

Bagunça na escola: estratégias para serem aplicadas entre escola e grupos

Silva, Cleiton Estevam da; Pfaff, Nicolle

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Silva, C. E. d., & Pfaff, N. (2011). Bagunça na escola: estratégias para serem aplicadas entre escola e grupos. *ETD - Educação Temática Digital*, 12(2), 1-21. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-256037>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Free Digital Peer Publishing Licence zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den DiPP-Lizenzen finden Sie hier:

<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

Terms of use:

This document is made available under a Free Digital Peer Publishing Licence. For more information see:

<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

Bagunça na Escola: estratégias para serem aplicadas entre escola e grupos

Cleiton Estevam da Silva¹
Nicolle Pfaff²

RESUMO

Partindo de uma perspectiva intercultural, este artigo pretende cartografar algumas práticas de alunos e grupos de alunos em sala de aula, a conhecida bagunça, comumente tratadas como prejudiciais ao ensino e organização escolares. Baseando-se na reconstrução documental de grupos de discussão e entrevistas com alunos do quinto ano de diferentes sistemas escolares (público e privado no Brasil e escolas de baixa e alta qualificação educacionais na Alemanha), discutiremos o conceito de bagunça considerando a sua função social em relação à constituição de grupos de amigos, à carreira escolar e a um descontentamento ou crítica do aluno sobre qualidade de ensino. Função esta que se diferencia e configura de acordo com o contexto social, econômico e cultural do aluno revelando-se, muitas vezes, como sua voz face à obsolescência e ao fracasso da instituição escolar. Do ponto de vista metodológico, empregamos o método de pesquisa qualitativa relacionada a investigações interculturais assim como o método de triangulação sobre o material cultural relacionado.

PALAVRAS-CHAVE

Pesquisa comparativa; Método documental; Escola; Classe-social; Bagunça na escola

Mess in the school: strategies to be applied among schools and groups

ABSTRACT

Based on a cross-cultural study in this paper we outline practices of groups of students in the class room, known as 'disruptive behaviour', which are seen as disruptions to classroom and school's order. Using documentary reconstructions of data from interview and group discussions with 5th graders from different schools and school systems (public and private schools in Brazil, lower and higher qualifying schools in Germany), we discuss the concept of 'bagunça' in relation to its social functions concerning the construction of peer-groups, school careers and school-related attitudes. A fundamental difference between pupil on different educational and social contexts can be seen concerning the function of school critique, which is only applied in schools of lower educational or social status. From a methodological point of view we address questions of class-related qualitative research in cross-cultural investigations and, more concrete, the triangulation of culture-related material.

KEYWORDS

Comparative research; Documentary method; School; Social class; Trouble lessons

¹Bacharel e licenciado em Filosofia pela UFMT em Cuiabá. Mestrando em Filosofia e Ciências da Educação na Georg-August-Göttingen Universität em Göttingen, Alemanha. E-mail: c.estevamdasilva@stud.uni-goettingen.de – Alemanha.

²Doutora em Educação pela Martin-Luther-Universität em Halle-Wittenberg. Foi pesquisadora-visitante no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (05/2007 a 04/2008). Desde 2008 é professora do Instituto de Pedagogia da Universität Göttingen. E-mail: npfaff@gwdg.de – Alemanha.

INTRODUÇÃO

A ordem social representa para a maioria das organizações institucionais escolares um requisito central para o cumprimento de sua função e qualificação sociais. Há práticas de alunos que infringem as regras de comportamento, ignorando-as, assim como as suspendendo, perturbando e até mesmo comprometendo a ordem institucional. Nesta perspectiva, estas práticas vêm sendo tratadas como um “distúrbio da ordem” ou “falta de comportamento” passíveis de punição e controle previstos em um código de sanções escolares. Enquanto tais, estas práticas indisciplinares dos alunos são tema muito recorrente na Pedagogia e nas Ciências da Educação, focando uma preocupação em capacitar tanto a escola quanto os profissionais de educação para impor a ordem institucional necessária, neutralizando-as.

Partindo da perspectiva dos próprios alunos, observam-se uma série de movimentos negligenciados na ótica institucional, como, por exemplo, a forma como estas práticas são representadas e incorporadas ao cotidiano escolar e aos processos em sala de aula, assim como as regras de funcionamento destas práticas. O mesmo ocorre com o significado de ‘fazer bagunça’ em relação à instituição escolar e aos grupos de alunos, isto é, o sentido atribuído a estas práticas se diferenciam fundamentalmente. Estudos de caso relacionados aos diferentes tipos de escolas e sistemas educacionais (BIETAU, 1989; HELSPER, 1989; FERGUSSON, 2001; BENNEWITZ, 2009) ou a grupos de jovens (WILLIS, 1977) remetem a práticas específicas, tanto escolares como de classe, que suspendem uma ordem institucional, favorecendo uma ordem social relacionada ao grupo. Estes estudos foram realizados apenas em contextos culturais específicos, o que implica a ausência de análises culturais comparativas, oferecendo um contraste. E é exatamente esta perspectiva que adotamos neste artigo.

Para isto, apresentamos sucintamente pesquisas atuais relacionadas à cultura dos alunos no ambiente escolar; traçamos, então, um esboço detalhado sobre as metodologias nas quais este estudo se fundamenta. Na parte empírica do texto, nos perguntamos, primeiramente, sobre a lógica peculiar a este processo e sobre a função social das práticas de bagunça de alunos alemães e brasileiros pertencentes a segmentos definidos do sistema educacional. Por fim, classificamos estas práticas, considerando as condições sociais sob as quais emergem, em determinados segmentos de cada tipo de escola (ou rede de ensino). A reconstrução das orientações habituais coletivas e as práticas, que delas resultam, possibilitam

uma abertura peculiar de abordagem dos desvios de comportamento dos alunos, que será retomada no final deste artigo.

O CURRÍCULO OCULTO: PREMISSAS DE ASSUJEITAMENTO DO ALUNO

A escola, enquanto organização no setor de ensino, tem expectativas específicas em relação ao desempenho escolar, mas também relativas ao comportamento de seus alunos (PARSONS, 1959). Isto implica que o aluno deve respeitar as regras e normas da instituição, reconhecer a autoridade do professor e suspender as atividades paralelas em grupos durante as aulas – ou seja, tudo aquilo que está no currículo oculto institucional sob o pano de fundo da sala de aula destinado às crianças e aos jovens deve ser evitado (ROSENBAUM, 1979; GATTO, 2005).

Estudos sobre cenários escolares evidenciam que o currículo oculto está fortemente relacionado ao processo de reprodução das desigualdades educacionais (LYNCH, 1989; GATTO, 2005). A forma deste currículo está relacionada especificamente à classe social, diferenciando-se em cada escola de acordo com o seu tipo de público assim como com o tipo de escola. Outras pesquisas apontam para o fato de que a instituição escolar trata cada grupo de alunos de forma diferente. Partindo de uma perspectiva dos professores, Carvalho mostra (2001) como os professores estabelecem uma imagem do aluno diferenciada a partir do gênero, o que implica noções de práticas de bagunças próprias de meninas e próprias de meninos. Ferguson (2001) observa, no cotidiano escolar de uma escola americana (EUA), como os jovens afroamericanos de famílias mais desfavorecidas são pressionados, através de um jogo mútuo de suspeitas e sanções, a assumir o papel de sujeitos que recusam o cumprimento de suas obrigações escolares.

Tanto a relação do aluno com as regras de comportamento institucionais quanto com o currículo oculto institucional, que apreende a perspectiva institucional, são constituídas sob um campo sociocultural e econômico específico a uma determinada classe. Assim, um estudo, antigo e muito impressionante, de Willis (1977) mostra como as crianças da classe trabalhadora inglesa, conhecidos como *lads*, neutralizam exigências institucionais, rejeitam suas regras, esforçam-se para serem suspensos das aulas e, com este mesmo comportamento, geram um fracasso escolar, o que é associado à reprodução e reforço de seus vínculos com a classe social à qual pertencem. Isto é comprovado em estudos que se ocuparam com culturas escolares em outros cenários culturais, como por exemplo, os estudos complementares de Bietau (1989) e Helsper (1989), que investigaram a cultura dos alunos em uma escola geral

(*Hauptschule*) e em uma escola integrada (*Gesamtschule*) considerando a relação deles com as expectativas institucionais ligadas ao desempenho e comportamento escolares do aluno. Trabalhos mais recentes começam a questionar esta diagnose associada a uma classe social específica, à adequação às normas de comportamento escolares, partindo de uma adaptação tanto das orientações habituais dos alunos quanto da escola assim como das condições de inserção sociais dos jovens (KRAMER, 2002; BÖHME, 2003).

Ao tratarmos, neste artigo, das práticas de alunos, principalmente de crianças e jovens de escolas em áreas e classes sociais desfavorecidas (uma escola pública no Brasil, uma escola geral da área urbana e uma escola secundária, *Sekundarschule*, rural localizada em uma área de baixa infraestrutura na Alemanha), nota-se que estas práticas recebem um significado social importante para estes alunos. Somando-se a esta observação, o presente artigo propõe investigar até que ponto rituais próprios da cultura dos grupos de estudantes contribuem para a reprodução das desigualdades na educação.

O fenômeno da desigualdade educacional apresenta configurações bem distintas no campo escolar no Brasil e na Alemanha. Em 2003, no Brasil, 13% dos alunos matriculados na rede de ensino pertenciam a escolas privadas (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD, 2004, p. 251). Este percentual era de quase 20% na região do Distrito Federal em 2002, bem acima da média nacional. Este índice está ligado a uma série de diferenças tanto em relação à qualidade e desenvolvimento do sistema escolar como a fatores sociais e econômicos os mais diversos, como a estrutura familiar, renda mensal etc. dos alunos de ambas as redes (JAMES, 1996). Souza e Silva (1996) realizaram uma comparação entre as ofertas de ensino da rede pública e privada, e, focando a diferença de qualidade de ensino entre ambas as redes, constataram que, para a época, dois terços dos alunos da rede pública, contra 36% dos da rede privada, já haviam sido reprovados ou só entraram para a escola aos 8 anos de idade (SOUZA; SILVA, 1996, p. 371). Esta desigualdade é observada também em relação aos desempenhos escolares entre estes alunos (OECD, 2005, p. 395; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS – INEP, 2000, p. 12). Souza e Silva (1996) observaram ainda que a maioria dos alunos das escolas particulares no Brasil é composta por brancos e descendentes de asiáticos, enquanto que a representação de outras origens étnicas é muito maior na rede pública. O nível de escolaridade dos pais de alunos da escola pública é consideravelmente baixo: no começo dos anos 90, 80% dos pais de alunos da rede pública de ensino haviam frequentado a escola por até quatro anos e apenas 9% frequentaram a escola por dez anos ou mais (SOUZA; SILVA, 1996). Nesta

época, o principal motivo para os pais optarem pela escola particular para seus filhos era a necessidade de uma alta qualidade na prática escolar.

Na Alemanha, ainda que os alunos da rede privada de ensino apresentem um índice de desempenho melhor que os das escolas públicas (OECD, 2005, p. 387-9), o fenômeno da desigualdade social está relacionado, primeiramente, com a enorme diferenciação do panorama escolar do sistema educacional, fundamentalmente diverso à desigualdade social atribuída ao sistema unificado de ensino brasileiro (SÜNKER, 2004). A reprodução da desigualdade social e educacional na sociedade alemã é sustentada, acima de tudo, por uma divisão prematura e desigual das crianças – partindo de seus desempenhos escolares logo após as primeiras séries do ensino primário – dos diferentes grupos sociais nas três formas específicas de escola (partindo do grau de qualificação educacional ofertado por estas escolas, ginásio – *Gymnasium* –, maior qualificação, escola geral (*Hauptschule*), média, e escola técnica – *Realschule* –, baixa) (ALMENDINGER; LEIBFRIED, 2003; KRISTEN, 2003). Crianças de famílias com baixos recursos socioeconômicos e baixo nível de escolaridade são os principais desfavorecidos neste processo (BECKER, 2003; BAUMERT; STANAT; WATERMAN, 2006) junto aos jovens de descendência estrangeira (KRISTEN, 2003), que, na maioria, frequentam escolas de baixa qualificação educacional como a escola técnica e a escola geral. De acordo com Solga e Wagner (2007), essa divisão dos alunos e alunas a partir do seu desempenho acarreta uma perda em dois sentidos: com o término de seus cursos, as piores Chances profissionais dos “selecionados” ficam destinadas a um campo socioeconômico e cultural homogêneo, onde a mobilidade social permanece estagnada. Semelhante ao Brasil, a participação escolar vem apresentando um claro crescimento nas últimas décadas, o que não implica necessariamente numa desestruturação ou uma redução das desigualdades existentes (VESTER, 2004).

SOBRE O ESTUDO

A análise, aqui em questão, é parte de um projeto de pesquisa intercultural em educação sobre distinção social desenvolvido entre grupos de crianças de uma mesma faixa etária (PFAFF, 2010b). Ela é baseada nos dados do projeto *Peergroups und schulische Selektion* (KRÜGER; PFAFF 2008)³, em parte, de sua primeira fase, e no material empírico

³ O estudo é financiado pela Fundação Alemã para a Pesquisa Científica (DFG), conduzido por Heinz-Hermann Krüger e realizado no Centro de Educação e Pesquisa Escolar na Universidade Martin Luther de Halle-Wittenberg.

levantado entre novembro de 2007 e março de 2008 em Brasília⁴. Estes levantamentos de dados foram realizados, através de entrevistas com 15 crianças assim como por 6 grupos de discussão com os amigos destas crianças, tanto numa 5ª série de uma escola pública, num bairro social e economicamente desfavorecido e com população migrante característica, quanto numa escola privada bem conceituada de uma área nobre no Distrito Federal no Brasil. A base das reconstruções existentes da parte alemã do projeto é formada por entrevistas com 60 crianças tanto do 5º ano de uma escola geral (*Hauptschule*) municipal, quanto de uma escola secundária (*Sekundarschule*) rural assim como de uma escola integrada (*Gesamtschule*) e de um ginásio (*Gymnasium*) renomado em uma grande cidade, além de dez grupos de discussões com os amigos das crianças selecionadas nas escolas mencionadas. Os materiais levantados nos dois países foram devidamente transcritos e analisados em seus respectivos idiomas. As passagens neste artigo que vierem a ser citadas das transcrições em língua alemã foram devidamente traduzidas para o português com fins de publicação.

O banco de dados desta pesquisa foi completamente interpretado com o auxílio do método documentário enquanto principal estratégia de análise (WELLER, 2005; WELLER et al., 2002; BOHNSACK; WELLER, 2010). O método documentário possui como objetivo a reconstrução das práticas sociais, determinadas pelas habituais orientações de seus atores, e a classificação destas práticas em contextos sociais, enquanto território de onde elas emergem. Assim, Bohnsack e Weller (2010, p. 73) descrevem que o método documentário permite “o acesso à estrutura da ação, que excede a perspectiva dos atores em si.” Somamos a isso um processo de análise em três etapas partindo de uma interpretação formulada (O que é a prática?) e uma interpretação refletida (Como esta prática é construída e quais orientações estão por trás delas?) assim como da análise das condições sociais de seus atores (Quais são suas condições de origem?). Desta forma, o método documentário de interpretação permite superar a relação convencional com o tipo de dados no campo da pesquisa qualitativa. Neste artigo, analisamos dados de entrevistas e grupos de discussão, com o objetivo de complementar o panorama sobre o significado e realização das práticas de bagunça dentro da cultura dos grupos de alunos na escola.

⁴ Com base em uma estadia de pesquisa na Universidade de Brasília, financiada por uma bolsa de pesquisa da Fundação Alemã para a Pesquisa Científica (DFG) à Nicolle Pfaff.

CARTOGRAFIAS DA BAGUNÇA

Analisando as entrevistas e os grupos de discussões realizados no Brasil e na Alemanha, pôde-se notar que práticas de “bagunça” apareciam repetidas vezes ao longo das descrições dos alunos. Isto aponta para sua relevância enquanto práticas sociais no cotidiano destes alunos. Analisando os dados concernentes a tais práticas, reconstruiremos o seu significado individual e coletivo, cartografando “bagunça em sala de aula” enquanto prática discente no cotidiano escolar. Outra vertente de nossa abordagem ressalta as condições socioeconômicas e escolar-estruturais da percepção e do comportamento dos alunos no território escolar, devido ao fato de que as práticas de bagunça, assim como as que atrapalham a aula, aparecerem com mais frequência nas narrações dos alunos de determinados segmentos do sistema escolar alemão e brasileiro. Este resultado será analisado a partir da cartografia destas práticas.

É interessante ressaltar o fato de que estas práticas, tão semelhantes entre si no Brasil e na Alemanha, sejam nomeadas pelos alunos de formas tão diferentes, o que se observa com a existência de um termo central para descrever toda a pluralidade destas práticas em um contexto cultural, o que não ocorre em outro. Ao contrário da língua portuguesa, que oferece o verbo ‘bagunçar’, usado pelos alunos de forma a unificar todas estas práticas que comprometem a ordem escolar em um termo, a língua alemã não dispõe de um termo geral de unidade. Lá estas práticas são diferenciadas e cada qual recebe um termo específico que as descrevem, como por exemplo ‘Mist machen’ (fazer besteira), ‘zetteln’ (passar recadinho), ‘prügeln’ (‘socar/brigar/bater’), ‘abklatschen’ (cumprimentar os companheiros, frequente e na maior parte com gestos próprios ao grupo) etc.

O termo “bagunça” é caracterizado, entretanto, também pelo fato de que, quando mencionado, não se descreve exatamente o que foi feito, ou seja, os discursos sobre bagunça, no contexto cultural brasileiro, apresentam-se com três particularidades: de abstração/representação das práticas individuais em si, de autoafirmação em dependência contextual, e de independência destas práticas fora do contexto disciplinar. Ou seja, primeiro, quando se fala “fiz bagunça”, a ação propriamente pensada (por exemplo, ficar de papo, gritar, brigar, etc.) perde seus contornos assumindo a forma geral quase que ‘abstrata’ da “bagunça”, isto é, dizer “fiz bagunça” não remete à ação em si, que permanece obscura para o interlocutor. Segundo, que o termo geral “bagunça” reafirma sempre uma determinada ordem disciplinar, ou seja, estas práticas não têm relevância isoladamente enquanto “bagunça”, mas

apenas em contraponto com a mão forte da ordem (institucional, doméstica, etc.). Por fim, que o fato do termo geral “bagunça” assumir os contornos de toda uma gama de ações (como gritar, correr, atirar aviõezinhos, etc.), dentro de um contexto disciplinar, implica uma determinada liberdade de existência de cada uma destas ações *fora dele*.

Outra característica importante das práticas de bagunça, partindo da análise das falas dos alunos, é de que elas, no cotidiano escolar, servem como ponto de diferenciação entre o tempo para estudar e o tempo dedicado à cultura do grupo:

Bf: é, bagunça só nos tempos livres né, que a gente faz
Af: é. Se bagunça
(ISABELA & LUANA, 2007, escola pública, Brasil, 202-203)

Dw: /mh ; no intervalo do meio dia a gente faz bagunça

Ew: ☺

Cw: (se faz de bobo) o que a gente faz lá?

Ew: ☺

Dw: Bagunça (.) a gente vai sempre

Ew: a gente sempre sai correndo pelos corredores; e corre dos professores

Dw: /a gente corre sempre (.) é

Ew: ☺

I: /☺

Dw: um despista o professor e o outro – os outros saem correndo. ☺hm☺⁵
(CHANTAL & AMIGAS, 2007, Gesamtschule, Alemanha, 555-563)

Assim a bagunça é configurada como atividade central para os tempos livres na escola. Isto sugere uma caracterização do tempo dedicado à cultura do grupo pela quebra das regras de comportamento e suspensão até mesmo da hierarquia entre professores e alunos.

FUNÇÕES SOCIAIS DA BAGUNÇA

As práticas de bagunça demonstram um significado vital enquanto prática social do aluno adquirindo papéis específicos importantes para sua vida escolar. Analisando-as a partir de suas funções sociais dentro da instituição educacional, nota-se que elas se diferenciam em quatro aspectos.

Primeiro, por oferecerem um diagnóstico da estrutura e organização escolares, como se observará nas passagens citadas abaixo, relacionando a bagunça do aluno com as ações dos próprios professores.

⁵Cada citação dos trechos das entrevistas é identificada pela indicação da passagem e número da linha da transcrição. O interlocutor é diferenciado por uma letra maiúscula, acompanhada por uma letra minúscula que determina o gênero de quem fala (m=masculino; w=feminino). As pausas seguem indicadas entre parênteses. Os parágrafos abertos em forma de (L) indicam uma interrupção da fala anterior por outro interlocutor. O símbolo (☺) significa que a fala foi acompanhada por risos. O que não foi possível distinguir ou entender na gravação é simbolizado entre parênteses e as partes omitidas nas citações são reconhecidas por (...).

muita bagunça, muito estu=sei lá às vezes dá vontade mesmo mais, hoje mesmo, por exemplo, esqueci a gramática falei, professor pode ir à biblioteca fazer, -não! Não sei o quê, eu falei ah é não pode não tchau vou tocar o terror aí nós começamos com a bagunça, oché não deixou eu fazer o meu dever então vou fazer bagunça um tempão. (LUANA, 2007, escola pública, Brasil, 237-244)

Neste exemplo, Luana declara guerra ao professor sob o argumento de que a decisão dele não é justa, e a partir disso aciona seus companheiros para apoiá-la nesta ação. Juntos, eles interrompem a aula suspendendo a ordem local, demonstrando assim ao professor que eles não aceitam a decisão tomada. Com isto, eles apontam a ação do professor como inadequada e se opõem às exigências em manter a ordem em sala de aula.

Dw: aff ela é sim muito chata
Ew: ela grita de vez em quando aí
Dw: eu não grito nada por aí eu quero é a minha
Ew: não, ao contrário (...)
Ew: ou nós duas pintamos ou nós quatro pintamos com a Sasi
Dw: eu não pinto. Eu só fico olhando.
Cw: não
Ew: sim, sim, sim
Cw: sim, claro (CHANTAL E AMIGAS, 2007, Gesamtschule, Alemanha 725-735)

Nesta passagem de Chantal e suas amigas, surge uma crítica a uma professora. As alunas não gostam da forma como ela lida com eles. A professora é chamada à atenção em relação a suas manias, mas opta por ignorar a observação. A troca de tema no grupo aproxima-se de uma prática semelhante às que suspendem uma aula, como analisadas com Luana, com a diferença de que aqui o andamento da aula não é tornado impossível, mas as meninas se concentram em uma atividade relacionada ao grupo, “abandonado” a aula. Estas práticas, de ameaça ao funcionamento da escola, podem ser compreendidas como um canal de expressão do aluno em relação ao que não está funcionando bem na escola, ou seja, as práticas da bagunça representam a voz do aluno ou como este se faz ouvir dentro de sala de aula.

Uma **segunda** função destas práticas baseia-se sobre a cultura do grupo em si, onde as práticas de bagunça funcionam como forma de configuração e estabelecimento do grupo, aproximando os alunos uns dos outros, formando grupos por afinidades.

Af: foi bom também que antes não tinha ninguém aqui sabe, só era eu, assim a gente foi se conhecendo e aí ficou melhor.
Bf: porque a gente, quando a gente tá só a gente fala, ah, essa escola é chata, não a ficar criticando a escola aí quando a gente começa a conhecer ela a gente começa a falar, ah, a escola está começando a ficar boa não sei o quê a gente sempre (MARIANA E AMIGAS, 2007, escola pública, Brasil, 245-249)

Mw: assim a escola fica sempre melhor se a gente tá em um grupo é que a gente então também õhm (.) pode trocar uma ideia entre a gente na escola ou assim a gente agora como agora o que a gente acha da professora e daí a gente pode ficar falando dela no recreio

Aw: ⊥ como ela tava vestida e assim o que ela fez é assim

Mw: ⊥ isso ⊥ assim isto a gente faz o que é de verdade a gente sempre fala mal (ANNA E AMIGAS, 2007, Sekundarschule, Alemanha, 574-579)

Em ambas as passagens, fica claro que tanto o convívio quanto as experiências em grupo na escola desempenham um papel fundamental para as alunas fazerem amizade com outros alunos. Em relação à crítica à escola, como no caso de Mariana e suas amigas ou como no desentendimento de Anna e suas amigas com os professores, documenta-se o significado da escola enquanto território por excelência do grupo. Ou seja, estas aproximações entre alunos constituem grupos sociais escolares, fortalecendo os laços de amizade dentro do grupo, gerando identidade e distinção sociais (PFAFF, 2010a). As práticas em grupo configuram a escola enquanto campo social por excelência para o aluno.

Nestas práticas, o aluno seleciona os parceiros, distingue-se enquanto indivíduo e enquanto grupo dos demais, como se pode observar na descrição de Mariana e suas amigas, “*Df: e quando é pra conversar é só nós que faz o grupo e conversa*” (MARIANA E AMIGAS, 2007, escola pública, Brasil, 204), e organiza o espaço tanto escolar como em sala de aula para favorecer estas práticas, “*é::: uma na frente, uma atrás uma atrás da outra sempre aí depois a gente só vira pra trás e começa a conversar*” (MARIANA E AMIGAS, 2007, escola pública, Brasil, 206s.). Desta forma elas delimitam um território físico para o grupo, do qual outros alunos são excluídos.

É importante ressaltar que em relação a estes aspectos, tanto aqui como na Alemanha, se estabelece também uma rede de solidariedade entre os alunos de uma mesma sala ou grupo para dar suporte um ao outro em relação à suas obrigações escolares:

por isso, mais assim eu acho massa né apesar dessa bagaceira aqui, é massa por isso quando você quer fazer bagunça todo mundo te apoia, quando você quer fazer dever todo mundo te apoia (LUANA, 2007, escola pública, Brasil, 251-253)

Am: é, isto é divertido pra gente também (2) fazer o dever de casa às vezes só se é bem difícil aí a gente se enoja ☺. a gente fala assim olha a porra

I: ⊥ É.

Bm: Da última vez foi lá também teve uma vez espera quando foi que aconteceu isso lá? (.) A gente tava mal de inglês e tinha que tirar uma nota muito alta né?

Am: ⊥ Mhm sim faça por favor é um dois três quatro e cinco e seis.

Bm: Sim e aí depois disso a gente ainda tinha que copiar duas folhas de vocabulário. Duas folhas de vocabulário em inglês e a gente não fez, ninguém fez

Bm: ⊥ Ninguém (.)ah acho que teve só a Antônia mas ela também não conseguiu fazer tudo.

Am: É Antônia é uma leiteira com a Natalie. Puxa-saco. (RENE E PAUL, 2007, Hauptschule, Alemanha, 298-309)

Isto estabelece, assim, uma rede de solidariedade entre eles em relação às obrigações escolares, descritas como desmotivantes, o que gera um código moral próprio, onde aquele que recebe suporte para seus deveres escolares deve apoiar os outros em tudo o que eles forem fazer, inclusive na bagunça. E quem não se submete a este código moral de comportamento é estigmatizado, como se mostra na descrição de Rene e Paul.

Uma **terceira** função das práticas de bagunça, relacionada à segunda, consiste em uma demarcação do campo escolar assim como das ocasiões propícias (tratadas ao caracterizarmos as peculiaridades da bagunça acima) a estas práticas enquanto cultura do grupo.

Af: se não, não vai dá pra mim, na hora que não dá a gente se contenta mesmo assim só dá um berrinho tá bom () na maioria das vezes lá na sala se você tiver, tipo, aqui fora você ouve lá, ah:::todo mundo gritando muito doido, tão massa gritar (LUANA 2007, escola pública, Brasil, 332-334).

Nesta passagem de Luana, a escola aparece como se fosse direcionada pela cultura e práticas do grupo, dos alunos, e não pela ordem institucional empregada.

pra fora (da sala de aula) e ele entra mais uma vez (.) falo: Martin toca aí (.) ele bate na minha mão e é mandado pra fora de novo. Se ele se comportar ele pode entrar de novo é funciona assim (.)@eu eu ajudei @ aqui, você fica quieto, agora Martin @ se manda lá@ pro seu lugar e fica sentado (KEVIN, 2007, Sekundarschule, Alemanha, 219-231)

Aqui, Kevin narra sobre uma situação ocorrida em sala de aula, na qual seu amigo Martin foi posto pra fora por causa de seu mau comportamento. Sempre que Martin retornava à sala, estendia a mão para bater na de seu camarada Kevin, cumprimentando-o. A professora reconhecia nesta ação a possibilidade de expulsá-lo da sala novamente. Ou seja, de forma semelhante, a ordem em sala de aula é medida por Kevin através da cultura do grupo, que detêm uma espécie de força capaz de desestabilizá-la, jogando com as regras do próprio professor, o que se observa na descrição acima. No jogo dos dois alunos, a regra de uma professora, “*Se fizer gracinha ao entrar na sala, retornando do castigo, volta pra fora!*”, é levada ao absurdo. Ainda que, por fim, um dos alunos ceda, a aula é marcada aqui como um cenário cuja ordem pode ser quebrada pelos alunos a todo momento.

Em sua **quarta** função, as práticas de bagunça são compreendidas como acionismos (BOHNSACK, 2004) que aparecem dentro da cultura do grupo enquanto um ritual específico dos alunos. Ao lado de uma motivação relacionada à crítica da ordem escolar e aos papéis definidos neste contexto, é documentado em ambas as culturas (Brasil e Alemanha) que tais práticas se orientam também por diversão e pelas atividades em grupo, o

que se observa claramente na última passagem de Kevin, citada acima. Eis que uma prática, que emerge de forma espontânea, torna-se um ritual que é estimulado pelo fato de ser punido pela professora.

Aqui, estas práticas acabam por desempenhar outra função peculiar enquanto fator de atratividade da escola, ou seja, o aluno se sente disposto a ir para a escola para encontrar seus amigos e fazer bagunça com eles também, como descrito por Mariana e suas amigas, que afirmam que a escola deixa de ser chata, quando os grupos se formam e que não suportariam estar em uma sala de aula onde sua melhor amiga não estivesse, *“Aí eu falei, vó eu não vou aguentar ficar sem a Camila na minha sala pode pôr ela na minha sala. Aí a minha vó foi lá mudou aí no outro dia ela já foi pra minha sala já.”* (MARIANA E AMIGAS, 2007, escola pública, Brasil, 345-346). A escola aparece aqui não como lugar de aprender, mas em primeiro lugar enquanto território da cultura de grupo, ou seja, o fato do grupo estar reunido em uma mesma sala de aula não apenas coopera para estas práticas de bagunça, mas sem esta cooperação, a experiência escolar se torna insuportável, ruim, maçante: a escola só é suportável a partir do grupo.

Em relação às funções destas práticas de bagunça na escola, são constituídos, de um lado, tanto os grupos quanto as práticas relativas à sua própria cultura. Por outro, juntamente com as expectativas institucionais relativas às práticas que se distanciam das que se referem ao papel do aluno, a escola é compreendida de forma positiva enquanto território da cultura do grupo. Ao mesmo tempo, estas práticas diagnosticam e criticam estruturas institucionais que são insuficientes dentro da escola.

CONDIÇÕES SÓCIO-ESTRUTURAIS DA BAGUNÇA EM CONTEXTO ESCOLAR

É importante ressaltar que, ainda que as práticas de bagunça sejam comuns aos diferentes tipos de escolas ou redes de ensino, elas recebem uma maior importância entre os alunos da escola pública no Brasil, assim como entre os das escolas de menor qualificação educacional e menor status social na Alemanha. Não se sustenta aqui que os alunos destas escolas sejam mais bagunceiros – ou ainda, que estas práticas sejam ali mais recorrentes. O que se evidencia, nas entrevistas realizadas com os alunos de ambas as redes de ensino e dos diferentes tipos de escolas, é que o tema “fazer bagunça” aparece com mais frequência nas descrições biográficas dos alunos da rede pública e das escolas de baixa qualificação profissional. Nestas escolas, tais práticas representam, num sentido bem peculiar, uma forma

quase que exclusiva de interação social entre as crianças. O círculo de amizades entre estes alunos possuem, principalmente, senão somente, a escola como território de convívio mútuo.

Começamos, entretanto, com uma análise destas práticas relacionadas às instituições exclusivas de ensino. Elas podem, por exemplo, assumir o papel de recompensa ou prêmio pelo bom comportamento e desempenho escolares do aluno, como é documentado na entrevista com Sarinha, aluna de uma escola particular de uma região nobre: “*que eu estudei bastante, que eu estudei o necessário, na quinta () a minha mãe. E às vezes bagunçava um pouco*” (SARINHA, 2007, escola particular, Brasil, 233). Aqui, depois de se dedicar muito aos estudos, a aluna se arroga o merecimento de fazer bagunça, ainda que este lhe seja concedido por ela mesma, acreditando que, ainda que a bagunça não seja desejada, em meio a bons resultados em seu desempenho escolar, que esta prática ou “um pouco de bagunça” não seria rigorosamente punida ou censurada. A aluna conta indiretamente com uma tolerância por parte do professor ou da instituição, por já ter cumprido seu dever. Esta prática não é descrita aqui como uma reação aos processos escolares, nem enquanto algo que será punido por parte dos professores, diferentemente das descrições dos alunos de outras escolas, ela se constitui aqui em relação ao desempenho escolar atingido.

Na entrevista com Tim e seus amigos, alunos de um ginásio na Alemanha, encontram-se também alguns indícios de comportamento inadequado do aluno:

Am: (...) antigamente na hora da aula a gente atirava com papelzinho de passar recado

Cm: L é ham o que a gente escrevia nelas e e aí ptschsch (...)

Am: mas ele ele acabou por fazer isso outro dia

Bm: L eles atiram com aqueles elásticos de cabelo isto machuca tô te falando uma vez me acertaram uma no trem ☺ mas eles atiram ela também com um papel assim fff bumm

Cm: não quer dizer eles pegam um pedaço de papel assim e dobram bem dobradinhos e colam com fita adesiva aí eles puxam o negócio assim aí eles atiram com um elástico isto é muito duro

Am: isto ☺machuca ☺

Bm: o último acertou uma vó (TIM E AMIGOS, 2007, Gymnasium, Alemanha, 416-433)

A prática de atacar os outros arremessando pedacinhos de papel é abordada como uma prática em desuso pelo grupo (de “antigamente”), mas lembrada como uma traquinagem da qual eles se alegram em recontar até hoje. Atualmente, ela se tornou uma atividade que ocorre apenas fora da sala de aula. Ainda nesta passagem, não se encontra qualquer referência às condições de ensino assim como às punições institucionais.

Estas referências à existência de práticas indisciplinadas dos alunos nas instituições educacionais de maior status social ocorrem em uma frequência nitidamente

menor que entre os alunos das outras escolas. É possível compreender que tais práticas adquirem uma importância maior para cultura dos grupos e para o aluno em si nas escolas de menor qualificação educacional, assim como nas escolas públicas, do que nos centros educacionais exclusivos.

Aqui, convém apresentar dois outros resultados oriundos da análise dos dados levantados sobre alunos de instituições educacionais exclusivas. Por um lado, a forma como estes alunos lidam com as deficiências da instituição de ensino não recorre às práticas indisciplinadas em sala de aula, ou seja, ela não pertence ou se relaciona à cultura do grupo na escola.

Bem, na verdade no Objeto⁶ na verdade eu não consegui aprender quase nada do jeito que eles me ensinavam... [I: mhm] minha professora ela ficava com preguiça e sempre dava a nota máxima foi assim que eu passei pra quinta série (.) Agora o LC eu to aprendendo tudo que eu não aprendi no Objeto, é acho que é só isso. (JULIO, 2007, escola particular, Brasil, 110-115)

Ou seja, a situação financeira das famílias destes alunos se apresenta como a voz ativa neste aspecto, gerando uma mobilidade na procura de uma oferta de ensino mais adequada às expectativas do aluno e de seus pais, mas que encontram no valor que a família pode investir na educação de seus filhos o limite desta mobilidade (PFAFF, 2010b).

Um grupo de alunos alemães do **ginásio** demonstra também uma forma de lidar com as deficiências da instituição de ensino que foge às práticas de bagunça.

Aw: A gente deveria se mudar com a nossa escola para a Finlândia (para um sistema educacional melhor)
*Ew: └ é isso mesmo
e teve uma vez que a gente recolheu assinaturas pra que renovassem o contrato do professor B*
Cw: é a gente fez isso (.) ele é um professor nosso de Geografia, História e Religião, pra quem a gente juntou assinaturas, o contrato dele ia vencer agora no verão. As assinaturas foram entregues ao diretor A (...)
Bw: A gente tinha é que fazer um protesto para que a professora F. desse aula melhor
?w: └ é mesmo (.)
Ew: Acho é a professora F. saiu lá em cima naquela...
Cw: É mesmo äh naquela brincadeira dos formandos foi bem assim (.) lá eles fizeram (.) eles fizeram uma enquete com os professores com a seguinte pergunta äh qual professor ähh
Aw: └ Não a gente perguntou a cem crianças: quem é o professor que tem o pior estilo de dar aula. (...)
Aw: A professora F. foi a primeira colocada.
Cw: └ ela foi a primeira com 57 votos!
(NADJA E AMIGAS DA ORQUESTRA, 2007, Gymnasium, Alemanha, 624-655)

⁶ Nome de uma escola particular no bairro em que a família de Julio mora.

Estas alunas reagem aos problemas dentro da instituição escolar com mecanismos de crítica que são disponíveis pela própria instituição. De um lado, o abaixo assinado representa uma forma de participação democrática dos alunos que procuram assegurar a renovação do contrato de um professor. De outro, trata-se de uma brincadeira dos formandos, compreendida enquanto uma forma ritualizada de bagunça dentro da cultura do grupo, onde a professora F. é exposta como má professora – ressaltando que, enquanto brincadeira, esta ação não teve consequências ou repercussões institucionais.

Desta forma, as práticas indisciplinadas em instituições exclusivas de ensino não dispõem de um significado central enquanto forma dos alunos de expressar sua crítica à instituição. Ao mesmo tempo, uma série de focos alternativos para a cultura dos grupos é encontrada nas entrevistas com estes alunos, focos estes que se dirigem para fora da escola, mas que estão paralelamente ligados a ela:

Cw: Oer quando a gente brincou junto pela primeira vez, você não estava junto (você tinha ido no Bw) ehm isto foi muito engraçado foi em frente ao presépio de natal foi cantado errado ninguém podia escutar direito (...) cada um cantou uma canção alguém tocou órgão de fundo, - eu não sei mais como era (fala agora assim) cantou assim (canta rápido) Do céu lá no alto de lá eu venho. Ou assim ehm (canta devagar) Do céu lá no alto

Aw: e quando tocava o violoncelo bem baixo e o violino bem grave isto soava (.) completamente horrível

Dw: (então vinha um violino bem alto imitando)

Ew: Mas agora finalmente funciona sim.

Cw: ^L é agora funciona sim.

(NADJA E AMIGAS DA ORQUESTRA, 2007, Gymnasium, Alemanha, 94-106)

Nesta passagem do grupo de Nadja fica claro que fazer música juntas é um assunto muito importante para o grupo. Ela é claramente descrita enquanto processo de aprendizagem e associada a uma crítica à própria prática. De forma semelhante a estas meninas, Sarinha e seus amigos da escola particular no Brasil descrevem atividades do grupo fora da escola, como festas na casa de amigos, onde a turma toda se reúne e passam a noite juntos “aprontando”, como é o caso da festa do pijama, ou como a possibilidade de frequentar clubes,

Bf: lembra da Dara. Era o meu aniversário a Luisa me deu um pijama no mesmo dia rasgou

Sf: o dia da noite do pijama foi muito legal.

Dm: eu encontrei com a Luisa outro dia lá no Minas Tênis Clube, cara encontrei a Luisa.

Sf: sabe onde ela está estudando? Não encontrei.

Bf: o telefone dela eu perdi

Ef: no Albert Einstein

Bf: no Albert Einstein?

Dm: Sério? (SARINHA E AMIGOS, 2007, escola particular, Brasil, 128-137)

Se considerarmos o fato de que os grupos de alunos das escolas exclusivas desenvolvem juntos atividades sociais *fora* da escola, é possível compreender porque nas entrevistas com estes alunos o tema bagunça é abordado com menor frequência enquanto prática social do grupo: é que estes integrantes dispõem de uma agenda social comum fora da escola relativamente intensa, e estas atividades, repletas de alegria e curtição, *fora da escola*, recebem uma importância, enquanto prática social, muito maior que as travessuras em sala de aula, onde se é explicitamente *reconhecido* como lugar para estudar (KRÜGER et al., 2008; PFAFF, 2010b). Ainda que a escola seja vista também como lugar para fazer contatos e amigos, a “bagunça”, ou melhor, as atividades sociais do grupo são reservadas mais para fora da sala de aula.

Estas observações se solidificam quando analisamos a entrevista do grupo de break dance como contraste, “às vezes é difícil. Às vezes tem uns momentos que a gente deixa de ir pra escola pra ir dançar” (JONNY E AMIGOS, 2007, escola pública, Brasil, 401-402). Ainda que se trate de alunos da rede pública de ensino, que pertençam a uma classe socioeconômica baixa, trata-se de um grupo que ama o break dance e se organiza para treinar, assim como para dar novo ritmo a canções e hinos, para participar de campeonatos de dança, fazer apresentações em escolas e matar aulas juntos para praticar o break. Para este grupo, as práticas de bagunça recebem um foco muito menor em suas descrições biográficas. A dança, em contrapartida, assume um papel fundamental nas narrações: quando eles abordam as memórias e experiências do grupo, ainda que a bagunça seja um tema presente, a dança não é esquecida enquanto prática importante do grupo:

Am: eu e o Bola se conhece desde a primeira série ☺ (...) vou contar as coisas lá que a gente ☺ a gente já dançou

Y: é?

Bm: bagunçou.

Cm: experiência () é isso aí. (JONNY E AMIGOS, 2007, escola pública, Brasil, 15-20)

A dança é o que os identifica, une e representa enquanto grupo e amigos. Tanto que quando eles fogem da escola escondidos, até mesmo dos pais, eles afirmam um interesse vital pela dança e denunciam, implicitamente, a defasagem do currículo escolar em não oferecê-la em sua grade curricular.

O que se caracteriza como uma peculiaridade destas práticas na escola pública é que a dedicação que eles têm para com o break dance assume *o papel de voz do aluno* para denunciar que algo na organização escolar não funciona bem ou que não atinge os interesses e expectativas dos alunos como poderiam. Ou seja, o fato de matarem aula é uma forma de

crítica às relações escolares, que não se encontra entre os alunos das instituições educacionais exclusivas, ao menos não enquanto crítica a estas relações. Quando a escola não atende às expectativas de ensino e aprendizado do aluno das escolas particulares no Brasil, por exemplo, estes mudam de escola, procuram uma escola particular melhor.

Semelhante lógica é observada em um grupo de alunos de uma escola secundária rural alemã (*ländliche Sekundarschule*), quando Kevin descreve que ele participa ativamente nas aulas com seus amigos, principalmente se os interesses escolares estiverem relacionados aos seus próprios interesses.

Km: ähm (.) uma vez a gente tinha um projeto para a escola [...] a idade da pedra (.) ali a gente eu e o Ronny se ocupou com a construção de armas da idade da pedra, para isso a gente juntou pedaços de pau juntou pedras (...) Ronny trouxe um cadarço assim cinza com ele?

I: hmh

Km: aí a gente sentou lá perto do Ronny e fez algumas armas juntos

I: hmm

Km: O que a gente tirou pelo projeto?

Rm: dez

Km: um dez (KEVIN E AMIGOS, 2007, Sekundarschule, Alemanha, 151-165)

A escola é relevante pra eles, principalmente enquanto território do grupo. Apenas quando a escola possibilita, em sala de aula, a abordagem de temas relevantes para os alunos e que compreendam os interesses do grupo, é que ela consegue estabelecer uma correspondência entre o conteúdo programático e o interesse do aluno.

Relacionando estes contrastes com os resultados mencionados na primeira parte do tópico que se ocupa com a parte empírica deste artigo, pode-se entender que estas práticas indisciplinadas recebem uma importância menor – sobretudo em relação às descrições biográficas – por parte dos alunos que frequentam instituições de ensino exclusivas. De um lado, por estes alunos reconhecerem outras possibilidades de criticar as condições escolares de ensino dentro da escola. Por outro, as práticas escolares não recebem um significado importante único para a constituição dos grupos de alunos, ao contrário de tudo o que ocorre entre eles fora da escola.

Para os alunos de contextos educacionais socialmente marginalizados e desfavorecidos, estas práticas representam, ao contrário, tanto um caminho crucial para a constituição e desenvolvimento de amizades quanto à forma mais importante de crítica aos processos escolares. Ao mesmo tempo, estas práticas ameaçam o processo de aprendizagem ou cooperam para a suspensão do andamento próprio aula, sendo assim compreendidas enquanto desvio ou rebeldia dentro da escola. Assim, elas se tornam propriamente um fator de favorecimento da desigualdade educacional dentro do sistema escolar.

CONCLUSÃO

A bagunça aqui se apresenta selvagem, mas nem por isso desprovida de racionalidade. Ela não é gratuita, como se poderia afirmar, mas exerce funções e papéis específicos, importantes para o aluno dentro do contexto escolar. Como se pôde observar, a atenção dos alunos no contexto escolar pode oscilar entre a cultura do grupo de amigos e a cultura escolar (ensino/aprendizagem) assim como o foco deles pode mudar sempre através de práticas indisciplinadas. A ordem institucional do ensino pode desta forma ser transportada, a todo momento, à ordem da cultura do grupo e vice-versa.

Em relação às práticas de alunos que se recusam a cumprir com suas obrigações escolares assim como a ter um comportamento adequado à escola, é possível distinguir entre dois campos centrais de funções. Primeiro, elas diagnosticam e criticam o cenário escolar (escola e sala de aula), suas inconveniências e problemas. Ao mesmo tempo, estes alunos concedem à escola um significado enquanto campo social, por ser demarcado e apropriado pelos alunos enquanto território da cultura do grupo. Para a cultura destes grupos, as práticas de bagunça ultrapassam um sentido trivial, que se poderia atribuí-las, adquirindo um significado vital para a constituição dos grupos assim como para o fortalecimento dos laços entre seus integrantes.

Por fim, nos ocupamos com os aspectos sociais (Brasil) e os fatores relacionados à estrutura educacional (Alemanha) associando-os a estas práticas escolares. Assim, observa-se que as práticas de bagunça são raramente tematizadas por alunos das instituições de ensino com maior status social, como nas escolas particulares no Brasil e nos ginásios alemães, do que por alunos na mesma faixa etária das outras escolas. Isto sugere que os processos de formação dos grupos de alunos destas escolas não decorrem exclusivamente destas práticas, mas de atividades que ocorrem fora da escola. Observa-se também que estas práticas não desempenham ali a função de crítica da defasagem ou fracasso escolar, como acontece nas escolas públicas e de baixa qualificação profissional em áreas sociais desfavorecidas.

Em resumo, pode-se concluir que estas práticas de alunos fazem alusão à facetas sócio-estruturais, que representariam um novo aspecto a ser investigado em relação às orientações educacionais fundamentais dos alunos. Os aspectos escolar-estruturais das práticas do grupo poderiam ser investigados mais a fundo. Na presente análise, observa-se que a deficiência organizacional da escola assim como a relação professor-aluno, concebida

de forma inflexível e hierárquica, provoca uma confrontação entre cultura escolar e cultura do grupo nas escolas em áreas socioeconômico desfavorecidas.

Nas instituições educacionais exclusivas de maior prestígio social, percebem-se algumas diferenças fundamentais relacionadas à forma como os alunos compreendem a escola. Enquanto a escola particular no Brasil é compreendida como uma instituição prestadora de serviços, pertencer a um ginásio na Alemanha é uma prova da própria aptidão intelectual (PFAFF, 2010b). Ambos os sentidos sugerem, na maioria dos casos, certa dominância da cultura escolar sobre a cultura do grupo.

REFERÊNCIAS

ALMENDINGER, J.; LEIBFRIED, S. Bildungsarmut. **Aus Politik und Zeitgeschichte**, Bonn, n. 21-22, p. 12-18, 2003.

BAUMERT, J.; STANAT, P.; WATERMANN, R. **Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit**: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.

BECKER, R. Educational Expansion and Persistent Inequalities of Education. **European Sociological Review**, v. 19, n. 1, p. 1-24, 2003.

BENNEWITZ, H. Zeit zu Zetteln! - Eine Praxis zwischen Peer- und Schülerkultur. In: BOER, H.; DECKERT-PEACEMAN, H. (Org.). **Kinder in der Schule**: Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden: VS, 2009. p. 119-136.

BIETAU, A. Arbeiterjugendliche zwischen Schule und Subkultur. In: BREYVOGEL, W. (Org.). **Pädagogische Jugendforschung**. Opladen: Verlag Leske und Budrich, 1989, p. 131-159.

BÖHME, J. Schülersubkulturen als lebenspraktischer Hiatus von Schulkulturen und Schülerbiographien. Exemplarische Rekonstruktion zur „enttäuschten Opposition“ eines Internatsgymnasiums. In: MERKENS, H.; ZINNECKER, J. (Org.). **Jahrbuch Jugendforschung**. Opladen: Leske und Budrich, 2003. p. 155-172.

BOHNSACK, R. Rituale des Aktionismus bei Jugendlichen. Kommunikative und konjunktive, habitualisierte und experimentelle Rituale. **Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)**, Berlin, ano 7, n. 2, p. 81-90, 2004. Edição Especial.

BOHNSACK, R.; WELLER, W. O método documentário na análise de grupos de discussão. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 67-86.

CARVALHO, M. P. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninas e meninos. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 554-574, 2001.

FERGUSON, A. A. **Bad boys**: public schools in the making of black masculinity. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2001.

GATTO, J. T. **Dumbing us down**: the hidden curriculum of compulsory schooling. Gabriola Island: New Society Publishers, 2005.

HELSPER, W. Jugendliche Gegenkultur und schulisch-bürokratische Rationalität. In: BREYVOGEL, W. (Org.). **Pädagogische Jugendforschung**. Opladen: Verlag Leske und Budrich, 1989. p. 161-186.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS – INEP (Org.). **PISA 2000**: Relatório Nacional. Brasília: INEP, 2001.

JAMES, E. Privat education and public regulation. In: BIRDSALL, N.; SABOT, R. H. (Org.). **Opportunity foregone**: education in Brazil. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1996. p. 461-496.

KRAMER, R.-T. **Schulkultur und Schülerbiographien**: Das "schulbiographische Passungsverhältnis". Rekonstruktionen zur Schulkultur II. Opladen: Leske; Budrich, 2002.

KRISTEN, C. Ethnische Unterschiede im deutschen Schulsystem. **Aus Politik und Zeitgeschichte**, Bonn, n. 21-22, p. 26-32, 2003.

KRÜGER, H.-H. et al. **Kinder und ihre Peergroups**: Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. Leverkusen: Barbara Budrich, 2008.

KRÜGER, H.-H.; PFAFF, N. Peerbeziehungen und schulische Bildungsbiographien – Einleitung. In: KRÜGER, H.-H. et al. **Kinder und ihre Peers**. Opladen: Budrich, 2008. p.11-32.

LYNCH, K. **The hidden curriculum**: reproduction in education, a reappraisal. London: Falmer Press, 1989.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD (Org.). **Education at a Glance**: OECD Indicators. Paris: OECD Publishers, 2005.

_____. **Learning for tomorrow's world**: first results from PISA 2003. Paris: OECD Publishers, 2004.

PARSONS, T. The school class as a social system: some of its functions in American society. **Harvard Educational Review**, v. 29, n. 4, p 297-318, 1959.

PFAFF, N. Schulstruktur aus Kindersicht. Eine kultur- und milieuvergleichende Analyse. In: KRÜGER, H.-H.; KÖHLER, S.-M.; ZSCHACH, M. **Teenies und ihre Peers**: Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit. Opladen: Budrich, 2010b. p. 221-244.

_____. Social Distinction in Childrens Peer-groups: First Results from Brazil and Germany. In: BOHNSACK, Ralf; PFAFF, Nicolle e WELLER, Wivian (Org.). **Qualitative Analysis and Documentary Method in International Educational Research – Results from Brazilian-German Cooperation**. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, 2010a, p. 165-192.

ROSENBAUM, J. E. **Making inequality**: the hidden curriculum of high school tracking. New York: Hidden & Wiley, 1979.

SOLGA, H.; WAGNER, S. Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelten von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: BECKER, R.; LAUTERBACH, W. (Org.). **Bildung als Privileg**: Erkundungen und Befunde zu den Ursachen von Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007. p. 187-216 .

SOUZA, A. M.; SILVA, N. V. Family Background, Quality of Education and Public and Private Schools: Effects on School Transitions. In: BIRDSALL, Nancy; SABOT, Richard H. (Org.). **Opportunity foregone**: education in Brazil. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1996. p. 367-382.

SÜNKER, H. Education and Reproduction of Social Inequality: German politics and sociology of education. **Policy Futures in Education**, v. 2, n. 3-4, p. 593-606, 2004.

VESTER, M. Die Illusion der Bildungsexpansion. In: ENGLER, S.; KRAIS, B. (Org.). **Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen**. Weinheim: Juventa, 2004, p. 13-54.

WELLER, W. Análise de grupos de discussão segundo o método documentário de interpretação. In: PAINEL BRASILEIRO/ALEMÃO DE PESQUISA E IV FÓRUM DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 3., 2005, Juiz de Fora. **Anais...** Juiz de Fora: Feme, 2005, p. 1-26.

_____. et al. Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: Uma forma de análise das visões de mundo. **Estado e Sociedade**, Brasília, v.17, n. 2, p. 375-396, jul./dez. 2002.

WILLIS, P. **Learning to labour**: how working class kids get working class jobs. Farnborough: Saxon House, 1977.

Recebido em: 10/12/2010
Publicado em: 22/06/2011