ano).

Questionava-se o estatuto profissional de Coordenação-03 não apenas pela sua abordagem autoritária, mas pelo conjunto de relações que se mantinha na Escola. Não se podia ensinar os alunos a cumprir regras, descumprindo-as. Por vezes a própria equipe de coordenação não cumpria o seu horário. Desse modo, por qual motivo não se podia faltar ou descumprir o horário se a prática era tolerada por parte dos agentes coordenadores do ambiente escolar? A Escola ia se tornando cômoda e permissiva, comprometendo muito fortemente a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas.

O uso racionalizado dos recursos materiais, financeiros e intelectuais também encontrava dificuldades na prática. Além de não haver discussão sobre o uso racionalizado dos recursos, o acompanhamento de ações e procedimentos era inexistente. A efetivação dessas duas características institucionais só pode ser concretizada quando se colocam em prática as funções de planejar, organizar, dirigir e avaliar. Tais funções integram o que se chama de gestão e necessitam do trabalho colaborativo de todos: professores, coordenadores, gestores, funcionários (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012). Ao analisar o estado de coisas em que a Escola se encontrava, percebíamos que não havia espaço para planejamento, organização, tomada de ações e avaliação dessas ações com foco para atender às demandas da instituição, retroalimentando o processo.

Ao buscar identificar se haveria ao menos algum direcionamento para tratar os problemas da Escola, recorremos ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. As últimas demandas identificadas por meio de avaliação institucional, entre 2015 e 2017, estavam relacionadas ao baixo rendimento escolar dos alunos, sintetizado pelo baixo Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB). Na última revisão do Projeto, datada de 2017, a Escola se comprometeu, a partir de um plano de metas e ações para intervenções pedagógicas e administrativas, a acompanhar, debater e sistematizar sugestões de todo o corpo funcional da instituição para pensar formas de organizar a unidade escolar, discutir o trabalho realizado, a gerência do tempo didático e a proposição de estratégias pedagógicas para a melhoria dos baixos rendimentos dos alunos. (Escola. PPP, 2017).

O PPP estabelecia metas a serem alcançadas, a exemplo: da publicização das normas do regimento escolar para toda a comunidade, enfatizando as regras de convivência; da definição da proposta pedagógica da Escola; da criação de um sistema de acompanhamento contínuo do planejamento dos professores; da implementação de mecanismos para acompanhar e avaliar os alunos com baixo desempenho; da avaliação sistematizada do trabalho dos profissionais da Escola; da melhoria do ambiente físico escolar; da concentração de esforços nas séries e disciplinas críticas e da ampliação de canais de comunicação entre Escola e comunidade. Contudo era explícito que o anunciado estava apenas no plano das palavras e as ações propostas careciam de um novo processo de avaliação, planejamento, organização e tomada de novas atitudes, tendo em vista que os problemas permaneciam e se agravavam cada dia mais.

Ao analisarmos o PPP da Escola e o referido Plano de metas e ações, foi impossível não observarmos a generalidade dos pressupostos teóricos e das proposições indicadas. Embora se propusesse a direcionar o trabalho na Escola, o projeto, até então vigente, não



sinalizava de forma específica uma articulação visível entre seus pressupostos sobre as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo decisório, as relações de trabalho e a avaliação, elementos básicos de um projeto político pedagógico, conforme explicita Veiga (1995). De forma genérica, os elementos eram citados, mas não nos era possível perceber uma filosofia da Escola, o que não era surpresa tendo em vista que uma das metas era definir a proposta pedagógica da Escola, o que inclui pensar os fundamentos teóricos, filosóficos e sociológicos de todas as práticas educativas.

A inexistência de um processo coletivo de contínua avaliação e construção do projeto, a descontinuidade das atividades, a ausência de lideranças para o acompanhamento das ações e procedimentos, a ineficiência das estratégias escolhidas, posto que não foram colocadas em prática, a inexistência de um cronograma para o alcance das metas, eram aspectos que refletiam a fragilidade da administração escolar e, por consequência, a fragilidade do próprio projeto. Não se trata de indicarmos culpados, mas, diante de tantas demandas, era notória e urgente a necessidade de que os profissionais da Escola, como ambiente coletivo e formativo, revissem suas práticas de organização e gestão.

Nenhuma medida em prol da transformação da Escola pode ser executada magicamente. Mudanças demandam um processo de conscientização que precisa ser despertado. As vozes dos alunos eram o melhor atestado da necessidade de reorganização da Escola. Esperamos que os resultados demonstrados pela pesquisa possam suscitar esse processo reflexivo crítico.

Ao mesmo tempo, reiteramos que escola organizada e bem administrada repercute na qualidade da aprendizagem dos alunos. Charlot (2002) lembra que em uma escola na qual os alunos encontram sentido e prazer pelo estudar e o aprender, o fenômeno da violência pouco ou nunca se encontra.

## Considerações finais

Verificamos que a escola, ao mesmo tempo em que é projetada como um passaporte para um futuro idealizado, opera no presente como um espaço de exclusão marcado por formas variadas de violência, desmobilização e distanciamento entre ensino e formação humana. A investigação das representações dos alunos de 6º e 7º anos, particularmente, revelou-nos que a escola, sob sua aparência de democratização do acesso, opera mecanismos sofisticados de exclusão. A cultura organizacional da Escola da Zona Norte, marcada pela



desorganização, violência e práticas docentes autoritárias atua como fator de desmobilização que afasta o jovem do prazer de conhecer e do desenvolvimento humano.

A exclusão escolar não consiste apenas na saída física do aluno (evasão), mas, igualmente, no processo cotidiano de silenciamento de sua voz e de negação de sua história singular. Quando o professor deixa de ser um mediador para ser um disciplinador agressivo, ou quando a gestão se omite diante da depredação do espaço e do bullying, a escola deixa de ser um lugar de saber para se tornar um espaço de exclusão escolar, sociocultural e étnico-racial.

Para reverter esse quadro, tornar-se urgente resgatar o sentido antropológico da educação, com base no qual aprender e ensinar estejam fundamentados na humanização e na construção de identidades críticas. Isso requer uma mudança profunda na cultura organizacional, superando a lógica neoliberal da classificação para construir uma escola que acolha a diversidade, valorize o desejo e promova, de fato, a apropriação do patrimônio histórico-cultural para todos os seus sujeitos. A escola só deixará de ser um espaço de exclusão quando conseguir mobilizar seus alunos para uma relação com o saber que faça sentido no presente, garantindo o direito fundamental à educação como ato de libertação e transformação social.

## Referências

AZEVEDO, Crislane B. **Pluralidade cultural e preconceito étnico-racial na escola**. Natal: Edufrn, 2025.

ANTUNES, Celso. **Professor bonzinho = aluno difícil**: a questão da indisciplina em sala de aula. Petrópolis, Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel. G. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 787-807, 2007.

CHARLOT, Bernard. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, número especial, p. 17-34, jul./dez.2002.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.

DÉR, Leila C. S; FERRARI, Shirley C. Estágio da puberdade e da adolescência. In: MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, Laurinda R de. (Org.). **Henri Wallon**: psicologia e educação. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 59-70.



DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, maio/ago. 2009, p. 201-215.

ESCOLA. **Projeto Político Pedagógico**. Natal: Secretaria Municipal de Educação do Município de Natal-RN, 2017.

FELICIANO, Lucélia S. **História e relações étnico-raciais na Escola Estadual Potiguassu: raízes e ramificações da lei 10.639/2003**. 2018. Dissertação [Mestrado em Educação] – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

FELICIANO, Lucélia S. **As vozes das crianças negras do 5º ano do ensino fundamental anos iniciais sobre o sentido do saber, da escola e das relações étnico-raciais**. 2025. Tese [Doutorado em Educação] – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2025.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MENEZES, Maria Cristina. Descrever os documentos - construir o inventário - preservar a cultura material escolar. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 11, n. 1 [25], p. 93-116, jan. 2012.

SILVA, Lisandra Oliveira. **Os sentidos da escola na atualidade: narrativas de docentes e estudantes da Rede Municipal de Porto Alegre**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.1, p. 87-103, jan./jun, 2001.

VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

*Submetido em: 26/12/2025*

*Aceito em: 14/03/2026*