



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Instituto de História – Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em História Social

INDISCIPLINA DE ALUNOS

Jogos de Resistência na Escola Municipal Professor
Eurico Silva – Uberlândia-MG

ROSA MARIA PELEGRINI
2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL

ROSA MARIA PELEGRINI

INDISCIPLINA DE ALUNOS

Jogos de Resistência na Escola Municipal Professor Eurico Silva – Uberlândia-MG

Uberlândia
Outubro/2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL

ROSA MARIA PELEGRINI

INDISCIPLINA DE ALUNOS

Jogos de resistência na Escola Municipal Professor Eurico Silva – Uberlândia-MG

Dissertação apresentada ao Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência à obtenção do Título de Mestre em História Social.

Orientação: **Profa. Maria de Fátima Ramos de Almeida**

Uberlândia
Outubro/2005

FICHA CATALOGRÁFICA

P381i Pelegrini, Rosa Maria, 1967-
Indisciplina de alunos: jogos de resistência na Escola Municipal Professor Eurico Silva - Uberlândia (MG) / Rosa Maria Pelegrini. - Uberlândia, 2005.
140f.
Orientadora: Maria de Fátima Ramos de Almeida.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em História.
Inclui bibliografia.
1. História social - Teses. 2. Educação - Teses. 3. Disciplina Escolar - Teses. 4. Alunos - Indisciplina - Teses. I. Almeida, Maria de Fátima Ramos de. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em História. III. Título.

CDU: 930.2:316

“Vem por aqui” - dizem-me alguns,
(...)
“vem por aqui”!
(...)
E cruzo os braços,
e nunca vou por ali...
(...)
Ide! Tendes estradas,
tendes jardins, tendes canteiros,
tendes pátrias, tendes tetos,
e tendes regras, e tratados, e filósofos, e sábios.
Eu tenho a minha loucura!
Ah, que ninguém me dê piedosas intenções!
Ninguém me peça definições!
Ninguém me diga: “vem por aqui”!
A minha vida é um vendaval que se soltou.
É uma onda que se levantou.
É um átomo a mais que se animou...
Não sei por onde vou,
Não sei para onde vou.
- Sei que não vou por aí!”

(*Cântico Negro* - José Régio)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL

ROSA MARIA PELEGRINI

INDISCIPLINA DE ALUNOS:

Jogos de Resistência da Escola Municipal Professor Eurico Silva – Uberlândia-MG

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^ª Dr.^a Maria de Fátima R Almeida

Prof.^a Dr.^a Olga Brittes

Prof.^a Dr.^a Christina da S. R. Lopreato

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças à colaboração de diversas pessoas a quem, sinceramente, agradeço.

Aos meus pais, *Evandro e Dalva*, pela presença constante e pelo apoio inestimável. Ao meu esposo, *Joheber*, que nesta minha jornada revelou-se muito mais que companheiro, e aos nossos filhos, *Isadora e Júnior*, que entenderam minhas ausências necessárias para a elaboração deste.

Meu agradecimento especial à professora orientadora, Dr.^a *Maria de Fátima Ramos de Almeida* que, com compromisso, objetividade e firmeza, teve sabedoria para me deixar à liberdade para trilhar meus próprios caminhos.

Às professoras do Programa de Mestrado em História, da linha de Pesquisa Política e Imaginário, cujas leituras sugeridas foram muito frutíferas. Assim, agradeço às professoras Dr.^a *Jacy Alves Seixas*, Dr.^a *Karla Martins Bessa* e Dr.^a *Christina da Silva Roquette Lopreato*, pela seriedade, carisma, responsabilidade.

A Prof.^a Dr.^a *Myrtes Dias da Cunha*, pelo empenho e pela leitura cuidadosa que, a partir da qualificação, puderam ampliar este trabalho, com o respaldo das sugestões apresentadas.

Pelo estímulo constante, agradeço ao meu irmão, *Djalma* e às amigas *Elzimar* e *Giane*, testemunhas de tantas angústias, nos caminhos da vida, e, especialmente a *Jeanne*, pela disponibilidade para longas conversas, sugestões e revisão de inúmeros textos, “por tudo” que a faz sabedora da minha “eterna” dívida de gratidão.

A todos os funcionários da Escola Municipal Professor Eurico Silva, que colaboraram para a realização da pesquisa, sobretudo a professora, *Márcia Cristina Tannus*, e a Diretora *Silvania Maria Rezende Vieira*, que, literalmente, me abriram as portas da escola.

Meu muito obrigada a todos!

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo estudar a indisciplina de alunos, a partir de uma pesquisa realizada na Escola Municipal Professor Eurico Silva, no Município de Uberlândia-MG; utilizando como fontes referenciais os registros escolares produzidos no decorrer do ano de 2001, onde é realizado um recorte no que tange aos aspectos disciplinares.

Considerando-se as condições que se estabelecem em termos de controle e vigilância do espaço e do tempo escolar, busca-se construir uma análise compreensiva das condutas descritas como indisciplinadas, que podem assumir significados diversos, dependendo do agente de onde procede a ação ou que a interpreta.

Os registros escolares são documentos que “marcam”, “rotulam”, “enquadram” e classificam o aluno. Verifica-se, que o Regimento estabelece na escola um conjunto de regras normatizadoras que, tratadas numa perspectiva universalizante, estão introjetadas pelos funcionários, professores da instituição e mesmo comunidade em geral. Entretanto, enquanto documento normativo, não consegue dar conta das vivências e dos conflitos escolares, surgidos no cotidiano da sala de aula, pois a escola, enquanto campo de lutas, processa-se em meio a relações tensas e conflituosas que marcam a vida dos sujeitos nela inseridos.

Assim, é construída uma análise reflexiva no sentido de entendimento das significações conferidas pelos professores ao que estes chamam de indisciplina de seus alunos. Argumenta-se que os significados conferidos pelos professores resultam do embate, do confronto entre eles e seus alunos e podem ser entendidos como um discurso com o qual os primeiros se identificam. Mas revelam, por outro lado, suas fragilidades, dúvidas e inseguranças frente a situações e problemas em que os mesmos não conseguem refletir sistematicamente, pois são amparados em modelos representativos pré-concebidos.

Por outro lado, se pensada do ponto de vista do aluno, a indisciplina pode ser entendida como uma forma de resistência, que aponta indícios de fracasso no modelo de educação proposto, onde a normatização esquadrihante negligencia os aspectos subjetivos, emotivos e sensíveis de cada ser humano que se apresenta ao processo educativo.

Palavras chave: História – Educação, Disciplina Escolar, Indisciplina de alunos.

ABSTRACT

The objective of this treatise is to study student insubordination, starting with research conducted at the Escola Municipal Professor Eurico Silva (“Professor Eurico Silva Municipal School”) in Uberlândia, MG. School registers, kept during the school year 2001, were used as referential sources, and, citations referring to disciplinary aspects were used from these.

Taking into consideration the conditions created in terms of controlling and observing school time and space, efforts were made to build a constructive analysis of conduct described as ‘indisciplinary’ to which can be ascribed various meanings, depending on from where they came and who interpreted them.

School registers are documents that “mark”, “label”, “group” and “classify” the student. It is noted that the Regime establishes a series of normative rules which, in a universalistic perspective, are already applied by workers, teachers in the school and the general community as well. Nevertheless, while being a normative document, it is unable to rationalize the experiences and school conflicts happening daily in the classroom, where opposing sides are formed amid tense and conflicting relationships which scar the lives of those involved.

So, a reflexive analysis has been created in the light of how the teachers view what is termed as indiscipline (lack of discipline) among the students. It is argued that the meaning, as applied by the teachers, is a result of the clash, the confrontation between them and their students and can be understood as a speech with which the teachers identify themselves. But, on the other hand, they reveal their weaknesses, doubts and insecurity in the face of problems in which they themselves are unable to reflect systematically, for they base themselves on pre-conceived representative models.

However, if considered from the students’ point of view, indiscipline can be understood as a form of resistance, which suggests weakness in the education model proposed, where scrutinizing norms neglect the subjective, emotional and sensitive aspects of each human being who is subjected to the educational process.

Key words: History; Education; School Discipline; Student indiscipline.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	009
CAPÍTULO I EMBATES E DEBATES: a caracterização, o histórico da escola e a operacionalização da disciplina no espaço escolar	026
CAPÍTULO II ENTRE NORMAS E PRÁTICAS: a produção do sujeito	048
CAPÍTULO III DESCOMPASSOS NA ESCOLA: significações e possibilidades na sociedade atual	094
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
BIBLIOGRAFIA	114
FONTES	119
ANEXOS	

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Cada um sabe que, abrindo um livro de história, compreende-o como um romance ou algo parecido; por outras palavras, explicar, da parte do historiador, quer dizer ‘mostrar o desenvolvimento da trama, fazer compreendê-lo’. Assim é a explicação histórica: sublunar e nunca científica; nós lhe reservamos o nome de compreensão. O historiador procura fazer compreender as tramas.”

Paul Veyne¹

Assim fala-nos Paul Veyne a respeito do ofício do historiador. Revela de maneira simples e segura, que a tarefa do historiador consiste em fazer compreender as tramas, a intriga. Entende a história como uma narrativa cujo sentido é o da compreensão. Explicar, da parte do historiador quer dizer “explicitar”, mostrar o desenvolvimento da trama, fazer compreendê-la. Como as tramas são humanas, os resultados também serão humanos. Nesse sentido, o conhecimento histórico é produzido pelo historiador que, tece os fios da trama construindo uma narrativa compreensível.

Diante do emaranhado de fios e tramas que urdem o tecido da história, o presente trabalho apresenta-se com a finalidade de fazer compreender uma intriga presente no meio escolar. A questão principal que norteou este estudo partiu de uma problemática da realidade escolar vivenciada pelos professores da rede pública municipal de ensino em Uberlândia, qual seja a tão falada indisciplina de alunos na sala de aula.

Partimos deste assunto, pois ele era e ainda é, inúmeras vezes, apontado entre os maiores problemas da escola, o maior empecilho ao sossego do trabalho do professor, o que mais atrapalha e cansa os professores. Esta é uma freqüente reclamação dos professores, constantemente referenciada em reuniões de área, encontros e congressos de professores.

¹ VEYNE, P. M. *Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história*. trad. de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1982, p. 52.

Primeiramente, é preciso discutir o que se entende por indisciplina pois, se há indisciplina, só se pode dizer que ela existe frente a uma determinada noção de disciplina. É preciso verificar em que medida, o comportamento que os professores intitulam de “indisciplina” existe mesmo. Se ele existe, é necessário verificar em que medida é um problema real do aluno, ou atribuído a ele de forma pouco raciocinada, uma mera atribuição do senso comum.

A indisciplina é um dos problemas que aparecem atribuídos ao aluno, como se ele fosse o culpado. Mas está articulada a um contexto mais amplo, que os professores nem sempre discutem, envolvendo a questão da limitação dos investimentos na educação, que leva à escassez dos recursos estruturais na escola, à ausência de reposições salariais que mantenham estáveis o nível econômico e o padrão de vida dos professores que, para conseguirem preservar o padrão de vida, aumentam sua carga horária e trabalham em até três turnos, fazendo cair o nível qualitativo de seu trabalho e de sua produção. Pois, nessas condições, eles têm menos tempo para preparar suas aulas, e passam a preparar aulas mais simples, esquemáticas, cada vez menos diversificadas. Realizam suas atividades mecanicamente, elaboram provas mais fáceis de serem corrigidas, procuram diminuir o seu trabalho à medida que aumenta a carga horária de atuação na escola. O esforço empenhado na realização de suas atividades acaba se esgotando, dado o cansaço e o volume de tarefas a cumprir, tais como correção de exercícios, planejamento de atividades, organização do material didático. Na maioria das vezes, o professor limita-se a seguir o livro e deixa de articular a realidade dos alunos a uma produção de conhecimentos, efetivamente. Esta operação pedagógica, realizada de forma mecânica, enfadonha, volumosa, passa a acontecer apenas como uma atividade de repetição de conhecimento. O ensino mantém, assim, o seu caráter unicamente reprodutivista.

Então, é preciso conhecer como a escola, enquanto espaço político de conflitos, implanta uma determinada ordem disciplinar, e localizar o que chamam de indisciplina como uma atitude que se dirige contra tal ordem. Assim sendo, os discursos dos professores não seriam conservadores e reducionistas ao remeter ao aluno a culpa por uma atitude que irrompe declarada ou dissimuladamente contra tal ordem?

Em segundo lugar, é preciso analisar e discutir a relação professor/aluno no espaço da sala de aula. O que permeia este relacionamento? Quais as vicissitudes estão presentes

neste relacionamento humano, que envolve o ensino e a aprendizagem, de tal forma que os conflitos nem sempre são administrados com a disposição de promover o crescimento de um e de outros como seres sociais? Não estaria este relacionamento marcado pelas mazelas autoritárias da sociedade brasileira?

Em terceiro lugar, é preciso saber se, havendo mesmo tal comportamento indisciplinado por parte dos alunos, o que vem mostrar este comportamento? O que a indisciplina está denunciando? O que ela mostra? Não seria o descompasso entre a escola e o ser social que a frequenta? O aluno que vive esta contemporaneidade complexa, esta crise de identidade do homem atual, esta modernidade fluida e ambígua, não estaria por demais distanciado da escola que pouco mudou no último século?

Na escola há um conjunto de técnicas e táticas disciplinares, às quais os alunos se sujeitam. São mecanismos, através dos quais os discentes são controlados, dominados e subjugados. Mas eles não estão expostos ao controle pacificamente. O controle não é direto e unilateral, pelo contrário, o poder circula na escola, perpassando as relações, em cadeia. Este poder se efetiva nas práticas dos indivíduos que atuam no ambiente escolar e que estabelecem relações entre si: poder circular, relacional, que atravessa as redes de relacionamentos, fazendo com que estas relações sejam, sobretudo, relações de poder².

Diante da dificuldade de trabalhar em condições adequadas, referenciada por professores³, procuramos entender como se instala na escola um poder disciplinar, como a disciplina na escola é gestada, administrada, e quais os efeitos ela produz. Se as relações são, sobretudo, de força, interessa-nos saber como as práticas escolares cotidianas são marcadas pelo disciplinamento e, assim, como educam os alunos.

É importante ressaltar que, o que chamamos de "indisciplina de alunos", está concebida em relação a modelos e formas de representação de disciplina. Numa sociedade disciplinar, com tantos modos de disciplina, os modos de sujeição dão a aparência de uma sociedade indisciplinada, então, urge entender os diferentes modos de sujeição dos alunos à disciplina, inclusive a não-sujeição.

² MACHADO, R. "Introdução – Por uma genealogia do poder". In: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. trad. e org. de Roberto Machado. 3ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982, p. XIV.

³ AQUINO, J. G. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 8ª ed. São Paulo: Summus, 1996, p. 7.

Várias instituições responsabilizam-se pela criação e aperfeiçoamento das disciplinas, num processo contínuo ao longo da história: família, escola, igreja, fábricas, hospitais, prisões. Criaram códigos de conduta e regras a serem seguidas, muitas vezes atreladas a mecanismos punitivos. Apesar de inúmeras críticas, censuras e condenações, as punições ainda são usadas por muitos educadores e fazem parte do cotidiano escolar. Em décadas passadas, pretendia-se dentro do espaço escolar, além da aprendizagem dos conteúdos, a internalização de valores como obediência, subserviência e humildade. Hoje, as pessoas não conseguem tratar isto com desenvoltura porque não sabem exatamente o que esperar dos alunos. Não há parâmetros definidos socialmente que possam nortear a ação educativa, no sentido de ensinar comportamentos, mas há a cobrança para que eles sejam repetidos.

Há cerca de quatro décadas, a sociedade brasileira vivia a experiência da ditadura, do autoritarismo e da repressão aos movimentos sociais. Esta experiência marcava as instituições, entre elas, as escolas, e também as produções intelectuais relacionadas à educação. À aproximação do fim deste regime, quando pleiteava-se a democratização do país, os estudiosos em educação requisitaram também o debate em torno da democratização da escola⁴. Nesta época, as questões relacionadas à indisciplina dos alunos não se destacavam como temas importantes nos discursos destes estudiosos. As publicações que tratam deste assunto começaram a aparecer no início da década de 1990, quando as relações sociais já estavam abertas, de certa forma, mais desmilitarizadas. Sendo assim, pode-se depreender que avaliar o comportamento dos alunos, qualificando-os como indisciplinados, é uma prática historicamente recente. Em virtude desse fato, procede perguntarmos se, em épocas mais conservadoras da sociedade brasileira, a escola já foi mais fechada e autoritária, por que hoje, que se pretende a construção democrática da escola, a questão da disciplina constitui-se como um problema grave, referenciado por professores, administradores, pais e também pelos alunos? As reclamações dos professores a respeito do comportamento dos alunos não identificariam características de discursos e práticas particulares assumidos como verdade? Apresentamos a hipótese de que o tipo de ser humano que está sendo gestado na sociedade contemporânea tem interesses que podem não ser os mesmos da escola

⁴ MELLO, G. N. (e outros). *Educação e Transição Democrática*. São Paulo, Cortes / Autores associados, 1989.

que temos hoje. O fio condutor desta jornada necessitará ser a “compreensão”, no sentido proposto por Hannah Arendt⁵. Compreender o aluno, num movimento de quem tenta sair de si e ver como o outro vê, a partir do seu lugar e assim, buscar a construção de uma escola que tenha sentido para o aluno. Que possa contribuir para que cada criança ou adolescente seja um cidadão que caminhe pleno.

Prioritariamente, o estudo realizado é marcado pela influência da leitura dos escritos de Michel Foucault, cujo conceito de poder disciplinar, como tecnologia de controle das pessoas numa determinada instituição é importante para entender como a escola está organizada de forma a disciplinar os alunos. O pensamento de Foucault ajuda a estudar as práticas que projetam objetivações, a explicar não o objeto em si, mas as práticas que o tornaram objeto de objetivação. É importante porque fornece a delimitação do conceito de prática – conduta e mentalidade juntas, conforme esclarece Paul Veyne:

“quando se tem uma conduta, tem-se, necessariamente, a mentalidade correspondente; essas duas coisas estão ligadas e compõem a prática, do mesmo modo que ter medo e tremer, estar feliz e rir às gargalhadas; as representações e os enunciados fazem parte da prática”⁶...

Foucault afirma que cada prática engendra o objeto que lhe corresponde; assim, não há objetos naturais, não há coisas. E no caso deste estudo, ajuda a esclarecer o objeto, não os alunos, mas as práticas que objetivam alunos, e que tipo de aluno elas ajudam a produzir. A partir da compreensão das práticas cotidianas pode-se evidenciar qual o sentido da ação educativa na escola, hoje, ou, pelo menos, verificar se este sentido existe.

As práticas educativas acontecem permeadas, atravessadas, também, por práticas disciplinares. Ao mesmo tempo em que se ensina, na escola, uma série de conteúdos relacionados à História, Português e Geografia, e assim por diante, também se ensina comportamentos. Talvez estes comportamentos não sejam explicitados como tarefa da escola, mas ocupam um espaço privilegiado nas ações pedagógicas: na hora do recreio não criar nem se envolver em tumultos; na hora de usar o livro, fazê-lo prontamente; quando em

⁵ ARENDT, Hannah. "O Conceito de História - antigo e moderno", in: *Entre o passado e o futuro* [1961], São Paulo, Ed. Perspectiva, 1992, 3ª ed. 69-126.

⁶ VEYNE, Paul Marie. *Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história*. Trad. Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1982. pág. 161.

sala, permanecer em sua cadeira e só sair se autorizado pelo professor. São apenas alguns exemplos entre centenas de prescrições cotidianas.

Assim, as práticas educativas aliadas a práticas disciplinares, e principalmente, por causa destas últimas, trabalham na produção de um sujeito mais ou menos conhecedor de determinados conteúdos curriculares, bem como, mais ou menos disciplinado a cumprir seu papel na escola. Em virtude das energias gastas por professores e demais funcionários da escola, em disciplinar os alunos, percebe-se que as práticas disciplinares constituem aspectos importantes do processo educativo, de tal maneira que é preciso esforçarmos para não vermos na função educativa da escola, o interesse em apenas educar o aluno para adequá-lo à sociedade.

Já faz algum tempo que os problemas disciplinares deixaram de ser eventos esporádicos e particulares no dia-a-dia das escolas para se tornarem grandes obstáculos à educação na atualidade. De forma isolada e marcada por atitudes pessoais, alguns educadores têm tentado dirimir estes problemas, sem contudo, conseguir o envolvimento de toda a escola neste propósito. No entanto, a maioria dos professores não sabe ao certo como interpretar ou administrar os atos de indisciplina e oscilam entre compreender ou reprimir, encaminhar ou ignorar.

Em congressos, reuniões de área e encontros de professores, em Uberlândia⁷, são freqüentes as falas e reclamações dos profissionais da educação, em relação à indisciplina dos alunos. Estas posturas, inúmeras vezes, soam como desabafo de quem parece cansado de sua faina (quando partem de professores que já atuam há alguns anos), e, outras vezes, revelam o espanto dos iniciantes na carreira, ao se depararem com a realidade da sala de aula. Uns e outros parecem perdidos, procurando receitas para controlar ou amenizar o que chamam de “problema de disciplina”, tratando o tema de maneira imediatista, mas raramente se propondo a estudar este assunto, com o propósito de contribuir para clarear o

⁷ Esta temática é constantemente referenciada por professores de escolas públicas municipais em suas reuniões pedagógicas e em cursos de extensão destinados à formação continuada dos mesmos. Foi discutida no I Encontro dos Professores de História de Uberlândia, 24 e 25/05/1999, conforme CADERNOS DE HISTÓRIA, nº 8, v.1 – 1999/2000 – Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de História, Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História. Foi tema grupo de trabalho “(In)disciplina de alunos x currículos (in) adequados: mapeando possibilidades”, atividade integrante do VI Encontro dos Professores de História do Triângulo Mineiro, realizado entre 12 e 15 de setembro de 2004, no CEMEPE, Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais.

entendimento e a visão que se tem sobre a escola, seus atores e as próprias representações que os professores fazem em torno do tema.

A palavra “disciplina” vem do latim *discere* (dizer) + *pueris* (crianças); *discere* também pode ser aprender, tanto que discípulo é aquele que recebe o ensino de alguém. Então disciplina é tudo aquilo que dizemos às crianças – e, por extensão, a qualquer um que não sabe – e que tem por objetivo ensinar e conduzir a ação. Disciplina, desde seu uso mais antigo, refere-se a uma certa disposição, organização ou ordenação, seja do corpo de quem aprende, seja das coisas que são aprendidas. Haydt⁸ afirma que o termo disciplina é usado em duas acepções diversas, a saber: em relação ao ensino, disciplina é o conjunto ou corpo específico de conhecimentos com suas características próprias e métodos particulares de trabalho, correspondendo, nesse sentido, à matéria de ensino, conteúdo ou componente curricular; e em relação ao indivíduo, disciplina é uma regra de conduta ou um conjunto de normas de comportamento que podem ser impostas do exterior (heterodisciplina) ou que podem ser aceitas livremente pelo indivíduo, regulando o seu comportamento (autodisciplina). Ela se inspira em Fram⁹ para quem, uma pessoa disciplinada é aquela que dá ao seu comportamento uma direção inteligente, uma direção que supõe um autocontrole, um controle interno e consciente dos impulsos da vida e das motivações.

Politicamente, a palavra disciplina também pode ser usada no sentido de controlar, adestrar, dominar, sujeitar, ou seja, fazer obedecer. Michel Foucault, em *Vigiar e Punir*¹⁰ define disciplina como tecnologia de controle, conjunto de métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, realizando a sujeição constante de suas forças e que termina impondo uma relação de docilidade-utilidade. Para ele, é preciso estudar os corpos constituídos como sujeitos pelos efeitos de poder. O poder disciplinar não destrói o indivíduo, ao contrário, ele o fabrica. O indivíduo é um dos mais importantes efeitos do poder, que possui uma eficácia produtiva e tem como alvo o corpo humano, não para supliciá-lo, mutilá-lo, mas para aprimorá-lo, adestrá-lo. Disciplina é controle que implica

⁸HAYDT, R. C. C. *Curso de Didática Geral*. São Paulo: Editora Ática, 1994. cap 3. pág. 55 a 93.

⁹FRAM, T. “Algumas idéias sobre disciplina em educação”. In: *Temas educacionais*, julho-dezembro de 1968, p. 64.

¹⁰FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad. de Lígia M. Pondé Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1977.

diferentes modos de sujeição. Cada aluno sujeita-se de uma forma à disciplina externa, aos mecanismos de controle estabelecidos na escola.

A importância do trabalho de Foucault é relevante; principalmente quando discute as tecnologias de poder, mas lembrando que ele estuda os mecanismos de controle que fundamentam e estruturam as instituições. Esta é a parte, em nosso trabalho, que os estudos foucaultianos devem se fazer mais presentes, pois ajudam a entender a escola e seus mecanismos de controle, o papel que esta instituição desempenha na disciplinarização das pessoas e do saber.

Além do referido filósofo, outros autores fundamentam este trabalho, fornecendo as categorias teóricas utilizadas para entender a problemática referente à indisciplina de alunos. Pierre Bourdieu, com as noções de campo e habitus; Lajonquière, com as formulações a respeito do “aluno ideal” e Charllot, com a discussão a respeito da relação pedagógica.

Ao tratar do poder disciplinar, Foucault evidencia suas características básicas, lembrando que a disciplina não é um aparelho ou uma instituição, mas uma técnica, um dispositivo, um mecanismo, um instrumento de poder; é um conjunto de *métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade*.¹¹ Ele caracteriza a disciplina, em primeiro lugar, como um tipo de organização do espaço, uma técnica de distribuição dos indivíduos através da inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório. Em segundo lugar, como controle de tempo, a disciplina estabelece uma sujeição do corpo ao tempo, com o objetivo de produzir o máximo de rapidez e o de eficácia. Sendo assim, o que interessa não é essencialmente o resultado de uma ação, mas o seu desenvolvimento. É esse controle minucioso das operações do corpo, realizado por meio da elaboração temporal do ato, da correlação de um gesto específico com o corpo que o produz e, finalmente, por meio da articulação do corpo com o objeto a ser manipulado. Em terceiro lugar, a disciplina tem na vigilância um de seus principais instrumentos de controle. Vigilância esta que é, ou precisa ser, vista pelos indivíduos que a ela estão expostos,

¹¹ FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad. de Lígia M. Pondé Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1977. p. 126.

*como contínua, perpétua, permanente; que não tenha limites, penetre nos lugares mais recônditos, esteja presente em toda a extensão do espaço.(...) Olhar invisível que deve impregnar quem é vigiado de tal modo que este adquira de si mesmo a visão de quem o olha.*¹²

Por fim, a disciplina implica um registro contínuo do conhecimento, exercendo um poder e, ao mesmo tempo, produzindo um saber. O mesmo olhar que observa para controlar extrai, anota e transfere informações para os pontos mais altos da hierarquia de poder.

Em Foucault, a partir das leituras de *Vigiar e Punir*, o sujeito pedagógico aparece como o resultado da articulação entre, por um lado, os discursos (pedagógicos) que o nomeiam, que pretendem ser científicos e, por outro, as práticas institucionalizadas que o capturam no mesmo período histórico, isto é, aquelas representadas pela escola de massas.

A partir de *História da Sexualidade*, a produção pedagógica do sujeito já não é analisada apenas do ponto de vista da “objetivação”, mas fundamentalmente do ponto de vista da “subjetivação”; do ponto de vista de como as práticas pedagógicas constituem e medeiam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma. Os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes. O sujeito, sua história e sua constituição como objeto para si mesmo são inseparáveis das tecnologias do eu. Ele se refere às mesmas como aquelas nas quais um indivíduo estabelece uma relação consigo mesmo e que permitem efetuar certas operações sobre seu corpo, alma, conduta, obtendo uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza e sabedoria. A subjetivação seria, então, o modo histórico de devir do sujeito que não teria a forma de submetimento, mas a produção livre de si mesmo. Uma concepção de subjetivação que supere os limites impostos pelo tempo histórico que vivemos¹³.

Nos últimos trabalhos de Foucault, observa-se um deslocamento em direção à interioridade do sujeito, à experiência de si - correlação entre domínios de saber, tipos de normatividade e formas de subjetivação. Essa correlação pode estar na estrutura e no funcionamento de um dispositivo pedagógico. Tomar os dispositivos pedagógicos como

¹² FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. trad. e org. de Roberto Machado. 3^a ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982. Introdução. P. XVIII.

¹³ Definição de subjetivação de França, a partir de A. Paez. em: FRANÇA, Sonia A. M. “A indisciplina como matéria do trabalho ético e político”. In: AQUINO, J. G. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 8 ed. São Paulo: Summus, 1996. pág. 145.

constitutivos de subjetividade. A pedagogia produz formas de experiência de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular. Carece analisar a produção da experiência de si (o que conta como auto-conhecimento, tomada de consciência, auto-reflexão crítica) no interior de um dispositivo pedagógico (uma prática pedagógica com determinadas regras e determinadas formas de realização.). Isto se dá, no dizer de Larrosa¹⁴ baseado em Foucault, através das seguintes dimensões: a dimensão ótica – o ver-se; a dimensão que determina e se constitui o que é visível dentro do sujeito para si mesmo; a dimensão discursiva – na qual se estabelece e se constitui aquilo que o sujeito pode e deve dizer acerca de si mesmo; a dimensão jurídica – basicamente moral, em que se dão as formas nas quais o sujeito deve julgar a si mesmo segundo uma rama de normas e valores; a dimensão que inclui componentes discursivos e jurídicos – como a modalidade discursiva essencial para a construção temporal da experiência de si, auto-identidade – é narrativa: eu me torno e me construo como sujeito enquanto narro a mim mesmo; a importância do discurso enquanto uma construção do sujeito, enquanto fala de si; e por fim, a dimensão prática – estabelece o que o sujeito pode e deve fazer consigo mesmo.

Nesse sentido, na escola, toda a engrenagem de vigilância e punição que opera articulada a estratégias de ensino/aprendizagem visa garantir a produção do indivíduo dócil e útil. Como produto da disciplina, o indivíduo constitui-se, ao mesmo tempo, em objeto e instrumento do exercício do poder. Ora, mas se há uma estrutura que esquadrinha o espaço, o tempo e que cerca através de mecanismos de vigilância punitiva, produz individualidade, produz o sujeito, então não há saída? Não há sujeito, senão aquele que é efeito de poder? Se é assim, negaremos a liberdade e a flexibilidade dos atores individuais frente às situações que se lhe apresentam? Peter Burke¹⁵, em *A escrita da História*, sugere que uma maneira possível de sair dessa dificuldade é utilizar a noção de hábito de um grupo social, formulada pelo sociólogo Pierre Bourdieu. O hábito de um grupo seria a propensão de seus membros para selecionar respostas de um repertório cultural particular, de acordo com as demandas de

¹⁴LARROSA, Jorge. “Tecnologias do Eu e Educação”. In: *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva (org). 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. (Ciências Sociais da Educação) p. 35 a 86.

¹⁵BURKE, Peter (org.). *A Escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992, p. 34 a 37.

uma determinada situação ou de um determinado campo. Utilizaremos aqui a noção de hábito para reconhecer a liberdade individual dentro dos limites estabelecidos pela cultura.

A ação disciplinadora se dá através do uso dos procedimentos punitivos, da redação e preenchimento dos instrumentais, dos olhares vigilantes, dos códigos secretos de conduta, dos gestos e das palavras; ela ocorre, enfim, no exercício do poder simbólico¹⁶. E a tarefa exige mais esforço para saber descobrir o poder “*onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido*”.¹⁷ O conceito de poder simbólico é particularmente importante neste caso, já que o próprio Pierre Bourdieu define-o como “*um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica*”¹⁸. E ele remete a Durkheim para esclarecer que a solidariedade social está assentada na participação num sistema de símbolos. Os símbolos são instrumentos de integração social, pois, enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação, tornam possível o consenso acerca do mundo social, o que contribui para a reprodução da ordem social. Bourdieu acrescenta que o poder simbólico é quase mágico, pois permite “*obter o equivalente daquilo que é obtido pela força, graças ao efeito específico de mobilização... se define numa relação determinada – e por meio desta – entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos.*”¹⁹

Estas noções são esclarecedoras para o estudo ora realizado e para o entendimento das relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar pois *o que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras*”²⁰. Da mesma forma, importantes para o estudo da escola são outros dois conceitos fundamentados por Pierre Bourdieu: a noção de habitus e o conceito de campo. A noção de habitus supõe que o agente social incorpora as estruturas objetivas num processo de interiorização da exterioridade e produz a exteriorização da interioridade; o

¹⁶ “*o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem*”.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Trad. de Fernando Tomaz – Memória e Sociedade, Lisboa: DIFEL, Difusão Editorial Ltda, 1989, p. 7.

¹⁷ Idem. p. 7

¹⁸ Idem. p. 7

¹⁹ Idem. p. 14

²⁰ Idem. p. 15.

conceito de campo, por sua vez, indica a situação social onde os agentes realizarão sua prática de acordo com o habitus apreendido.

Bourdieu apresenta o conceito de habitus como sendo as exterioridades interiorizadas pelo indivíduo de acordo com sua trajetória social. O habitus é formado durante a socialização do indivíduo em determinado contexto social. O habitus tende à sua própria conservação, mas pode ser alterado na medida em que se modificam os contatos sociais do indivíduo. Para Bourdieu, o habitus se apresenta por meio de dois componentes: o ethos, correspondente aos valores interiorizados que direcionarão a conduta do agente e a hexis, ligada à linguagem e à postura corporal. Hexis e ethos, constituídos dentro de determinado contexto social, revelam, respectivamente, as especificidades do indivíduo e as da classe social a que pertence. Assim, a formação e a manutenção do habitus tornam-se fundamentais na reprodução social. Conforme explicita Martins, o habitus,

“ [...] enquanto produto da história, orienta as práticas individuais e coletivas. Ele tende a assegurar a presença ativa das experiências passadas que, depositadas em cada indivíduo sob a forma de esquema de pensamento, percepção e ação, contribui para garantir a conformidade das práticas e de sua constância através do tempo”.²¹

O campo é conceituado como a situação social onde os agentes sociais realizam sua prática de acordo com o habitus apreendido. Entendemos a escola como o campo, onde os indivíduos estão em constante luta para mudar suas posições no jogo, utilizando estratégias que permitam aumentar o acúmulo de capital. Neste aspecto é possível pensar a indisciplina como uma resistência, ainda que inconsciente, influenciando as relações do campo. Na sala de aula, tanto o professor quanto os alunos jogam entre si o tempo todo e, muitas vezes, tomam atitudes premeditadas, antevendo o próximo passo do outro jogador. Caso a jogada do aluno explicita gravemente os conflitos preexistentes ou desequilibre o jogo, o professor elimina-o do jogo com um relatório de ocorrência disciplinar.

Alunos e professores, uns e outros, participam do jogo e lhe estão sujeitos, agindo e (re)agindo de maneiras diferenciadas. As diversas posturas individuais no jogo das relações constituem os diferentes modos de sujeição. Alguns alunos apresentam-se mais obedientes, pacíficos, ordeiros; outros deixam eclodir revolta, rebeldia, inconformidade e, a partir daí, brigam, xingam, agredem seus colegas e professores. Há ainda outros que parecem pouco se

²¹ MARTINS, C. B. *Estrutura e Ator: A Teoria da Prática em Bourdieu*. Revista Educação e Sociedade. Nº 27, Setembro de 1987.

importar com o conteúdo, com o professor, com a escola ou com a vida, perderam o sentido de tudo isso. São formas diferenciadas de manifestação da subjetivação que estão revelando um modo de vida e de convivência coletiva que se expressa de uma outra maneira: mais barulhenta, confusa, agressiva e irreverente.

Em seus estudos, Lajonquière²² vê o cotidiano escolar articulado em torno de uma série de saberes didáticos-metodológicos justificados em teorias psicológicas do desenvolvimento natural. Ele argumenta que, o dia-a-dia da escola se estrutura com vistas a fabricar uma criança afetivo-cognitiva ideal, por isso, o surgimento de um acontecimento imprevisto é considerado um ato indisciplinado, um desvio em relação a uma norma. Daí as queixas constantes em relação às condutas dos alunos que, são observados e representados por professores tendo como referência um aluno ideal. Como, na maioria das vezes, não é possível fazer coincidir a imagem do aluno real à do aluno ideal, os distanciamentos que ocorrem entre eles são relatados como desvios, imperfeições, problemas.

A idéia da possibilidade de um aluno ideal pode ser pensada frente às colocações de Charlot²³ a respeito da infância. Ele afirma que, para a filosofia clássica e para a pedagogia que se apóia nela, a infância é a idade do erro e do vício, do preconceito e da paixão. Portanto, para a pedagogia, a infância é a idade da corrupção; corrupção que nós representamos em nossa imagem da criança como maldade, perversidade, instabilidade, desordem, cólera, impulsividade. Sendo assim, segundo ele, a pedagogia tradicional encara a criança como inacabada e insuficiente em seu desenvolvimento, cabendo à escola, lutar contra essa corrupção da criança. Enquanto adulto que deve mostrar tudo à criança, e dirigir-lhe as ações para que se aproxime o máximo possível do ideal, o professor que tenha estes pressupostos da pedagogia tradicional, esforça-se para cumprir seu papel e empreende esforços e energia na correção dos seus alunos. Tais esclarecimentos foram importantes para entender as significações das práticas de professores e pedagogas, preocupados em endireitar as condutas dos alunos.

O trabalho apresenta como metodologia de pesquisa a consulta, a análise e a interpretação das fontes como livros de ata, documentos produzidos por grupos de

²² LAJONQUIÈRE, L. de “A criança, “sua” (in)disciplina e a psicanálise”. In: AQUINO, J. G. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 8ª ed. São Paulo: Summus, 1996, p. 25 - 37.

²³ CHARLOT, B. “A idéia de infância”. In: *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Trad. Tuth Rissin Josef. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979, p. 99-130.

funcionários da escola, durante as discussões do Projeto Político Pedagógico, e quadro de funcionários. Estes documentos foram importantes para embasar a contextualização e caracterização da escola realizada no primeiro capítulo. Tivemos acesso ao Regimento Escolar e a várias outras fontes como registros de ocorrências, advertências disciplinares e dossiês de suspensão, cuja importância foi fundamental na busca de informações a respeito daquelas atitudes consideradas indisciplinadas, a respeito das representações dos professores sobre os alunos, e do confronto existente na relação professor-aluno. Assim, foi possível fazer um recorte das normas e interpretando-as, estabelecer uma correlação entre elas e as práticas disciplinares, observando o modo como as condutas dos alunos são observadas e representadas pelos professores.

Estes documentos referentes às questões disciplinares estavam guardados em quatro pastas de polionda, porém não foram arquivados seguindo uma ordem pré-estabelecida. Estavam todos misturados e, entre eles, havia provas de alunos, atestados médicos, rascunhos e outros mais, o que requereu um trato especial: primeiro separamos os documentos, agrupando-os conforme o tipo. Depois, retiramos os que não nos interessavam, como atestados médicos, provas, enfim, documentos que não estavam relacionados à disciplina e organizamos os demais. Como nem sempre constava nestes documentos a série do aluno, o nome de quem o produzira ou o turno, optamos por organizá-los numa seqüência cronológica, numerando-os em seguida. Confeccionamos um quadro (*em anexo*) que seguia esta ordem cronológica, onde constava o nome do professor que relatou a ocorrência ou advertência, as observações relatadas, as infrações ao Regimento e as minhas nossas a respeito do que o documento sugeria.

O que chamamos de fonte ou documento, é, antes de tudo, um acontecimento grande ou pequeno: documento pode ser definido como todo acontecimento que deixou, até nós, uma marca material. Assim, esta marca material, seja ela o Regimento Escolar, ou os Relatórios de Ocorrência, foram produzidos, cada um, num “evento” que é a encruzilhada de um número inesgotável de tramas possíveis. É por isso que os documentos são inesgotáveis. Analisá-los é tecer uma das possíveis tramas.

Há alunos que são alvo de várias advertências e ocorrências num determinado período, e depois não são mais citados. Porém, isto não nos permite inferir que ele tenha se adequado às exigências dos professores ou às normas disciplinares da escola. Pela pasta de

turmas da secretaria da escola, - que reúne a listas de alunos de todas as turmas - pode-se perceber que há um número grande de evasão escolar, que é mais comum no segundo semestre. Isto se dá, na maioria das vezes, porque o aluno percebe que não terá condições de ser aprovado na série e, desestimulado, se afasta da escola, só retornando no início do próximo ano. Constatada sua desistência, em função da quantidade de faltas, a secretaria anota a lápis, na frente do seu nome, a palavra desistência. Nesta mesma pasta, consta também a anotação “remanejado”, em referência outros alunos. Então, há a possibilidade de algum aluno que teve uma série de confrontos com colegas e/ou professores, tenha sido remanejado para outra turma onde não ocorreria motivos para adverti-lo.

Obter maiores informações a respeito de cada aluno, especificamente, quanto à sua frequência, em determinada sala de aula, data de sua evasão ou remanejamento, só poderia ser possível, analisando os diários de classe. No entanto, encontramos dificuldades para fazer isso, uma vez que no espaço da secretaria da escola, em função da quantidade de alunos matriculados nos três turnos todos os anos e do trabalho de rotina do registro dos atos de escolares, não há espaço suficiente para arquivar, ou ao menos guardar todos os diários dos anos anteriores. Ao final do ano, terminado o registro dos dados escolares nos livros oficiais da secretaria escolar, bem como a digitalização dos mesmos, os diários são guardados num depósito. Por uma série de pequenos transtornos e impedimentos não conseguimos entrar neste depósito e não pudemos ter acesso a estas fontes.

Há que se observar que a diretora da escola já atuava nesta função, no período pesquisado – o ano de 2001 – , porém eram outras as vice-diretoras, que são encarregadas de cuidar dos problemas de disciplina. Então, obter informações a respeito de procedimentos, procurar os livros de registro diário ou esclarecer alguma dúvida sobre aquele período, tornou-se mais complicado porque as atuais vice-diretoras, embora bastante prestativas, nem sempre podiam colaborar. E as antigas vice-diretoras estavam trabalhando em outro turno ou estavam em sala de aula e não podiam ser interrompidas em seu trabalho.

O próprio ritmo de trabalho na escola, com um sinal tocando a cada cinquenta minutos, a quantidade de pessoas a serem atendidas pela equipe da direção ou pelas pedagogas, a profusão de acontecimentos inesperados, não colaboravam no sentido de tornar qualquer conversa esclarecedora. Entendemos que seria mais produtivo orientar a atenção para os documentos escritos, que nos permitiram conhecer as características do regime

disciplinar da escola, as manifestações que contrariavam este regime e que são chamadas de indisciplina e a perceber os confrontos que se estabelecem entre professores e alunos.

Ao realizar a pesquisa empenhamo-nos numa tarefa de interpretação - exigindo reeducar o olhar para ver além da aparência - que consiste em pôr a descoberto os sentidos menos aparentes, os que o fenômeno tem de mais fundamental. Ao tratar a documentação, lemos as observações feitas nos Relatórios de Ocorrências, procurando as expressões e os sentimentos do professor no momento do confronto com o aluno; buscando entender as sensibilidades que permeiam a prática educativa, justamente em momentos mais tensos da relação professor/aluno. Trabalho melindroso porque impôs a necessidade de nos colocar no lugar do professor que realizou a ocorrência. Fazer isto com objetividade ou neutralidade é impensável, mas procuramos tomar como base nossa experiência de mais de uma década como professora, acostumada a presenciar atitudes similares dos alunos, bem como a testemunhar inúmeras situações de confrontos entre professores e alunos nas diversas escolas em que já trabalhamos como professora ou como secretária escolar.

A tarefa de examinar a documentação produzida pela Escola Municipal Professor Eurico Silva mostrou-se interessante e, no mínimo, curiosa, pois permitiu-nos ir, aos poucos, tomando conhecimento de sua realidade cotidiana. Realizar este trabalho foi também um exercício que demandou prestar muita atenção nos detalhes, nas sutilezas, nas ironias ou dissimulações que encobriam quizilas, frustrações ou autoritarismos. Se “*a disciplina é uma anatomia política do detalhe*”²⁴, quiçá uma observação minuciosa dos detalhes, aliada a um enfoque político dessas pequenas coisas, permita-nos compreender o conjunto das técnicas e práticas disciplinares presentes na escola e evidenciar as práticas educativas que delas derivam.

Sendo assim, realizando um trabalho analítico dos discursos veiculados nas normas estabelecidas na escola, bem como uma interpretação da produção de subjetividades a partir de práticas que, evidenciam o confronto entre professores e alunos, é que buscamos compreender a trama que envolve a disciplina escolar e a indisciplina de alunos.

Procurando entender os embates que formam o contexto escolar e os debates que perpassam o campo educacional, este trabalho apresenta no primeiro capítulo uma

²⁴ FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. tradução de Lúcia M. Pondé Vassalo. Petrópolis, Vozes, 1977. p. 128.

contextualização do espaço escolar e dos elementos que agem nesse campo. Apresenta-se a história e a caracterização da escola, do bairro e da comunidade atendida, além de trazer os principais elementos que interferem neste perfil, a participação da comunidade, o currículo, as mudanças sociais, a legislação educacional, os programas de investimentos públicos, as questões profissionais e a organização da escola em termos da utilização do tempo e do espaço. Estas são problemáticas que atravessam o campo educacional e, ainda que não sejam, tão facilmente, percebidas, interferem no cotidiano escolar e nas condutas das pessoas. Articula-se, ainda neste capítulo, como a disciplina é operacionalizada, no espaço da escola, através da distribuição minuciosa dos corpos, do tempo e das atividades, tudo isso, envolvendo mecanismos de vigilância e punição.

No segundo capítulo analisamos o modo como o Regimento Escolar, especificamente na parte do Regime Disciplinar, constrói sentidos que, influenciam e embasam a observação e o controle das condutas das pessoas. Verificamos que este documento estabelece normas, às quais estão associadas as práticas disciplinares, e que na articulação entre normas e práticas se dá a produção do sujeito-aluno. Para tanto, construiremos uma análise dos elementos que constituem os instrumentos de regulação e punição, como: o capítulo do Regimento que trata do Regime Disciplinar, os Relatórios de Ocorrências e advertências. Observaremos, ainda, os confrontos presentes na sala de aula, os meandros da relação professor-aluno, as posições diferenciadas, as motivações para a ação de indisciplina e de disciplinamento.

Por sua vez, o terceiro capítulo traz diferentes análises das leituras sobre os significados do descompasso entre a escola e o ser social que a frequenta, relacionando a indisciplina à falta de perspectivas vivenciadas na sociedade atual. Procuramos entender as subjetividades do ser, na sociedade atual, caracterizada pela banalização da violência, pela ausência de significações e pelo afrouxamento das relações sociais e buscamos alternativas para fazer com que a escola tenha sentido para o aluno.

CAPÍTULO I

EMBATES E DEBATES:

A caracterização, o histórico da escola e a operacionalização da disciplina no espaço escolar

A escolha da Escola Municipal Professor Eurico Silva como espaço de investigação deu-se em função de um trabalho anterior, Projeto Ciência Cidadã¹, cujos desdobramentos apontaram a indisciplina como um de seus problemas principais. Um dos objetivos do projeto na escola era a realização do “*levantamento das ocorrências disciplinares e das atitudes dos pais no ano de 2001*”². Como este material estava, de certa forma, mais reunido do que os de outros anos, optamos por utilizá-lo na nossa pesquisa. O material produzido no desenvolver deste projeto, como questionários e relatórios, e os dados obtidos ajudam-nos a traçar um perfil da escola e da comunidade por ela atendida. Os questionários do Projeto Ciência Cidadã, respondidos pelos alunos do turno da manhã, forneciam informações sobre a situação financeira da família, continham dados como bairro, tipo de residência, renda salarial, hábitos de leitura, tipo de atividade desenvolvida nas horas de lazer.

A Escola Municipal Professor Eurico Silva teve sua abertura oficializada a partir do Decreto lei 5430, de 16 de dezembro de 1991, e foi inaugurada em 17 de janeiro de 1992, ano em que iniciou o atendimento à comunidade escolar. A escola, que possui 18 salas de

¹ Projeto da Secretaria Municipal de Ciência e Tecnologia, desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e a Universidade Federal de Uberlândia. Visava desenvolver atividades de pesquisa e metodologia científica com alunos de escolas públicas da cidade, a partir de temáticas de interesse de cada comunidade escolar. Na E. M. P. E. S., a partir de uma pesquisa inicial que levantou as temáticas de interesse na comunidade, o tema escolhido foi a relação entre família e escola, sua influência no comportamento do aluno e em seu rendimento escolar. Um motivo que embasou esta escolha foi, segundo o texto de apresentação do projeto, a referida a “queixa dos pais de que os filhos não obedecem e não entendem o que eles querem, e a queixa dos filhos, de que ‘não têm apoio dos pais’”. O projeto foi implementado entre os anos 2001 e 2003, e durante este período o grupo que envolvia alunos, professor e agente comunitário, realizou vários trabalhos, como estudos sobre a família, levantamentos de dados, elaboração, aplicação e recolhimentos de questionários, tabulação de dados, seminários e outros.

² Projeto Ciência Cidadã. Prefeitura Municipal de Uberlândia, Secretaria de Ciência e Tecnologia/ Secretaria de Educação. 2001-2003. p. 2.

aula, segundo o Regimento Escolar, tem capacidade para atender 576 alunos por turno, 32 por sala; uma biblioteca pequena e com pouco espaço para atender alunos; um laboratório de informática com 15 computadores, com softwares educacionais e instalados, além de laboratoristas responsáveis pelo atendimento das turmas dos três turnos. A escola está situada no Conjunto Habitacional Viviane, do Bairro São Jorge, região sudeste de Uberlândia, tomando como referência o centro da cidade.

O bairro São Jorge é considerado novo em Uberlândia. Foi criado a partir de loteamentos e ampliado com a construção de conjuntos habitacionais financiados, no início da década de 1990. Inicialmente, a população residente no Bairro São Jorge enfrentou diversos problemas relacionados à infra-estrutura e saneamento básico. Em função da necessidade de melhorar suas condições de vida, a comunidade se organizou, formando uma Comissão de Moradores, que encaminhou uma pauta de reivindicações ao prefeito municipal. Posteriormente, esta comissão de moradores cresceu politicamente, sendo formada, então, a Associação de Moradores do Bairro São Jorge. A partir deste processo de lutas, os moradores obtiveram várias conquistas e, hoje, o bairro, que tem uma população estimada em 50 mil pessoas, conta com água e esgoto tratados, posto de saúde, escolas, creches, posto policial, iluminação, asfalto e serviços de telefonia e limpeza pública. Dentre as atividades econômicas desenvolvidas pela população do bairro destacam-se a do setor de prestação de serviços, comércio varejista e economia informal. Uma pesquisa feita com 341 alunos da escola, em 2003, mostrou que 39,5% dos entrevistados são naturais de Uberlândia, 38,7% são oriundos de outras cidades de Minas Gerais e 21,8% de outros estados do país. A maior parte deles, 72,2%, reside nas imediações da própria escola, principalmente nos bairros São Jorge e Conjunto Viviane e, 27,8% moram em bairros mais distantes, como Santa Mônica, Segismundo Pereira e Shopping Park. Em relação à habitação, 56% afirmaram morar em residência própria, 24,4% em casa alugada, 13% possuem casas financiadas pelo Sistema Financeiro da Habitação e 6,6% participam de outras situações. Quanto ao número de moradores, cerca de 55,7% das residências possuem de quatro a seis habitantes, 36,3% abrigam de um a três moradores e 8,0% de sete a dez moradores. Na maioria das residências há de uma a três pessoas que têm atividade remunerada. Em relação à renda familiar, cerca de 19,5% possuem renda mensal de até R\$ 200,00, 14,8% têm renda de R\$ 201,00 a R\$ 400,00, 18% ganham renda de R\$ 401,00 a R\$

600,00, 26,6% atingem renda de R\$ 601,00 a R\$ 1000,00, 7,8% de R\$ 1001,00 a R\$ 1500,00 e 0,8% superior a R\$ 1501,00. Os outros 12,5% preferiram não declarar. Em termos culturais, 36% responderam que têm hábito de leitura, 9% não têm e 55% disseram que praticam leitura às vezes. Dentre os tipos de leitura, os preferidos são os romances, com 37,5% e as aventuras, com 24,2%. Os tipos de música prediletos são sertaneja e pagode. Em termos esportivos o futebol é o preferido, seguido pela natação.

Documentos da fase diagnóstica do Planejamento Político Pedagógico, o PPP, referiram que a comunidade participa eventualmente de projetos culturais, sendo o acesso à cultura limitado por causa de sua situação sócio-econômica. As oportunidades de sua participação ocorrem quando são desenvolvidos projetos sócio-culturais gratuitos organizados pela Prefeitura Municipal, pelas escolas e creches, dentre outros. No entanto, tais oportunidades são limitadas, devido à escassez de atividades e projetos culturais no bairro, pois há uma centralização geográfica da distribuição dos bens culturais em Uberlândia.

O texto³ que apresenta o projeto e os dados obtidos pela pesquisa, realizada com os alunos da escola, aponta que naquela comunidade escolar, a família adquire contornos diferenciados da família nucleada (pai/mãe/irmãos). A presença materna prevalece na maioria das composições familiares, devido a diversos fatores, embora a causa preponderante seja a separação de casais. Mesmo em casos em que há a presença do pai e da mãe, os dois precisam sair para trabalhar e deixam os filhos sozinhos, em casa, oportunidade em que muitas crianças brincam na rua, com os colegas e os vizinhos. Em função das relações capitalistas de produção, que estabelecem um ritmo produtivo cada vez maior para garantir as condições materiais de sobrevivência da família, o período de convivência diária destes alunos com seus parentes adultos tem sido muito limitado. Em relação ao tempo dedicado às tarefas escolares, o tempo predominante é reduzido, em torno de uma hora diária ou menos, para um tempo de convívio de quatro horas, em média. Observou-se que as crianças convivem diariamente ou com o pai ou com a mãe, mas o acompanhamento escolar é deficitário, sendo que muitos alunos demonstraram desejo de que seus pais estudassem

³ Projeto Ciência Cidadã. Prefeitura Municipal de Uberlândia, Secretaria de Ciência e Tecnologia/ Secretaria de Educação. 2001-2003. p. 4.

com eles. O texto lembra que muitos pais ou mães não têm conseguido acompanhar a realização das atividades escolares de seus filhos que, por sua vez, têm estudado por seus próprios méritos, sem referências ou apoio familiar; que isso também pode revelar um descompasso entre o saber “da escola” e o saber “da família”; e que, a princípio, a hipótese de que a ausência total ou parcial do acompanhamento familiar compromete o rendimento escolar e o comportamento das crianças, possui fundamento, embora ainda sejam necessários os dados da área pedagógica sobre o rendimento escolar do ano letivo para refutar ou corroborar a mesma.

Quando as crianças foram solicitadas a pedir algo aos pais, obteve-se uma porcentagem significativa de pedidos de ordem afetiva, o que é apresentado no texto como uma necessidade de melhoria qualitativa da convivência familiar. E que nos remete a pensar na própria constituição afetiva dos alunos que têm carências, desencontros, insatisfações, da mesma forma que têm sentimentos positivos, alegrias, encontros e satisfações; situados historicamente numa sociedade em que se considera importante demonstrar amor e cuidar das crianças, mas que, num paradoxo, convive diariamente com a presença de menores abandonados nas ruas, a prostituição e o trabalho infantil, a fome e o analfabetismo. É preocupante, para a escola, que muitos destes alunos se ressintam do carinho dos pais. É preciso considerar a possibilidade de que a falta de afeição possa comprometer o desenvolvimento emocional dessas crianças, pois este desenvolvimento não prescinde da construção de um ambiente de afetividade, compreensão e respeito. E é esta criança que nos chega à escola. É com ela que nós lidamos, sem muitas vezes perceber as carências e, quem sabe, sem querer, acrescentamos-lhe outras.

A respeito da preponderância da mãe nos núcleos familiares, em detrimento da presença paterna, faz-se necessário comentar a posição do psicanalista milanês Luigi Zoja⁴, para o qual o colapso da figura paterna está por trás do que ele considera a situação de declínio sem precedentes da civilização ocidental. Ele volta seu olhar para o gradativo desaparecimento de uma autoridade paterna e patriarcal no mundo contemporâneo e identifica este fenômeno como a raiz de uma série de problemas – que vão do crescimento da delinqüência juvenil e do consumo de drogas até distúrbios psíquicos, consumismo

⁴ Entrevista concedida ao Jornal Gazeta Mercantil. Endereço Eletrônico: {<http://www.gazetamercantil.com.br>} acesso em 21 e 22 de julho de 2001.

desenfreado, desorientação, florescimento das ditaduras e, acima de tudo, a ausência de projetos plausíveis a médio e longo prazo tanto na esfera individual quanto na das coletividades e nações. De um lado, está a ausência real do pai em um número cada vez maior de famílias. De outro lado, está o que ele considera a ausência de uma autoridade paterna na psique coletiva das sociedades contemporâneas, ou seja, a ausência de valores abstratos, de uma ligação estreita com o passado e de um olhar que se dirige para o futuro. Ele diz que, em muitos casos em que não há uma ausência material do pai (quando estão desempregados, presos ou são alcoólatras), pode haver uma ausência do princípio paterno de autoridade e acredita que a ausência do pai cresce na medida em que se desce na escala social. A ausência generalizada de pais é algo que não existiu nos últimos três mil anos de civilização, e vem se estabelecendo, não só em termos materiais, mas, principalmente, em termos de ausência simbólica, pois, hoje, a imagem coletiva do pai perde sua autoridade. Mesmo em famílias estáveis onde não há risco de divórcio, o pai contemporâneo está cheio de dúvidas em relação a impor sua própria autoridade, se deve ou não. Segundo ele não há muita possibilidade de a mulher vir a substituir o pai, uma vez que a autoridade e o respeito na família possam ser adquiridos pela mãe, mas tipicamente, a atitude de força é esperada do pai e não de uma mãe que cria seus filhos sozinha. Trata-se de imagens coletivas, de símbolos coletivos de uma longa tradição histórica. O problema não é ganhar o pão, e sim exercer a autoridade, estabelecer limites para a agressividade, socializar o adolescente, especialmente o do sexo masculino. Este é o problema e o papel principal do pai: canalizar e limitar a agressividade dos jovens, constituir-se em referência saudável de atitudes. Deixa claro que no passado as coisas não eram melhores, pois tínhamos que abolir os aspectos mais castradores da autoridade paterna, e isso é uma conquista. O problema é que perdemos também o elemento limitante e positivo da função do pai.

Embora estas idéias pareçam-nos preconceituosas, por traçarem uma representação machista do papel da figura paterna, elas se aproximam de uma visão que faz parte do senso comum na área da educação, qual seja a de que o comportamento dos alunos demonstra, principalmente, ausência de limites. Argumenta-se que os pais e as mães não colocam limites em seus filhos, em casa, e quando estes vão para a escola já estão perdidos; os professores têm que fazer o que os pais não fizeram – estabelecer regras e conformá-los a

certos limites – e isto dá muito trabalho porque já passou da hora. A idéia de limites vem sendo reforçada a partir de falas de psicólogos e psicopedagogos⁵, bem como a partir de leituras de livros de auto-ajuda. Para além da discussão a respeito da necessidade ou não do estabelecimento de limites, é importante lembrar que no último século, a história tem mostrado que a sociedade ocidental está marcada por ações ilimitadas – das guerras aos governos totalitários, da fissura do átomo ao desenvolvimento da engenharia genética. Parece não haver mais limites para o homem, e são as crianças que precisam receber noções de limites?

Está claro que há um esfacelamento do papel clássico da família e como a educação, no sentido geral, não é de responsabilidade integral da escola, a esta vêm sendo delegadas, no decorrer do tempo, funções adicionais que ultrapassam o âmbito pedagógico e que implicam o (re)estabelecimento de algumas atribuições familiares. Isto sugere que o papel social da escola vem sendo modificado na medida em que a sociedade passa por transformações. E quem trabalha na escola precisa, ao menos, entender isto, para conseguir ser realista em sua atuação.

Os primeiros anos de funcionamento da Escola M. Prof. Eurico Silva foram marcados por diversos contratempos que podem estar relacionados à dificuldade de aceitação da comunidade escolar em relação à escola, como atos de vandalismo e depredação das instalações e de automóveis, cujos proprietários eram funcionários da instituição. Não obstante, estes mesmos funcionários e os sucessivos diretores da escola procuraram articular, cada vez mais, a atuação escolar às necessidades daquela região, buscando a aproximação constante da comunidade. Um exemplo desta atitude foi o convite feito às pessoas que praticavam tais atos e aos traficantes de drogas, para que passassem para dentro da escola, que a entendessem como propriedade deles e a frequentassem para estudar, aprender coisas novas, ter outras possibilidades na vida. Evidentemente, tal convite foi motivo de polêmica e introduziu na escola pessoas com práticas diferentes, costumes e comportamentos vistos como marginais, o que exigiu adequações dos professores e dos demais funcionários ao convívio com este novo público, mas também iniciou a desejada

⁵ A psicopedagoga Rosa Maria Urzedo, em palestra proferida no Colégio Marista Champagnat de Uberlândia, no dia 7 de maio de 2002, afirmou com veemência que “*o que as crianças e adolescentes estão precisando hoje é amor e limite, e muito, e forte, e sem dó*”.

aproximação e o devido zelo para com as instalações da escola. É claro que os conflitos não deixaram de existir, mas possibilitaram percorrer um caminho em que discussões coletivas embasaram tomadas de decisões, numa época marcadamente autoritária da administração municipal.

Vários documentos produzidos na escola, como o Regimento, relatórios diagnósticos do Projeto Político Pedagógico (PPP) - em curso - e atas, revelam a constante preocupação da instituição em manter uma aproximação maior com o restante da comunidade em torno, principalmente, com as famílias dos alunos. A aproximação não se fez plenamente, apesar de inúmeras e diversificadas tentativas de realizá-la, como a liberação da quadra de esportes nos finais de semana para a utilização dos moradores do bairro; a recorrente proposta da escola para a criação da Associação de Pais e Mestres; e a criação do Grêmio Estudantil, que realiza algumas atividades e promove eventos, mas que também tem vários conflitos com a direção da escola.

O documento Caracterização da Comunidade⁶, proposto pelo grupo 3 do PPP, faz várias colocações sobre a participação da comunidade:

“Vê-se de uma forma geral que a comunidade como um todo tem ausentado de suas responsabilidades diárias para com os filhos, haja vista que o governo não tem em contrapartida oferecido condições necessárias sócio-econômicas para essa comunidade, a qual acaba jogando os seus deveres a cargo da escola”.

E em outro parágrafo:

“É visível também, que a falta de acesso ao conhecimento de direitos e deveres é um dos aspectos que dificultam a sociabilidade entre comunidade e escola. Por falta deste a comunidade deixa muitas vezes a oportunidade de participar das atividades desenvolvidas na escola”.

Aqui, o documento apresenta a participação da comunidade como fundamental à melhoria da convivência entre pais e funcionários da escola e à melhoria do processo de ensino, mas não chega a fazer referências à escolha de currículos adequados e que sejam do interesse da comunidade:

“A participação da comunidade na vida escolar é de fundamental importância para que haja uma melhoria no processo de ensino e de convivência entre pais, professores, funcionários e alunos. (...) A escola é uma complementação da educação, conforme diz o artigo 205, a qual deve iniciar-se na família e é a partir da educação informal que a formal deve ser realizada.”

⁶ Caracterização da Comunidade – Grupo 3. Pasta do Projeto Político Pedagógico, E. M. P. E. S. 2003. p. 4.

A idéia passada a seguir é de que a estratégia utilizada para captar os pais seja a realização de eventos e projetos, que são promovidos pela escola. Mas não demonstra ter envolvido os pais na promoção, preparação, organização e definição dos projetos e eventos. *“Porém, a nossa escola tem promovido eventos e projetos nos quais a comunidade do Bairro vem participando, principalmente pais de alunos e dentre estes participam do Conselho e Colegiados Escolares, abrindo caminhos para escola mais democrática”*⁷. Todo o esforço no discurso, da necessidade de aproximar os pais, justifica-se no objetivo de abrir caminhos para a escola democrática. No entanto, é preciso ter o cuidado de, ao abrir estes caminhos, fazê-lo, de maneira democrática. A forma como estes pais são chamados a ocupar o lugar na escola precisa ser, desde o início, envolvente, comunicativa e estar aliada às suas demandas. Em suma, a forma precisa ser democrática no nascimento da relação. Segundo Gadotti,⁸ a educação democrática cresce na base, mas tem seu crescimento dificultado num sistema de ensino burocrático, lento, preguiçoso, que impede e desestimula a inovação. Por isso, ela carece de um novo sistema de ensino único e descentralizado, que democratize o conhecimento e permita uma pluralidade de organizações e instituições. O próprio documento de Caracterização da Comunidade termina ressaltando que visivelmente *“a comunidade do Bairro São Jorge, pelo contexto em que viveu desde a criação do Bairro mostrou-se lutadora, organizada em suas ações, ainda há muito o que se melhorar a nível social e cultural”*. Ou seja, ela se organizou para lutar em torno de seus interesses, de suas reais necessidades, partindo da base.

O descompasso entre a família e a escola aparece diversas vezes pulverizado nos registros feitos nos livros de atas de reuniões. Tal descompasso talvez esteja embasado em problemas cotidianos e variados, na maneira de resolverem ou não os conflitos que surgem entre os professores e os alunos, entre a escola e a comunidade. Estes relacionamentos, como qualquer outro relacionamento humano, pressupõem, necessariamente, o estabelecimento de uma relação de confiança, e esta não se faz de uma hora para outra; pelo contrário, é construída gradativamente e percebida nos detalhes, amalgamando os contatos e as aproximações entre as pessoas; e se perdida, dificilmente pode ser reconquistada.

⁷ Caracterização da Comunidade – Grupo 3. Pasta do Projeto Político Pedagógico, E. M. P. E. S. 2003. p. 4.

⁸ GADOTTI, Moacir. “Educação para e pela cidadania”. In: RATTNER, Henrique (org). *Brasil no Limiar do Século XXI: Alternativas para a Construção de uma Sociedade Sustentável*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000. (Coleção Estante USP – Brasil 500 anos).

No Livro de Ata nº 1, que trata de reuniões administrativo-pedagógicas, há o registro do comparecimento de um pai de aluna, em 12 de novembro de 1999, denunciando atitudes de desrespeito em relação à sua filha e a outras alunas por parte de um professor (de Ciências), que fazia brincadeiras de conotação sexual, convidando-as para “*ir à sua casa ‘comer doce’*” e contava piadas “*impróprias em sala de aula*”. A direção da escola comprometeu-se a tomar as “*atitudes cabíveis*” em relação a estes fatos, mas na própria ata, havia o comentário de que “*Já houve outras reclamações anteriores a esse respeito*”. Se este não é o tipo de comportamento que os pais esperam de um professor, se outros pais já haviam reclamado anteriormente, e o problema persistia, então será que eles podiam esperar que a questão fosse resolvida? Naquela época, o diretor teve uma conversa séria com o referido professor, fez-lhe uma advertência escrita e aparentemente tal fato não voltou a ocorrer. Mas, dois anos depois, numa reunião de avaliação anual feita em 11 de dezembro de 2001, há “*referências às piadas do mesmo professor, suas maneiras de dar aulas, etc.*” Os pais confiam na escola quando percebem que são atendidos, se decidem chegar atrasados ao trabalho para ir à escola conversar sobre um problema que consideram sério, esperam que tal problema seja resolvido e não persista durante anos. À medida que procuram a escola e não ficam satisfeitos com o desfecho dado às situações de seu interesse, afastam-se, por não acreditarem que haja empenho em resolvê-las.

A confiança que a comunidade mantém em relação à escola é conquistada através da clareza e da eficiência com que esta realiza os procedimentos, não só pedagógicos, mas também administrativos. Em 2001, houve registro de quatro casos de erros, em relação à aprovação de alunos, que são sérios porque comprometeram a vida escolar do aluno. Um deles havia sido reprovado na 6ª série, mas “*a escola expediu por engano a transferência para a 7ª série*”, e sugeriu, em meados de maio, a realização de uma prova de reclassificação, uma vez que o aluno já estava estudando em outra escola. No outro caso, o aluno foi reprovado na série, “*por engano*”. Porém, tendo sido reprovado em duas disciplinas da 5ª série, teve direito a estudos suplementares e a cursar a 6ª série. Há ainda, referência a um outro aluno reprovado em três disciplinas na 6ª série que, “*por engano*” frequentou aulas de dependência, onde foi aprovado. Quando perceberam o erro ele já estava cursando a 8ª série, quando se decidiu pela aplicação de provas de reclassificação para regularizar sua situação. Assim, ele continuaria na 8ª série. Mais grave é o caso relatado em

18 de junho de 2001, de uma aluna que havia sido reprovada em três matérias nas provas finais, no ano anterior. No entanto, “*por engano a aluna foi matriculada na 8ª série*”. O conselho de classe decidiu que ela retornaria à 7ª série, e o pai concordou com a decisão. Isto, quando a aluna já havia freqüentado, praticamente, um semestre e teve que retornar à série anterior; se o objetivo era recuperar o conteúdo da série anterior, possivelmente isto não se realizou porque ela já havia perdido um semestre de conteúdo da 7ª série. Como fica a cabeça da aluna? Quanta frustração isto não gerou? Ao mesmo tempo, no livro de atas não consta nenhum registro de apuração de responsabilidade por nenhum desses quatro “enganos”. Ao chamar os responsáveis pelos alunos para lhes participar estes erros, a escola não deixa de responsabilizar-se por eles, no entanto trata-os como “enganos”, palavra que parece ser mais suave, mas que nem por isso resgata a possibilidade de que o engano não volte a se repetir. Por outro lado, os alunos sabem que podem cursar a série seguinte, freqüentando os estudos suplementares, se tiverem sido reprovados em apenas, no máximo, duas disciplinas. Portanto, a aluna deveria saber que estava cursando a 8ª série indevidamente. Trata-se da questão da construção da confiança, e se cada parte não assumir, franca e abertamente, sua responsabilidade, não se pode crer que o relacionamento persista amigavelmente. A confiança é construída gradativamente e precisa de tempo para ser estabelecida.

A criação do grêmio estudantil, além de ser um incentivo à atuação política dos alunos na escola, converteu-se numa tentativa de aproximação da escola com a comunidade em torno. Haja vista que o grêmio se propõe a realizar atividades sociais, na escola, que envolvam não só os alunos, mas também suas famílias e outros moradores, muitas vezes com o propósito de obter recursos financeiros para melhorias na estrutura física. Porém, a própria atuação do grêmio é dificultada, pois à medida que cresce enquanto liderança, acaba acarretando problemas. Tanto é que, em agosto de 2001, numa reunião para prestação de contas e deliberação a respeito da aplicação da verba arrecadada com a “Festa do Apagão”, promovida pelo Grêmio, lavrou-se na ata que “*A diretora proibiu os membros do Grêmio de virem à Escola à tarde, a não ser para reuniões marcadas pela direção*”. O que sugere que a presença dos alunos na escola naquele horário estaria alterando a dinâmica do turno. Mas a ata não nos dá outras pistas a respeito de quais problemas seriam. Estimular os alunos a criarem um grêmio, envolver professores no processo de discussão das propostas e chapas

concorrentes à eleição da agremiação parece não combinar muito com proibições quanto a freqüentar a escola. Há uma ruptura no processo de construção da confiança que a escola mantém em relação ao grêmio e vice-versa.

Os embates figuram no campo das relações de poder que circulam na escola. À medida que se busca uma aproximação com a comunidade, um incentivo à conquista de espaço e poder na escola, também há uma reação contrária à efetivação dessa conquista. Pois, de acordo com concepção autoritária da escola, não há espaço para outras figuras de poder. Menos de um mês depois, estes mesmos alunos se declaram entristecidos e magoados porque alguns professores os rotulam e reprimem. No jogo de forças das relações de poder que se efetivam na escola não há equilíbrios constantes, pelo contrário, há uma tensão que tende a estabelecer conquistas provisórias. É claro que a direção e os professores, muitas vezes, têm mais força, porque estão estabelecidos na instituição há mais tempo, mas o grêmio congrega e representa um número bem maior de pessoas, e seus membros talvez não tenham ainda o traquejo político em manejar toda essa potencialidade.

Além dos embates internos, vários debates estão presentes na escola, permeando o contexto escolar, norteando as ações ou interferindo em sua dinâmica como: a participação da comunidade, o currículo, as mudanças sociais, a legislação educacional, os diversos programas de investimentos públicos, as questões profissionais e a organização da escola em termos da utilização do tempo e do espaço. Estas, são problemáticas que atravessam o campo educacional e, ainda que não sejam, tão facilmente, percebidas, interferem no cotidiano escolar e nas condutas das pessoas.

Os caminhos pelos quais se buscou, no desenvolvimento de atividades da escola, aproximação com o restante da comunidade escolar, para além dos alunos, são poucos e infrutíferos, principalmente, porque não se estabeleceu um modelo de organização e de comunicação entre famílias e sistema escolar, entre pais e professores, que envolvessem profundas revisões dos modos de funcionamento da escola e uma mudança nos pressupostos que legitimam a requerida aproximação. Sacristán⁹ mostra que um Estado democrático precisa reconhecer que a autoridade em educação deve ser compartilhada entre pais,

⁹ SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes Instáveis em Educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas /sul, 1999.

cidadãos, em geral, e profissionais da educação. E por isso mesmo, os apelos a favor da participação dos pais são entendidos como formas de inovação, por pretenderem retirar interesses, estabelecidos na escola, que sejam contrários às suas preocupações. No entanto, que isto não pode ser explicado apenas pela esperança de constituir uma comunidade democrática em torno das escolas. O apelo para que os pais participem e contribuam para definir, desenvolver e avaliar de diversas formas o processo educativo de seus filhos pode implicar, por um lado, o reconhecimento da impotência do sistema escolar por si só, para gerar os frutos prometidos e alcançar os fins que lhe foram confiados; e por outro, o apelo à participação pressupõe um reconhecimento de falta de segurança e de legitimidade nas escolas, nas estruturas administrativas, organizacionais, profissionais e de especialista que as formam, para definir o projeto educativo que, até agora, somente ela projetava seguidamente para seus beneficiados.

Segundo ele¹⁰, essa participação efetiva encontra problemas nas condições atuais, pois os pais de classes sociais mais baixas vêm, de certa forma, “separadas” as ações da escola e da família. Inclusive os mais ativos não intervêm, não supervisionam nem compensam as atividades escolares. Para eles a educação é algo que ocorre nas escolas sob a responsabilidade dos professores, por isso, aceitam o que a escola propõe e faz com seus filhos. A respeito da intervenção dos pais na escola, Guimarães¹¹ sugere que há pais cujo poder de intervenção na escola é maior porque viveram nela durante muitos anos e conhecem bem o seu mecanismo; aqueles, porém, que não freqüentaram a escola, ou dela foram excluídos rapidamente, dificilmente sabem intervir na escola ou lançar mão de recursos eficazes para evitar que o filho interrompa os estudos e sempre acabam aceitando as decisões escolares, que irão influir no futuro profissional de seus filhos.

A grade curricular da escola estudada em nada difere das grades de outras escolas do município, e aí pode estar um outro fator de distanciamento existente entre escola e comunidade. A questão do interesse da comunidade pela escola, do interesse do aluno e de suas manifestações consideradas indisciplinadas, pode estar estreitamente ligada ao

¹⁰SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes Instáveis em Educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas /sul, 1999.

¹¹ GUIMARÃES, Áurea Maria. *Vigilância, punição e depredação escolar*. Campinas: Papyrus, 1985, p. 47.

currículo e ao programa adotado na escola. Popkewitz¹² avalia que o currículo pode ser visto como uma invenção da modernidade, a qual envolve formas de conhecimento cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo; uma forma do conhecimento do “eu” e do “mundo” que propicia ordem e disciplina. A idéia de currículo corporifica uma organização particular do conhecimento, pela qual os indivíduos devem regular a disciplina a si próprios como membros de uma comunidade ou sociedade. Pois, nas escolas, aprender não é apenas sobre o que fazer e o que conhecer; e aprender gramática, ciências ou geografia é também aprender disposições, consciência e sensibilidades em relação ao mundo que está sendo descrito. O currículo sanciona socialmente o poder através da maneira pela qual o conhecimento é selecionado, organizado e avaliado nas escolas. Assim, a seleção dos assuntos que os alunos devem ou não devem estudar, a organização do ensino através do planejamento, seguindo uma hierarquia de objetivos, e a administração de testes de rendimento para avaliar o sucesso/fracasso escolar são exemplos de tecnologias sociais que, guiam e legitimam o que é razoável como pensamento, ação e auto-reflexão. São discursos de verdade dos quais é preciso desconfiar e supor que se possa optar por organizar um currículo mais adequado a cada população escolar, de acordo com suas demandas e interesses. A não adequação do currículo à realidade experimentada pelos alunos acarreta grande desinteresse dos mesmos pelas atividades propostas. Isto ocorre de tal forma que os mesmos não se percebem como construtores do conhecimento, não se envolvem na realização das atividades e terminam por agir de maneira que os professores os considerem indisciplinados, rebeldes, indiferentes ou agressivos. Assim, um currículo que seja útil, válido, e tenha significado para o aluno, precisa ser flexível e adequado ao seu nível de desenvolvimento. No entanto, tal currículo só poderá ser real e interativo se for construído e implementado coletivamente.

Michel Apple¹³ sugere que mudanças no currículo e na pedagogia precisam estar acompanhadas de alterações nas relações de poder na escola, nas relações entre a administração central do sistema e os professores e entre as escolas e a comunidade local. É

¹² POPKEWITZ, Thomas S. “História do Currículo, Regulação Social e Poder”. In: SILVA, T. T. da. *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva (org). 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. (Ciências Sociais da Educação) p. 173 a 210.

¹³ APPLE, M. W. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Trad. Maria Isabel Edelweiss Bujes. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

preciso antes, começar a contestar pressupostos e procedimentos tidos como inquestionáveis, como programas específicos e testes padronizados. Tornando pública a causa que luta por mais programas voltados para a comunidade, tomando parte no difícil e demorado trabalho de organizar canais alternativos, através dos quais discussões curriculares, pedagógicas e políticas venham a dar suporte a deliberações educacionais, criando uma nova política do conhecimento oficial, tudo isso poderá produzir um sério impacto. Ele sugere criar programas de serviço escola/comunidade, onde a atuação da escola esteja voltada a discutir e resolver os problemas cotidianos daquela comunidade em que está inserida. Então, o currículo, sem deixar de oferecer cultura e ferramentas para que os alunos se apropriem do mundo que os cerca, giraria em torno das necessidades desta comunidade. Para isso, é necessário descentralizar a tomada de decisões e colocar mais poder nas mãos dos conselhos escolares, eleitos pela comunidade. Porém, só a partir da experiência de tentar criar uma nova e mais democrática política da vida escolar é que se pode avaliar o que é possível fazer. Qualquer programa, que pleiteie currículos melhores, exigirá a construção consciente de alianças entre o sistema escolar e a comunidade a que ele sirva. Dificilmente, isto se dá a partir do topo; ao contrário, movimentos de base, dos grupos de professores, da comunidade, de ativistas sociais e outros, é que são capazes de produzir a força propulsora para a mudança. No entanto, cada uma dessas instâncias tem que estar explicitamente articulada a um projeto político: qual seja o de reforçar a democracia nos movimentos populares, criando novos meios para associar pessoas de dentro e de fora das escolas, para que esta não seja vista como uma instituição estranha, mas algo integralmente conectado às experiências políticas, culturais e econômicas das pessoas em suas vidas diárias. Políticas e práticas não são geradas e aprendidas à distância. São aprendidas pelo engajamento em atividades de trabalho diárias, sérias e comprometidas com os vários movimentos sociais, por um conjunto de relações educacionais, culturais, políticas, econômicas e corporais mais justas e compassivas. A mudança só será possível participando do trabalho demorado, difícil, exaustivo e extremamente gratificante, de construir comunidades baseadas em sentimentos compartilhados, mesmo que variados, respeitando-se as diferenças, e em programas que permitam considerar honestamente os problemas que as pessoas enfrentam em suas vidas diárias.

As práticas escolares são testemunhas e protagonistas de transformações históricas e seu perfil adquire diferentes contornos à medida que as contingências sócio-culturais modificam-se. Avaliar estas práticas escolares hoje, pode revelar muito a respeito de nossos dias. O direito à escolaridade básica de oito anos é uma conquista muito recente na história do Brasil. Até o início dos anos 70, a escola era destinada prioritariamente às classes sociais privilegiadas e tinha um caráter elitista e conservador. A própria estruturação da escola obstruía o acesso das camadas populares. A disciplina era severa, imposta à base do castigo ou da ameaça dele, e as correções faziam-se necessárias principalmente no que tange ao controle e ordenação do corpo e da fala. As relações escolares acabavam sendo determinadas em termos de obediência e subordinação. A escola mais se assemelhava a um quartel: o professor, o superior hierárquico, o aluno, o soldado. O professor não era só aquele que sabia mais, mas o que podia mais, porque estava mais próximo da lei, afiliado a ela. Sua função era precípua, além da transmissão do conhecimento, ele devia modelar moralmente os alunos, assegurar a observância dos preceitos legais mais amplos, aos quais os deveres escolares estavam submetidos.

A partir dos anos 70, ocorreu uma paulatina ampliação das vagas no ensino público, fazendo chegar à escola crianças das camadas mais populares da sociedade brasileira, o que trouxe à tona o debate em torno da qualidade do ensino. Com o fim da ditadura militar e a construção de um processo de democratização política do país, nas décadas seguintes, uma nova geração foi criada, num ambiente marcado pela desmilitarização das relações sociais. Assim, a escola tem recebido um novo aluno, um novo sujeito histórico, mas, em certa medida, ainda guarda, como padrão pedagógico, a imagem daquele aluno submisso e temeroso. A estrutura e a organização das escolas quase não se alteraram enquanto o país viveu transformações históricas.

Diante do impacto do ingresso de um novo sujeito histórico, que certamente tem outras demandas e outros valores, nesta ordem arcaica, que não está preparada para absorvê-lo plenamente, é que se estabelece, na escola, um mal-estar, evidenciado na própria manifestação da clientela incomodada com o ambiente alheio às suas expectativas. Assim, os confrontos entre antigas formas institucionais cristalizadas e o novo sujeito histórico assumem contornos múltiplos e diferenciados, que os discursos dos professores chamam de indisciplina. Nesse sentido, *“a gênese da indisciplina não residiria na figura do aluno, mas*

na rejeição operada por esta escola incapaz de administrar as novas formas de existência social concreta, personificadas nas transformações do perfil de sua clientela”¹⁴. A indisciplina seria, então, a injunção da escola idealizada para um tipo de sujeito, mas que é ocupada por outro. Por isso, denota tentativa de rupturas, pequenas fendas em um edifício secular - como é a escola - , mostrando a possibilidade de operar uma transição institucional de um modelo autoritário de conceber e efetivar a tarefa educacional para um modelo menos elitista e conservador. Entender a indisciplina do ponto de vista sócio-histórico, permite vê-la como legítima força de resistência que pretende criar novos significados e funções para a instituição escolar.

A escola pública, hoje, conhece um conjunto de avanços e conquistas, pelo menos em termos de legislação, que vêm de encontro às falas de educadores e incorporam as questões em voga no ambiente educacional. Como exemplo disso, temos a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, promovendo a descentralização e a autonomia para as escolas, universidades e sistemas de ensino, a valorização do magistério, além da instituição de um processo regular de avaliação do ensino; o PNLD - Programa Nacional do Livro Didático, que garante a distribuição de livros didáticos aos alunos do Ensino Fundamental; o estabelecimento dos PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais, referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras; o FNDE - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, que, entre outros, reserva 15% da arrecadação global de Estados e Municípios ao Ensino Fundamental (e também já rendeu denúncias e inquéritos relativos a irregularidades e corrupção); além do PNE - Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172), cujos objetivos e prioridades são elevar o nível de escolaridade da população; melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis; reduzir as desigualdades sociais e regionais, no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; e finalmente, democratizar a gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Almejando conquistar tais objetivos, o PNE

¹⁴ AQUINO, J. G.(org). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996 – (Na escola). p. 45.

estabelece algumas prioridades, como a ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino – a educação infantil, o ensino médio e a educação superior; a valorização dos profissionais da educação, com particular atenção à formação inicial e continuada, em especial dos professores; a valorização da garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério; o desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino; a garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino; e a garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram.

É preciso salientar que, na LDB e no PNE, estão repetidas as falas e reivindicações que muitos professores, sindicalistas e estudiosos da educação¹⁵ tiveram durante anos e até décadas, tais como, a necessidade do estabelecimento de um currículo mínimo nacional ou a valorização dos professores e o estabelecimento de princípios que garantam a qualidade do material didático. E nesse sentido, é notório que a legislação apropria-se destas falas exatamente para transformá-las em discursos competentes, burocráticos, porém não trazem garantias de sua plena realização e efetivação¹⁶. Concretizar isto é o grande desafio, pois entre a legislação e a prática há uma distância enorme e os problemas avolumam-se cada dia mais.

Apesar da multiplicidade de medidas legislativas, há uma carência de melhoria da infra-estrutura física das escolas que generaliza as condições para a utilização das tecnologias educacionais, contemplando-se desde a construção física, com adaptações adequadas a portadores de necessidades especiais, até os espaços especializados de atividades artístico-culturais, esportivas, recreativas e a adequação de equipamentos. A maioria das escolas não tem autonomia administrativa e financeira, e nem sempre pode direcionar os gastos e verbas para as suas necessidades específicas.

Nos últimos dez anos, governos federais, estaduais e municipais, em vista de orientações neoliberais, procuram, de toda forma, reduzir os gastos com o potencial

¹⁵ SILVA, T. R. N. da. “Melhoria da qualidade no 1º grau: o conteúdo e as condições concretas da escola”. in: MELLO, G. N. (e outros). *Educação e Transição Democrática*. São Paulo, Cortes / Autores Associados, 1989.

¹⁶ CHAUI, M. de S. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 2ed. São Paulo: Ed. Moderna, 1981.

humano/social e acabam sucateando a educação por meio da estagnação de salários e da redução de benefícios aos profissionais do sistema educacional, bem como por meio de cortes nas despesas com material didático e consumo escolar, em geral. Paralelamente a isto, percebe-se a grande preocupação dos técnicos do Ministério da Educação com a evasão e a repetência, (porque os números se convertem em verbas de organismos internacionais), sem a correspondente preocupação com a qualidade. O Estado neoliberal investe, minimamente na educação, e transfere sua responsabilidade para os indivíduos e a sociedade. Por isso, os professores se sentem culpados pelos problemas da educação. Quando o Estado transfere sua responsabilidade para a escola, acaba omitindo o seu papel de gestor de políticas públicas. Além disso, a escola pública é alvo de uma intensa propaganda negativa, que potencializa os problemas qualitativos com a finalidade de fomentar o ensino privado. Isto feito a partir de uma formulação neoliberal de “*um conceito específico de qualidade, decorrente das práticas empresariais*”¹⁷ que é transferido, sem mediações, para o campo educacional.

Os professores estão desestimulados, em virtude da baixa remuneração, da dupla ou tripla jornada de trabalho, que sobrecarrega e exaure as possibilidades de realização de um trabalho bem feito. Muitos têm sérias carências profissionais, devido à própria formação. Precisam ter mais tempo para aperfeiçoamento, reuniões e estudos por área, o que exige uma diminuição da carga horária de aulas, além de uma política salarial e de carreira que valorize o magistério. Vilões por um lado e vítimas por outro, as pessoas envolvidas na comunidade escolar têm imensa dificuldade em viver - e resolver - situações de conflito, embora estes sejam constantes e tanto podem levá-las ao crescimento, à busca da mediação e a repensarem sua prática, quanto podem gerar desgastes, baixa auto-estima, doenças, estresse, cansaço, irritação e alienação. Os professores são vítimas da engrenagem maior, na medida em que tiveram os seus salários aviltados nas últimas décadas, passaram a receber uma formação cada vez mais precária e não aprenderam a lidar com a clientela que ocupa a escola pública; porém, esta clientela também tem sido vítima dessa situação toda: de um lado, vítimas da engrenagem maior que achatou os salários dos seus pais e agravou problemas como carência, violência, insegurança, falta de perspectivas profissionais e econômicas, necessidade de criar a cada dia os meios de sobrevivência e de reinventar as

¹⁷ GENTILI, P. “Neoliberalismo e educação: manual do usuário”. In: *Escola S. A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional brasileiro*. Brasília: CNTE, 1996.

relações familiares, entre outros; de outro lado, esta clientela é vítima de uma engrenagem menor, a escola, que controla e cerceia, mas que parece desconectada da vida.

Face à correria do dia-a-dia e à dedicação de cada um ao âmbito privado, observa-se uma ausência de sintonia e até mesmo de relação entre a família e a escola. O aluno é levado para a escola para ter um lugar onde ficar e não porque haja um projeto político, ou uma preocupação quanto às diretrizes e princípios para a educação dos jovens. Por isso é que, muitas vezes, através dos discursos dos professores, aparecem os sinais das manifestações dos alunos, mostrando o quanto lhes falta auto-estima e como são subestimados em sua capacidade de aprender e criar. Percebem que lá na escola (apenas como espaço físico) também não é interessante ficar. Talvez por isso, inúmeras vezes, os alunos fogem da escola, no horário do recreio ou durante o quarto horário. Já lancharam, não estão muito animados para as aulas dos últimos horários, pois não têm motivação para frequentá-las. E vão embora sem serem percebidos.

Tendo a escola como objeto de observação, podemos identificar o poder disciplinar em pleno funcionamento, através de técnicas e mecanismos que visam colocar em ordem a multiplicidade confusa e difusa de pessoas que lá se encontram. A começar pela distribuição ordenada dos indivíduos no espaço físico, realizada por táticas combinadas como a delimitação do espaço físico do enclausuramento¹⁸ pelo uso de um muro alto, que marca e limita o lugar específico da escola, numa espécie de geopolítica que a distingue de todos os espaços próximos. Tal delimitação física enclausura os indivíduos em determinado território a fim de controlá-los, mais facilmente, em suas entradas e saídas, além de evitar a invasão dos que não ‘pertencem’ àquele espaço. Isto se faz, muito menos para excluir os indesejáveis daquele espaço social, mas, prioritariamente, em obediência a uma lógica da fixação, que visa vincular os corpos à máquina escolar de normalização. Desta forma, é possível garantir o funcionamento organizado do espaço e a administração geral dos deslocamentos, de modo a produzir uma circulação controlada de todos os corpos.

Em seguida, há um quadriculamento do espaço interno da escola, que estabelece um lugar para cada indivíduo - seja ele diretor, vice-diretor, supervisor, orientador educacional, professor ou aluno - e garante a existência de um indivíduo em cada lugar, já

¹⁸ FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad. de Lígia M. Pondé Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1977.

que, a cada um, corresponde uma cadeira e uma mesa em uma sala. Esta distribuição dos corpos no espaço isola cada um numa espécie de célula para controlar sua circulação dentro da escola. Esse esquadramento do espaço combate o fugidio¹⁹ – o que pode se esconder e escapar do controle –; evita o improdutivo – aquele que não realiza o esperado –; impede a formação do coletivo, uma vez que isto é o oposto e o outro do isolamento celular; registra as presenças e as ausências só com o olhar, vigiando as condutas individuais, observando-as, avaliando-as, aprovando-as ou condenando-as por palavras, por gestos ou por atitudes.

Uma outra tática de distribuição ordenada dos indivíduos no espaço físico da escola, partindo do quadriculamento, organiza o espaço de modo que cada indivíduo não só ocupe um lugar, mas exerça uma atividade específica. Assim, estabelecem-se localizações funcionais, visando alcançar um resultado, qual seja a aprendizagem, enquanto permite um controle das ações de todos os indivíduos que naquele espaço se encontram. Isto permite que as pessoas se vigiem, constatem a presença ou ausência de cada um, observem a sua aplicação, a qualidade de seu trabalho, comparando os indivíduos entre si, classificando-os segundo sua habilidade e seu conhecimento.

A maneira de dispor os alunos em fila - na sala de aula ou no pátio - determina o lugar que alguém ocupa numa classificação. A fila é uma organização do espaço e a inserção dos indivíduos nele. Os critérios para a colocação de alunos em fila são bastante variados pois pode ser o sexo (fila das meninas/ fila dos meninos), o tamanho (do menor para o maior) ou o comportamento (do mais ao menos comportamento). Há um outro enfileiramento de alunos realizado na escola, que ultrapassa os limites do espaço e diz respeito ao resultado das atividades, tarefas e provas em cada disciplina, realizado constantemente e periodicamente, por bimestres, semestres e anos seguidos.

“As turmas são organizadas por critérios de idade e/ou de aproveitamento a cada série, e depois divididas dentro do tempo escolar em três turnos, de acordo com critérios econômicos e sociais. As salas de aula são dispostas, no espaço-escola, umas depois das outras; os assuntos são ordenados segundo uma ordem crescente de dificuldades, o mesmo acontecendo com as disciplinas que compõem a grade curricular de cada grau e curso. A escola passa a ser um espaço disciplinar do ensinar vigiando, hierarquizando, punindo e recompensando. Institui-se um jogo permanente de deslocamentos, onde cada aluno ocupa diferente “casa” a cada momento, “casa” que são representações ideais de saberes e

¹⁹ BELTRÃO, I. R. *Corpos dóceis, mentes vazias, corações frios - Didática: o discurso científico do disciplinamento*, São Paulo: Editora Imaginário: 2000. p. 41.

*capacidades (para os melhores alunos estão reservados os lugares “da frente”) e, ao mesmo tempo, traduções materiais de valores e méritos (os melhores alunos sentam “na frente”)*²⁰.

Desta forma, a organização do espaço disciplinar da escola permite a formação de um quadro vivo e a produção de um poder que atua combinando as utilidades do quadriculamento celular, da localização por funções e da disposição em fila, trabalha as multidões confusas e perigosas que recebe a cada ano e, através de instrumentos e mecanismos que as dominem, consegue transformá-las em multiplicidades organizadas e úteis. Esta formação de “quadro vivo” é uma técnica de poder e um processo de saber: a escola distribui as pessoas para analisar e, a partir da análise, ela redistribui, controla para entender e entende para melhor controlar.

Nessa disposição funcional, uma identidade individual começa a ser fabricada, através do jogo de fixar e dominar corpos, de submetê-los a táticas de vigilância²¹, no tempo e no espaço, estabelecendo o que é positivo ou negativo nos comportamentos por comparação e classificação e vão inscrevendo nesses corpos características e valores como rótulos os quais se busca como referência. A maior fabricação das disciplinas é a identidade individual: um nome, uma classe, um sexo, uma idade, uma peculiaridade, um talento, uma profissão, um lugar de morar, um pertencimento afetivo – são esses os materiais de que o poder se serve para sujeitar, isto é, para fazer de cada um, um sujeito.

Porém, ao poder disciplinar, é insuficiente distribuir os indivíduos no espaço. Exige também realizar o controle do tempo escolar, estabelecendo uma divisão do tempo e da vida escolar em períodos exatos, criando uma ocupação para cada tempo e ordens que obrigam a ligar ocupação e tempo. Isto se faz não só limitando a duração de uma ocupação, mas buscando constituir um tempo qualitativamente útil. Para tanto, há uma elaboração temporal do ato em que os currículos, os programas e os planos pedagógicos prescrevem uma duração, uma amplitude (recortes selecionados de certos campos de saber) e uma direção. O que assegura esta utilidade do tempo escolar é uma vigilância ininterrupta, que pretende afastar ou eliminar tudo o que provoque distração, interrupção ou perturbação das atividades. Então, na sala de aula, ensino e vigilância identificam-se, pois os procedimentos

²⁰ BELTRÃO, I. R., *Corpos dóceis, mentes vazias, corações frios - Didática: o discurso científico do disciplinamento*, São Paulo: Editora Imaginário: 2000. p. 42.

²¹ FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad. de Lúcia M. Pondé Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1977.

do professor integram dispositivos didático-disciplinares, cujo objetivo é ensinar, de modo a alcançar uma aprendizagem, *através da utilização de exercícios e da observação atenta, a orientação precisa, a correção imediata da execução dos exercícios e do comportamento que acompanha essa execução*²². Desta forma, o professor é, ao mesmo tempo, quem ensina e quem pune, ao passo que, para cada grupo que trabalha, há um outro grupo que vigia. E esta burocracia se constitui para controlar e sancionar o que acontece na escola através de vários mecanismos. Há uma teia de vigilância que acompanha a teia das relações interpessoais nos jogos das forças, de modo que cada um atua como controlador e como controlado.

²² BELTRÃO, I. R. *Corpos dóceis, mentes vazias, corações fios - Didática: o discurso científico do disciplinamento*, São Paulo: Editora Imaginário, 2000, p. 53.

CAPÍTULO II

ENTRE NORMAS E PRÁTICAS:

a produção do sujeito

Partindo da constatação de que o Regimento Escolar é o principal documento que estabelece normas, e que, quando necessárias, novas regras são inseridas na dinâmica escolar, analisaremos, neste capítulo, a articulação entre elas e as práticas. Para tanto, construiremos uma análise dos elementos que constituem os instrumentos de regulação e punição, como: o capítulo do Regimento que trata do Regime Disciplinar, os Relatórios de Ocorrências e advertências. Observaremos, ainda, os confrontos presentes na sala de aula e os meandros da relação professor-aluno. Situaremos a produção do sujeito no entremeio destas normas e práticas. Por isso, apesar de extenso, este capítulo apresenta análises distintas, sem demarcar uma separação entre a análise das normas e a análise das práticas. Com o intuito de facilitar a leitura e a compreensão do texto, realizaremos, apenas, um distanciamento com espaço duplo, quando for conveniente mostrar outro viés da análise.

“Não será permitida a permanência de Pais nas Portas das salas de aula. A Direção”

“É proibido o uso de celulares, bonés, toucas, lenços, bandanas e similares. A Direção.”

Ao passarmos pelo portão da Escola Municipal Professor Eurico Silva e adentrarmos no vestíbulo, deparamos-nos com estas duas frases impressas em cartazes afixados, juntos a vários outros, no biombo que separa este recinto do pátio interno da escola. Chama-nos a atenção, não pela pertinência da norma, mas pela disposição proibitiva explícita e exposta logo na chegada. Se os cartazes estão ali é porque foi necessário colocá-los, e isto começa a revelar os discursos constituídos em relação à disciplina veiculados na escola e que marcam práticas que ali se efetivam.

Nossa preocupação com a questão das práticas disciplinares na escola exige que seja feito um estudo a respeito de como a escola gere a disciplina, como o disciplinamento é efetivado no seu dia-a-dia. O documento inicial, sobre o qual se baseiam as atitudes e que

regula e estabelece o regime disciplinar na instituição, é o Regimento Escolar, cuja análise, que será feita, é essencial para entender a disciplina pretendida pela instituição e a indisciplina por parte daqueles que são atingidos por tais normas. Este documento estabelece o rigor, a observação constante das condutas e das atitudes de todas as pessoas que atuam na escola, principalmente os alunos; e a aplicação de penalidades, acompanhadas da produção de documentos que relatem e registrem as infrações ao Regimento. Enfim, o Regimento fornece a base disciplinar sobre a qual são exercidas táticas e técnicas de controle. Porém, o disciplinamento dos alunos extrapola os limites estabelecidos pelo regimento, porque é realizado a partir de práticas e hábitos costumeiros que, aliados às táticas e técnicas de controle, fazem parte daquilo que Foucault chama de governamentalidade. A governamentalidade é a condução da conduta, a forma de atividade dirigida a afetar a conduta das pessoas, de maneira que elas se tornem de um certo tipo pretendido, a formar as identidades das pessoas, de maneira que elas se tornem *sujeitos*. A arte do governo fornece uma forma de governo para cada um e para todos, mas uma forma que deve individualizar e normalizar¹. A microfísica do poder, aplicada através das tecnologias de dominação, ao mesmo tempo individualiza e normatiza as pessoas como sujeitos. A governamentalidade procura assegurar a correta distribuição das coisas arranjadas, de forma a levar a um fim conveniente para cada uma das coisas que devem se governadas. E por isso, precisa de um conhecimento concreto, preciso e específico. Por isso é necessário que na escola, que concentra uma tecnologia de policiamento como conjunto de práticas ou regras institucionais, cada um aja como um policial que observa, vigia as ações dos outros e as denuncie. Ao desenvolver a noção de governamentalidade, Foucault via as tecnologias da dominação e do eu como técnicas usadas para tornar o indivíduo um elemento significativo para o Estado.

No espaço escolar específico de nossa investigação, no acontecer diário das salas de aula, quando a atitude de algum aluno destoava das demais, por muito barulho, conversa, ou qualquer ato que desrespeitasse o Regimento, o professor devia preencher um Relatório de Ocorrências, cujo efeito era de advertência ao aluno. Os relatórios eram encaminhados às

¹ FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. trad. e org. de Roberto Machado. 3ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982. pág. 277-293.

“especialistas”² e guardadas em pastas suspensas – uma pasta para cada turma. O costume era organizar as fichas e quando o aluno tivesse três delas, receber uma advertência escrita da “especialista” ou da vice-diretora, fato que era comunicado à família do aluno, pois os pais eram chamados para conversar a respeito de seus filhos. Em várias situações em que alunos tinham comportamentos considerados indisciplinados, eram encaminhados às “especialistas” para que conversassem a respeito de suas atitudes. Muitas fichas de advertência listam o “aconselhamento” como uma das medidas tomadas para resolver o problema de indisciplina dos alunos. Quando era o caso, conforme previsto no Regimento, o aluno era suspenso e os responsáveis sempre tinham que ser informados a respeito deste ocorrido. Assim, o aluno era observado constantemente e quando necessário, era corrigido, aconselhado e punido.

O Regimento Escolar³ da E. M. Prof. Eurico Silva foi elaborado durante o ano de 1998 e procurava atender às necessidades circunstanciais, adequar a legislação da escola às conveniências didático-pedagógicas e garantir suporte legal para ações posteriores. Participaram da elaboração deste regimento a direção da escola e as inspetoras de ensino da Secretaria Municipal de Educação⁴. Houve, segundo o diretor da escola na época, a preocupação em não infringir as leis maiores e o cuidado de tomar como referência vários regimentos que estavam em vigor em outras escolas. Em virtude da clientela atendida pela escola apresentar características específicas e da experiência obtida com problemas já ocorridos até aquela data, dava-se uma nova redação, visando à adequação do documento à realidade.

A leitura deste já delineia, de certa forma, o tratamento dispensado aos alunos, ao estabelecer os direitos do pessoal discente em um artigo, os deveres em dois e as penalidades em nove. No que diz respeito ao Regime Disciplinar, o corpo discente constitui

² Como em outras escolas da rede municipal de ensino em Uberlândia, na prática não há distinção entre as funções de Supervisor Pedagógico e Orientador Educacional. As pessoas que ocupam qualquer um desses cargos, têm as mesmas tarefas na escola, cuidam tanto das questões pedagógicas quanto da orientação dos alunos. Como são pessoas graduadas em Pedagogia, com especialização em Supervisão Escolar ou Orientação Educacional, são chamados de especialistas, o que remete a uma vulgarização do termo.

³ Datado de 30 de novembro de 1998 e assinado pelo Administrador Valdeci Alves de Arantes.

⁴ Segundo o diretor responsável pela escola naquela época, por vezes alguns membros da comunidade escolar eram chamados a dar sua opinião a respeito da adequação de algum termo ou questão a ser colocada no regimento. No entanto não há indícios de que tenha havido a participação de alunos, pais, professores ou demais funcionários de outras áreas em reuniões destinadas a discutir e redigir o regimento.

o objeto prioritário de atenção do Regimento, mais que professores e demais funcionários. O que chama a atenção não é a necessidade de explicitar no Regimento normas de conduta, como tratar com delicadeza e respeito os colegas e superiores⁵, mas as próprias práticas cotidianas do corpo docente, especialistas da educação e direção da escola, que procuram exercer uma coerção constante sobre os processos da atividade escolar, de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos.

À primeira vista o regimento representa uma organização formal - que se pretende neutra - que serve para unificar e homogeneizar a prática educativa que se dá na escola. Mas essa pretendida neutralidade é fictícia porque a organização escolar assume um caráter burocrático que garante a reprodução das relações de dominação. Favorece uma ótica individualista, centrada no indivíduo isolado e na hierarquia. Em algumas partes, parece tratar, esquematicamente, do rígido controle das principais ações, centradas no administrador – ao qual são destinadas duas páginas e meia, que descrevem o que é de sua competência - e no vice-administrador. Embora tido como uma lei dentro da escola, tem mais o caráter de norma. As normas são convenções sociais que pessoas de outras classes sociais – as classes dominantes – tentam elaborar e interpretar, segundo suas práticas e seus interesses, de modo a impô-las a todos⁶.

Procuramos ater, especificamente, às informações a respeito do regime disciplinar. Na parte da organização administrativa, consta que compete ao administrador da escola “fazer cumprir” o regime disciplinar previsto na legislação específica. O termo “fazer cumprir” já delinea uma noção de arbitrariedade do administrador sobre os demais funcionários e também sobre os alunos. Acrescenta, em outro artigo, que compete ao vice-administrador “promover o bom relacionamento entre os professores, pessoal técnico, administrativo, alunos e administradores”. Se o relacionamento das pessoas acontece porque elas se encontram com fins diversos, a idéia de que alguém o promova sugere que todos sejam guiados, ou no mínimo que alguém coordene todos como um maestro à sua orquestra. Por trás desta “ingênua intenção”, há uma noção de que todos devam obedecer às

⁵ Regimento Escolar. Cap. IV, Seção II, Art. 201, inc. VI, pág. 36.

⁶ FLEURI, Reinaldo Matias. *Educar para quê? Contra o autoritarismo na relação pedagógica na escola*. São Paulo: Cortez; Uberlândia, MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 1990. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola, V. 12)

ordens do bom relacionamento. Ao vice-administrador compete “zelar pela boa ordem e disciplina da escola” e “zelar pela ordem e higiene do prédio escolar”.

O texto do regimento, como um todo, apresenta a escola como uma unidade harmônica, onde todos têm um papel a cumprir. Termos como “bons” e “boas” aparecem sempre, reforçando a idéia de ordem, obediência e harmonia. Uma das finalidades da secretaria da escola é “zelar pela boa ordem da documentação escolar”. Os professores têm o dever de “contribuir para a formação de boa convivência entre colegas e pessoal administrativo”. Note-se que o termo “boa convivência” sugere não só uma convivência harmoniosa, mas, principalmente, uma convivência pacífica, aparentemente sem conflitos. O que não é muito simples em uma escola deste porte. Os auxiliares gerais precisam “zelar pela ordem e limpeza da escola”, as merendeiras têm que “zelar pela ordem e limpeza de todo material da cantina incluindo higiene total com os gêneros alimentícios” e a ambos compete “acatar às ordens da administração quanto à distribuição do serviço e determinação do horário de trabalho”.

O quarto título do regimento trata do regime disciplinar. O capítulo I conceitua: “*A disciplina será o ambiente criado pela convivência consciente do administrador e direito e deveres de cada membro da escola, no exercício de suas responsabilidades para o bom funcionamento da escola*”. É pertinente perguntar o que seria essa “convivência consciente do administrador”? Seria aquilo que ele entendesse como ambiente disciplinado? Ou a atuação de cada membro consciente de seus direitos e deveres? A finalidade do regime disciplinar é “*aprimorar o ensino ministrado e a função do estudante*”. Aqui sim, está claro que há uma disciplina que visa à obtenção de um fim, o ensino aprimorado e também o aprimoramento da função do estudante, ou seja, a produção do indivíduo útil, cumprindo o seu papel.

Neste regimento, nenhum grupo de professores ou alunos conquista e garante seu direito e se propõe a cumprir algum dever. Pelo contrário, “*o regime disciplinar definirá os direitos e deveres do pessoal administrativo, especialistas, discente, o administrador, após ouvido o Conselho Escolar*”, lembrando que este último também tem sua atuação regulada pelo Regimento Escolar. Mas quem fala por trás deste Regime Disciplinar? O diretor e a inspetora que se responsabilizaram pela elaboração do Regimento? Os burocratas, incumbidos de gerir a educação pública no município?

O Regimento é um argumento de um grupo, que atua no jogo de forças, dentro da instituição. Argumento do qual os grupos lançam mão para justificar suas ações e dispositivos punitivos como ocorrências, advertências, suspensões e até expulsões, atualmente chamadas de transferência justificada. Da forma como estão colocadas as disposições disciplinares no Regimento, o objetivo pretendido parece ser a manutenção da ordem e a execução articulada das tarefas de cada um de maneira apolítica, desprovida de relações e manifestações afetivas.

Quanto ao professor, o texto diz que lhe é vedado promover “*manifestações de apreço ou de despreço e fazer circular ou subscrever lista de contribuições pecuniárias no recinto da Escola sem prévia autorização da administração*”, embora se saiba que em épocas de extremas dificuldades financeiras ou de saúde, em que faltam recursos para suas provisões, é comum os funcionários fazerem tais listas para se ajudarem. Manifestar apreço ou despreço ao se relacionar faz parte da espontaneidade característica do povo brasileiro. Vedar isso ao professor é proibi-lo de imprimir um caráter de individualidade à sua atuação, querer fazer anular as manifestações tipicamente culturais que permeiam qualquer relacionamento, mesmo o profissional. Mais adiante, ao vedar a prática de discriminação racial, sexual, política e outras, o Regimento também proíbe os professores de chamar os alunos por apelidos, talvez querendo mais uma vez conferir uma marca de impessoalidade à relação professor-aluno, porque nem todos os apelidos são depreciativos e há alunos que preferem apresentar-se e serem tratados por apelidos.

Há, ainda, uma proibição importante a ser comentada, qual seja a de “*aplicar castigos físicos e humilhantes ao aluno*”. O texto é ingênuo ao proibir castigos físicos e se esquecer de castigos morais, mentais e psicológicos que são tão comuns. E dizer castigos humilhantes parece redundante, quando podemos perguntar: que medida o aplicador usa para diferenciar um castigo humilhante do que não o seja? O texto também é contraditório porque deixa claro em dois artigos diferentes que é proibido ao professor suspender o aluno de sala de aula (art. 190 – IX e Art. 198), porém, diz que o professor é competente para fazê-lo, quando se trata de suspensão de um a três dias.

Quanto ao aluno, o capítulo IV do Regimento Escolar trata do pessoal discente. A seção I tem apenas um artigo (Art. 200) e sete incisos, onde se estabelece que o aluno tem direito de: organizar e participar de associações e grêmios, com finalidades educativas,

podendo votar e ser votado; recorrer às autoridades escolares, quando julgar prejudicados seus direitos; ser tratado com urbanidade e respeito por todo pessoal da Escola. Os outros quatro incisos tratam de questões técnicas como provas substitutivas e revisão de provas e similares. A Seção II trata dos deveres do pessoal discente: estabelece no Art. 201, com 15 incisos, os deveres do pessoal discente e no Art. 202, com cinco incisos, as proibições. Os direitos podem ser assim resumidos e comentados: “*contribuir, no que lhe couber, para o prestígio do estabelecimento*”; mas não esclarece o que lhe cabe. E deixar lacunas no texto é um artifício que possibilita, posteriormente, acrescentar aí o que for conveniente, de acordo com a interpretação de cada um; “*desempenhar a contento, todas as atividades escolares em que exigir a sua participação*” - o desempenho a contento é questionável, pois depende da expectativa de cada um: o padrão de bom desempenho para o aluno pode ser bem diferente daquele do professor, que por sua vez, pode ser diferente do padrão das especialistas, bem como da direção; “*abster-se de atos que perturbem a ordem, ofenda os bons costumes ou contribuam em desacato às leis, autoridades escolares ou aos professores e funcionários, bem como, os representantes de turmas no uso de suas atribuições*”(sic). Este inciso deixa clara a intenção de manter a ordem, considerada fundamental, e que pressupõe a obediência à autoridade. Não se pode ter nenhuma atitude que contribua com o desacato às leis – que são superiores -, às autoridades escolares – embora não deixe claro, mas subentende-se que seja o pessoal da direção (diretor e vices) e especialistas, e em escala menor, os professores, funcionários e os representantes de turma “*no uso de suas atribuições*”. Ou seja, respeitar as autoridades nos diversos níveis hierárquicos estabelecidos dentro da escola. Este é o discurso do poder disciplinar, do estabelecimento da ordem, da obediência .

Ao estabelecer que o aluno não deve ofender “*os bons costumes*”, o que se pretende é a imposição de uma moral burguesa, costumes de uma classe dominante, que no caso, são impostos a camadas populares. Parte-se de uma concepção do aluno como sujeito universal, abstrato, idealizado e desenraizado dos condicionantes sócio-históricos, sempre como se todos fossem iguais em essência e em possibilidades. A expressão “*os bons costumes*” é vaga, não deixa claro que costumes são estes. Os bons costumes dependem muito das origens de cada família, da formação de cada um. É possível que cada um tenha seus próprios costumes e os julgue bons. Cada grupo social ou cada comunidade com sua própria cultura, seus hábitos, seus costumes, sua ética, tem em seus padrões o que é bom e o que não

é. Nesse sentido, o texto do Regimento passa uma idéia de que cada indivíduo possui características que são universais e independem de influência do meio social. Então, se aplica à educação a idéia corrente de ajustamento social, onde “*os padrões de comportamento a serem ensinados ou modificados correspondem à perspectiva da classe dominante, que os torna universais e, portanto, compulsórios*”⁷.

Os demais incisos tratam dos deveres em relação ao uso do tempo aliado à conduta: proceder bem durante o horário de aula e no recreio; ser assíduo, aplicado e pontual; tratar com delicadeza e respeito os colegas e superiores; abster-se de atos violentos e palavras grosseiras, que atentam contra a moral e os bons costumes; observar as regras de higiene pessoal; trajar decentemente no recinto escolar e usar a camiseta de identificação da escola; dizem respeito também ao confinamento do indivíduo no recinto da escola e o devido cuidado com suas instalações: não se ausentar da escola, sem prévia licença do administrador; zelar pela conservação do prédio e do mobiliário escolar; respeitar a propriedade e a honra alheias; não conduzir para a escola publicações que atentam contra a moral e os bons costumes; não conduzir para o recinto escolar substância perigosa, como tóxicos; apresentar solicitação por escrito e assinada pelo pai ou responsável, para fins de saída antecipada. Está claro, para quem lê o regimento que o aluno não pode levar material com conteúdo pornográfico para a escola. Daí a dizer que isto atenta contra a moral...

O regimento estabelece que o aluno precisa “*proceder bem durante o horário de aula e no recreio*”, mas não diz qual é o comportamento esperado, considerado bom procedimento. O texto é vago e pouco instrutivo quanto à maneira como o aluno deve proceder, possibilitando ao aluno não informado agir da forma que quiser, fazendo aquilo que entender como bem. A expressão “proceder bem” é questionável pois cada um entende o que é o bem para si. Novamente, o termo “*proceder bem*” – tal qual “*bons costumes*”, “*boa ordem*” e “*boa convivência*” - aparece como expressão não definida, mas com sentido implícito da moral e dos valores burgueses, tratados na perspectiva universalizante.

O poder disciplinar, estabelecido no regimento, garante, através das disciplinas e das censuras corporais e lingüísticas, uma correspondência entre os usos do corpo, da língua e do tempo. A partir da observação desta seção do regimento, percebemos uma escola cuja

⁷LIBÂNEO, J. C. *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, pág. 158.

pretensão é moldar completamente o habitus das classes populares, organizando-se em torno da inculcação de uma relação com a linguagem (abolindo as “palavras grosseiras”), com o corpo (disciplinas de higiene, traje decente, bom comportamento, delicadeza, sobriedade) e com o tempo (ser assíduo, aplicado e pontual). Há uma estreita correspondência entre os usos do corpo, da língua e, sem dúvida, também do tempo. Esta correspondência deriva do fato de que é essencialmente através das disciplinas e das censuras corporais e lingüísticas, que implicam freqüentemente uma regra temporal, que os grupos inculcam as virtudes colocadas como necessidade, as quais devem ser seguidas, a despeito da consciência e das vontades alheias⁸. Quando se estabelece como dever do aluno abster-se de palavras grosseiras, é como se o aluno precisasse incorporar, em grau satisfatório, esta submissão e devesse garantir a reprodução da linguagem da classe dominante, uma linguagem formal, polida.

O Capítulo V, Das Penalidades Aplicáveis Ao Corpo Discente, estabelece no Art 203 que “Constituem transgressões passíveis de pena ao aluno, descumprimento dos deveres dispostos neste regimento”. Ou seja, qualquer ato que descumpra o que está colocado como dever do aluno é considerado como transgressão. Acaba assim, definindo e norteando o controle disciplinar de toda a instituição sobre o aluno. É a partir deste artigo que se institui na escola uma ficha, chamada Relatório de Ocorrência, onde o professor, especialista ou membro da direção, assinala o(s) item(s) do Regimento que o aluno deixou de cumprir, além de fazer observações a respeito das circunstâncias de tal ação. Isto é feito porque o próprio Regimento, em outro artigo, assevera que *“toda advertência feita ao aluno será objeto de lavratura de ata”*; posteriormente, *“os pais dos alunos que sofrerem advertência serão notificados pela administração da escola”*, cabendo a *“toda equipe de apoio à administração a responsabilidade de reunir todos os documentos comprobatórios das indisciplinas do aluno”*.

Ora, se o aluno apresenta problemas de comportamento na escola, e esta não consegue detectar a origem destes problemas, ou se os detecta, não consegue resolver sozinha e precisa tanto comunicar aos pais, quanto solicitar sua ajuda, não estaria ela sendo

⁸ BOURDIEU, P. 1930. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. Prefácio Sérgio Miceli. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998. (Clássicos; 4), pág. 78.

ineficiente em seu próprio projeto disciplinador? Por que a escola clama pela proximidade da família na escola? Para a família ajudá-la em seu projeto autoritário, dissimulado? Quando os alunos dão problema e ninguém consegue efetivamente controlá-los, chamam os pais para conversar, mas o que há por trás não é só isso. Há uma intenção, um clamor silencioso de que a família auxilie a escola, endossando e reforçando atitudes autoritárias. Ao final dessas reuniões em que as supervisoras e orientadoras educacionais chamam os pais para “*tratar de assuntos referentes ao seu filho*”, aconselham a criança a obedecer, não fazer bagunça, estudar direitinho, praticamente obrigam-no a comprometer-se a ser um bom aluno e, por vezes, ainda acrescentam que, se ele assim não proceder, ficará de castigo.

É comum nas escolas a atribuição da culpa pelo comportamento indisciplinado do aluno à educação recebida pela família, assim como a dissolução do modelo nuclear familiar. Ou ainda à falta de interesse (ou possibilidade) dos pais em conhecer e acompanhar a vida escolar de seus filhos. Na visão de muitos professores, a questão da indisciplina está muito associada à desvalorização da escola por parte dos pais. Neste caso, a responsabilidade pelo comportamento do aluno na escola parece ser da família. Com este discurso, a escola se isenta de uma revisão interna, já que o problema é deslocado para fora de seu domínio⁹.

Por que chamar a família? É importante considerar a opinião de Gaiarsa¹⁰ que vê na família o começo do autoritarismo, pois é onde se começa a dizer e ouvir pela primeira vez expressões como “você devia”, “a culpa é sua”, “assim é o certo”, “pai sempre sabe o que faz” e “mãe está sempre certa”. Chamando o pai - que sempre sabe o que faz - e a mãe - que está sempre certa - seus discursos tenderão a coincidir com os da escola. Tenderão, porque algumas vezes os pais não coadunam com as práticas escolares e discutem com a equipe pedagógica, haja vista uma ocorrência que o pai se recusou a assinar porque não concordava com o que os professores disseram a respeito de seu filho. É comum vermos alunos altivos, soltos, espontâneos e valentes em sala de aula, que uma vez na presença de seus pais, murcham, amiúdam, retraem, ficam parecendo uns bichinhos encolhidos, com medo. São

⁹ REGO, T. C. R. “A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, J. G. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 8 ed. São Paulo: Summus, 1996, p. 83 – 101.

¹⁰ GAIARSA, Ângelo Gaiarsa, *A cartilha da nova mãe*. São Paulo: Editora Gente, 1999, p. 32

situações que evidenciam relações familiares agressivas, violentas e permeadas de chantagens.

Cabe ainda lembrar, situações constrangedoras a que os pais, geralmente são submetidos e a sua incapacidade de reagir, pois não sabem mesmo como resolver conflitos originados no cotidiano da escola, que remetem muito mais ao sistema escolar do que à maneira de ser de seu filho. Tais situações são comuns atualmente e levam os pais a recusarem-se a ir à escola ou a ficarem calados quando vão. Este é um dos motivos pelos quais se diz que os pais não participam da educação dos filhos na escola.

O Art. 204 estabelece as punições admitidas na escola: a advertência oral e particular feita pelo professor; advertência escrita comunicada aos pais pelo diretor e professor; transferência do aluno para outro turno ou outra classe da mesma escola, justificada por conveniência pedagógica e didática, após ouvir o Conselho de Classe; diálogo particular do diretor com o aluno, buscando conscientizá-lo de sua obrigação, do cumprimento de seus deveres, para que amanhã se torne um autêntico cidadão;

O Art. 205 institui que, em caso de reincidência de faltas graves que atentem contra os bons costumes e prejudiquem a ordem do estabelecimento, serão aplicadas as seguintes penalidades, após o tratamento prescrito no artigo anterior: advertência escrita com o conhecimento dos pais se o aluno for menor; suspensão de 01 (um) a 03 (três) dias, conforme a gravidade do caso, comunicando aos pais ou responsáveis o motivo da mesma, inclusive sujeito à perda das atividades do dia; suspensão das atividades de 3 (três) a 5 (cinco) dias, comunicado aos pais ou responsáveis; encaminhamento ao Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente ou à Promotoria Pública após parecer do Conselho Escolar; expedição de transferência após parecer do Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente ou Promotoria Pública. Observa-se que há uma relação entre os dispositivos disciplinares internos da escola, que, quando esgotados, são articulados com dispositivos de instituições disciplinares externas. Esta articulação se efetiva numa ordenação hierarquizada de dispositivos de conjunto, como uma coordenação de táticas que visam a obtenção da disciplinarização da sociedade como um todo¹¹. Os dispositivos disciplinares demarcam um conjunto heterogêneo que engloba discursos, diversas instituições – escolas, conselhos

¹¹ FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. trad. e org. de Roberto Machado. 3ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

tutelares da criança e do adolescente, instituições prisionais, para menores infratores, creches e asilos – medidas administrativas, morais e filantrópicas, formando uma rede articulada de mecanismos disciplinares da sociedade.

Finalizando a parte do Regime Disciplinar, o Regimento Escolar, no Art. 211 coloca que “*As penalidades contidas neste regimento terão caráter formativo e não punitivo*”. Se avaliarmos esta frase numa perspectiva humanista da educação, pode parecer que o discurso veiculado pelo Regimento procura se isentar das punições lá estabelecidas. Porém, numa perspectiva foucaultiana, as punições ou mesmo a possibilidade delas, são formativas do sujeito disciplinado e disciplinador. De tal forma que o diálogo particular do diretor com o aluno, objetivando conscientizar o último de sua obrigação, constitui-se no exercício do poder pastoral, uma vez que ele é levado a realizar um exame de suas condutas e atitudes, uma confissão de seus atos, bem como um programa que visa sua remissão, sua subordinação. Este é um exemplo do caráter formativo de uma penalidade. O encaminhamento do aluno ao Conselho Tutelar da Criança ou à Promotoria Pública pode ter desdobramentos formativos e punitivos. Ao englobar os formativos junto com os punitivos e chamá-los, todos, de penalidades, se reconhece que o objetivo é punir para formar.

Face ao exposto, em relação ao Regime Disciplinar estabelecido pelo Regimento Escolar, entende-se que é a partir dele que todas as pessoas que atuam na escola, seja como funcionários ou como alunos, devam orientar suas condutas. E aí, sim, temos a disciplina esperada na instituição. O que seria a indisciplina, então, a sua negação? Talvez não seja tão simples assim, pois, se pensarmos na disciplina enquanto conduta regida por um conjunto de normas, contidas no regimento, a indisciplina pode ser tanto a revolta contra estas normas, como o desconhecimento delas. Avaliando os documentos produzidos pela escola em relação às questões disciplinares dos alunos, não nos parece que haja uma revolta de alunos em relação às normas prescritas no Regimento. É muito mais provável que os alunos desconheçam o que garante o Regimento em relação aos seus direitos, seus deveres ou o que ele estabelece como proibido ou como penalidade. Há, na secretaria da escola uma cópia do referido documento à disposição do público, mas não creio que aconteça, no início de cada ano letivo, a realização de um estudo ou explanação destas normas aos alunos, para que tomem conhecimento delas ou para que entendam o que significa cada uma. Esta explicação

é necessária, uma vez que alunos de 1ª a 6ª séries, possivelmente, não consigam interpretar o texto em função da linguagem e de termos específicos utilizados na confecção do mesmo.

De acordo com o estabelecido no Regimento Escolar, os professores preenchem, na sala de aula, uma ficha de Relatório de Ocorrências, que tinha efeito de advertência. Quando se fazia uma advertência oral ao aluno, lavrava-se o relatório de ocorrências. Este relatório continha os dados de identificação do aluno, do responsável pela ocorrência, a data, e deveria ser preenchido quando a atitude do aluno correspondesse ao não cumprimento do Regimento. O impresso dizia: “O aluno acima citado não tem cumprido com os seguintes deveres, de acordo com o Regimento Escolar – Art. 115: (...)”, em seguida, estavam listadas as possíveis infrações, acompanhadas de espaço para que o professor assinalasse as alternativas em que se encaixava a atitude do aluno, por exemplo: “() assiduidade, () participação interativa das aulas”. Logo abaixo, assinatura do responsável pela ocorrência, e, adiante, “o aluno acima citado tem realizado os seguintes atos vedados ao mesmo, de acordo com o Regimento Escolar – Art 117”. Percebe-se que o aluno é notificado, por não cumprir um dever ou porque faz algo que lhe é vedado ou proibido. Então, nesse caso, a infração pode ser faltar com o dever, pela omissão ou pelo ato proibido.

Neste ponto percebemos dois problemas, porque, conferindo o número dos artigos no Regimento, constatamos que os números referenciados na ficha do Relatório de Ocorrência não diziam respeito aos mesmos números do Regimento. O Relatório de Ocorrências cita o artigo 115, mas no Regimento Escolar, o artigo que define os deveres é o 201; cita o artigo 117 como o que estabelece as proibições, mas no Regimento isto é feito no Art. 202. Porém, não houve apenas confusão quanto aos números dos artigos, mas os dizeres não correspondiam exatamente ao que continham os artigos no Regimento da Escola. Por exemplo: “*fumar no recinto escolar*”; em nenhum lugar se proíbe o aluno fumar nas dependências da escola, no entanto, fazê-lo é considerado infração, de acordo com o Relatório de Ocorrências. Questionando essa “troca” de número de artigos com as pessoas da direção e da supervisão da escola, bem como com professores, eles se surpreenderam porque não haviam percebido o equívoco. O provável motivo para tal engano, segundo estas mesmas pessoas, deve-se ao fato de tais fichas terem sido copiadas de modelos de outras escolas, que elas mesmas trazem para utilizar. Se não haviam percebido que a ficha do

Relatório de Ocorrências continha erros em relação ao número dos artigos infringidos, muito menos devem ter percebido que o detalhamento de cada ato também não correspondia ao Regimento da Escola. É de causar estranheza o fato de se organizar um regime disciplinar, baseado no Regimento estabelecendo que todas as advertências devem ser relatadas em ata, estas mesmas atas, no caso o Relatório de Ocorrências, postularem a fiscalização do cumprimento do Regimento e no entanto, não serem feitas com base nele. É possível que haja ausência de cuidado e rigor ao tomar a decisão de utilizar um modelo de ficha de outra instituição, sem a prévia conferência no Regimento ou sua adaptação a ele.

O controle autoritário do comportamento dos alunos é imposto ao professor pela hierarquia escolar, uma vez que ao professor cabe zelar pela observância das normas expressas no texto regimento escolar, embora não tenha participado da sua elaboração. Este é um dado importante na análise do Regimento, como normas universais de disciplina escolar. Pois os professores não participam da elaboração do regimento, mas têm que zelar pela sua observância, ou seja, são normas universais, que todos já conhecem, estão de certa forma introjetadas. Por isso em suas práticas, procuram direcionar as condutas dos alunos de modo a adequá-los a um padrão válido para toda a sociedade.

Indisciplina seria tudo o que fere o regimento em suas disposições sobre o comportamento disciplinar, mas como nas ocorrências há informações sobre condutas que não são pontuadas no regimento e que extrapolam os limites daqueles artigos lá colocados, é importante contar com a ajuda de uma análise sobre como a escola conduz o poder disciplinar, como ela se organiza visando o sujeito-aluno disciplinado.

Há na escola um conjunto de regras que são, através do discurso pedagógico, vinculadas à idéia de que é indispensável e fundamental para a aprendizagem uma moralização dos comportamentos, isto é, a adequação a um conjunto de regras consideradas como válidas, sem as quais não se aprende. Esta idéia está atrelada a uma outra, a do indivíduo enquanto ser que se adapta, sujeito a um processo de desenvolvimento linear e progressivo da sua capacidade através do exercício, punição e do aconselhamento. Paira no imaginário escolar um amálgama entre aprendizagem, disciplina e maturação psicológica

que opera implicitamente nos discursos, nas entrelinhas da conversa entre os professores, os pedagogos¹².

Tais considerações levam-nos a (re)pensar, como as formas de organização disciplinar que encontramos hoje na maioria das instituições escolares, e que nos parecem tão naturais, na verdade são determinadas por um conjunto de idéias constituídas num momento histórico específico. Estas adquirem um *status* de natural, como se a natureza assim as tivesse determinado, e acabam sendo veiculadas como tal, permitindo recortar o que encontramos no cotidiano. Este conjunto de idéias, por sua vez, é da ordem de um momento histórico e enuncia não só as explicações para os problemas que aí delineados, como a forma de agir sobre os mesmos. Para Foucault, aí se articula um certo tipo de poder em referência a um saber que o reforça e reconduz, numa realidade onde as técnicas e discursos científicos são construídos¹³.

Tomando a escola como um local e uma situação política, onde o exercício e a vigilância são o suporte da escolarização, onde o poder disciplinar esquadrinha o espaço e o tempo, visando produzir indivíduos dóceis e úteis, percebemos que as representações dos professores em relação à indisciplina dos alunos sugerem mais do que a existência de confrontos entre eles. Os mecanismos de controle disciplinar estão funcionando, mas não podemos desconsiderar, que, neste jogo, nesta rede de relações onde o poder transita, o poder dos alunos é a resistência. As representações dos professores, em relação a esta recusa constituem-se em discursos que reforçam e legitimam um discurso de poder, unindo saber e poder, apresentam um “discurso de verdade”. Os relatórios de ocorrência, as advertências, enfim, o corpo documental produzido no processo de disciplinamento são tentativas de acertos, jogadas de atualizações que se operam na instituição escolar, visando disciplinar o aluno.

A eficiência do disciplinamento está na diversificação do seu exercício. A escola estabelece uma normalização tanto do professor quanto do aluno, em torno desta

¹² LAJONQUIÈRE, L. de “A criança, “sua” (in)disciplina e a psicanálise”. In: AQUINO, J. G. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 8 ed. São Paulo: Summus, 1996, p. 25 - 37.

¹³ FOUCAULT, M. “O sujeito e o poder” (posfácio). In: DREYFUS, H. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica* / Hubert Dreyfus, Paul Rabinow; trad. de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249

normalização e através dela funcionam seus mecanismos (regras de trabalho disciplinadoras, instrumentos de controle e correção). Mas há um estímulo a certas variedades, cada um podendo escolher dentre algumas regras de trabalho disciplinadoras e dentre alguns instrumentos de controle e correção. Talvez por isso, as pessoas se ofereçam para organizar, elaborar os formulários, ou tragam modelos de outras escolas sugerindo utilizá-los nesta. Variando, assim, as regras de trabalho e os instrumentos de controle, professores e alunos têm idéia de que, dentro daquela escola, há maior ou menor liberdade, aprendizagem, e isto depende de escolhas pessoais do professor, ou dos alunos.

Os mecanismos de poder disciplinar acabam definindo o seu oposto como indisciplina, ou seja, tudo aquilo praticado ao contrário do estabelecido, é motivo de penalização. O esquema de vigilância e punição, operado na escola, faz-se por meio de constantes penalizações dos mínimos atos considerados como infração. E tudo o que contraria a ordem estabelecida é penalizável, tudo o que contraria a disciplina pretendida é considerado indisciplina: o uso indevido do tempo, a realização imprópria do trabalho, o incorreto modo de agir, a fala inoportuna, o insatisfatório referido ao corpo. Para punir, todo e qualquer elemento é arma; para ser punido, todo e qualquer ato entra no campo do julgamento e da punição. É justamente em função dessas atitudes contrárias àquilo que o Regimento estabelece como ordem, que nós podemos agrupar as diversas práticas dos alunos que, no cotidiano da escola, são alvos, tanto de reclamações quanto de sanções. Estas sanções, advertências e penalizações atravessam o cotidiano escolar, normalizando e corrigindo as frações mais tênues da conduta.

Em relação ao uso indevido do tempo, há queixas de professores em relação a alunos que chegam atrasados “_ **chegou atrasado** após o recreio¹⁴” [grifos nossos], saem da aula mais cedo sem que ninguém possa notar: “_ *saiu da sala (fugiu) sem que o visse(no último horário)*”¹⁵, não cumprem os prazos estabelecidos para entrega de trabalhos “_ *não tem caderno atualizado*”¹⁶ ou para realização, em sala de aula, de alguma atividade diferente daquela estabelecida para aquele momento.

¹⁴ Relatório de Ocorrência nº 143.

¹⁵ Dossiê de Suspensão nº 4.

¹⁶ Advertência que compõe o Dossiê de Suspensão nº 7.

Quanto à realização imprópria do trabalho, diversos Relatórios de Ocorrência fazem referência à falta de participação interativa nas aulas, bem como desleixo com o material “_ a aluna nunca traz o livro... **Diz que sumiu...**¹⁷” e a recusa em realizar as atividades propostas, como “_ sem fazer exercícios, **não quer corrigir os exercícios e está atrapalhando a correção das tarefas**¹⁸”, falta de atenção, desinteresse, preguiça e apatia. [grifos nossos]

Inúmeras vezes alunos foram advertidos devido ao seu incorreto modo de agir. Pontua-se principalmente o desrespeito, a desobediência, os maus modos, a insolência “_ o aluno saiu de dentro da sala para jogar juma bucha de papel no pátio. perguntei por que ele fez isso e ele agiu com **maior sinismo**(sic¹⁹)”. [grifos nossos]

Observa-se, na ocorrência citada acima, a preocupação com a devida utilização do espaço, que deve seguir critérios fixos condicionados ao tempo “_ tem sido **encontrado muito fora da sala de aula**²⁰”[grifos nossos], desertar da sala de aula sem a autorização de um superior.

A fala inoportuna também é motivo de reclamações, principalmente o falar demais “_ o aluno é muito petulante, **fala demais, é respondão e agressivo**²¹...”[grifos nossos], acompanhado do falar na hora errada, ser inconveniente no uso da fala. Destaca-se por vezes o falar incorretamente dos alunos e até o não falar, quando o aluno, advertido, não responde ao que o professor pergunta.

Por vezes, também, o relaxamento quanto aos modos, a displicência, as incorreções de postura, são colocadas como insatisfatórios em relação ao corpo, bem como os deslocamentos desnecessários “_o aluno não faz as atividades propostas em sala de aula e **fica caminhando na sala**²²”. [grifos nossos]

Estas falas dos professores, sobre as condutas de seus alunos desenham aos nossos olhos os caminhos percorridos na relação professor/aluno, os jogos de força, de domínio e resistência. Observa-se aí, a partir das regras estabelecidas pelo Regimento e incorporadas

¹⁷ Relatório de Ocorrências nº 2.

¹⁸ Ficha de encaminhamento de alunos, acompanhada do Relatório de Ocorrências nº 143.

¹⁹ Relatório de Ocorrências nº 26.

²⁰ Relatório de Ocorrências nº 100.

²¹ Relatório de Ocorrências nº 12.

²² Relatório de Ocorrências nº 20.

por todos os que fiscalizam seu cumprimento, que o poder, na sua forma modelarmente disciplinar, gera indisciplina. A rede de controle e vigilância, o olhar hierárquico, representado pela arquitetura da escola, pela distribuição física e ordenada dos corpos, pela observação constante das ações, dos gestos, das expressões dos alunos, todos esses dispositivos, por seu próprio exercício, vão incitar e colocar no discurso, exatamente, o que visam mitigar²³. Assim a indisciplina apresenta-se como um dos efeitos de uma relação de poder, das decorrências da disciplinarização, então, “*as coisas não se passam de fora para dentro, como um ato de poder reprimindo uma conduta indisciplinada. Pelo contrário, a indisciplina faz parte da própria estratégia de poder, é gerada pelos mesmos mecanismos que visam ao seu controle*”²⁴.

Trabalhando com a categoria da ambivalência, podemos entender que essa resistência é a negação de tudo quanto a ordem se empenha em ser. É contra esta negatividade que a positividade da ordem se constitui. Entretanto, esta negatividade, que lembra o caos, é um produto da autoconstituição da ordem: o seu efeito colateral, os seus resíduos e, não obstante isso, a condição sem a qual ela não é possível. “*Sem a negatividade do caos, não existe a positividade da ordem: sem caos, não há ordem*”.²⁵

Neste jogo de resistências entre os alunos e os professores, estes últimos construindo um discurso que articula poder e saber, que relaciona as formas de poder e os domínios de saber, tanto procuram controlar os alunos nesse processo disciplinador, quanto criam argumentos para justificar a necessidade daquele tipo de disciplina esperada, como essencial para a aprendizagem de conteúdos. Em seus argumentos, costumam condicionar a efetivação da aprendizagem a uma situação de silêncio na sala de aula. Como observadores do cumprimento das regras implantadas pelo Regimento Escolar, os professores são peças-chave no processo educativo, aquele que educa para a vida em sociedade, disciplinando e colaborando na construção do conhecimento, por parte do aluno. No entanto, movidos pela intenção de formar o aluno crítico, que possa intervir na história transformando-a, muito professores não conseguem situar-se e entender os conflitos e o ambiente em que estão

²³ GUIRADO, M. “Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder”. In: AQUINO, J. G. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 8ª ed. São Paulo: Summus, 1996, p. 57 – 71.

²⁴ Idem. p. 68.

²⁵ BAUMAM, Z. “Modernidade e Ambivalência”. In: FEATHERSTONE, M. *Cultura Global: Nacionalismo, Globalização e Modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

inseridos. Não percebem a trama que os rodeia e que eles próprios ajudam a tecer. Apesar de sua boa vontade e da intenção de fazer o melhor trabalho possível, dadas as condições, padecem por não se libertar das amarras e dos confrontos. Por isso, acabam engrossando o discurso que culpa o aluno pela indisciplina e desfiam um rosário de queixas cotidianamente, entre elas a de que os alunos não ficam calados, não os deixam explicar a matéria, não fazem as atividades propostas. Nas suas falas, remetem a culpa ao aluno, que não faz silêncio. Segundo Paula²⁶, os professores veiculam um conhecimento que, de certa forma, parece consensual, explicando a indisciplina por meio do senso comum, onde este conhecimento pode estar relacionado com propostas pedagógicas tradicionais, em que o silêncio tem uma ligação direta com a atenção à aula e ao respeito ao professor. Este saber consensual, termina por orientar as práticas dos professores nas interações com seus pares e com os alunos.

Este discurso é pontuado de gestos e palavras, cobranças - para que o aluno venha a agir sempre de maneira correta - e falas que representam o aluno em oposição a um aluno ideal, tomado como referência. Um aluno ideal ambíguo pois é esperado que ele seja quieto, mas tenha uma participação ativa na aula. Nesse discurso, procuram articular as queixas a respeito da indisciplina dos alunos aos problemas de aprendizagem ou à aprendizagem insatisfatória.

Esta é uma temática marcante da pedagogia nas últimas décadas a questão dos “problemas de aprendizagem”, cujas causas alegadas são, consensualmente, a insuficiência do método de ensino utilizado e o estado imaturo das capacidades psicológicas das crianças²⁷. Paralelamente a este discurso pedagógico, presente no sistema de ensino, e tomando como base as conversas com os professores, acrescenta-se a chamada indisciplina escolar como outro mal da educação atual, que envolve atitudes variáveis e díspares, que vão desde “*não querer emprestar uma borracha ao colega*”, passando pela resistência a *sentar-se adequadamente na carteira*”, até chegar ao extremo de “*falar quando não solicitado*”. Tais acontecimentos cotidianos opõem-se, no entanto, àqueles considerados de natureza

²⁶ PAULA, G. F. de. A Indisciplina e suas representações no cotidiano escolar. Dissertação de Mestrado, defendida em 13/05/05 na FAGED, UFU.

²⁷ LAJONQUIÈRE, L. de “A criança, “sua” (in)disciplina e a psicanálise”. In: AQUINO, J. G. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 8ª ed. São Paulo: Summus, 1996, p. 25 - 37.

violenta, como uma agressão física, e acabam convergindo para o ponto de fuga que a imagem de um aluno ideal recorta no horizonte do imaginário escolar.

Para Lajonquière²⁸, no imaginário escolar há uma junção entre aprendizagem, disciplina e maturação psicológica. Todo ato de indisciplina escolar motiva uma interrogação sobre a necessidade de encaminhamento para uma avaliação clínica (com o objetivo de descobrir as causas do acontecimento) e outra sobre a necessidade da sanção ou bronca, com a finalidade de contribuir para a correção de desenvolvimento das capacidades psicológicas. Ou seja, há uma forma hegemônica de se colocar o problema da dita indisciplina, qual seja, a crescente psicologização do cotidiano escolar.

A primeira alternativa – encaminhamento para uma avaliação psicológica – estaria fadada ao fracasso, pois, através dela, não é possível ao educador vir a saber sobre a singularidade subjetiva do agir de um aluno. Apenas este aluno poderia valer-se com utilidade de seu saber a produzir. A respeito da segunda alternativa – a pertinência da aplicação de sanções – o curioso questionamento é mesmo atual, posto que até bem pouco tempo, era comum que professores aplicassem sanções pedagógicas como escrever mil vezes “*não devo conversar na aula*” ou ficar em pé na frente da classe. Este tipo de dúvida – encaminhar ao psicólogo ou aplicar uma sanção - era impossível até o século XVIII, quando o que chamamos hoje “indisciplina escolar” motivava a administração de castigos corporais. Lajonquière diz que é preocupante o fato de que, hoje, a aplicação de sanções se faça em nome de um suposto destino psicológico-maturacional que se almeja garantir. Intui que isto seria muito mais uma justificativa para decisões arbitrárias e caprichosas por parte dos professores. Pois, no cotidiano escolar, o que impera não são verdadeiras leis, mas apenas regras ou normas morais, que ele classifica como “quase leis”. Assim, ele estabelece a diferenciação, pois a lei é a expressão da vontade geral de renunciar a alguma coisa, enquanto a regra é o princípio constitutivo de hábitos morais. A lei proíbe e abre um leque de possíveis outros, a regra prescreve categoricamente a prática de atos concretos, formulando o imperativo de fazer como todos, ou então, não fazer nada.

²⁸ LAJONQUIÈRE, L. de “A criança, “sua” (in)disciplina e a psicanálise”. In: AQUINO, J. G. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 8ª ed. São Paulo: Summus, 1996, p. 25 - 37.

Lajonquière afirma que o cotidiano escolar é articulado em torno de uma série de saberes didáticos-metodológicos justificados em teorias psicológicas do desenvolvimento natural, e que, na escola, o que de fato está em pauta é um programa - que chega a ser caricato - de moralização da infância. Se o dia-a-dia da escola se estrutura com vistas a fabricar uma criança afetivo-cognitiva ideal, não é de causar surpresa que o surgimento de um acontecimento imprevisto seja considerado um desvio em relação a uma norma. Tudo o que foge a um programa moral e/ou natural acaba sendo considerado um incidente de indisciplina, “*em vez de ser pensado como o retorno sui generis da diferença que habita o campo subjetivo*”. Dessa forma, o aluno disciplinado é aquele que se encaixa no molde de uma criança ideal - ao qual se reserva tudo -, e o indisciplinado é, ao contrário, aquele cuja imagem aparece institucionalmente fora de foco. A este último, se reserva o império arbitrário da quase lei, que está precisamente implicado na gestação da violência escolar. O aluno ideal é aquele que não perturba, nunca brinca e é, sobretudo, obediente. Enquanto o aluno distante do ideal “*pertubou tanto a aula*”(sic) que a professora foi “*obrigada a interromper a correção por causa dele. Em seguida, ficou o tempo todo reclamando e dizendo que não era ele*”²⁹. Mas também “*não participa interativamente da aula ...*”³⁰, “*não leva a sério as atividades*”³¹ e “*brinca o tempo todo*”³². Às vezes, conforme cada situação um aluno é representado como uma oposição ao aluno ideal porque fica “*saindo do lugar*”³³, o outro, porque “*fica deitado na carteira*”³⁴. E assim, exige-se que o aluno faça o que lhe mandam fazer, quando lhe mandam, do jeito que mandam e que saiba fazer cada coisa no lugar, na hora certa. Crianças não são disso! Ou melhor, são espontâneas, como relata uma professora, criança “*faz o que quer*”³⁵,” Mas a escola, com esta tecnologia de controle sistemática, paulatina e minuciosa, acaba limitando esta espontaneidade. Com o passar do tempo, a espontaneidade e o interesse da criança, vão dando lugar à apatia e ao desinteresse, haja vista o fato de que os alunos de 5ª e 6ª série mostrem-se mais agitados e espontâneos,

²⁹ Advertência A38.

³⁰ Relatório de Ocorrências nº 37.

³¹ Relatório de Ocorrências nº 118.

³² Relatório de Ocorrências nº 117.

³³ Relatório de Ocorrências nº 50.

³⁴ Relatório de Ocorrências nº 36.

³⁵ Relatório de Ocorrência nº 157.

enquanto os de 7ª e 8ª séries, há mais tempo sendo tolhidos, apresentam-se desinteressados e apáticos.

Dessa forma, a razão de ser da (in)disciplina é a própria lógica do cotidiano escolar, estruturado a partir da idéia da criança-em-desenvolvimento que, por sua vez, é uma invenção do espírito moderno, que pode ser exorcizado apenas com a referência ao passado.³⁶ Para que os educadores se desvencilhem do seu mal-estar profissional é preciso que abram mão do discurso pedagógico hegemônico, aprendendo a desistir um pouco da exigência louca de querer encontrar no aluno real a criança ideal e, sobretudo, contestando o processo de psicologização do cotidiano escolar. Livres dos imperativos pedagógicos, os educadores dedicar-se-iam a reinventar o cotidiano escolar, ofertando cultura aos alunos que, sempre aprenderão algo para além de “sua” (in)disciplina.

Analisamos 164 Relatórios de Ocorrência, relativos ao período de fevereiro a dezembro de 2001, que haviam sido preenchidos por professores de 6ª, 7ª e 8ª séries do turno da manhã. Neste turno havia sete turmas de 6ª série (76 ocorrências), seis turmas de 7ª série (29 ocorrências) e quatro de 8ª série (30 ocorrências). Estas últimas tinham uma média de 39 alunos por sala, enquanto as outras duas tinham média de 41 alunos por sala. Os Relatórios nem sempre eram preenchidos completamente. Muitos não traziam dados que possibilitassem identificar a turma, outros não especificavam o professor responsável pela ocorrência, outros, ainda, não traziam marcada nenhuma alternativa em relação ao descumprimento do Regimento, mas apenas observações a respeito do comportamento do aluno ou das circunstâncias efetivadas na sala de aula, como “*fazer batucadas na carteira o tempo todo*”³⁷.

Quanto ao não cumprimento dos deveres, de acordo com o Regimento, a opção mais assinalada foi: “*educação e respeito às normas de convivência*”, seguida por “*respeito às normas disciplinares*”, depois por “*abster-se de atos que perturbem a ordem, ofendam os*

³⁶ LAJONQUIÈRE, L. de “A criança, “sua” (in)disciplina e a psicanálise”. In: AQUINO, J. G. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 8 ed. São Paulo: Summus, 1996, p. 25 - 37.

³⁷ Ocorrência nº 96.

bons costumes ou importem em desacato às leis, às autoridades escolares ou aos professores e funcionários". A regra "educação e respeito às normas de convivência" não consta do Regimento, mas pode-se entender que seja similar a "tratar com delicadeza e respeito, aos colegas e superiores" ou "proceder bem durante o horário de aula e no recreio", ou, ainda, "respeitar a honra alheia", regras que, por sua vez, estão presentes no documento. Anotações relativas a falta de respeito às normas disciplinares, quando cruzadas com as observações descritas no Relatório, mostram que o aluno não cumpriu as ordens para fazer o que lhe foi mandado, que não estava no lugar determinado para estar naquele momento, fazendo o que deveria fazer, numa atitude de silêncio. Enfim, o aluno não estava funcionando como uma peça perfeita na engrenagem da escola. Os casos menos assinalados, em ordem decrescente, são: pontualidade, assiduidade, preservação do patrimônio escolar, trajar decentemente (apenas um) e higiene pessoal, nenhuma vez assinalado.

Ainda de acordo com as fichas de Relatório de Ocorrências, o item mais assinalado como realização de atos vedados, diz respeito a manifestações de agravo a qualquer pessoa no recinto escolar (as observações citam ofensas, desacato e desrespeito ao professor, brigas e agressões físicas entre alunos), predominantes em turmas de 6ª série. O segundo item mais assinalado foi: ocupar-se, no período de aula, de quaisquer atividades que sejam alheias ao conteúdo curricular, muito comum entre os alunos de 7ª e 8ª séries (não fazer as atividades propostas e sair caminhando pela sala). O terceiro item marcado refere-se a ausentar-se da sala de aula, sem permissão do professor, ou do estabelecimento, sem autorização da administração. Não há nenhum relatório em que tenha sido assinalado "uso de instrumentos perigosos que colocam em risco a segurança" (como armas, estiletes, ou outros) ou "fumar no recinto escolar". Daí, observa-se que o fazer "proibido" destes alunos resume-se a expressões que demonstram agravos ou ofensas e realização de atividades que não foram autorizadas. Quando fazem outra coisa, que não aquilo que lhe foi ordenado, no sentido das atividades. Entretanto não fumam na escola e nem andam armados. Mas, curiosamente, dos tantos itens expressos no referido formulário, nenhuma vez foram assinalados os itens fumar no recinto escolar e andar armados no recinto da escola. Provavelmente, tais práticas não sejam mesmo comuns entre os alunos, que supostamente já internalizaram a proibição e por isso não infringem estas regras. Mesmo porque são infrações mais explícitas, que podem ser visualizadas com mais facilidade, ou mesmo à distância, pois envolvem portar consigo

objetos como um cigarro, um revólver ou um punhal. Enquanto as demais proibições são referentes a condutas implícitas, inerentes aos relacionamentos, como ofender alguém ou não pedir permissão para sair de sala.

Nesta escola, como em outras que conhecemos, pelo menos uma turma é considerada e, de certa forma, rotulada como a pior, a que mais dá trabalho, que é mais indisciplinada. Observando o número de ocorrências de cada turma, verificamos que algumas têm um número maior de ocorrências. E isto pode estar relacionado à atuação do grupo ou de um aluno apenas. Na 6ª série 23³⁸, por exemplo, das 12 ocorrências registradas, cinco eram de um só aluno. Um terço destas ocorrências foram anotadas por uma única professora. Na 6ª 26, das 20 ocorrências, três eram de um aluno e cinco, de outro, dentre as quais, três realizadas por uma única professora. Observamos então, que muitos confrontos podem estar relacionados, especificamente, à postura destes alunos que se destacaram, frente à turma, quando assumem lideranças ou gostam de fazer gracejos. Mas, isto pode revelar, também, implicações pessoais, localizadas entre uma determinada professora e aquele aluno que foi advertido, por ela, três vezes.

Na 6ª 28, das 10 ocorrências, uma era coletiva, aplicada a onze alunos que fizeram “*guerra de coquinhos, no intervalo*”, e sete foram escritas por uma só professora, no mesmo dia, porque os alunos estavam sem o livro didático e ainda faziam muito barulho. São bastante comuns ocorrências de aluno sem livro didático durante a aula. Quando isso ocorre, o professor assinala no Relatório de Ocorrências a alternativa que diz que o aluno não cumpriu o dever de participar interativamente das aulas. Supõe-se, dessa forma, que o aluno tem que sempre portar todos os livros respectivos às aulas que terá naquele dia, e quando isto não se dá, o jeito é adverti-lo. Não há referências a alguma flexibilidade em relação a isto, ou mesmo, a improvisação de alguma atividade que dispensasse o uso do livro, nestas situações.

A leitura das ocorrências, a narração dos fatos, comentários e observações, referem-se, muitas vezes, à sala de aula como espaço onde ocorreram as condutas consideradas indisciplinas. Algumas localizam estes fatos na quadra de esportes da escola, local para a

³⁸ Na E. M. P. E. S. as salas de aula são numeradas. E as turmas recebem o número da série acrescidas do número da sala que ocupam. Por exemplo: a 6ª 23 é a 6ª série que ocupa a sala de número 23.

realização das aulas de Educação Física, ou no pátio em horário de recreio. No entanto, nenhuma delas sugere que alguma atitude indisciplinada possa ter ocorrido no laboratório de informática. Nas várias visitas que fizemos à escola, no período de setembro de 2003 a maio de 2005, poucas vezes não vimos o laboratório de informática sendo utilizado por turmas de alunos. Apenas em dias escolares, não-letivos, destinados a reuniões de professores ou estudos. Todas as vezes que fomos à escola, em qualquer um dos três turnos, sendo dia letivo e fora do horário de aplicação de provas bimestrais, encontramos professores realizando atividades com seus alunos no laboratório, utilizando computador para pesquisas, produção de textos, realização de testes, jogos educativos e outros. Observamos que os alunos envolvem-se e concentram-se de tal forma em suas atividades que não percebem quando são solicitados por alguém, não saem da frente do computador, não se levantam de suas cadeiras, ou seja, deliberadamente, não agem da mesma maneira que costumam agir na sala de aula padrão. Seu envolvimento e empenho na realização das atividades são tamanhos que todos reclamam quando a aula termina. Não há, num laboratório de informática, o tipo de indisciplina que costuma haver em outros espaços da escola. Talvez porque lá eles façam coisas novas, diferentes da aula na sala tradicional. As aulas não são cansativas, a disposição e a motivação deles é outra. Uma vez que a grande maioria, desses alunos, não tem computador em casa, utilizá-lo na escola é sempre uma novidade, para eles.

Inicialmente, supomos que se não havia nenhuma referência a problemas surgidos no Laboratório de Informática, seria porque ele não existia, ainda, no recorte temporal da pesquisa. Mas, conversando com as próprias laboratoristas, obtivemos a informação de que, em 2001, ele já estava em funcionamento. A partir daí, pode-se inferir, que a diversificação de recursos e a utilização de outros espaços, que não o da sala de aula tradicional, podem motivar mais o aluno e conseguir envolvê-lo no trabalho realizado com a turma. Principalmente, porque a dinâmica e a organização do laboratório de informática é bem diferente da outra sala de aula, pois não é estabelecida com o objetivo de vigiar.

Em conversas informais, a respeito dos procedimentos utilizados para tratar dos casos de indisciplina, vários professores mencionaram que, com o passar do tempo os Relatórios de Ocorrências deixaram de ser preenchidos. Alguns professores perceberam que o método não estava funcionando. Disseram que “*não adiantava só preencher as ocorrências e enviar para a supervisão ou vice-direção*”. Outros alegaram que faziam tudo

isso e não surtia efeito porque a “*supervisão não tomava providências*”. Eles evidenciaram, em suas falas, a expectativa de que as pedagogas ou a equipe da direção escolar resolvesse os problemas. Em seu discurso, os professores mostraram, muitas vezes, que estão sozinhos neste empreendimento que é o desenrolar do processo educativo; não encontraram suportes para resolver aquilo que se lhes apresenta como problema e têm algumas limitações quanto à compreensão da amplitude das questões que envolvem a prática educativa.

Como muitos destes conflitos presentes na sala de aula se originavam na própria relação professor-aluno, é possível fazer algumas especulações, como até que ponto as pedagogas teriam condições para solucionar os problemas, apenas tomando providências em relação ao aluno. Seria necessário, para tanto, que a própria pedagoga colocasse em xeque esta relação e iniciasse um processo de discussão sobre como professores e alunos se percebem no dia-a-dia, como se tratam, quais expectativas cada um tem em relação ao outro, quais as melhores maneiras de trabalharem e aprenderem juntos, e outras questões. No entanto, em face da turbulência do cotidiano escolar, da diversidade de afazeres de cada um em suas funções, as pessoas quase nunca param para fazer este tipo de discussão. Também é possível especular se algum professor tenha dito a qualquer das pedagogas que elas não tomavam as providências necessárias, pois no ambiente escolar, às vezes evita discutir problemas e conflitos, por receio de ofender o outro, para não parecer fora de ética e, até mesmo, para não ser prejudicado em situações posteriores.

Verifica-se que o que é considerado indisciplina, na Escola Municipal Professor Eurico Silva está sempre relacionado às transgressões do tempo, da atividade, da maneira de ser, do discurso, do uso do corpo, da sexualidade. O Regimento é um texto que, à sua própria maneira, impõe um modelo de atuação aos grupos que submete. Constitui-se, então, em um dispositivo discursivo e institucional que, aliado a vários outros (como os conselhos, as atas de advertência, as instruções normativas), tem a finalidade de esquadrihar o tempo e os lugares, disciplinar os corpos e as práticas, modelar, pelo ordenamento regulado dos espaços, as condutas e os pensamentos. Estas tecnologias da vigilância e da inculcação estão em sintonia com as táticas de consumo e de utilização daqueles que elas têm por função modelar. E isto ocorre no fazer diário da escola, permeando as práticas educativas. Porém, como alerta Chartier, “*longe de terem a absoluta eficácia aculturante que se lhes atribui com demasiada freqüência, esses dispositivos de todas as ordens (...) concedem*

necessariamente um lugar, no momento em que são recebidos, ao distanciamento, ao desvio, à reinterpretção.”³⁹

Os professores atuam reinterpretando, ainda que sem se dar conta, este ordenamento regulado dos espaços, as condutas e os pensamentos. Isto se processa de maneira que parece automática, involuntária e desarticulada. Os professores fazem diversas ocorrências de alunos que não se adequam, obedecendo a este ordenamento: *“O Juvenal está insuportável. Todas as minhas aulas, passo todo o tempo pedindo para ele ficar quieto, ele não obedece. Ele fica junto com o João Paulo, eu o separo, ele volta. Não consigo fazer com que ele faça as tarefas em dia.”*⁴⁰(sic) Note-se que o aluno, por não ficar quieto e não obedecer, torna-se insuportável ao professor. É como se a teimosia do aluno inviabilizasse a dinâmica da aula preparada pelo professor, pois este passa *“todo o tempo pedindo para”* o aluno ficar quieto. Registra-se ainda que o mesmo aluno *“anda a sala toda carregando a mesa e importunando os colegas. Conversa o tempo todo”* e *“não faz tarefas na hora certa”*. Diante de um aluno caracterizado como teimoso – porque ele se junta ao colega, o professor separa, ele volta - insuportável, inquieto, desobediente e falante e que não faz as atividades na hora certa, o professor revela sua limitação e impotente, afirma *“não consigo fazer com que ele faça...”*. Nessa relação conflituosa, em que aluno e professor agem e reagem um ao outro, resistindo-se mutuamente, produz-se um conjunto de subjetividades e afetividades ambíguas e frustrantes. O aluno toma conhecimento da representação que o professor faz a seu respeito, mas também percebe a chateação que causa. O professor, por sua vez, ao advertir o aluno acaba expondo sua frustração, sua limitação, sua incapacidade de negociar com o aluno.

Há uma expectativa de que o aluno demonstre, pelo menos obediência, o que não raro é confundido com submissão. O que chama a atenção é a tentativa de fabricar corpos dóceis e úteis, mas não de uma maneira flagrante, declarada. Pelo contrário, frente às mudanças pedagógicas, e mesmo em relação à organização da sociedade civil e ao esclarecimento da questão dos direitos, a disciplina escolar hoje, se evidencia nas sutilezas, na aparente desordem, no controle disfarçado de descontrole. *“O aluno foi advertido por*

³⁹ CHARTIER, R. *A História Cultural: entre práticas e representações*, 1990. pág. 60.

⁴⁰ Relatório da professora de Geografia à supervisora, anexado a outros relatórios, atas e advertências que compõem o dossiê de suspensão número 06.

atrapalhar o bom andamento da aula”⁴¹. O fato de um aluno atrapalhar o andamento da aula pode parecer uma falta de controle do professor sobre a turma, mas esse aparente descontrole serve de motivo para o exercício de um controle maior que aproveita para advertir e, pelo exemplo, indicar aos demais que eles não devem fazer o que o outro fez.

Esta política das coerções visa tornar o aluno mais útil, e embora os discursos tenham a aparência de inovadores, a arquitetura da escola, a maneira de dispor as mesas individuais nas salas, a disposição das carteiras em filas, os horários de cinquenta minutos, tudo isso colabora para a obtenção de uma melhor economia do tempo e dos gestos, garantindo a obediência e a submissão. Na essência do sistema disciplinar funciona um mecanismo penal - daí o cuidado em estabelecer minimamente os detalhes com relação às penalidades – que revela o empenho em realizar a punição daquele aluno que infringiu um regulamento, que desrespeitou uma norma, em geral, humilhando-o frente aos demais. Pois, segundo La Salle, *“pela palavra punição, deve-se compreender tudo o que é capaz de fazer as crianças sentir a falta que cometeram, tudo o que é capaz de humilhá-las, de confundi-las: ... uma certa frieza, uma certa indiferença, uma pergunta, uma humilhação, uma destituição de posto*”⁴².

Este castigo disciplinar, tem a função de reduzir os desvios. Uma vez punido com uma suspensão de três dias, o aluno que agrediu fisicamente o colega evitará ter a mesma atitude para não passar novamente pelos mesmos constrangimentos. E, na prática, todo o cerimonial que se faz ao ser necessário o professor parar a aula, lavrar uma ocorrência, encaminhar o aluno à pedagoga ou à direção, o tempo que ele espera para ser ouvido por cada uma ou ouvi-las, tudo isto se constitui na política de exposição do aluno a uma série de constrangimentos e até humilhações, com a finalidade de torná-lo dócil e obediente, embora os profissionais da escola não tenham consciência desse processo. Nas várias visitas que fizemos à escola, vi alunos assentados nas cadeiras localizadas à frente da área administrativa, aguardando serem atendidos pela diretora ou por uma das vice-diretoras. Eles eram encaminhados para lá quando seu comportamento revelava alguma falta grave. Se passava algum colega que não sabia o que havia acontecido, logo perguntava “o que aconteceu? o que você fez?”. Então eles, com um olhar que demonstrava chateação,

⁴¹ Relatório de ocorrência, datado de 18/06/01, que integra o dossiê de suspensão número 08.

⁴² FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad. Lígia M. Pondé Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1977. p. 129.

respondiam baixo, quase sempre se defendendo. Ou, então, algum professor dizia: “Já está aí de novo?!” e eles, zangados, balançando a cabeça para os lados, numa negativa, voltavam os olhos e o rosto para chão.

Esta parte da documentação pesquisada, constituída por Relatórios de Ocorrências, é instigante, justamente porque é a mais rica em detalhes. Dos minuciosos itens do formulário às observações redigidas pelo professor - que lavrava a ocorrência-, os dizeres e as lacunas revelam um olhar atento dos professores, que nos dão o quadro da sala de aula, e, por vezes, a dinâmica da escola. Percebem, enquanto coordenam a atividade pertinente ao conteúdo trabalhado, as implicâncias de um aluno com o outro, quem faz as tarefas passadas por outro professor, quem olha pela janela mais do que para o professor.

A preocupação em registrar minimamente os atos e ocorrências na sala de aula pareceu constante, considerando a grande quantidade de formulários destinados a estes registros, cuja finalidade chega a confundir-se e entrecruzar-se. No corpo documental, constituído pelos vários documentos escolares, observa-se que alguns formulários deixaram de ser eficazes no registro e controle a que se destinavam e, assim, foram substituídos por outros, embora, numa mesma data, fossem utilizados, simultaneamente, os novos e os antigos modelos. Isto mostra um esforço em qualificar e quantificar, garantir um registro, até mesmo para que a escola esteja precavida quanto a possíveis problemas futuros. Preocupação esta aludida por Michel Foucault quando trata da arte das distribuições⁴³, isto é, como as pessoas e as coisas são distribuídas no espaço, permitindo vigiar o comportamento de cada um, de forma a apreciá-lo, sancioná-lo. Tais procedimentos objetivam conhecer, dominar e utilizar. Assim, o modelo disciplinar organiza um espaço analítico e realiza uma economia de utilidade. Domesticar o aluno, potencializar, trabalhar ao máximo o desenvolvimento das aptidões, treiná-lo para torná-lo mais útil ao sistema. Alunos que “*não fazem nada na sala de aula*” não são úteis, da mesma forma que não é útil o que não é pontual, pois não consegue integrar uma multiplicidade a ser tratada e distribuída, para dela tirar o maior número possível de efeitos.

⁴³ FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad. de Lígia M. Pondé Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1977. p. 130.

Diferente dos colégios franceses do século XVIII, estudados por Michel Foucault, ou das escolas jesuítas do período colonial brasileiro, na escola que estamos investigando, as práticas autoritárias têm caráter mais velado, de forma a parecerem naturais, não-intencionais. Isto se dá porque já foram incorporadas e absorvidas pelos funcionários da escola, principalmente os professores, e também porque estão ligadas a outras questões, tais como problemas pessoais e frustração profissional e afloram em palavras e gestos nos momentos de conflito. A dificuldade de administrar com flexibilidade tais conflitos leva ao confronto pessoal e direto, o que é grave: “*O aluno cuspiu em direção à supervisora Daza*”⁴⁴. São hábitos aprendidos socialmente, que se tornam comuns em um determinado campo, compondo uma maneira parecida e costumeira de agir e, por vezes, fogem à coerência em relação às histórias e explicações anteriores.

A idéia de que o professor é quem manda prevalece no seu próprio discurso. Uma professora advertiu um aluno de outra turma porque ele chegou à sala em que ela trabalhava e “*retirou a aluna Fermina(6ª 26) da sala de aula, sem minha autorização e quando questionado me disse ‘não é da sua conta’ ou seja você não manda aqui*”⁴⁵. Certamente, a professora teria perguntado o motivo pelo qual ele chamava a aluna para fora da sala e ele respondeu “*não é da sua conta*”, mas ela entendeu esta resposta como uma afronta ao seu poder, tanto é que relatou na ocorrência, após a fala do aluno, aquilo que ela interpretou como o significado do que ele disse. A expressão “ou seja...” mostra ela que viu no discurso do aluno que ele questionava o seu poder e isso não lhe parece legítimo: “*ou seja você não manda aqui*”. O fato de o aluno, naquele jogo de forças, expressar este questionamento em relação ao poder da professora, mostra que ele também está querendo se afirmar e afirmar o seu poder. Naquela hora, naquela situação, ele estava mandando. Tanto é que a aluna saiu da sala com ele. E a professora fez a ocorrência advertindo-o, talvez muito mais para punir a afronta à sua autoridade, por expressar um discurso que confrontava o dela do que por ter retirado a aluna da sala de aula sem sua autorização. Uma afronta, um confronto ou uma expressão acentuada da tensão constante entre as pessoas na sala de aula, tudo isso é motivo para fazer um relatório de ocorrência, uma prática costumeira. A tensão existe sempre, mas enquanto permanece comedida, refreada, dissimulada, é contornável. Quando esta tensão se

⁴⁴ Relatório de ocorrências nº 91, set./2001, realizado pela diretora da escola.

⁴⁵ Relatório de ocorrências nº 89, 30/08/2001.

agrava, explode em palavras, gestos e atitudes que expressam e escancaram o confronto, então se reprime esta expressão com Relatórios de Ocorrência, advertências, suspensões. O que se pretende, com isso é, ao longo do tempo, levar as pessoas a mascarar os confrontos, a fingir que eles não existem, ensiná-las a arte da dissimulação.

Localizar os sentimentos presentes e manifestos nos documentos da escola, exigiu uma sensibilidade que, em nenhum momento, foi neutra, mas que nos obrigou a, muitas vezes, ter que voltar e tentar ler, reconstruindo o acontecido e imaginando como sentiríamos se estivéssemos ali, no lugar do professor. A riqueza dos detalhes, a grafia das palavras, o garrancho da letra, o traço e até as reticências deixaram aflorar uma tal diversidade de afetividades que pululavam no acontecer diário da sala de aula. Por trás de um relato reclamando de um aluno que *“não tem caderno, não faz tarefa, conversa constantemente, chega na sala sempre depois do professor”*, a escrita nervosa, o garrancho da letra, a letra inconstante, não-linear e o uso das reticências mostram a irritação do professor. Irritação e impaciência com o aluno que não faz tudo certinho, que não tem seu material em ordem, que não realiza as atividades conforme o silêncio e o tempo necessário, enfim, um aluno distante do perfil ideal.

A maneira muito própria, com que alguns alunos absorvem as normas disciplinares e produzem efeitos de poder, não retorna, de forma tranqüila, a quem as comanda. Principalmente porque o/a professor/a que internalizou um discurso de poder, procura demonstrar isto sempre que entende necessário. Por um atraso de catorze minutos, um aluno foi impedido de entrar na sala *“sendo que seus objetos já estavam em cima da carteira. Perguntei aonde estava e ele disse: ‘ali’. O deixei fora da sala”*.⁴⁶ Notoriamente, o aluno já tinha estado na sala naquela manhã, deixara seu material em cima da mesa e saíra. Ao voltar, a professora já se encontrava na sala e não permitiu sua entrada novamente. A redação do acontecido expressa o triunfo da professora em sua demonstração de poder, ao exigir que cada um esteja em seu lugar no momento determinado para o início da aula. Esta atitude comprova as práticas de exclusão do aluno que não se enquadra completamente nas determinações da escola. Seja com a finalidade de punir o aluno para que não saia da sala quando lhe for exigido que esteja lá, ou visando forçá-lo à obediência pura, estas práticas

⁴⁶ Relatório de ocorrências nº 03, 27/04/2001.

terminam por excluir o aluno e retirar dele a possibilidade de acesso ao conhecimento. O fato de o aluno se ausentar e aparecer depois que a professora entrou na sala, pode tanto configurar uma agressão premeditada, quanto uma forma de auto-afirmação como sujeito. Através da desobediência explícita às normas, o aluno apresenta sua resistência a elas, marcando uma posição, demonstrando uma postura e firma-se como sujeito.

Relacionar os problemas de indisciplina ocorridos no ano 2001, expôs até a personalidade dos professores. Os calmos e pacientes eram poucos; mesmo porque estes tendem a conseguir negociar com os alunos, ou não deixar que as questões internas extrapolem a sala de aula, a não ser mediante circunstâncias que estejam na iminência de se constituírem em problemas graves. Há os que tratam a rotina da sala de aula com uma aparente naturalidade, parecendo acostumados a lidar com as adversidades dos relacionamentos. É o caso de um professor – o qual não consegui identificar porque não havia nenhum outro formulário com a sua letra, e ele nem mesmo assinou o relatório da ocorrência – que acusava uma agressão física:

*“A aluna agrediu o colega... ele revidou.....a Leona ignorando minha entrada na sala deu outro tapa no rosto do menino. A minha preocupação é que uma hora em que não tiver nenhum professor em sala ela apanhe para valer. Hoje eu consegui evitar... Ela é muito agressiva com os colegas”.*⁴⁷

Nas suas palavras, mesmo falando de uma aluna agressiva e que iniciava as agressões, fica claro que, se um professor não intervir, ela pode apanhar para valer, entendendo como natural que uma mulher, talvez pela diferença da força física, não consiga bater para valer. Ele próprio se mostra preocupado, mas não deixa de se perceber como uma autoridade que consegue evitar desdobramentos graves. Algumas vezes, as narrativas dos professores chegam a fazer referência a um tempo mítico onde os alunos eram quietos, obedientes e em que havia mecanismos externos, que facilitavam a manutenção da ordem - como a palmatória, por exemplo – no entanto, nem mesmo a nossa geração vivenciou este tempo. Não há porque lembrá-lo saudosamente, desejando seu retorno. A mitificação de um tempo que não existiu assemelha-se muito mais à negação de viver o tempo presente e ao desalento em relação às possibilidades de constituição do futuro.

⁴⁷ Relatório de ocorrência nº 93, 11/09/2001.

Há outros tão sossegados que o próprio jeito tranqüilo de redigir fornece a impressão de abandono : “A *aluna estava brigando de tapas mais a colega na sala de aula*”⁴⁸. A tranqüilidade aparente pode, muitas vezes, vir acompanhada de sentimentos de impotência e descrença, por não conseguir fazer nada a respeito do já feito ou não acreditar ser possível fazer qualquer coisa no âmbito da escola: “*está claro que necessita de ajuda externa*”⁴⁹.

Os pais dos alunos, inúmeras vezes, têm sido convocados, através de um comunicado expresso, a comparecerem na escola para tomarem conhecimento a respeito do comportamento de seu filho. “*O aluno fugiu da escola na troca do 5º horário. A mãe foi convidada a comparecer na escola. Foi informada que se o aluno repetir o mesmo ato será suspenso por 03 dias*”⁵⁰. Este procedimento é costumeiro e parece delegar aos pais a tarefa de resolver um problema gerado pela própria escola, ou exigir que eles compactuem no disciplinamento, obrigando o filho a cumprir as normas escolares, ainda que por outros meios.

Este discurso, que reforça a necessidade da obediência às normas, foi muito bem internalizado pelos professores. Eles agem como verdadeiros fiscais da legislação e esforçam-se por garantir o privilégio da norma, ainda que desconectado da realidade do aluno. Há duas advertências feitas pelo professor de Educação Física, a alunas da 7ª série que não se apresentam uniformizadas para a aula, mostrando surpresa e determinação: “*...o aluno não faz aula, alegando problemas com religião? Não tem respaldo legal!*”⁵¹ Todas as atitudes do aluno precisam estar respaldadas na lei? Será que a lei é feita a partir dos costumes ou são os costumes que devem se adequar à lei? As duas alunas advertidas, provavelmente, fazem parte de um grupo religioso, cujas mulheres costumam usar saias, e o uso de calças compridas ou short não é recomendado. Certamente, se elas estivessem interessadas em participar das aulas de Educação Física, isto não seria empecilho. E também não seria motivo para uma advertência se professor e alunas estivessem dispostos à negociação.

⁴⁸ Relatórios de ocorrências nº 17 e 18, 14/05/2001.

⁴⁹ Relatório de ocorrência nº 72, 11/07/2001.

⁵⁰ Advertência nº 09, 21/03/2001.

⁵¹ Advertência nº 16, 02/05/2001.

Em alguns casos, a civilidade⁵² aparece nas palavras, mas denuncia nos atos e gestos a ruptura: “o aluno ... não queria participar da aula. Foi chamado à atenção por diversas vezes. Não sendo possível continuar, foi convidado a retirar-se da sala”⁵³. O percurso da palavra à ação mostra um distanciamento. Embora haja uma cortesia nas maneiras e nas palavras, a atitude é de exclusão daquele que não se enquadra e não interage em coerência, com a multiplicidade.

Embora estes últimos casos tenham importância, eles não se apresentam costumeiros. Mais frequentes são a impaciência e, mais comumente, a irritação. Esta última aparece em um número maior de vezes, em ocorrências feitas por poucas pessoas, mas que frequentemente, se queixam. Mais de um décimo das ocorrências são feitas por uma só pessoa, que parece fazer muita questão de ordem e cujo padrão de ordem e disciplina é extremamente conservador. As palavras mostram atos marcados pela exigência de um rigor disciplinar visivelmente incoerente com as práticas comuns dos alunos adolescentes; “estava perturbando (sic) a ordem da sala de aula. É um aluno que vem acarretando vários problemas para a escola”⁵⁴, ou “desacatou-me... quis determinar o momento de eu sair da sala, porque não permiti que sentasse junto com outro colega...”.⁵⁵ Esta professora costuma fazer várias ocorrências no mesmo dia, mesmo em turmas diferentes, o que pode demonstrar que ela esteja nervosa ou irritada e, por onde passa, encontra dificuldades para trabalhar: não porque os alunos “acarretam problemas”, mas porque ela os leva consigo.

São quase sempre os mesmos professores que reclamam da indisciplina dos alunos e revelam um discurso que cobra um padrão de comportamento rigoroso. Facilmente, perdem a paciência se as relações e os comportamentos fogem, ainda que minimamente, daquele padrão esperado por eles. Idealizam a disciplina e a ordem desejadas quando as novas ligações e relações estabelecidas pelos alunos adolescentes evidenciam outra ordem e outros padrões. “A aluna estava brincando na sala...chamei atenção. Ela mandou que eu ficasse de boa na minha”.⁵⁶ Esta advertência foi para uma aluna da 6ª série, onde o gosto pelas brincadeiras é comum e a maneira espontânea de reagir mostra um comportamento

⁵² HAROCHE, C. *Da palavra ao gesto*. Tradução Ana Montoia e Jacy Seixas. Campinas, SP. Papirus, 1998, p. 15.

⁵³ Relatório de ocorrência nº 163. s/d

⁵⁴ Relatório de ocorrência nº 9, 18/05/2001.

⁵⁵ Relatório de ocorrência nº 11, 10/05/2001.

⁵⁶ Advertência nº 12, 06/04/2001.

típico dos alunos adolescentes. Mas a professora de Matemática encontra dificuldade para lidar com a brincadeira, não consegue aproveitá-la e tornar o processo ensino-aprendizagem mais prazeroso. Uma outra professora de Matemática parece ser ainda mais exigente e capta da afetividade de uma aluna, percebe que esta última resiste e não está satisfeita com a ordem recebida: *“A aluna mais fica olhando para trás do que para frente. Como saiu mal no teste, pedi que mudasse de lugar, aluna ficou enrolando, de cara ‘feia’ e ainda foi agressiva.”*[grifos nossos]. A professora redigiu esta advertência, que a aluna assinou. E abaixo desta assinatura, a professora escreveu o seguinte: *“Obs.: A partir desse momento, eu Angeles, assumo minhas notas ruins, e as conseqüências”*⁵⁷. E a aluna assinou novamente. Aqui a advertência mostra exatamente o objetivo de controlar a ação da aluna, determinar o lugar que deve ocupar, fazê-la obedecer sem “cara feia”, bonitinha, dócil e ainda se responsabilizar pelas conseqüências – que não foram especificadas, mas, supõe-se, todas.

Como há poucos registros permitindo entrever a versão dos alunos a respeito de suas atitudes, seria interessante pensar, como contraponto, sobre o que eles mesmos consideram indisciplina. Será que aquele aluno que foi para o banheiro matar aula considera que está sendo indisciplinado? Através de suas atitudes, ele não estaria evidenciando o interdito – proibido a algumas pessoas, devido a determinadas circunstâncias? É preciso pensar na ausência da fala do aluno, pois esta ausência denuncia a opressão e a vigilância do sistema, que exclui e nega, ao maior interessado no processo educativo, o direito de se expressar. É bem provável que, na sala de supervisão, este aluno seja interrogado sobre seus atos e tenha oportunidade de falar, ainda que exposto ao constrangimento público, mas por que não registrá-la? Quem sabe para evitar que as mazelas do sistema sejam reveladas e que não venham à tona problemas como a inadequação de currículos ou as aulas mal planejadas. Como, por exemplo, neste caso em que o aluno responsabiliza os professores pelo clima de confronto que se instala entre eles: *“O aluno conversa demais. Chamei atenção e ele disse: ‘Agora vi bosta’. Pedi que repetisse ele disse: ‘Falei para escutar e não para gravar’ e ficou resmungando o tempo todo. Disse ainda que ele agiu assim, culpa dos*

⁵⁷ Advertência nº 10, 23/03/2001.

professores”⁵⁸ [grifos nossos]. Quase sempre, a culpa pelos problemas é atribuída ao aluno, mas quando ele se coloca, remete-a ao professor. Uns e outros se acusam mutuamente e todos saem perdendo. Se a escola passasse por um processo de reflexão interna, mapeamento dos problemas e discussão a respeito destes conflitos, as relações sociais estabelecidas em sua ação educativa seriam bem mais proveitosas.

Dentre as diversas queixas dos professores em relação aos seus alunos, chamaram-nos a atenção, a apatia, o fato de alunos perturbarem a aula e o desinteresse. Procuramos confrontar cada um desses tipos de comportamentos referidos como indisciplinados, a partir do significado dessas atitudes e fazer a elucidação das relações entre estas formas de disciplinamento e o tipo de individualidade decorrentes delas. Há uma estreita relação entre o regime disciplinar estabelecido na escola e as formas de subjetivação produzidas pela observação e vigilância contínuas. Estes procedimentos de vigilância e punição operam na subjetividade do aluno, impondo-lhe o desejo de ficar invisível. Esforçando-se para se livrar deste controle contínuo, procura tornar-se invisível e realiza a dissimilação do corpo e do rosto, das emoções e dos sentimentos. Força-se à inexistência a fim de se proteger, de dissimular e, em todo caso, dominar qualquer signo revelador de si; ou ter de se mostrar com a condição de exigir a insignificância de sua existência⁵⁹.

A apatia, pode ser definida, de acordo com o dicionário⁶⁰, como estado de insensibilidade, impassibilidade, indiferença. Aquele que não sente e não se deixa impressionar, tocar ou comover. Ainda mais, apresenta impassibilidade, como qualidade de impassível, não sujeito a padecer; e numa das acepções de indiferença, a insensibilidade moral. Daí temos que o aluno apático é justamente aquele que não se sujeita a padecer daquilo que a disciplina impõe, por isso, se aquieta, não se deixando tocar moralmente. Não permitindo que a disciplina o comova moralmente. A apatia é como uma carapaça, que o aluno constrói em torno de si, uma couraça abstrata a protegê-lo dos domínios do poder disciplinar, nesse sentido, uma resistência. Pela impassibilidade, o indivíduo procura escapar deste clima de culpabilidade difusa que o poder entretém, clima que contribui para talhar um comportamento psicológico próprio aos meios sociais totalitários, onde os indivíduos são

⁵⁸ Advertência nº 25, s/d.

⁵⁹ HAROCHE, C. “Uma política da indiferença (impassibilidade e isolamento nas sociedades totalitárias)”, in: TRONCA, I. A. *Foucault Vivo*. Campinas: Pontes, 1987. p. 89 – 99.

⁶⁰ FERREIRA, A.B. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Ed. Nova Fronteira. 1979.

presumidos culpados. A impassibilidade é o efeito visível do domínio que cada indivíduo exerce sobre si mesmo.

“Ambígua, sofrida ou desejada pelo indivíduo, a impassibilidade remete, assim, à partilha constitutiva da subjetividade exposta ao olhar: oposição do parecer e do ser, disso que todo sujeito mostra, deixa ver, e daquilo que esconde, cala, atrás das aparências.

No parecer do sujeito, a impassibilidade se faz máscara, inexpressividade; ela é o signo e a garantia desse isolamento necessário dos indivíduos uns em relação aos outros.

No ser do sujeito, a impassibilidade interiorizada se orna indiferença; ela acarreta um estreitamento do espaço interior; anula, então, para um sujeito isolado de si mesmo uma distância necessária do ser ao parecer. A máscara não dissimularia então mais nada...”⁶¹

O isolamento e a indiferença são marcantes na modernidade: o homem moderno está literalmente desligado do mundo, “des – inter- essado”, que seria desligado, internamente do ser. Essa retirada, este desligamento do mundo, é atribuída à perda do intervalo que deveria ter se formado entre este homem e os seus semelhantes. No isolamento, os homens podem se retirar de si mesmos, seu espaço privado interior não é destruído; com o desenraizamento, esta possibilidade é proibida, eles não têm mais a si mesmos.

Além do isolamento e da indiferença, o regime disciplinar da escola parece ter por objetivo último que cada aluno seja idêntico a todos os outros, no seu comportamento, no seu próprio ser. Juntar os indivíduos, apagar suas diferenças, apagá-los em sua singularidade, para fundí-los em um discurso que os agrupa, que os faz se amontoarem, que os segura, que os matem juntos.

Enquanto isso, a atitude de um aluno, acusado de perturbar a sala de aula, pode ser entendida, a partir do dicionário, como alterar, mudar, modificar; embaraçar, atrapalhar, estorvar; por fim a ordem, ao sossego ou à tranquilidade, “*fazer perder a serenidade do espírito*”. Ora, é bem isto que percebemos! Há professores que perdem a serenidade do espírito, mesmo! Dependendo do que flui – ou não flui -, na sala de aula, ficam desnorteados com a agitação e a conversa dos alunos, ou com a “perturbação” de um deles. E este aluno “perturbador” parecer estar em oposição ao aluno apático, no sentido de causar abalo ou comoção, e, ainda, procurando modificar aquela situação problema motivadora de sua ação: aula, a sala de aula.

⁶¹ HAROCHE, C. “Uma política da indiferença (impassibilidade e isolamento nas sociedades totalitárias)”, in: TRONCA, I. A. *Foucault Vivo*. Campinas: Pontes, 1987. p. 97.

Muitas atas de reuniões com pais fizeram referência à falta de interesse dos alunos em relação às aulas, à matéria trabalhada por determinado professor e à realização das atividades propostas. No entanto, se o professor não acreditar no aluno, não houver por parte dele nenhuma esperança, fica difícil prosseguir com o processo educativo. Em algum momento da vida escolar, o professor precisa acreditar no aluno, ou pelo menos, que ele é capaz de aprender, e, a partir daí, é preciso que o seu desejo possa incitar, através de sua prática competente e cheia de sentido, o desejo do aluno pelo saber, pelo querer saber.

Há um caso do aluno pobre, que foi suspenso por fazer empurra-empurra no recreio, e fora advertido por fazer barulhos estranhos (boi, cavalo) e que morreu atropelado. A vice-diretora ficou chocada com a pobreza de sua moradia. Mas se a metodologia desenvolvida na escola estivesse baseada no diálogo sobre os problemas e conflitos da realidade social, que os alunos vivem dentro e fora da escola, talvez ela não se assustasse tanto. Conversando com uma das vice-diretoras a respeito do comportamento dos alunos, lembramo-la a respeito do aluno Florentino, que havia recebido várias advertências porque não parava quieto, fazia barulhos estranhos, imitando boi e cavalo, porque fazia “*barulho de animais*”. Talvez ele não se sentisse em conformidade com o ambiente e não sabendo, ou não podendo se expressar melhor, conseguisse se expressar soltando mugidos ou relinchos. Não estamos, com isso, justificando suas atitudes, mas apenas tentando entender se ele assimilou ou não as condutas. Foi suspenso por se envolver em empurra-empurra no recreio. Já no mês de fevereiro recebeu uma advertência, onde se relatou que já tinha recebido outras – estas nós não pudemos localizar – e, na ata de suspensão, a direção da escola sugeriu à mãe que o levasse para fazer um tratamento psicológico. Além disso, afirmou que se, suas posturas não mudassem, e se ele fosse advertido novamente, seria encaminhado ao Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente. Conversando com a vice-diretora, ela comentou que ele havia falecido a dois ou três anos, quando passeava de bicicleta, pelo bairro, e foi atropelado por um ônibus. Ela referiu ter ido ao velório dele e ter ficado observando a sua casa e ter pensado assim: “*Nossa! Quanta pobreza, meu Deus?! Quanta falta de estrutura!...*” Imaginamos que talvez ela tenha entendido um pouco melhor o Florentino, depois de ter visto as condições em que ele vivia. Ao menos pareceu sensibilizada com sua pobreza, pareceu apiedar-se. Um aluno que vive em condições miseráveis, com sua dignidade humana limitada por carências materiais e alimentares, não tem uma relação com a escola,

com o mundo, com as pessoas e com o saber, igual à que tem um aluno ao qual não falte os recursos básicos à sua sobrevivência.

A relação com o saber é a de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve num tempo. Analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontado à obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com outros. A questão é que aprender nem sempre tem o mesmo sentido para os docentes e para os alunos. Muitas vezes, o aluno está bem intencionado e o professor também, mas acontece que eles não dão o mesmo sentido à palavra aprender. Daí, surpreendermos com a extensão dos mal-entendidos. Para o aluno, aprender pode ser: ler uma ou duas vezes, ingurgitar sem compreender ou compreender sem memorizar, e até passar algum tempo cuidando de suas tarefas escolares. Para o professor, aprender pode ser: compreender, conseguir memorizar e ser capaz de aplicar ou comentar. Professores e alunos têm lógicas diferenciadas. Toda relação com o saber comporta: uma dimensão epistêmica⁶², uma relação do sujeito com o mundo e com uma forma de apropriação do mundo; uma dimensão de identidade, uma relação consigo próprio, pois aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros; uma dimensão relacional (parte da dimensão identitária), uma relação com o outro, e nesse caso, o outro é aquele que me ajuda a aprender, aquele que me direciona no processo de aprendizagem, aquele que eu admiro ou detesto. Assim, aprender é sempre relacionar-se com o outro que está presente em meu mundo fisicamente, mas também virtualmente, como um interlocutor que cada um leva dentro de si. Entender a relação com o saber é essencial para compreender o que ocorre em uma sala de aula. Pois, a partir daí, pode-se perguntar o que torna uma aula interessante. Se ela é interessante, certamente envolve uma relação do aluno com o mundo - e aí entra a questão do currículo. Se ela é interessante para um e não para outros, ela pode estar ligada à sua história, expectativa, desejo de saber e não às dos outros. Se a aula é dada por um professor interessante, o que implica a relação com o outro, ela pode ser muito interessante. *“Uma aula ‘interessante’ é uma aula na qual se estabeleça, em uma forma específica, uma*

⁶² CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

relação com o mundo, uma relação consigo mesmo e uma relação com o outro.”⁶³ Quando os alunos afirmam que gostam da matéria porque gostam do professor, e em outros anos não gostam daquela mesma matéria porque não gostam do professor, podemos ver que a relação da matéria, neste caso, está na dependência da relação com o docente e da relação do aluno consigo mesmo (eu gosto): e a relação com o mundo depende da relação com o outro e da relação consigo.

A relação com o saber constrói-se em relações sociais de saber. Mostrá-lo, analisar suas modalidades e seus processos, talvez seja a tarefa específica de uma sociologia da relação com o saber. A educação, enquanto produção de si por si mesmo, é possibilitada pela mediação e ajuda do outro, supõe o desejo, como força propulsora do processo. E só há esta força de propulsão porque há uma força de atração: o desejo sempre é “desejo de”; a criança só pode construir-se porque o outro e o mundo são humanos e, portanto, desejáveis⁶⁴

Certeau⁶⁵ defende que as microrresistências são formas encontradas pelos “homens ordinários” para desviar o que vem de fora. Os homens ordinários, para Certeau, são homens comuns que não aceitam a cultura dominante. Por isto, os alunos, ao tentarem burlar as normas do sistema escolar, tentam sobreviver a ele. O riso, o deboche, o silêncio e a cumplicidade são formas de dizer não ao que é imposto. Neste jogo de embates, o próprio aluno acaba cansando-se do sistema escolar, pois é freqüentemente malvisto pelos professores, tira notas muito baixas, e, com isto vai aumentando o número de repetência e de evasão das escolas.

Mas, paralelo a este aluno que é indisciplinado e logo afastado pela escola, existe um outro tipo de aluno indisciplinado: o que tira boas notas e, por isto, não pode ser descartado pela escola. Estes alunos sobrevivem às normas escolares ao mesmo tempo em que participam das artimanhas e das resistências contra o sistema disciplinar. Procuram, assim, criar um novo espaço dentro da escola, não abrindo mão de seus símbolos e códigos de crianças e de adolescentes.

⁶³ CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 73.

⁶⁴ Op. Cit. p. 54.

⁶⁵ CERTEAU, M. de. *A invenção do Cotidiano: Artes de Fazer*. Petrópolis. RJ: Vozes, 1994.

Neste sentido, Paulo Freire⁶⁶ cita alertas importantes que nos fazem pensar sobre esta queixa docente que afirma que o aluno nada quer, levando-nos a pensar que se o interesse do aluno é mínimo, não teria o docente que desconfiar deste desinteresse, refletindo sobre isto? Constatar, apenas, que o aluno está desinteressado e convocar os pais para conversar a respeito disto pode, quando muito, ajudar a entender melhor como o aluno se relaciona com a família, saber se ele se mostra assim em relação a outras instâncias de sua vida, mas não em relação à escola. O desinteresse do aluno pelas atividades escolares é um problema que surge na escola, um indício de que a escola, as aulas, os professores ou próprio processo pedagógico são enfadonhos, pouco instigante. O desinteresse é o retorno que o aluno dá ao que se faz com ele na escola. E a partir deste sinal, de que não está agradando, o trabalho convém ser remodelado. A família nada pode fazer a este respeito.

O professor não passa despercebido pelos alunos, e a maneira como os alunos percebem-no pode ajudá-lo ou atrapalhá-lo no cumprimento de sua tarefa de professor. Isto aumenta no professor os cuidados com o seu desempenho. Numa ocorrência, logo no início do segundo semestre, um aluno foi advertido por não fazer tarefa em sala, andar o tempo todo e por “*desacatar o professor chamando de mosca morta (sic)*”⁶⁷. Os alunos observam os professores e, de certa forma, esperam alguém que, além de tomar atitudes, tenha atitude. Se sua opção é democrática, progressista, não pode ter uma prática reacionária, autoritária, elitista. Por isto, o professor precisa ter muito cuidado com sua prática, estar atento ao que faz e, principalmente, ao “como faz”. Evidentemente, não se pode passar os dias como professor, a perguntar aos alunos o que acham dele ou como o avaliam. Mas deve estar atento à leitura que fazem de sua atividade com eles. Precisa aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso, ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que se fez uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito, reescrito. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e o educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola⁶⁸.

⁶⁶ FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura).

⁶⁷ Relatório de Ocorrências, nº 73.

⁶⁸ FREIRE, P. Op. Cit. p. 109.

Perrenoud⁶⁹, abordando a construção de competências, onde analisa a questão do ofício de aluno, diz que “*o ensino induz um trabalho, um conjunto de atividades que, na maioria dos casos, exigem esforços, disciplina e concentração e mobilizam saberes e um saber-fazer específicos*”⁷⁰. Ele coloca o ato de estudar como um trabalho, e trabalhar nem sempre é prazeroso, pois exige tudo isto que ele nos aponta. Ele pergunta que aluno pode se interessar profundamente pelo seu trabalho, quando este é tão fragmentado, desconexo, caótico, ao sabor das mudanças de atividades e de disciplinas, do ritmo das campanhas e de outros toques, da contínua troca de professores e dos respectivos temperamentos, das pressas e dos tempos mortos? Qual aluno poderá, por imposição, tornar-se ativo ou passivo e escutar ou concentrar-se, falar ou escrever, questionar ou responder, só porque recebeu a ordem do professor, no momento determinado que este julga oportuno? Da mesma forma como se pode ser chamado a marchar ou a deitar-se no chão, eventualmente, a fazer ou a completar formas verbais. É assim que se pode aprender?⁷¹

Buscar compreender porque razão, na escola, as práticas educativas ocorrem de determinada maneira, sugere um conhecimento a respeito do tipo de poder que se estabelece na relação pedagógica. Segundo Fleuri⁷², a relação autoritária professor-aluno pode ser explicada internamente pela relação dialética entre saber coisificado e poder centralizado, pois há duas dimensões na relação professor-aluno. Uma é a dimensão do saber, pela qual se considera que o professor sabe e o aluno não sabe; a outra é a dimensão do poder, pela qual se considera que o professor deve dirigir a programação didática – ensinar - e o aluno deve executá-la, isto é, aprender. Porém, estas duas dimensões articulam-se e a relação do saber determina a relação do poder: o professor, porque sabe, deve dirigir as atividades didáticas a serem executadas pelo aluno, que não sabe. Também a dimensão do poder determina a do saber: por não participar das decisões fundamentais relativas ao seu processo de aprendizagem, o aluno incorpora conhecimentos de maneira fragmentada e acrítica. Porque, na escola, o saber encontra-se setorizado em várias áreas e disciplinas, tendo cada uma

⁶⁹ PERRENOUD P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Trad. Júlia Ferreira. Portugal, Ed. Porto, 1995.

⁷⁰ Op. Cit. p. 50.

⁷¹ Op. Cit. p. 18.

⁷² FLEURI, R. M. *Educar para quê? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola*. 4 ed. São Paulo: CórTEX. Uberlândia, MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 1990. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 12) p. 14.

delas seu objeto, seu método de conhecimento, seu referencial teórico e sua linguagem específicos. Acrescenta-se a isto o fato de a prática fragmentada de elaboração do saber - cada professor trabalhando seu assunto, em horários definidos - favorecer um distanciamento em relação aos problemas e ao contexto real, a partir dos quais o aluno assimila e reelabora este saber. Desta forma, quando se trabalham, por exemplo, História, Geografia, Matemática, Português e Ciências como disciplinas estanques, cria-se dificuldade para o aluno pensar e exprimir os problemas que ele vivencia em seu contexto, onde as dimensões social, histórica, cultural, geográfica e natural estão entrelaçadas. Este conhecimento especializado acaba sendo considerado objeto de posse de alguns indivíduos, e criam-se relações de dependência das pessoas que não possuem tal conhecimento em relação aos especialistas, que detêm partes do saber. Considerado detentor de uma parte do saber, o professor adquire a autoridade para transmiti-lo aos alunos e decidir a metodologia, a programação, as estratégias, o controle e a avaliação da transmissão de seu saber. Desta forma, o processo pedagógico é geralmente programado, dirigido e avaliado de modo autoritário.

Se a explicação sobre saber e poder ajudam a entender a relação professor-aluno, não se pode dizer que o autoritarismo tem origem aí ou na intenção individual. Ele apenas é reproduzido na sala de aula, uma vez que as atribuições de controle sobre o programa, as atividades didáticas e a avaliação do processo pedagógico são efetivamente pré-estabelecidas, a partir da estrutura hierarquizada da escola, do sistema educacional e da estrutura social a que o professor se encontra submetido. Como último elo de uma cadeia de relações autoritárias, o professor atua, em sala de aula, condicionado pelo regimento, pelas leis do ensino, pelos sistemas burocráticos de controle, pelas relações de emprego e, também, pela própria formação.

Por sua vez, os alunos encontram-se condicionados pelas mesmas leis e regulamentos, pelas exigências da família, do mercado de trabalho e por sua formação anterior. Isto leva-os a se colocarem como expectadores, nem sempre passivos, que desempenham o papel de obedecer e aprender, enquanto o professor desempenha do papel de ensinar e mandar. Há a presença de uma mentalidade, um caráter autoritário marcante nas relações políticas brasileiras; o modelo de colonização brasileira, baseada no poder dos senhores de engenho e na escravidão de africanos, acabou criando aqui uma sociedade

profundamente marcada por relações de mando e obediência⁷³. Este caráter autoritário vem impregnando não só a política brasileira, mas as relações políticas, entre elas, as que se estabelecem na escola, principalmente na maneira de tratar e entender a criança.

Face ao exposto, convém lembrar que a idéia de infância está ligada aos temas filosóficos fundamentais do pensamento pedagógico. Para a filosofia, a criança é um ser, ao mesmo tempo, educável e corruptível. Ainda não é um homem e, por isto, é uma presa bem inclinada para o mal. Já goza da razão e do senso moral, mas, ainda próxima da animalidade, serve-se desta para o mal e torna-se, assim, pior que o animal. Para a filosofia clássica, e para a pedagogia que se apóia nela, a infância é a idade do erro e do vício, do preconceito e da paixão. Portanto, para a pedagogia a infância é a idade da corrupção, que nós representamos em nossa imagem da criança, como maldade, perversidade, instabilidade, desordem, cólera, impulsividade. Assim o papel da escola é lutar contra esta corrupção da criança. Mas, também a criança, por natureza, depende do adulto, é inocente, espontânea, curiosa, aberta à vida e ao próximo.

Para a pedagogia tradicional, a natureza da criança é originalmente corrompida e a tarefa da educação é desenraizar esta selvageria natural que caracteriza a infância, refrear seus impulsos naturais. Sendo assim:

“a educação se esforçará, antes de tudo, por disciplinar a criança e inculcar-lhe regras. Não é por sadismo que a escola tradicional exige silêncio e imobilidade, que faz colocar os alunos em filas e que concede tanta importância ao aprendizado das regras, inclusive ortográficas e gramaticais. É porque se apóia sobre uma pedagogia da disciplina, da antinatureza. É, mais profundamente ainda, porque considera a natureza da criança originalmente corrompida”⁷⁴.

Assim sendo, podemos observar que os professores, que freqüentemente advertem alunos, cobrando-lhes uma disciplina rigorosa, apóiam-se em pressupostos de uma pedagogia tradicional que, insiste na insuficiência de desenvolvimento e encara, de maneira negativa, a falta de acabamento da criança. Daí a constância em relatar, nas ocorrências, os aspectos negativos do comportamento dos alunos, julgando-os com referência ao que devem tornar-se, em função de uma norma ideal. A insuficiência, a negatividade, a corrupção da criança, fundam na *“pedagogia tradicional, o direito do adulto à intervenção: a criança*

⁷³ HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras. 26ª ed. 1995. (copyright 1936).

⁷⁴ CHARLOT, B. “A idéia de infância”. In: *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Trad. Tuth Rissin Josef. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979, p. 117.

*deve ser submetida a uma vigilância constante, não deve fazer nada por si mesma, o adulto deve mostrar-lhe tudo*⁷⁵.

Enquanto adulto que deve mostrar tudo à criança e dirigir-lhe as ações para que se aproxime o máximo possível do ideal, o professor, que tenha estes pressupostos da pedagogia tradicional, esforça-se para cumprir seu papel e empreende esforços e energia na correção dos seus alunos. É bastante provável que a redação do Relatório de Ocorrências, advertindo o aluno, não aconteça desacompanhada de uma “bronca” através da qual o professor procure fazer o aluno enxergar seu próprio erro.

Embora as ocorrências sejam redigidas pelos professores – que têm direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala - e apresentem diretamente a sua fala, sem colocar, na grande maioria das vezes, a fala do aluno, pode-se notá-la e percebê-la nas entrelinhas, da mesma forma que aparece a recusa: “*o aluno não faz aula porque diz que não quer*”⁷⁶, ou ainda uma aluna que “*sai de licença e não volta, passando todo o horário lá fora*”⁷⁷. Certamente esta aluna encontrou algo mais agradável do que, ficar em sala, participando da aula de Português. Preferiu optar por outro espaço como, talvez, a quadra ou a biblioteca. E neste ponto, a recusa é salutar, pois enquanto recusa, a atitude da aluna permite entrever a construção de uma outra possibilidade.

Atitudes de recusa, por parte dos alunos, são indícios de ausência de significados. Talvez não queiram mais se sujeitar a estar naquele espaço, naquela situação estão cansados de jogar. A observação de uma professora ilustra este tipo de reação por parte dos alunos: “*Entrei na sala, a aluna em pé, não se manifestou, mesmo sabendo que eu a esperava sentar no lugar. Diz que queria ir embora. Para estar na sala de aula para não fazer nada, como acontece todos os dias melhor ir embora mesmo*”⁷⁸ Por trás destas palavras, onde a professora aparentemente concorda com o desfecho do impasse, entrevemos a cena acontecendo. Não é difícil supor também, que tal professora siga um ritual já conhecido pelos alunos, como parar antes de entrar na sala, medir cuidadosamente os passos, olhar silenciosamente para os alunos e, dessa forma, fazer reconhecer uma hierarquia. A

⁷⁵ CHARLOT, B. “A idéia de infância”. In: *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Trad. Tuth Rissin Josef. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979, p. 120.

⁷⁶ Advertência nº 17, 02/05/2001.

⁷⁷ Advertência nº 5, 21/03/01.

⁷⁸ Relatório de Ocorrências nº 27.

professora entra na sala, aguarda que, todos os alunos, estejam assentados em seus lugares – e, ela indica que todos sabem que isto deve ocorrer quando ela chegar, – e só então a partir de um sinal ela começa a aula, o jogo. A aluna que queria ir embora, prefere ir embora a assistir esta cena e outras que ela já sabe, serão representadas no decorrer da aula. A recusa sugere

*“não descobrir o que somos, **mas recusar o que somos...**imaginar e construir o que poderíamos ser... para promover novas formas de subjetividade”. Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos”.⁷⁹ [grifos nossos]*

Para recusar e criticar o que somos, devemos ter descoberto, o que somos ou como somos constituídos e ter imaginado e inventado que novos tipos de sujeito poderíamos ser. Buscar imaginar o presente como algo diferente daquilo que nos parece ser para transformá-lo, não pela sua destruição, mas a partir da apreensão do que é. Uma crítica permanente assume a forma de transgressão e pode realizar uma nova tarefa.

“A tarefa não é derrubar ou transcender mas, através da paródia e do paradoxo, travestir as identidades, práticas e objetivos educacionais hegemônicos, para subverter e deslocar as relações de poder que envolvem a educação moderna, contestando-as, ao problematizar as desigualdades entre professores e aprendizes, expandindo o domínio da ficção e da contingência nos currículos, experimentando formas alternativas de oferta e administração educacional e, de maneira mais importante, promovendo novas formas de subjetividade.”⁸⁰

Praticar a recusa abre perspectiva para a fascinante construção do novo. Mas, para isto, é necessário que o sujeito que recusa, tenha consciência, tanto da própria recusa, quanto de sua própria posição, enquanto sujeito. Na escola, o governo dos alunos e de suas condutas, apresenta-se como essencial ao empreendimento educacional, mas também como potencialmente desestabilizante. Já que a disciplinarização dos sujeitos depende de sua vontade e sua participação ativa.

⁷⁹ FOUCAULT, M. “O sujeito e o poder” In: DREYFUS, H., RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*/ Hubert Dreyfus, Paul Rabinow; tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 239.

⁸⁰ DEACON, R., PARKER, B. “Educação como sujeição e como recusa”. In: *O sujeito da educação: estudos foucaultianos* / Tomaz Tadeu da Silva (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p.107.

CAPÍTULO III

DESCOMPASSOS NA ESCOLA:

significações e possibilidades na sociedade atual

Neste capítulo, iniciamos uma discussão que procura entender o argumento, de que há um descompasso entre a escola e o ser social que a frequenta, relacionando a indisciplina à falta de perspectivas vivenciadas na sociedade atual. A partir de algumas leituras, tentamos entender o aluno, como alguém que está sendo criado, numa sociedade marcada pela fluidez e pela insignificância. A partir daí, buscamos alternativas para diminuir este descompasso, começando pela reflexão, para se fazer uma escola que tenha sentido.

Num percurso que busca estudar a questão da sensibilidade na História, Pierre Ansart afirma que as sociedades industriais, particularmente em sistema de democracia pluralista são, sobretudo, traumatizantes, porque a abrangência do capitalismo dissolveu os vínculos comunitários e as satisfações que eles proporcionavam. Nelas, mais do que em outras, os valores diferentes dos políticos e coletivos são potencializados. Ao mesmo tempo em que as tecnologias de mobilização dos desejos são intensificadas, também são organizadas as estratégias que visam sua decepção. É no campo do consumo de bens materiais que estas estratégias de decepção são mais visíveis, porque a publicidade desperta o desejo de aquisição e, ao mesmo tempo, transforma os produtos em símbolos gratificantes, realimentando a insatisfação. Assim, o consumidor é colocado em estado de carência. "*A ideologia do consumo promete prazeres a todos e os recusa a todos; ela lembra incessantemente aos desfavorecidos sua impossibilidade de adquiri-los e, a todos, a incapacidade de realizar o indefinido de suas promessas*"¹.

Mesmo fora do âmbito do consumo, esta dupla ação, que gera vontade e decepção, persiste, como na política. Pierre Ansart afirma que as burocracias cultivam sabiamente os desejos de promoção e os fracassos, através de sistemas hierarquizados que incitam cada um

¹ ANSART, P. "Mal-estar ou fim dos amores políticos?" In: Revista História e Perspectivas, 2002. p.58.

a desejar aceder a um nível superior de prestígio, de consumo e de poder, enquanto recusam à maioria dos indivíduos o acesso ao que é prometido. Tais sistemas de hierarquias e de promoções geram esperanças e decepções, geram ressentimentos.

A ideologia democrática perpassa os sistemas educativos, proclamando a igualdade de todos, bem como as oportunidades de ascensão. No entanto, a maioria dos pretendentes será rejeitada. As classes desfavorecidas sofrem massivamente estas coerções e agressões porque acumulam todas as carências: de bens econômicos, de bens de prestígio e de bens de poder. No interior delas, as promessas da sociedade de consumo são mais ilusórias, provocadoras e humilhantes. São, justamente, as crianças e adolescentes destas classes os alunos atendidos pelas escolas públicas em Uberlândia. Frustrados em suas primeiras esperanças, ressentem-se desde cedo de muita coisa que não entendem direito. Estes ressentimentos manifestam-se de várias formas, como na hostilidade em relação ao professor, no ódio à escola, na apatia cotidiana, nas ironias e brincadeiras. Alguns ressentimentos não chegam a ser exteriorizados e emudecidos, fazem uma corrosão interna. Outros podem ser expressos de modo violento, e chegam a causar confusões para a coletividade envolvida na escola.

O termo 'mal-estar' é, portanto, demasiado fraco para evocar a soma de insatisfações, de ressentimentos e de frustrações suscitadas por uma sociedade que não cessa de provocar os desejos de consumo, os desejos de poder, os desejos de distinção social, e deles satisfazendo apenas uma ínfima parte.

Recuperar a individualidade humana constitui um grande desafio, para superar tanto o individualismo como o sentimento de apatia que advém da massificação. O individualismo exacerbado e a apatia – que leva à falta de sensibilidade – são, para o estudioso, perigosas fontes de ressentimento na sociedade contemporânea. O desafio é saber acolher e combinar igualdade e diversidade. Desenvolver uma cultura verdadeiramente democrática, em que existem, sim, conflitos e contradições, mas, também, o empenho em superá-los, sem que isso implique na anulação do outro.

A respeito da identidade do aluno pós-moderno, os estudiosos australianos Green e Bigun² realizaram uma pesquisa explorando a relação entre a experiência estudantil e a cultura de informação. Trabalharam com alunos da fase superior do ensino secundário, que vivem num ambiente tecnológico bastante diverso do nosso, mas que de alguma forma, revela pistas para pensarmos e ensaiarmos uma compreensão sobre a identidade do nosso aluno. A questão que organizou a referida pesquisa foi: as escolas estão lidando com estudantes fundamentalmente diferentes dos de épocas anteriores? E em decorrência desta, uma outra questão se coloca: as escolas e as autoridades educacionais têm desenvolvido currículos baseados em pressupostos essencialmente inadequados e até mesmo obsoletos sobre a natureza dos estudantes?

Tais questões se apresentaram em função de uma compreensão, das populações escolares contemporâneas, que considera a juventude como um sujeito exemplar do pós-modernismo e da tentativa de compreender a emergência de um novo tipo de estudante, com novas necessidades e novas capacidades. Parte-se da idéia de que a construção social, e discursiva, da juventude envolve um complexo de forças que inclui a experiência da escolarização, os meios de comunicação de massa, o rock e a cultura da droga.

Todavia, estes estudos colocam a questão: Será quem é o alienígena: o professor ou o aluno? Não serão os adultos, que deverão ser vistos, cada vez, mais como alienígenas, partir do outro lado? Uma vez que a juventude herdará a terra, que é ela que já habita o futuro, em muitos sentidos, deveríamos considerar a possibilidade de que somos nós que estamos sendo transformados em outros, "*com nossos poderes se desvanecendo, no momento mesmo em que os exercemos, cada vez mais estrangeiros/as em nossas próprias salas de aula e na cultura pós-moderna.*"³ Os autores sugerem que um novo tipo de subjetividade humana está se formando, que a partir da junção entre a cultura juvenil e o complexo global da mídia, está emergindo uma formação de identidade inteiramente nova, novas formas de ser e tornar-se humano. Um ser humano diferente está sendo gestado e as escolas podem, perfeitamente, se tornar locais singulares, como mundos próprios, nos quais grupos

² GREEN, B. "Alienígenas na sala de aula". in: SILVA, T. T. da. *Alienígenas na sala de aula - uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

³ Op. Cit. p. 213.

geracionalmente diferentes se encontram e trocam narrativas sobre suas viagens na tecno-realidade. Mas para que isto aconteça, precisamos permitir-nos reimaginá-los e reconstruí-los de uma forma inteiramente nova, em negociação com aqueles que um dia tomarão nosso lugar.

Entendendo a identidade como algo que é formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento, podemos dizer que ela permanece sempre incompleta. Dessa maneira, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, poderíamos falar de identificação e vê-la como um processo em andamento. Assim, nos tempos atuais, conseguimos percebê-la como múltipla e fragmentada em função do deslocamento do sujeito que, colocado contra o pano-de-fundo da multidão ou da metrópole anônima e impessoal, está isolado, exilado ou alienado.⁴ E as pessoas relacionam-se por um abismo temporal de (des)entendimento.

Os discursos que denunciam a existência de um abismo entre professores e alunos, acusando os últimos de serem, fundamentalmente, diferentes dos de outras épocas, no nosso caso, não parecem confiáveis. Pois alunos e professores são seres sociais de seu tempo, não são iguais aos de antes, nem aos que virão depois. Numa mesma sociedade, estamos todos envolvidos nas mesmas condições históricas. Há descompasso, sim, entre o aluno e a escola que, pouco mudou nas últimas décadas.

O capitalismo modificou a relação do homem com o tempo, de forma drástica. Existe uma estrutura burocrática, que racionalizou o uso do tempo e, neste processo de racionalização do tempo e do espaço, as leis, as regras e as instituições são espaços de poder/saber, que agravam os conflitos, as disputas, os ressentimentos, pois tornaram-se obsoletas. O trabalho, as relações e os sentimentos foram alterados nesta ordem consumista em que não se cogita longo prazo, pois “*tudo exige retorno rápido*”. Isto muito mais do que alterar espaços e estruturas, afeta as relações humanas, atinge e corrói o caráter das pessoas. Tal corrosão do caráter é traduzida nos relacionamentos superficiais, descomprometidos, sem sacrifícios, sem duração.⁵ A estrutura de redes flexíveis pode afrouxar os laços sociais.

⁴ HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 7 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

⁵ SENNET, R. “Deriva”. In: *A corrosão do caráter*. Trad. Marcos Santarrita. Ed. Record. Rio de Janeiro. São Paulo: 1999.

Assim, as formas passageiras de associação são mais úteis às pessoas que as ligações de longo prazo, e, em parte fortes laços sociais, como a lealdade, deixaram de ser atraentes. Lealdade, confiança e compromisso mútuo dependem do princípio do “longo prazo” para serem construídos. Isto se traduz na “flexibilização” do tempo do trabalho, no (des)emprego estrutural, no isolamento entre seres humanos, fechados num mundo de medo, ressentimentos e angústias existenciais. *“Numa sociedade como esta, os alunos não vêem compromisso mútuo nas relações, no aprendizado. Não conseguem ‘ouvir histórias’, perdem sua capacidade de fantasiar e ‘sonhar’”*.⁶ A imagem que têm de si, dificilmente, inclui valores relacionados à lealdade, à confiança e ao compromisso. É de se esperar que sejam pouco inclinados a ver, no respeito pela dignidade alheia, um valor a ser reverenciado, e nem a considerar suas próprias condutas como desobediência. O olhar reprovador do professor, que reclama *“só olhar não adianta”*, não tem efeito, porque os cenários do aluno são outros, suas platéias são outras⁷. Vivem numa sociedade repleta de desigualdades, talvez não entendam com clareza o que os rodeia, mas procuram afirmar-se, muitas vezes, negando a ordem, fazendo o que dela difere, tentando ser diferente.

A escola, como outras instituições, está organizada de maneira planejada, para que as pessoas sejam todas iguais, ou, pelo menos, procura oferecer um tratamento homogêneo, sem considerar as diferenças entre as pessoas. E esta homogeneização é exercida através de mecanismos disciplinares, atividades que esquadriham o tempo, o espaço, o movimento, gestos e atitudes dos alunos, professores e funcionários, impondo a todos uma atitude de submissão e docilidade.

A escola pública, hoje, é marcada por este poder que não tolera diferenças, mas também caracteriza-se por formas de resistência que não se submetem às imposições das normas. As forças antagônicas mantêm uma tensão sempre presente na escola e não se reduzem à uniformidade, já que cada grupo tem suas inquietações e interesses. Assim, o princípio da homogeneização, que tornea a escola, não se coloca tranquilamente. A disciplina imposta, que desconsidera o modo como são partilhados o tempo, o espaço, as

⁶ SILVA, J. *Qual cidadania? Que democracia?* Ensaio não publicado apresentado no minicurso Práticas Avaliativas e Cidadania, no VII Encontro de Professores de História do Triângulo Mineiro. set/2005.

⁷ DE LA TAILLE, Y. “A indisciplina e o sentimento de vergonha”. In: AQUINO, J. G. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 8 ed. São Paulo: Summus, 1996, p. 9 - 23.

relações e os estilos de vida entre os alunos, acaba gerando uma reação que explode na indisciplina sem controle ou na banalização da violência. Segundo Áurea Guimarães, a classe é o lugar onde se tece uma complexa rede de relações, em que se apóiam a aproximação e a recusa afetivas. Ao tender a reforçar a integração plena ou a rejeição total, a escola rompe com o eixo desta rede; e esse desequilíbrio desvincula a escola de seu enraizamento junto aos alunos, represando sentimentos, que explodem sob as formas mais indesejáveis. Esta indisciplina é ambígua, porque não expressa apenas ódio, raiva ou vingança, mas constitui-se, também, numa forma de interromper as pretensões do controle homogeneizador imposto pela escola.

*"Tanto nas brigas (envolvendo alunos, professores e diretores) como nas brincadeiras, existe uma duplicidade que, ao garantir a expressão de forças heterogêneas, assegura a coesão dos alunos, pois eles passam a partilhar de emoções que fundam o sentimento da vida coletiva"*⁸.

Uma disciplina homogeneizadora, que valha para toda escola, feita para um conjunto de alunos, como aqueles de um passado idealizado ("dos velhos tempos"), está destinada ao fracasso. Na escola de massas, há outras regras em jogo, que são muito diferentes das experiências que tivemos no passado. A indisciplina de hoje, num certo sentido, restaura a unicidade grupal e instala uma tensão permanente, que é vivida coletivamente, e assegura, a coesão do grupo. A escola de hoje não pode estar distante do gosto e das necessidades dos alunos, pois, *"quando a escola não tem significado para eles, a mesma energia que leva ao envolvimento, ao interesse, pode transformar-se em apatia ou explodir em indisciplina e violência"*.⁹

Atualmente, os discursos de construção da cidadania na escola valorizam a liberdade, a iniciativa, a autonomia e a independência. Mas as regras e regimentos escolares nem sempre mudam, da mesma forma que permanecem inalteradas as práticas cotidianas das pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem. Pedagogos e professores, muitas

⁸ AQUINO, J. G. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 8 ed. São Paulo: Summus, 1996. pág. 79.

⁹ OP. Cit. p. 81.

vezes, concentram-se mais na sua posição normalizadora e acabam descuidando da vivência coletiva e do aprendizado prazeroso.

No Brasil, desde a época dos jesuítas, a educação contribuía para a inserção de mão-de-obra submissa no mundo do trabalho. E, até hoje, a escola executa este papel, preparando futuros trabalhadores e, apesar de haver demandas para certa autonomia e capacidade de tomar decisões, o espaço da produção requer pessoas capazes de cumprir etapas e seguir regras, se possível, com docilidade.

Patrice Canivez¹⁰ diz que a escola, de fato, institui a cidadania, pois ela é o lugar em que os indivíduos são reunidos pela obrigação de viver em comum. A escola institui a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra. E é por isto que há a disciplina, pois se espera que ela inculque nas crianças o respeito por uma certa ordem. Já que, sem o hábito de respeitar a lei, nenhum indivíduo pode integrar-se à vida social. O problema que ele coloca é: “Como estimular no indivíduo o hábito de obedecer, sem provocar sujeição?” Como exercer a autoridade a fim de produzir a autonomia em vez de submissão? E ele mesmo dá as respostas, a partir de Rousseau: a autoridade que se exerce sobre a criança deve ser tão impessoal quanto a autoridade da lei à qual se submete o cidadão. E explica que Rousseau recomenda não dar ordens à criança, mas “organizar-lhe o quadro de vida de tal forma que ela deseje só aquilo que, objetivamente, é bom para ela”¹¹. Desta forma, a disciplina estaria fundada, não no poder das normas, mas na idéia do direito.

O paradigma tradicional da educação escolar liberal sempre privilegiou a transmissão de conhecimentos. A escola é a instituição criada pela sociedade com função de, privilegiadamente, mas não exclusivamente, se ocupar da educação; especificamente, a escola concentra seus esforços naquelas atividades consideradas mais importantes pelo “paradigma” de educação vigente. Atualmente, numa remodelagem, o paradigma educacional busca: formar o indivíduo para que tenha uma vida realizada e plena; formar o cidadão, para que participe, responsabilmente, na sociedade; formar o profissional, para que possa, através do trabalho, realizar-se, sustentar a si mesmo e à sua família, e contribuir para

¹⁰ CANIVEZ, Patrice. *Educar o Cidadão?* Trad. Estela dos Santos Abreu e Cláudio Santoro. Campinas, SP: Papyrus, 1991. (Coleção Filosofar no presente).

¹¹ Idem. p. 36.

a melhoria da sociedade. Nesse sentido, a escola é considerada como o espaço político onde deve-se ministrar um conjunto de disciplinas, de maneira que o jovem adquira o saber necessário, para não se deixar enganar; dar as bases para que a criança torne-se um adulto capaz de processar informações e conhecimentos, conforme suas necessidades e a partir das situações profissionais e existenciais que vive; possibilitar o conhecimento intelectual que é o suporte para a formação da cidadania, instrumento básico para a formação da consciência crítica.

Luiz Antonio Carvalho Franco¹², procurando as causas da freqüente indisciplina de alunos, sugere que a escola pública brasileira tem sido um “*fardo para o aluno*”, principalmente para os de nível sócio-econômico-cultural desprivilegiado. Ele afirma que a escola é “*chata, sem atrativos, instrumento de incultura e opressão*”, e que, em vista disto, os alunos não aprendem, são reprovados, evadem ou são submetidos a esquemas precários de recuperação, sentindo-se incapazes e inaptos para atividades intelectuais, além de não terem “*nenhuma felicidade em se sentarem nos bancos escolares*”. Após descrever esta situação, ele pergunta: “Como, então, exigir disciplina desses alunos?”

Franco avalia o que a escola pública brasileira tem ensinado aos alunos das classes trabalhadoras e afirma que eles não têm se apropriado satisfatoriamente dos conhecimentos dominantes, pois a escola pública não tem sido capaz de fazer com que ultrapassem o “senso comum” e dominem conhecimentos mais elaborados e sistematizados, que são necessários à sua sobrevivência e à possibilidade de se colocarem na condição de dirigentes. Desta forma, o autor responde à indagação proposta por ele, anteriormente, e argumenta que esta escola não pode exigir disciplina e a participação, realmente, ativa e responsável do aluno, pois “*para isso deveria estar ‘ligada na vida’, para usarmos uma expressão de Gramsci*”¹³. Isto é, uma escola na qual os alunos provenientes das classes trabalhadoras não se sintam como um corpo estranho e voltado ao fracasso, mas onde tenham uma felicidade intensa, sem excluir os momentos difíceis. Assim, estes alunos poderão entusiasmar-se pelos objetivos da escola, integrar-se na sua ação educativa e apropriar-se dos conhecimentos dominantes.

No livro Patrice Canivez arrola uma série de argumentos para justificar a educação do cidadão, mas lembra que a preocupação em formular, de modo coerente, a idéia

¹² FRANCO, Luiz Antônio Carvalho. “A disciplina na escola”. In: *Revista ANDE*. (11), pág. 62-67, 1986.

¹³ Op. Cit. p. 67.

de educação, não significa justificar as desigualdades sociais ou o fracasso escolar. Para ele, mais importante é entender e orientar o sentido da ação educativa. O autor baseia-se na noção de Estado constitucional, analisada por Eric Weil, comumente chamada de Estado de direito, que supõe que o exercício do poder é regulado pela lei, em relação à qual todos os indivíduos são iguais. O que dá fundamento ao Estado é a autoridade da lei. Mas se o espírito de uma república é o respeito da lei como tal, sem imposições, sem forçar os indivíduos à obediência, então, *“a educação do cidadão deve difundir esse espírito de obediência livremente consentida às leis e o sentido de igualdade que lhe está intimamente ligado”*¹⁴.

Abordando uma concepção de Estado, em que os direitos e deveres do cidadão forem resultantes de um contrato, Canivez afirma que o indivíduo fica completamente comprometido com a sua comunidade e a sua liberdade está baseada numa espécie de solidariedade. Mas, para tanto, o cidadão deve conhecer seus direitos e deveres; tem uma certa idéia do Estado e cumpre seus deveres porque percebe o sentido deles com relação a esta idéia. A obediência funda-se na capacidade de julgar e os direitos dos cidadãos são apenas aqueles garantidos a todos. A partir da argumentação de Aristóteles, para quem o cidadão autêntico é quem exerce uma função pública, Canivez afirma que *“a cidadania é a participação ativa nos assuntos da cidade, o cidadão não o apenas governado, mas também o governante, co-participante no governo”*¹⁵. A definição formal de que a democracia moderna é o Estado no qual, todo cidadão é considerado como um governante em potencial, traz alguns problemas concretos. Um deles é que grande parte dos cidadãos não se preocupa com a ação política, que também não é uma obrigação, mas uma possibilidade. O cidadão pode ter parte ativa agindo sobre os que governam, contribuindo para a formação da opinião pública. Mas há a questão da educação, pois a igualdade dos cidadãos implica na igualdade dos indivíduos em relação ao saber e à formação. O tipo de educação do cidadão precisa ser definido, pois esta educação não pode consistir simplesmente numa informação ou instrução que permita ao indivíduo, enquanto governado, conhecer seus direitos e deveres. A educação

¹⁴ CANIVEZ, Patrice. *Educar o Cidadão?* Trad. Estela dos Santos Abreu e Cláudio Santoro. Campinas, SP: Papirus, 1991. (Coleção Filosofar no presente). p. 27.

¹⁵Op. Cit . p. 31.

do cidadão deve fornecer-lhe, além desta informação, uma educação que corresponda à sua posição de governante potencial. E a prática educativa deve estar orientada neste sentido.

A questão é que a escola pesquisada e apresentada neste trabalho não tinha, no ano de 2001, um projeto político-pedagógico que articulasse o seu trabalho a um modelo de sociedade ou de cidadão que se pretenda educar. Também não há, ainda, um projeto de sistema municipal de ensino que oriente neste sentido. Então, a escola não tem muita perspectiva, acaba ficando sem papel educativo. É por isso que as pessoas, os professores atuam de maneira desarticulada, inúmeras vezes, agindo aleatoriamente, sem parâmetros que orientem ou direcionem suas atitudes. E, em muitos casos, perdem a significação daquilo que estão fazendo. No entanto, a referida escola iniciou, em 2002, e continua, atualmente, desenvolvendo uma série de atividades e discussões, preparando e elaborando o seu Projeto Político Pedagógico, visando, justamente, estabelecer rumos para sua atuação.

Mas, se a escola tem um lado positivo tão bonito, por que o desinteresse? Por que os alunos não vêm "nenhum sentido na escola"?

No livro Hannah Arendt ensina que o mundo tecnológico em que vivemos é muito diferente do mundo tecnológico surgido com a Revolução Industrial, e essa diferença corresponde à diferença entre ação e fabricação. Com a industrialização, o homem tinha para com a natureza uma atitude de fabricação, porque possuía um início definido e um fim previsível. A fabricação chega a um produto final, que sobrevivendo, adquire "vida" própria. Já a ação é fútil, não deixa um produto atrás de si. O mundo em que vivemos hoje é determinado pela ação do homem sobre a natureza, pois ele cria processos naturais e dirige-os para as obras humanas. Diante da fragilidade da ação humana, o mundo montado pela fabricação é duradouro, permanente e sólido. Na medida em que o produto final da fabricação é incorporado ao mundo humano, a fabricação "*inicia um processo cujo resultado não pode ser inteiramente previsto e que está portanto além do controle de seu ator*"¹⁶

Ao iniciar processos naturais – a filósofa exemplifica com a fissura do átomo - o homem não só amplia seu poder sobre a natureza e se torna mais agressivo ao tratar com suas forças, mas também, introduz "*a natureza no mundo humano como tal, obliterando as*

¹⁶ ARENDT, Hannah. "O Conceito de História - antigo e moderno", In: *Entre o passado e o futuro* [1961], São Paulo, Ed. Perspectiva, 1992, 3. Ed. p. 91.

fronteiras defensivas entre os elementos naturais e o artefato humano nas quais todas as civilizações anteriores se encerravam."¹⁷

Desta forma, Hannah Arendt desenvolve uma veemente crítica à noção de processo. Segundo ela, nós pensamos e consideramos tudo em termos de processo, não nos interessando pelas ocorrências específicas. O processo termina por aniquilar, anular o que é particular. Esta noção de processo acaba conferindo, à mera seqüência temporal, uma importância incomparável. Assim, o processo, aliado à sua reificação e ao contexto, ganha autonomia, retirando qualquer significado de fatos particulares ou da vida coletiva. Nada mais é significativo em si e por si mesmo. O processo é o geral que confere sentido e significação ao particular. Ele adquire, assim, um monopólio de universalidade e significação. Este conceito de processo é que separa a época moderna do seu passado, retirando o sentido das coisas tangíveis e das entidades individuais visíveis para nós.

A modernidade funda-se na esfera do público e do privado. O espaço público vai sendo diminuído, enquanto a esfera privada toma o seu lugar. Hoje aprofunda-se a ocorrência da privatização da esfera pública. Ser livre para ela, pela esfera pública, a esfera privada de cada um só tem sentido frente ao outro. Assim, desaparece cada vez mais a fronteira entre o público e o privado. Daí advém a superficialidade, a movimentação incessante, atomização, voltar para si mesmo, a solidão.¹⁸

A reificação do processo e a ausência de sentido do mundo moderno, descritas por Hannah Arendt, remetem-nos à noção, de insignificância, relatada por Cornelius Castoriadis, que constata a falência das tradições herdadas: marxismo, socialismo, ou das concepções de história. Ele trata da crise de significação de tudo que nos rodeia, diz que nossas significações imaginárias – como estado, família, progresso – estão em crise, sendo, portanto, necessário, montar as bases para uma resistência. Segundo Castoriadis, a sociedade contemporânea tem uma capacidade terrível de abafar toda a verdade divergente, seja fazendo com que se cale ou fazendo dela um fenômeno, comercializado como os outros, já que tudo se resume ao mercado, dinheiro, lucro e enriquecimento. Assim, a própria

¹⁷ARENDR, Hannah. "O Conceito de História - antigo e moderno", In: *Entre o passado e o futuro* [1961], São Paulo, Ed. Perspectiva, 1992, 3. Ed. p. 92.

¹⁸ HAROCHE, C. "Descontinuidade e intangibilidade da personalidade: a relação com o tempo no individualismo contemporâneo". Revista ArtCultura/UFU. (no prelo)

sociedade rebaixa o significado das coisas do mundo. E isto não é obra de um ditador, de grandes capitalistas ou de um grupo de formadores de opinião, mas *"é uma imensa corrente sócio-histórica que caminha nesta direção e faz tudo se tornar insignificante"*¹⁹. Para ele, a televisão é o melhor exemplo desta situação, pois *"um fato é colocado no centro da atualidade por 24 horas; após esse período ele se torna insignificante e deixa de existir, porque se encontrou, ou foi preciso encontrar outro fato que vai tomar o seu lugar"*²⁰. Cultuando o efêmero, o sistema e a mídia educam e treinam as pessoas de maneira que seu interesse por alguma coisa dure apenas poucos minutos. É claro que as pessoas têm capacidade de prestar atenção em algum assunto ou em uma argumentação por um período bastante superior a este. Mas os jovens e adolescentes, principalmente, são repetidas vezes treinados para se interessarem por alguma coisa, durante pouco tempo, apenas alguns minutos. E se este assunto persiste, como numa sala de aula, o aluno desinteressa-se, mostra-se apático e indiferente ao que está sendo tratado; quando não, demonstra irritação e revolta-se, como se quisesse mudar de canal e sintonizar outra coisa que lhe interessasse. Mudar de canal, pois o professor - salvo algumas exceções - não tem condições de oferecer um espetáculo e nem está na sala de aula para isto.

A decomposição e o desgaste das significações imaginárias levam as pessoas à privatização e ao desaparecimento, quase concreto, dos valores. Não temos mais parâmetros nos quais nos referenciar. Não sabemos mais o que é ser pai, mãe, professor ou aluno. Cada um se fecha em seu pequeno círculo pessoal, preocupado apenas com sua própria vida, cada vez menos politizado, marcado pela apatia e pelo conformismo. A humanidade, para ele, está obcecada por futilidades, ilusões que são mercadorias. Ele se refere ao individualismo contemporâneo como atomização dos indivíduos, sendo que esta não significa autonomia, responsabilidade ou espontaneidade – as quais vimos que estamos perdendo paulatinamente - mas está mais ligada à idéia de repetição, "fazeção", onde o indivíduo é reduzido a pequeníssimas dimensões. O capitalismo não precisa de pessoas autônomas, mas de consumidores conformados, e está triunfando, porque vivemos numa época de conformismo generalizado, não só em relação ao consumo, mas também à política, às idéias e à cultura.

¹⁹ CASTORIADIS, Cornelius. "A Ascensão da insignificância", in: *As Encruzilhadas do Labirinto* - vol. IV, São Paulo. Paz e Terra, 2002, pág. 101.

²⁰ Idem.

No entanto, Castoriadis aponta uma singularidade, que é privilégio da sociedade ocidental, qual seja, sua capacidade de contestação interna, de questionamento de suas próprias instituições e de suas próprias idéias, em *"nome de uma discussão racional entre os seres humanos, que permanece indefinidamente aberta e desconhece um dogma final."*²¹ No seu entendimento, todas as pessoas que conseguem visualizar os problemas atuais, os que têm consciência daquilo que está em jogo, devem tentar falar, criticar esta corrida para o abismo e despertar a consciência de seus concidadãos.

*"O certo é que aqueles que têm consciência da gravidade dessas questões devem fazer o que estiver ao seu alcance - seja por meio de palavras e textos, seja, simplesmente, por atitudes nos lugares que ocupam - para que as pessoas acordem da letargia contemporânea e comecem a agir no sentido da liberdade."*²²

Como então, retomar o sentido, o significado da atuação do ser na sociedade, ou mesmo, a atuação da escola? Patrice Canivez aponta a possibilidade da discussão porque toda comunidade política é fundada na discussão e a educação pode fazer da discussão política a elaboração em comum de um modelo sensato de justiça. *"Ela deve permitir a essa discussão que se elabore sob a forma de vontade consciente o que, em cada indivíduo, é simplesmente sentido como justo ou sensato."*²³ A educação dos cidadãos ativos deve oferecer a informação, o método, o gosto e o hábito da participação na discussão; procurar reformular a questão dos princípios que comprometem o futuro da comunidade e orientar-se por eles.

Uma disciplina homogeneizadora, que valha para toda escola, feita para um conjunto de alunos, como aqueles de um passado idealizado ("dos velhos tempos") está destinada ao fracasso. Na escola de massas, há outras regras em jogo, que são muito diferentes das experiências que vivemos no passado. A indisciplina de hoje, num certo sentido, restaura a unicidade grupal e instala uma tensão permanente, que é vivida coletivamente e assegura a coesão do grupo. A escola de hoje não pode estar distante do gosto e das necessidades dos alunos, pois, *"quando a escola não tem significado para eles, a mesma energia que leva ao*

²¹CASTORIADIS, Cornelius. "A Ascensão da insignificância", in: *As Encruzilhadas do Labirinto* - vol. IV, São Paulo. Paz e Terra, 2002, p. 109.

²² Idem. p. 118.

²³ CANIVEZ, Patrice. *Educar o Cidadão?* Trad. Estela dos Santos Abreu e Cláudio Santoro. Campinas, SP: Papirus, 1991. (Coleção Filosofar no presente). p. 164.

envolvimento, ao interesse, pode transformar-se em apatia ou explodir em indisciplina e violência"²⁴.

A questão, agora, é como resolver, então? É uma grande barreira que se pode perceber está localizada na dificuldade de negociar os conflitos, que estão sempre presentes, e obrigando-nos a trabalhar, a cada momento, com as turbulências do dia-a-dia, às vezes tendo ganhos positivos, outras vezes tendo perdas lastimáveis. Certo é que as práticas organizacionais e pedagógicas precisam levar em conta as características dos alunos que freqüentam cada escola, especificamente. Até mesmo a organização do ano escolar, os programas, as aulas, a arquitetura dos prédios e sua conservação precisam estar adequados aos alunos, para que a escola tenha significado para eles.

Para encontrar um equilíbrio entre os interesses dos alunos e as exigências da instituição, é necessário reconhecer o conflito, ter flexibilidade para com o tempo e o espaço do território escolar, sem excluir a possibilidade de dissidências e nem o debate sobre estas questões. Assim, é possível dar início ao despontar uma de solidariedade interna capaz de engendrar uma luta pelo coletivo, uma atividade conjunta, que rompa com o isolamento das pessoas e crie uma comunidade de trabalho.

*"Essa comunidade faz nascer a proximidade afetual que possibilita a troca recíproca, sem eliminar a autonomia das pessoas e as suas diferenças. Mas para que exista esta solidariedade, é preciso correr o risco da separação, da hostilidade que atravessa todas as redes da trama social escolar e que faz lembrar as bases do seu funcionamento. Os múltiplos confrontos e o viver ambíguo (entre a harmonia e o conflito) integrado a uma ação coletiva, não atomizada, são os fatores que concretizam a paixão do estar-junto, o gostar da escola, ainda que apenas para encontrar amigos."*²⁵

No estudo "Sobre o pensamento libertário de Kropotkin: indivíduo, liberdade, solidariedade", Christina Lopreato coloca a observação de Kropotkin de que o individualismo se desenvolveu a partir da absorção das funções sociais dos Estados nacionais, na Europa, dos séculos XVI a XVIII. A partir da centralização do poder é que triunfou a idéia (afirmação) de que "*cada um pode e deve procurar sua própria felicidade, sem prestar qualquer atenção às necessidades alheias*".

²⁴ AQUINO, J. G.(org). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996 – (Na escola). p.81.

²⁵ Op. Cit. p.81

"Kropotkin alerta que, quando o Estado se apresenta como o único impulsionador da vida, em que tudo se submete à idéia centralizadora estatal, a ausência de interesse comum entre os homens resulta no indiferentismo. Para ele, sendo o homem, por inclinação natural, um ser social e que no processo evolutivo do aprimoramento da humanidade a sociabilidade e a solidariedade têm papel de fundamental importância, a indiferença é um sentimento alheio à natureza humana e prejudicial ao convívio social."²⁶

Noutras palavras, o homem sempre teve a sociabilidade e a solidariedade como características autênticas, suas, de fato. Mas o individualismo atual educa o homem para a indiferença. Esta indiferença constitui-se num empecilho à aceitação do outro, ao diálogo, ao multilateralismo. Aceitar o outro, conviver com o outro e ajudá-lo foi uma questão de sobrevivência para o homem primitivo. E assim o é, hoje, se quisermos pensar em uma sociedade, pelo menos, saudável.

Como alternativa para começarmos a imaginar uma escola que faça sentido aos nossos alunos, podemos observar o exemplo de Anton Makarenko, um educador que recebeu a missão de dirigir um colégio interno - na zona rural - cheio de crianças e jovens infratores, muitos órfãos, que mal sabiam ler e escrever, numa época em que os modelos de escola e de sociedade estavam em xeque. Como educar? Por onde começar? Sua pedagogia tornou-se conhecida por transformar centenas de crianças e adolescentes marginalizados em cidadãos. O método, criado por ele, era uma novidade porque organizava a escola como coletividade e levava em conta os sentimentos dos alunos na busca pela felicidade - um conceito que só teria sentido se fosse para todos. O que importava eram os interesses da comunidade. E a criança tinha privilégios impensáveis na época, como opinar e discutir suas necessidades no universo escolar.

Mais que educar, com rigidez e disciplina, ele quis formar personalidades, criar pessoas conscientes de seu papel político, cultas, sadias e que se tornassem trabalhadores preocupados com o bem-estar do grupo, ou seja, solidários. Na sociedade socialista de então, o trabalho era considerado essencial para a formação do homem, não apenas um valor econômico. Makarenko aprendeu tudo na prática, na base de acertos e erros. Cada etapa de suas experiências foi registrada em relatórios, textos, livros. As dificuldades e os desafios têm muitos paralelos com os dos professores de hoje. A saída, encontrada há quase um

²⁶ LOPREATO. C. "Sobre o pensamento libertário de Kropotkin: indivíduo, liberdade, solidariedade". in: *Revista História e Perspectivas*. Uberlândia, 2003.

século, correspondia às necessidades da época, mas servem de reflexão para buscar soluções atuais e entender a educação no mundo. Ele encontrou a saída para resolver as questões encontrava, de acordo com contingências específicas. Se os professores atuais, pretenderem, efetivamente, resolver os problemas que lhe estão postos, necessitarão começar um processo longo e doloroso de reflexão. Como líder educacional, o professor tem condições de começar a operar mudanças profundas na forma como as escolas funcionam e aproveitar para desenvolver estratégias críticas, em relação ao trabalho que ela realiza, bem como examinar sua própria atuação. Mas ele precisa da reflexão e de consciência, para lançar mão da liberdade e abrir-se para possibilidades diferentes, para formas de ver a si próprio e suas práticas de forma diferente, através de tentativas para identificar o que é arbitrário naquilo que pode parecer fundamental ou essencial.²⁷

Praticar esta liberdade consiste na luta para continuar preocupado com as situações que vivencia, com a forma de vê-las mais intensamente e conhecer as circunstâncias em que se está inserido. Significa manter uma ânsia, para imaginar o presente de forma diferente, reinterpretá-lo, para conseguir atuar, conscientemente, na sua transformação. Significa buscar ter clareza para inventar o novo, assumir um projeto de inventar a si próprio e inventar construção de um cotidiano escolar diferente, sempre novo. Segundo Pignatelli, os professores devem evitar as práticas que essencializam categorias de desvio nas mentes dos estudantes, assim como nas suas próprias. Devem evitar os discursos que fazem com que os estudantes internalizem culpas atribuídas às condutas e passem a monitorar a si próprios.

A agência docente, precisa contestar estas formas de poder que, tanto representam o aluno como indisciplinado, quanto fazem-no sentir-se culpado por isso. Nesse sentido, é um empreendimento audacioso e incerto, que envolve uma retomada ao pensamento e à reflexão, uma procura por tornar consciente, para praticar a liberdade. Tal projeto envolve um profundo e amplo julgamento do seu próprio discurso de poder, mantido pela produção de conhecimento sobre si próprio, sobre seus colegas e sobre seus alunos.

Enfim, as saídas, as soluções para os problemas vivenciados pelos professores, em sua prática educativa, e para as todas as questões que envolvem o campo educacional, não

²⁷ PIGNATELLI, F. “Que Posso Fazer? Foucault e a Questão da Liberdade e da Agência Docente”. In: *O sujeito da educação: estudos foucaultianos* / Tomaz Tadeu da Silva (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 127–154.

estão prontas. As soluções precisam ser construídas coletivamente; só assim, terão sentido para todos. Pensar sobre isso é uma maneira de começar a fazê-lo.

Este estudo não encerra a problemática do descompasso entre a escola e o ser social que a frequenta. Deixa em aberto, justamente, porque a questão do ser na sociedade atual também não está resolvida. As possibilidades ainda estão por ser criadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizando este estudo a respeito da indisciplina de alunos, tomamos como exemplo a Escola Municipal Professor Eurico Silva em Uberlândia, mas não pensamos apenas nos seus alunos e professores, especificamente. Tínhamos sempre presente a noção de que, num âmbito geral, as circunstâncias e os confrontos ali encontrados podem ser, em dado momento, bastante parecidos aos que ocorrem em várias outras escolas, atualmente. As ações e reações de alunos e professores talvez não sejam tão divergentes das de outros que se encontram em situações parecidas, porque estamos tratando de sujeitos históricos que assumem posturas e comportamentos próprios de seu tempo. Também, as estruturas organizacionais e as regras estabelecidas não diferem muito umas das outras.

Percebemos então, que a indisciplina de alunos existe em relação a uma disciplina que é, antes de tudo, um poder disciplinar. Este poder, além de concretizar-se na escola, em termos de um conjunto de regras que são estabelecidas pelo Regimento Escolar, também é exercido minimamente pela instituição, na sua forma de organizar o controle disciplinar das pessoas que ali se encontram. Assim, entendemos a indisciplina como uma resistência legítima dos alunos ao poder disciplinar.

Foi possível ver a escola como campo do político, onde importantes embates atuam interferindo nas relações de poder e na produção do aluno enquanto sujeito, como: a discussão sobre a aproximação escola/comunidade; a organização do grêmio estudantil; a utilização, na escola, de uma grade curricular fixa que estabelece, arbitrariamente, um conjunto de saberes generalizantes, que são semelhantes ao de inúmeras outras escolas; a questão das políticas públicas e dos investimentos em educação, bem como os avanços conquistados e estabelecidos pela legislação, como o Programa Nacional do Livro Didático, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e o Plano Nacional de Educação; e os principais problemas relacionados aos professores, que envolvem suas condições econômicas e de formação profissional.

No cenário público de sua efetivação, todas estas interferências acontecem, mas aparecem apenas como pano-de-fundo onde se desenvolvem as práticas educativas. Neste cenário, a escola organiza e quadricula seu espaço, controla a divisão e a utilização do tempo através de atividades regulares, e cria mecanismos de vigilância, associados a sanções, com o objetivo de educar o aluno, disciplinando-o. Esta articulação educar/disciplinar faz-se com a justificativa que condiciona o aspecto pedagógico ao disciplinar, ou seja, o aluno, para aprender, precisa ser disciplinado. Assim, este mesmo discurso do professor, veiculado nas representações que traçam sobre seus alunos, não

está preocupado em analisar o contexto da escola, antes, mostra-se autoritário, porque revela em seu interior uma articulação entre o seu saber e as formas de exercer o seu poder.

Neste sentido, percebemos, a partir da análise do Regimento Escolar e dos demais instrumentos de regulação e punição, que o cotidiano da escola é marcado pela observação constante dos alunos visando, como diz Foucault, a condução de sua conduta. Concluimos que é entre estas normas e estas práticas, que se processa a relação professor-aluno. Assim, a indisciplina dos alunos foi entendida como uma resistência, tanto às normas estabelecidas, quanto às práticas que procuram sujeitá-los, seja através das punições e das sanções, seja através da força das representações que os professores fazem a seu respeito.

Da maneira como, os professores representam os alunos que consideram indisciplinados, percebe-se que no seu discurso o aluno disciplinado é aquele quieto, calado e obediente ao professor e aos outros que lhe são superiores na hierarquia escolar. Observamos que as representações dos professores caracterizando de indisciplinado o aluno, são bastante amplas, referem-se a inúmeras e diversificadas condutas que, de acordo com situações específicas são mais ou menos aceitáveis. Por isso, depreende-se que são representações feitas em momentos de confronto entre o professor e o aluno, muitas vezes permeadas por sentimentos como irritação, nervosismo e impaciência por parte do professor. Sendo uma relação profissional entre as duas partes, a relação professor-aluno é marcada por fragilidades e inconstâncias que, revelam confrontos pois cada um colabora, com suas atitudes e condutas, para criar, no ambiente da sala de aula, um clima de jogo onde ninguém quer ser o perdedor.

Neste confronto entre eles, enquanto o professor representa o aluno, nas suas falas, nas ocorrências que registra, não se analisa tudo o que envolve esta relação e veicula-se um discurso reducionista que culpa o aluno tanto pela desobediência às regras, quanto pelo confronto. Este discurso é preocupante porque leva o aluno a internalizar a culpa pelas condutas que, foram possibilitadas por condições mais amplas, que extrapolam os limites da sala de aula, e estão ligadas à própria materialidade da escola e da sociedade.

Conclui-se que a relação pedagógica é algo dramático porque a estabilização de suas forças antagônicas é sempre provisória: cooperação e conflito ao mesmo tempo. Para tanto é necessário haver uma negociação entre professor e alunos, que estabeleça as regras do jogo. Não nos referimos às regras enquanto regras disciplinares. Mas acordos que possibilitem, com o passar do tempo, a construção da confiança entre o professor e o aluno; que permitam traçar uma discussão a respeito de sua própria relação, sem marcar posições definitivas; que estejam embasados, antes de tudo, no respeito à alteridade.

A escola, com seus mecanismos de vigilância e punição, não produz um aluno com condutas disciplinadas. Mas, induz à formação de subjetividades marcadas pela resistência às normas, pela apatia, pela frustração e pelo desinteresse. A manifestação desta subjetividade, por sua vez, é objeto de novas correções e sanções, e neste círculo, o sistema é realimentado. Não é fácil sair deste esquema. Temos condições, nós mesmos, de, tal qual o aluno, criar as pequenas resistências à efetivação do poder disciplinar na escola. Para tanto, necessitamos começar uma reflexão sobre estas questões – e este trabalho teve esta pretensão -, pois, a partir da reflexão, teremos condições de criar possibilidades para não repetir os mesmos discursos, para não efetivar as práticas de sempre. Para tanto, é preciso estarmos atentos às nossas próprias práticas, aos discursos que evidenciamos nas mínimas atitudes e decisões que temos no dia-a-dia.

Aos professores da Escola Municipal Professor Eurico Silva, que, durante o período da realização da pesquisa, ficaram empolgados com a minha disposição para entender o assunto; manifestando seu interesse em conhecer os resultados do trabalho, quem sabe, esperando entrever a possibilidade de superação de suas dificuldades, posso apenas provocar inquietações. Mas deixo-lhes o convite para fazer uma reflexão profunda a respeito das questões que envolvem a problemática da disciplina na escola. Quem sabe aí, pode estar o começo do caminho a trilhar. Pode ser que não saibamos – e não sabemos com certeza, ainda – o que queremos, e nem por onde caminhar. Mas se conseguirmos definir o que não queremos, inventaremos um caminho a seguir. Um convite para aprendermos com o poeta português, José Régio, que escreveu: *“não sei por onde vou, não sei para onde vou. Sei que não vou por aí!”*.

BIBLIOGRAFIA

- ANSART, P. “Mal-estar ou fim dos amores políticos?” In: *Revista História e Perspectivas*, 2002.
- APPLE, M. W. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Trad. Maria Isabel Edelweiss Bujes. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- AQUINO, J. G.(org). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996 – (Na escola).
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro* [1961], 3ª ed. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1992.
- BELTRÃO, I. R. *Corpos dóceis, mentes vazias, corações frios - Didática: o discurso científico do disciplinamento*, São Paulo: Editora Imaginário: 2000.
- BOURDIEU, P. 1930. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. Prefácio Sérgio Miceli. 2ª edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998. (Clássicos; 4).
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Trad. de Fernando Tomaz – Memória e Sociedade, DIFEL, Difusão Editorial Ltda, Lisboa, 1989.
- BURKE, P. (org.). *A Escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.
- CANIVEZ, P. *Educar o Cidadão?* Trad. Estela dos Santos Abreu e Cláudio Santoro. Campinas, SP: Papirus, 1991. (Coleção Filosofar no presente).
- CASTORIADIS, C. *As Encruzilhadas do Labirinto - vol. IV*, São Paulo. Paz e Terra, 2002.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do Cotidiano: Artes de Fazer*. Petrópolis. RJ: Vozes, 1994.
- CHARLOT, B. In: *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Trad. Tuth Rissin Josef. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

- _____ *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CHARTIER, R. *A História Cultural: entre práticas e representações*, 1990.
- CHAUI, M. de S. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 2ed. São Paulo: Ed. Moderna, 1981.
- D'ANTOLA, A. (org) *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1989.
- DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica/ Hubert Dreyfus, Paul Rabinow; tradução de Vera Porto Carrero*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FAZENDA, I. (org). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1989. Cap 5.
- FEATHERSTONE, M. *Cultura Global: Nacionalismo, Globalização e Modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FLEURI, R. M. *Educar para quê? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola*. 4 ed. São Paulo: CórteX. Uberlândia, MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 1990. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 12).
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad. de Lúcia M. Pondé Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1977.
- _____. *Microfísica do Poder*. trad. e org. de Roberto Machado. 3ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- _____. *A ordem do discurso*. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- FRAM, T. “Algumas idéias sobre disciplina em educação”. In: *Temas educacionais*, julho-dezembro de 1968.
- FRANCO, L. A. C. “A disciplina na escola”. In: Revista ANDE. (11), pág. 62-67, 1986.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1974.

- GAIARSA, J. A. G. *A cartilha da nova mãe*. São Paulo: Editora Gente, 1999.
- GENTILI, P. "Neoliberalismo e educação: manual do usuário". In: *Escola S. A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional brasileiro*. Brasília: CNTE, 1996.
- GUIMARÃES, A. M. *Vigilância, punição e depredação escolar*. Campinas: Papyrus, 1985.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 7 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HAROCHE, C. "Elementos de reflexão sobre a personalidade não-totalitária", texto apresentado no Colóquio Internacional "*A Banalização da violência: a atualidade do pensamento de Hannah Arendt*", UFPR, Curitiba, 14-18 de outubro de 2002, no prelo.
- HAROCHE, C. *Da palavra ao gesto*. Tradução Ana Montoia e Jacy Seixas. Campinas, SP. Papyrus, 1998.
- HAYDT, R. C. C. *Curso de Didática Geral*. São Paulo: Editora Ática, 1994.
- HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras. 26ª ed. 1995. (copyright 1936).
- LEAL, E. J. M. *Instituto Estadual de Educação: a erosão da ordem autoritária*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1989. Introdução.
- LIBÂNEO, J. C. *Psicologia Educacional: uma avaliação crítica*. In: *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense. 1997.
- LOPREATO, C. "Sobre o pensamento libertário de Kropotkin: indivíduo, liberdade, solidariedade".in: *Revista História e Perspectivas*. Uberlândia, 2003.
- MANACORDA, M. A. *História da Educação: da antigüidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1989.
- MARTINS, C. B. "Estrutura e Ator: A Teoria da Prática em Bourdieu". *Revista Educação e Sociedade*. No 27, Setembro de 1987.
- MARTINS, C. B. *Estrutura e Ator: A Teoria da Prática em Bourdieu*. Revista Educação e Sociedade. Nº 27, Setembro de 1987.

- MELLO, G. N. (e outros). *Educação e Transição Democrática*. São Paulo, Cortes / Autores Associados, 1989.
- MORIN, E. *A Inteligência da Complexidade*. 1ª edição. Coleção Nova Consciência. São Paulo: Editora Peirópolis, 2000.
- NUNES, C. *Escola e dependência: o ensino secundário e a manutenção da ordem*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.
- Parâmetros Curriculares Nacionais: história/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. MEC, 1998.
- PAULA, G. F. de. *A Indisciplina e suas representações no cotidiano escolar*. Dissertação de Mestrado, defendida em 13/05/05 na FACED, UFU.
- PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Trad. Júlia Ferreira. Portugal, Ed. Porto, 1995.
- RATTNER, Henrique (org). *Brasil no Limiar do Século XXI: Alternativas para a Construção de uma Sociedade Sustentável*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000. (Coleção Estante USP – Brasil 500 anos).
- REVISTA Nova Escola. Fundação Victor Civita, São Paulo, Edições 161 e 162, abril e maio de 2003.
- SACRISTÁN, J. G. *Poderes Instáveis em Educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas /sul, 1999.
- SENNET, R. *A corrosão do caráter*. Trad. Marcos Santarrita. Ed. Record. Rio de Janeiro. São Paulo: 1999. Cap. 1.
- SILVA, J. *Qual cidadania? Que democracia?* Ensaio não publicado apresentado no minicurso Práticas Avaliativas e Cidadania, no VII Encontro de Professores de História do Triângulo Mineiro. set/2005.
- SILVA, T. T. da. *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva (org). 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. (Ciências Sociais da Educação).
- _____. *Alienígenas na sala de aula - uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

- REZENDE, A. M. (org) *Iniciação teórica e prática à ciência da educação*. Petrópolis: Vozes, 1979.
- TRONCA, I. A. *Foucault Vivo*. Campinas: Pontes, 1987.
- VEYNE, P. M. *Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história*. trad. de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1982.
- XAVIER, M. E. S. P. et al. *História da educação: a escola no Brasil*. - Coleção Aprender & Ensinar) São Paulo: FTD, 1994.

FONTES DE PESQUISA

- Projeto Ciência Cidadã. Prefeitura Municipal de Uberlândia, Secretaria de Ciência e Tecnologia/ Secretaria de Educação. 2001-2003.
- Caracterização da Comunidade – Grupo 3. Pasta do Projeto Político Pedagógico, Arquivo da E. M. P. E. S. 2003.
- Livros de Ata, nº 1 e 2, referentes aos anos
- Regimento Escolar da Escola Municipal Professor Eurico Silva.
- Relatórios de Ocorrência, 2001.
- Dossiês de Suspensão, 2001.
- Advertências, 2001.
- Fichas de Encaminhamento de alunos, 2001.

ANEXOS.

ANEXO I

TÍTULO IV DO REGIME DISCIPLINAR

CAPÍTULO I DA FINALIDADE

Art. 176 - A disciplina será o ambiente criado pela convivência consciente do administrador e direito e deveres de cada membro da escola, no exercício de suas responsabilidades para o bom funcionamento da escola.

Art. 177 - O regime disciplinar terá por finalidade aprimorar o ensino ministrado e a função do educando. Art. 178

- O regime disciplinar definirá os direitos e deveres do pessoal administrativo e docente.

Art. 179 - É competente para aplicação de sanções ao pessoal docente administrativo, especialistas, discente, o administrador, após ouvido o Conselho Escolar.

Art. 180 - Será responsável pelo controle do regime disciplinar da Escola, o administrador, especialistas, professores e o Conselho Escolar.

CAPÍTULO II

DO PESSOAL DOCENTE, ADMINISTRATIVO E ESPECIALISTAS:

Art. 181 - O pessoal a serviço do estabelecimento será constituído de docentes, Especialistas da Educação e Pessoal Administrativo.

Art. 182 - A admissão do pessoal que se refere o artigo anterior obedecerá aos critérios da legislação do município.

Art. 183 - O pessoal docente, administrativo e especialistas terão os seus direitos assegurados, em conformidade com a legislação pertinente.

SEÇÃO I DOS DIREITOS DO PESSOAL DOCENTE, ADMINISTRATIVO E ESPECIALISTAS

Art. 184 - São direitos do pessoal docente, administrativo e especialistas: I-

Afastamento remunerado em virtude de:

- a)- casamento até 08 (oito) dias;
- b)- luto pelo falecimento do cônjuge, filho, pai, mãe e irmão até 08 (oito) dias;
- c)- licença por doença grave especificada em lei;
- d)- licença para tratamento de saúde;
- e)- licença de gestação;

)- licença quando ocorrer surto de rubéola, no local de trabalho da gestante.

I- Ser tratado com urbanidade pêlos superiores, colegas e pessoal discente;

II- Requisitar todo material didático que julgarem necessário às aulas dentro das possibilidades do estabelecimento;

V- Utilizar os livros da biblioteca, dependência e instalações do estabelecimento necessário ao exercício de suas funções;

V- Recorrer às autoridades superiores quando se julgar prejudicado;

S/I- Opinar sobre programas e sua execução, planos de curso, técnicas e métodos utilizados e adoção do livro didático;

- Propor à administração medidas que objetem o aprimoramento de métodos de ensino, de avaliação, de administração e de disciplina;

VIII- Representar à administração, sobre faltas de alunos;

X- Valer com o conhecimento da administração, dos serviços auxiliares da escola, para melhor exercício de suas atribuições.

Art. 185 - Em caso de servidor contratado, este deverá preencher os requisitos na legislação de contratação, para gozar benefícios mencionados no inciso I do artigo anterior.

SEÇÃO II DOS DEVERES DO PESSOAL DOCENTE

Art. 186 - Serão deveres do pessoal docente, além dos prescritos na lei;

I- não tratar, em sala de aula, de assuntos alheios ao seu serviço;

II- participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III- realizar aulas e atividades, assinando imediatamente o livro de ponto;

IV- manter e fazer com que seja mantida a disciplina em sala de aula;

V- executar os programas elaborados, que forem de sua responsabilidade, bem como cumprirem o número de dias letivos pelo estabelecimento;

VI- comparecer às reuniões, para as quais forem convocadas, ainda que o horário e datas sejam diferentes do calendário anual;

VII- manter rigorosamente em dia escrituração escolar, o que deverá se fazer com o máximo de precisão e presteza,

VIII- promover avaliações dos alunos e atribuir-lhes notas ou conceitos nos prazos marcados pela direção do estabelecimento;

I-- elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

-- ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

-I- tratar os alunos com amizade e respeito, porém sem intimidades e evitar qualquer meio de coerções tais como: castigos físicos e ameaças de qualquer espécie;

-II- manter irrepreensível conduta, dentro e fora do estabelecimento, compatível com a nobre missão de educar;

- III- manter absoluta assiduidade comunicando com antecedência os atrasos e faltas eventuais; .IV- comparecer às atividades de caráter cívico, cultural e social promovidos pelo estabelecimento; V- zelar pela aprendizagem dos alunos; (VI- contribuir para a formação de boa convivência entre colegas e pessoal administrativo;
- (VII- entregar imediatamente, no estabelecimento os documentos necessários para o exercício da profissão, sempre que exigidos;
- <VIII- realizar revisões de exercício e atividades avaliativas quando solicitadas; (IX- participar dos trabalhos de matrícula, nos dias escalados pelo administrador; <X- proceder diariamente, a chamada dos alunos em livro próprio;
- XXI- manter atualizado os planos de aula, elaborados em casa de acordo com o programa oficial e apresentá-los as autoridades do ensino quando exigido;
- XXII- atender com cuidado especial para as diferenças individuais dos alunos;
- XXIII- elaborar o plano anual de ensino;
- XXIV- notificar aos pais, quando necessário sobre a vida escolar dos alunos, por meio de breves observações escritas;
- XXV- transmitir aos alunos observações de ordem administrativa ou disciplinar, conforme determinações da administração;
- XXVI- elaborar suas avaliações atribuindo o valor total e o valor de cada questão;
- XXVII- proceder nova avaliação aos alunos faltosos;
- XXVIII- manter-se pedagogicamente, atualizado, lendo novos livros frequentando cursos, assistindo conferências;
- XXIV - comentar com seus alunos os resultados das avaliações;
- XXX- planejar os estudos de recuperação de modo a oferecer ao aluno condições de dominar os objetivos propostos;
- XXXI- cumprir as atribuições relativas ao Módulo II, conforme legislação vigente;
- XXXII- levar ao conhecimento do responsável pelo turno as faltas consecutivas dos alunos.
- Art. 187 - Perderá direito à marcar o cartão de ponto referente à aula , em que o professor atrasar admitindo-se uma tolerância de 10 (dez) minutos;
- Art. 188 - O pessoal estará sujeito aos dispositivos regimentais e aos prescritos na lei que os rege.
- Art. 189 - O não cumprimento inobservância dos preceitos do artigo anterior tornará o professor passível das penalidades cabíveis nos termos da legislação de ensino.
- Art. 190- E vedado ao professor:
- I- aplicar castigos físicos e humilhantes ao aluno;
- II-** retirar da Escola, sem prévio consentimento da autoridade competente, qualquer documento ou objeto a ela pertencente;

- II- promover manifestações de apreço ou de despreço e fazer circular ou subscrever lista de contribuições pecuniárias no recinto da Escola sem prévia autorização da administração;
- V- valer-se do cargo para lograr proveito pessoal, em detrimento da dignidade da função;
- V- coagir ou aliciar outrem com objetivos de natureza partidária;
- VI- servir-se de sua função para forçar os alunos a qualquer tipo de ideologia política ou religiosa;
- VII- suprir créditos dos alunos por motivos disciplinares;
- VIII- fumar nas salas de aula ou nas dependências da escola; X- suspender o aluno da sala de aula;
- X- a prática de discriminação por motivo de raça, condição social, nível intelectual, sexo, credo ou convicção política, bem como chamá-los por apelidos.
- XI- tirar do aluno qualquer valor de pontos por ele obtido em suas avaliações, incluindo os pontos de conceito.
- XII - organizar atividades extra-classe sem conhecimento da administração.
- XIII - Entrar com atraso em classe e dela sair antes do tempo devido sem justificativa.

SEÇÃO III DOS DEVERES DO PESSOAL ADMINISTRATIVO

- Art. 191 - O pessoal administrativo, será demitido em consonância com as exigências legais.
- Art. 192 - O pessoal administrativo, terá seus direitos e deveres emanados das Leis que lhe forem aplicáveis.
- Art. 193 - São deveres do pessoal administrativo:
 - I- tratar com urbanidade e respeito aos seus colegas, alunos e superiores;
 - II- exercer com dedicação as suas tarefas;
 - III- cumprir com eficiência e produtividade seu trabalho;
 - IV- colaborar para que seja mantida a disciplina durante o horário de distribuição da merenda, no recreio, saída e entrada de aulas;
 - V- comparecer às reuniões para as quais for convocado;
 - VI- efetuar limpeza da escola, aos sábados, convocados;
 - VII- portar-se de maneira condigna com o seu cargo, atendendo com presteza as solicitações do administrador;
 - VIII- participar das festas e comemorações contribuindo com seu trabalho;
 - I-- apresentar-se decentemente trajado;
 - ser pontual e acatar às ordens de administração, quanto ao horário e distribuição do serviço.

SEÇÃO IV DOS DEVERES ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO

- Art. 194 - São deveres dos Especialistas:

- exercer suas funções com elevado padrão de competência, responsabilidade, zelo, discrição e honestidade;

I- atualizar constantemente seus conhecimentos;

II- colocar-se a serviço do bem comum da comunidade sem permitir que prevaleça qualquer interesse particular ou de classe;

V- transmitir segurança e firmeza a todos com quem se relacionar profissionalmente;

V- respeitar os códigos sociais e expectativas morais da comunidade em que trabalha;

VI- assumir somente a responsabilidade de tarefas para as quais esteja capacitado, recorrendo a outros especialistas, sempre que necessário;

VII- respeitar a dignidade e os direitos fundamentais da pessoa humana;

VIII- participar das campanhas educativas e situações de emergência dentro de suas possibilidades; X- guardar sigilo profissional;

X- adotar uma linha de trabalho que respeite às determinações do administrador;

XI- desempenhar com zelo e dedicação às tarefas que sejam decorrentes de suas atribuições;

XII- promover o intercâmbio comunidade-escola;

XIII- promover o trabalho integrado com os especialistas;

XIV- zelar pelo bom nome da Escola.

CAPÍTULO III DAS PENALIDADES APLICÁVEIS AO CORPO DOCENTE, ADMINISTRATIVO E ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO

Art. 195 - Constituem transgressões passíveis de pena para os funcionários desta Escola:

I- o não cumprimento dos deveres estabelecidos neste regimento;

II- ação ou emissão que traga prejuízo físico, moral ou intelectual para o educando;

III- o ato que resulta em exemplo deseducativo para o aluno;

IV- a imposição de castigos físicos ou humilhantes ao aluno;

V- a prática de discriminação por motivo de raça, condições sociais, nível intelectual, sexo ou convicção política.

Art. 196 - São penas disciplinares aplicáveis gradativamente aos funcionários em casos de infração aos dispositivos prescritos no artigo anterior:

I- Advertência oral;

II- Advertência escrita lavrada pelo diretor após a consulta ao órgão, Conselho Escolar;

III- Revisão do contrato, no caso de servidor convocado, a bem do serviço, respeitadas as normas legais; Art.

197 - A pena de suspensão será aplicada em casos de reincidência em faltas de extrema gravidade.

Art. 198 - É vedado ao professor suspender o aluno de aula e tirar-lhe qualquer valor de pontos.

CAPÍTULO IV DO PESSOAL DISCENTE

Art. 199 - O corpo discente da Escola compreende todos os alunos matriculados nas diversas séries e anos dos cursos oferecidos pela Escola.

SEÇÃO I DOS DIREITOS DO PESSOAL DISCENTE

Art. 200 - Constituem direitos do pessoal discente: - organizar e participar de associações e grêmios, com finalidades educativas, podendo votar e ser votado;

I- recorrer às autoridades escolares, quando julgar prejudiciais seus direitos;

II- ser tratado com urbanidade e respeito, por todo pessoal da Escola;

V- pedir revisão de provas e exercícios de avaliação dentro de no máximo 48 (quarenta e oito) horas, após conhecimento dos resultados;

V- solicitar da administração repetição de aproveitamento quando houver impossibilidade de sua presença no dia previsto.

VI - Ter direito a uma avaliação substitutiva ao final de cada bimestre quando não atingir o aproveitamento mínimo de 60%;

VII - Ter direito as avaliações, em caso de suspensão, doença ou luto.

SEÇÃO II DOS DEVERES DO PESSOAL DISCENTE

Art. 201 - Serão deveres do pessoal discente:

I- contribuir, no que lhe couber, para prestígio do estabelecimento;

II- desempenhar a contento, todas as atividades escolares em que exigir a sua participação;

III- abster-se de atos que perturbem a ordem, ofenda os bons costumes ou contribuam em desacato às leis autoridades escolares ou aos professores e funcionários, bem como, os representantes de turmas no uso de suas atribuições;

IV- observar as regras de higiene pessoal;

V- proceder bem durante o horário de aula e no recreio;

VI- tratar com delicadeza e respeito, aos colegas e superiores;

VII- não se ausentar da Escola, sem prévia licença do administrador;

VIII- abster-se de atos violentos e palavras grosseiras, que atentam contra a moral e os bons costumes;

I-- zelar pela conservação do prédio, mobiliário escolar;

-- respeitar a propriedade e honra alheia;

-I- não conduzir para a Escola, publicações que atentam contra a moral e os bons costumes;

(II- ser assíduo, aplicado e pontual;

<III - não conduzir para o recinto escolar substância perigosa, como tóxicos.

<IV - apresentar solicitação por escrito e assinada pelo pai ou responsável, para fins de saída antecipada;

XV - trajar decentemente no recinto escolar e usar a camiseta de identificação da escola.

Art. 202 - É vedado ao aluno:

- promover, sem autorização do diretor, sorteios, coletas ou subscrições, usando, para tais fins, o nome do estabelecimento;

I - distribuir no recinto do estabelecimento quaisquer boletim ou impressos sem autorização da administração;

II - aliciar o colega ou participar de faltas às aulas e manifestações de agravo a qualquer pessoa no recinto escolar;

V - ausentar-se da sala de aula sem permissão do professor e do estabelecimento sem autorização da administração.

V - fazer uso de instrumentos perigosos que colocam em risco a segurança.

Ocupar-se, no período de aula, de quaisquer atividades que sejam alheias ao conteúdo curricular.

CAPÍTULO V DAS PENALIDADES APLICÁVEIS AO CORPO DISCENTE

Art. 203 - Constituem transgressões passíveis de pena ao aluno, descumprimento dos deveres dispostos neste regimento.

Art. 204 - As punições admitidas na Escola são:

I- Advertência oral e particular feita pelo professor;

II- Advertência escrita comunicada aos pais pelo diretor e professor;

»

I- Transferência do aluno para outro turno ou outra classe da mesma Escola, justificada por conveniência pedagógica e didática, após ouvir o Conselho de Classe;

IV- Diálogo particular do diretor com o aluno buscando conscientizá-lo de sua obrigação do cumprimento de seus deveres para que amanhã tome-se um autêntico cidadão;

Art. 205 - Em caso de reincidência as faltas graves que atentem contra os bons costumes e prejudiquem a ordem do estabelecimento serão aplicadas as seguintes penalidades, após o tratamento prescrito no artigo anterior:

I- Advertência escrita com o conhecimento dos pais se o aluno for menor;

II- Suspensão de 01 (um) a 03 (três) dias conforme a gravidade do caso, comunicando aos pais ou responsáveis o motivo da mesma, inclusive sujeito a perda das atividades do dia;

III - suspensão das atividades de 3 (três) a 5 (cinco) dias, comunicado aos pais ou responsáveis.

IV- encaminhamento ao Conselho Tutelar da Criança e do adolescente ou Promotoria Pública após parecer do Conselho Escolar.

V - expedição de transferência após parecer do Conselho Tutelar da Criança e do adolescente ou Promotoria Pública.

Art. 206 - Serão competentes para a aplicação das penalidades previstas no art. 205:

- a - professor e especialistas - itens I e II
- b - administrador e vice-administradores - item III

Art. 207 - Serão competentes para a aplicação das penalidades previstas no art. 206 apenas a administração

Art. 208 - A competência para aplicação da sanção é do administrador, após ouvido o órgão Conselho Escolar.

Art. 209 - Toda advertência feita ao aluno será objeto de lavratura de ata

§ 1º - A administração e o Conselho Escolar deverão analisar e emitir parecer para a solução dos casos de infração de regime disciplinar, respeitadas as determinações legais;

* 2* - Os pais dos alunos que sofrerem advertência serão notificados pela administração da escola;

J 3* - Cabe a toda equipe de apoio à administração a responsabilidade de reunir todos os documentos comprobatórios das indisciplinas do aluno;

Art. 210 - Casos de disciplina que impliquem em dúvida quanto à sanidade do aluno, somente serão decididas após parecer do médico especialista.

Art. 211 - As penalidades contidas neste regimento terão caráter formativo e não punitivo.

TÍTULO V DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 212 - Caberá à administração do Estabelecimento promover meios para leitura e análise do Regimento, o qual será colocado em local de fácil acesso e à disposição dos interessados.

Art. 213 - Serão sigilosos os atos da administração até que possam ser levados ao conhecimento público.

Art. 214 - Todos os professores e funcionários estarão obrigados à guarda de sigilo, sendo passíveis das sanções previstas em Lei no caso de seu descumprimento.

* »

Art. 215 - Incorpora-se a este regimento, automaticamente, as alterações das normas de ensino emanadas dos órgãos competentes.

Art. 216 - Este regimento será alterado sempre que as conveniências didáticas-pedagógicas de ordem disciplinar ou administrativa assim indicarem, fazendo-se a devida comunicação à Secretaria Municipal de Educação e Superintendência Regional de Ensino.

Art. 217 - Os casos omissos serão resolvidos pela administração a luz das leis e instruções de ensino, das normas de direito habitual de consultas especiais aos órgãos competentes.

Art. 218 - Este regimento entrará em vigor no prazo previsto em Lei, revogadas as disposições em contrário.



Escola Municipal "Professor Eurico Silva"

Uberlândia, 30 de novembro de 1998

Assin: *Alde L. A.*

ANEXO II

MAPA DOS RELATÓRIOS DE OCORRÊNCIA – ANO 2001

Nº	Data	P/ V/D/PR O	Sentimen- to s	Informaçã o	Observaçã o
01	25/04	S		“O aluno causou transtorno no recreio atitude que o levou a cair em cima do colega”.	Assin: educação, respeito
02	26/04	R. M.	Impaciência	“A aluna nunca traz o livro de Matemática. Diz que sumiu. Da próxima vez não ficará na sala de aula”.	Ameaça
03	27/04	R. M		“O deixei fora de sala”	Demonstração de poder
04	27/04	Mª D	Impotência	“O aluno aproveitou o momento de outra sala que sai mais cedo e foi embora”.	
05	07/05	R M		“Desacato ao professor, desrespeito”.	Assin: pontualidade, educação, manifestação de agravo
06	07/05	AMC	Irritação	“O aluno não tem caderno, não faz tarefa, conversa constantemente, chega na sala sempre depois do professor”.	(Escrita nervosa / não linear Uso de reticências)
07	07/05			“O aluno agiu de má fé ao entregar as duas provas. Ficou com zero”.	
08	08/05	O	Irritação	“(…) É um aluno atrevido e quando chamado atenção desrespeita o profissional!”	(aluno ausentou-se da sala sem permissão. uso ponto de exclamação)
09	08/05	O		“O aluno estava perturbando (sic) a ordem da sala de aula. É um aluno que vem acarretando vários problemas para a escola”.	Idem anterior/ lera garranchada
10	08/05	O		“O aluno só fica nos corredores da escola. Quando está na sala de aula não faz as atividades perturbando (sic) a ordem da mesma”.	Idem anterior
11	10/05	MA	Ofendida	“A aluna desacatou-me, foi grosseira, quis ‘determinar’ o momento	(Clima de confronto)

				de eu sair da sala (...) ficou insistindo para eu sair – com grosseria (...).(...) porque não permiti que sentasse junto...”	
12	11/05	R M	Irritação	“O aluno é muito petulante, fala demais, é respondão e agressivo. Hoje ele agrediu o aluno Tiago...”.	Aluno: Bruno Henrique Freitas
13	s/d	M		“Disse que queria que a professora Luciene morresse.(...) está sempre fazendo gracinhas para a classe”.	Aluno: Bruno Henrique Freitas
14	14/05	M A		(nenhuma observação relatada)	Assim: educ , resp e agravo
15	s/d	M		“Também manifestou alegria e comentários de desagravo à prof. Que está doente, desejando que a mesma não se recupere.	Ocorrência 14 e 15 referentes ao aluno Thiago de Freitas
16	14/05	I ped		“O aluno bateu no colega porque ele contou a professora que alguns alunos estavam matando aula”.	
17	14/05	M H	Paciência	“A aluna estava brigando de tapas mais o colega na sala de aula”.	
18	14/05	M H	Paciência	“A aluna estava brigando de tapas mais a colega na sala de aula”.	
19	17/05	R M	Raiva/Irritação	“Chegou no limite. Sempre a aluna atrapalha a aula com conversinhas. Quando é chamada atenção é grossa e torce a cara, é sínica (sic). A aluna não apresenta interesse algum, dia nenhum pelos estudos.”	(Evidente confronto entre professora e aluna.)
20	17/05	O		“O aluno não faz as atividades propostas em sala de aula e fica caminhando na sala”.	
21	18/05	O		“Educação e respeito as normas de convivência”.	
22	18/05	O		“Educação e respeito as normas de convivência”.	
23	23/05	G EF		“O aluno já foi advertido quanto à necessidade de se fazer aulas e obrigatoriedade da mesma”.	
24	23/05	L EF		“O aluno recusou-se a sair da quadra na aula de Ed. Física e demonstrou sua rebeldia chutando a bola de vôlei”.	(A professora parece se sentir afrontada porque o aluno “demonstrou sua rebeldia”.)
25	23/05	M A		“O aluno se recusou a fazer um trabalho em grupo”	
26	24/05	RM		“...Perguntei por que fez isso e ele agiu com maior sinismo (sic)”.	(Dificuldade de lidar com as reações alheias)

27	24/05	RM		“Entrei na sala, a aluna em pé, não se manifestou, mesmo sabendo que eu a esperava sentar no lugar. Diz que queria ir embora. Para estar na sala de aula para não fazer nada, como acontece todos os dias, melhor ir embora mesmo.	(Parece que não suporta não ser bem aceita; acha mais simples punir, ou não acredita que possa ajudar.)
28	01/06	R M		(aluno fora de sala)	
29	04/06	M		“A aluna citada gosta muito de cantar, conversar, brincar durante o horário de aula. Hoje pedir para se retirar da sala pois a mesma estava fazendo teste com a voz durante a chamada”.	
30	05/06	M G s		“...Rodolfo agrediu a professora com expressões de agravo”.	(confronto declarado)
31	06/06	G		“O aluno faz brincadeiras desagradáveis com o professor Gilmar”.	(dificuldade de lidar com as brincadeiras de alunos)
32	06/06	O		“A aluna não participa das aulas, perturbando (sic) a ordem da sala”.	
33	12/06	I – A		(sem observações)	x educação e respeito às norm.
34	12/06	G		(sem observações)	x assiduidade
35	13/06	L		“O aluno estava tentando pular o muro durante uma apresentação no pátio da escola”.	
36	18/06	A S v		“O aluno estava deitado na carteira e não estava fazendo as atividades propostas”.	
37	18/06	A S v		“O aluno não estava participando interativamente da aula de Matemática”.	
38	18/06	AS v		“O aluno não estava fazendo as atividades propostas”.	
39	18/06	S v		(ocorrência normal de problemas entre dois alunos)	
40	18/06	E		“O aluno acima foi advertido por estar desrespeitando as normas de convivência com os colegas e atrapalhando o andamento da aula”.	
41	19/06	AM			X educ. e resp. às normas
42	19/06	RM			Aluno não trouxe livro
43	20/06	L			Aluno não trouxe livro
44	20/06	L			Aluno não trouxe livro
45	20/06	L	Impaciênci	“Não trouxe livro barulhos perturbando (sic) o ambiente”.	Aluno não trouxe livro

			a		
46	20/06	L			Aluno não trouxe livro
47	20/06	L			Aluno não trouxe livro
48	20/06	L		“Não trouxe livro não participa das aulas”.	Aluno não trouxe livro
49	20/06	L	Irritação	“Fazendo barulhos com canudos da caneta”.	(a letra malfeita e os erros demonstram nervosismo)
50	20/06	M A C		“O aluno estava atrapalhando a explicação – saindo do lugar, conversando muito com o colega da ultima carteira”.	
51	21/06	Pedagoga a pedido		“Os alunos assistiram aula de Geo no 1º horário e no 3º,	A pedagoga relatou: “O aluno
52	21/06	de M A		Novamente aula de Geo – eles estão matando aula – e tem	x foi encontrado matando aula
53	21/06	C		exercício para fazer”.	de Geog no terceiro horário”.
54	21/06	S L		“O aluno Cícero Carlos manteve comportamento indisciplinar durante as aulas de Português. O mesmo só poderá retornar à mesma na presença do pai ou responsável”.	
55	21/06	L		A aluna chegou à porta de minha sala na frente dos alunos e disse na maior falta de respeito: “O grandona pega aqueles papéis da parede para mim”.	(sentiu-se desrespeitada)
56	21/06	L		“Tudo dá palpites, gritos, gargalhadas e não trabalha na aula. Atividades incompletas”.	
57	21/06	L		“O aluno atrapalha o bom andamento da sala, não respeita o professor e não faz nada conversando o tempo todo”.	
58	22/06	L		Alunos brigando...	
59	22/06	L	dentro da sala de aula.	
60	25/06	F		“A aluna brigou com seu colega Bruno Flauzino tendomachucado seu braço”.
61	26/06	M Ada		O aluno faltou me com respeito, desafiou-me abrindo e fechando a janela, respondeu-me, desacatando várias vezes...atrapalhou a explicação do exercício para fazer em classe (juntamente com	

				outros) de forma a dificultar a compreensão de toda a sala.	
62	26/06	M A		“Interrompendo a explicação, brincando de empurra empurra com a janela ... assim que chamei sua atenção ele veio com desaforos, respostas agressivas me destratando na sala”.	
63	26/06	M Ada		“Interrompendo a aula conversando com o colega do outro canto da sala (bem alto e longe) não quis prestar atenção na explicação da tarefa e não quis faze-la”.	
64	26/06	M Aa		“Há várias aula o aluno vem faltando com respeito comigo. É comum resposta mal criada, sinismo (sic) e desacato. Sempre que eu o interpelo ele vem com desaforos – perturbando o andamento das aulas”.	
65	27/06	L S		“O aluno estava fora da sala de aula”.	
66	27/06	L		“O aluno se envolveu em uma briga com um colega (Bruno Ribeiro) dentro da sala na aula de Ed. Física”.	
67	29/06	M		As alunas Dayane e Clarice Moraes brigaram em sala.	
68	29/06	M		Uma acusa a outra de estar falando mal dela”.	
69	03/07	M A		“... ficaram quase 15 minutos conversando, ignorando o exercício que distribui para fazer em classe e disseram que ...	(perceber indiferença dos alunos em relação a ela)
70	03/07	MA*		... não estava atrapalhando, porém não iniciaram o trabalho. Antes, fingiam nem me ouvir pedir a eles que sentassem em seus lugares”.	
71	03/07	G		“O aluno brigou na quadra na aula de Educação Física”.	
72	11/07	L		“O aluno faz tudo para pertubar (sic) o ambiente. Falta com respeito diariamente para chamar a atenção não tem um pingo de Educação. Esta claro que necessita de ajuda externa”.	
73	02/08	A M		O aluno não faz tarefa em sala, descatou o professor chamando de mosca morta, anda o tempo todo”.	
74	07/08				Assid educ resp abster
75	08/08	M A			(Relato extenso sobre aluno que insiste em fazer atividade diferente

					da que foi proposta)
76	08/08	M R		“O aluno e m referência usa expressões para humilhar a aluna ...desfazendo da colega diante dos outros alunos...”	
77	08/08	S (diretor a)		“Estavam fazendo guerra de coquinhos no intervalo”.	(ocorrência coletiva/11alunos)
78	10/08	L(pedag oga)		“...aluno fora da sala”.	
79	10/08	L		“...aluna fora da sala de aula”.	
80	13/08	M R		“aluno estava se atracando com o colega...começou empurrando...”	
81	13/08	MR		“aluno estava se abraçando, em briga com o aluno Romário”.	
82	21/08	M G(supervis ora)		“Aula de Geografia”.	Assinalado o item participação interativa das aulas.
83	21/08	MG		“Aula de Geografia”.	Prof: Maria Aparecida
84	21/08	MG		“Aula de Geografia”.	Cardoso
85	21/08	MG		“Aula de Geografia”.	
86	24/08	A M		“O aluno não faz tarefa sala/casa, conversa”.	
87	24/08	A M		“O aluno não faz tarefa sala/casa, muda constantemente de lugar/conversa”.	(aluno inquieto)
88	27/08	S			x pontualidade
89	30/08	Mp		“Retirou a aluna Maristela da sala de aula, sem minha autorização e quando questionado me disse “não é da sua conta” ou seja você não manda aqui”.	(Manter a autoridade, poder questionado)
90	30/08	Is		...aluno encontrado matando aula...”	
91	01/09	S dir		“ O aluno cuspiu em direção à supervisora Ilda. Disse que foi uma ‘brincadeira’ com o colega”.	
92	04/09	L		“aluna fora da sala...atrasada...”	
93	11/09	Não	Preocupaçã	“A aluna agrediu o colega... ele revidou.....a Joice ignorando minha	

		identificado	o	entrada na sala deu outro tapa no rosto do menino. A minha preocupação é que uma hora em que não tiver nenhum professor em sala ela apanhe para valer. Hoje eu consegui evitar... Ela é muito agressiva com os colegas”.	
94	11/09	Não identificado		“...o aluno foi agredido pela aluna Joice que pediu para que o mesmo chegasse para traz e ele, aparentemente se recusou.	
95	17/09	I		“O aluno após o recreio pulou o muro e fugiu da escola. A mãe foi avisada e aluno foi suspenso até dia 21/09”.	
96	14/09	MA		“Fazer batucadas na carteira o tempo todo”.	
97	17/09	F			X partic educ abster-se
98	19/09	D	Preocupação	“O aluno durante o jogo de interclasse agrediu o colega por 2 vezes violentamente”.	
99	19/09	L		“O aluno queria sair da sala...eu não deixei, ele chutou a cadeira de raiva”.	
100	19/09	S V		“O aluno não estava fazendo as atividades propostas pela professora Iara. Tem sido encontrado muito fora da sala de aula”.	
101					
102					
103	20/09	D		“O aluno entrou aos berros na sala. Não atende quando advertido”.	
104	20/09	I G C S		“A aluna agrediu o colega com murros deixando grandes marcas nas costa da mesma. * Agressão Física”.	
105	24/09	M		“A aluna foi advertida oralmente várias vezes pela professora. Ela continuou a mesma atitude. Por isso a professora pediu que ela saísse da sala e ela se recusou alegando que estava apenas rindo. Obs: A aluna apresenta atitudes de agressividade e desrespeito	Marina, provavelmente, é professora eventual. Os alunos não se dão bem com eventuais porque elas não têm aulas preparadas

				todas as vezes que fico na sala”.	adequadamente.
10 6					
10 7	27/09	CA		“O aluno nas aulas de OPV não obedeceu a professora quando foi pedido para não subir com os meninos. Como a professora já havia pedido e não obedeceu foi feita essa advertência”.	
10 8					
10 9	19/10	MH		“A aluna só se dirige aos colegas usando palavras de baixo nível”.	(Educação, paciência)
11 0					
11 1					
11 2					
11 3					
11 4	19/10	MH	Calma	“O aluno está sempre discutindo com os colegas e usa palavras de baixo nível”.	
11 5					
11 6	25/10	L		“O aluno brinca o tempo todo fazendo baderna com os colegas, onde o respeito com colegas e professor não existe. Não é comprometido com a escola”.	
11 7	25/10	L	Descrença	“O aluno brinca o tempo todo fazendo baderna com os colegas, onde o respeito com colegas e professor não existe. Não está sendo comprometido com a escola neste bimestre”.	
11	25/10	L		“Não leva à (sic) sério as atividades escolares, brinca e perturba as	

8				aulas junto com colegas. Não participa das aulas”.	
11 9	25/10	L	Irritação	“O aluno tirou o dia para fazer gracinhas, perturbando (sic) o ambiente palpites, risadas e falando alto junto com colegas”.	
12 0					
12 1					
12 2					
12 3	29/10	L	Ironia Raiva Descontrol e	“O aluno sempre, o ano todo é o comediante da sala (?) faz tudo para chamar a atenção, dá palpites em tudo e coordena a baderna na sala de aula não tem compromisso com a escola”.	
12 4	21/10	G	Nervosism o Pressa	“Desrespeito ao professor com a ordem colocada para interclasse”.	
12 5	31/10	MAC	Impaciênci a	“Não faz tarefas não acompanha correção fica cantando dentro da sala, perturba demais os colegas, não para no lugar”.	
12 6					
12 7	07/11	I PED		“O aluno na hora do recreio ficou em sala e fez xixi pela janela da sala”.	
12 8					
12 9	09/11			“O aluno estava atrapalhando a professora de Matemática dar aula, foi retirado da sala e ficou agressivo”.	(Letra: Ilda)
13 0					
13 1					

13 2	09/11			“O aluno estava atrapalhando a professora na sala de aula (Matemática) jogando papel nos colegas”.	(Letra: Ilda)
13 3					
13 4					
13 5					
13 6					
13 7					
13 8					
13 9					
14 0					
14 1					
14 2					
14 3					
14 4	19/11	I PED		“O aluno foi suspenso porque agrediu fisicamente o colega Jefersom porque o colega havia jogado giz nele”.	
14 5	19/11	I PED		“O aluno começou a jogar giz no colega o colega revidou, xingou o colega de filha da puta e bateu no colega Jéferson”.	
14					

6					
14					
7					
14		L		“A aluna fala aos gritos, com a intenção de perturbar (sic) o ambiente conversa o tempo todo”.	
8					
14		MLL		O aluno tem atitudes inconvenientes na sala. Como: sentar-se em cima da mesa, implicar com colegas e quando é advertido da respostas agressiva (sic), de desrespeito”.	
9					
15					
0					
15					
1					
15					
2					
15					
3					
15		MA		“Brincando e interrompendo a explicação todo o tempo. Usando expressões com conotação sexual para interromper a explicação da matéria”.	
4					
15		I G C S		“O aluno estava perturbando (sic) a ordem da sala de aula. É um aluno que está sempre perturbando (sic) desrespeitando as normas da escola”.	
5					
15		S V		O aluno tem chegado atrasado varias vezes e foi advertido anteriormente”.	
6					
15		MA		A aluna não faz tarefas de classe sai e entra na sala quando quer. Hoje durantes 2 aulas ela não fez nada. No 2º horário ela passou boa parte fora da sala”.	“A aluna se nega assinar”.
7					
15		MA		“O aluno estava me desafiando, batendo o livro (da escola) na mesa com força fazendo bastante barulho e varias vezes, por isso pedi	8ª série
8					

				que ele esperasse o horário terminar fora da sala”.	
15 9					
16 0					
16 1					
16 2					
16 3		D R M	Polidez	“O aluno acima, não queria participar da aula. Foi chamado à atenção por diversas vezes. Não sendo possível continuar, foi convidado a retirar-se da sala”.	
16 4					