

GISÂNGELA FARIA DE PAULA

A Indisciplina e suas Representações no Cotidiano Escolar

Universidade Federal de Uberlândia – UFU
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Uberlândia/ MG
- 2005 -

SISBI/UFU



1000221719

GISÂNGELA FARIA DE PAULA

Mor
373.5
P32/11
TESTIMONI

A Indisciplina e suas Representações no Cotidiano Escolar

Dissertação apresentada à banca examinadora
do Programa de Mestrado em Educação da
Universidade Federal de Uberlândia – UFU,
como exigência parcial para a obtenção do
título de Mestre em Educação.

Área de Concentração:
Saberes e Práticas Educativas
Orientadora:
Prof^a Dr^a. Graça A. Cicillini

Uberlândia/ UFU– MG
2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

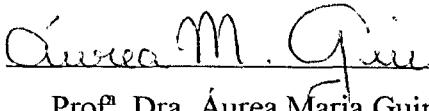
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

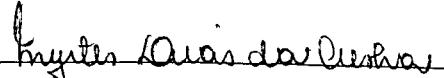
GISÂNGELA FARIA DE PAULA

Banca Examinadora:

Uberlândia, 13 de maio de 2005.


Profª. Dra. Graça Aparecida Cicillini
Orientadora – UFU/FACED


Profª. Dra. Áurea Maria Guimarães
UNICAMP


Profª. Dra. Myrtes Dias da Cunha
UFU/FACED

RESUMO:

O presente trabalho tem por objetivo investigar, apreender e analisar quais as representações das professoras de 2^a série do ensino fundamental acerca da indisciplina escolar e suas implicações na prática pedagógica da escola, e, em especial, para as práticas da sala de aula. Busca também identificar os tipos de intervenção adotados pelas professoras colaboradoras, bem como pela escola, frente às ações indisciplinadas dos alunos. Utilizamos como embasamento teórico a Teoria das Representações Sociais de Moscovici.

Por meio da observação direta de turmas de 2^a série de uma escola pública de Uberlândia, realizada no primeiro semestre de 2004, da análise de um documento no qual constavam os registros das ocorrências disciplinares da escola, no período de 2003 e 2004, e das entrevistas realizadas com as professoras, a supervisora, a vice-diretora e diretora, verificamos diferentes formas de representação sobre a indisciplina presentes no ambiente escolar.

A indisciplina, no contexto da escola investigada, é representada, principalmente, como algo vinculado à figura do aluno e a sua educação familiar. Outras formas de representação de indisciplina foram observadas: vinculadas à postura metodológica do professor, à falta de apoio pedagógico da própria instituição escolar, à falta de apoio do governo e da presença de um contexto social que influencia os comportamentos infantis.

Constatamos que os tipos de intervenção adotados pelas professoras, neste contexto escolar, compreendem dois tipos de ação. Por um lado, encontramos ameaças e atitudes como: repreensão oral; deixar o aluno sem recreio ou colocá-lo para fora da sala, encaminhamento do discente para a supervisora. Por outro lado, a escola adota uma intervenção buscando uma parceria com a família do aluno.

Diante deste quadro de representações, faz-se necessária a busca por um espaço formativo que promova a criticidade reflexiva no ambiente escolar.

Palavras-chave: Indisciplina Escolar, Representação Social, Prática Pedagógica.

ABSTRACT:

The present work aims to investigate, to apprehend and to analyze which the representations of second grade basic education teachers concerning school indiscipline and its implications in school pedagogical practice, and in special, in classroom practice. It also aims to identify the types of intervention adopted by collaborating teachers, as well as by the school, in regard to students' indiscipline actions. The theoretical base is Social Representations Theory of Moscovici.

Through Uberlândia public school second grade groups direct observation, carried through in the first semester of 2004, document analysis with registers of school indiscipline occurrences, in the 2003 and 2004, and interviews carried through with the female teachers, the supervisor, the vice-director and director, we verify different forms of indiscipline representation at school environment.

The indiscipline, in the context of the investigated school, is represented, mainly, as something tied up with the figure of the student and its familiar education. Others forms of indiscipline representation had been observed: teacher methodological position, lack of school pedagogical support, lack of government support and the presence of a social context that influences child's behaviors.

We observe that the types of intervention adopted by the teachers concerning school context follow two types of action. First, we find threats and attitudes such as: verbal rebuke; to leave the student without recreation or sent out of the room, sent to the supervisor. On the other hand, the school adopts an intervention with the helps of the student family.

Facing this picture of representations, the search for a formative space that promotes reflexive criticism in the school environment becomes necessary.

Keywords: School Indiscipline, Social Representation, Pedagogical Practice.

AGRADECIMENTOS:

A Deus, autor da nossa vida, fonte de fé e de apoio espiritual nos momentos fáceis e difíceis.

A meus pais, Ângelo e Gislene, que com carinho e dedicação sempre se dispuseram a me apoiar e incentivar o meu caminho enquanto estudante, além de vibrarem com minhas vitórias e apoiarem nos momentos de derrota.

A meus irmãos – Gisandra, Miguel Ângelo e Maisner – pela ajuda nos momentos em que precisei de alguém para digitar uma parte do trabalho, para me levar ou me buscar no campo de pesquisa, para pegar um livro emprestado na biblioteca ou levar um material para alguém. E também pelos momentos em que pude compartilhar com eles o que estava pesquisando.

Aos demais familiares, meus avós, tios, primos, que comigo vivenciaram este período no mestrado de diferentes maneiras.

A meu namorado – Anderson – que me inspirou a tentar o mestrado e muito me ajudou nos momentos em que estava confusa e incerta do que estava escrevendo. E a sua família que, de diferentes formas, compartilhou comigo a caminhada no mestrado.

Aos amigos que, longe ou mesmo à distância, acompanharam a minha caminhada e sempre queriam saber como ia meu mestrado. Aos amigos que compartilharam comigo os materiais bibliográficos, como André, Cinthia e Cirlei, além disso, me incentivaram a fazer o curso.

Aos novos amigos que fiz no curso – Tê, Beloni, Carmen, Michele, Lívia, Chico, Jean, Menissa, Vânia, Vivi, Jânio, Cássia, Ana, Raquel, Zeli – e aos outros novos companheiros de caminhada. E em especial à amiga Núbia, com quem muito me simpatizei e troquei “figurinhas” sobre o tema e as dificuldades da pesquisa.

À escola “Giramundo”, que, na figura da diretora, abriu as portas para que ali pudesse coletar meus dados. A todos os funcionários, professoras e alunos, mas, em especial, agradeço àquelas professoras que colaboraram, e muito, comigo na execução deste trabalho realizado com muito carinho e dedicação.

A Profª Dra. Lúcia Helena, do Departamento de Psicologia, que me incentivou e inspirou a trilhar meu caminho de pesquisadora.

À Universidade Federal de Uberlândia e a Faculdade de Educação pela oportunidade de realizar este curso.

Aos funcionários da secretaria do mestrado que me auxiliaram ao longo desta caminhada e me trataram sempre com polidez.

Aos professores do Programa de Pós – Graduação da Faculdade de Educação que de maneira diferente e singular contribuíram comigo neste trabalho. E em especial à Profª Dra. Graça Ap. Cicillini, que aceitou o desafio de me auxiliar, orientar, conhecer e estudar junto comigo este tema.

À CAPES pelo tempo em que fui bolsista.

A Silvânia por seu apoio e compreensão por ter me permitido conciliar o trabalho com o curso do mestrado.

À minha coordenadora Gilse, pela sua compreensão, pois, na etapa em que precisei conciliar, novamente, o trabalho com o mestrado, deu total apoio e incentivou a minha escrita e vindas a Uberlândia.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| Introdução | 8 |
| Capítulo I: Discutindo a (in)disciplina escolar | 14 |
| 1.1 – Um olhar histórico sobre a infância e a disciplinarização | 14 |
| 1.2 – Em busca da compreensão da (in)disciplina escolar | 21 |
| Capítulo II: Compreendendo a Teoria das Representações Sociais: | 45 |
| 2.1- Durkheim e as Representações Coletivas | 45 |
| 2.2 – Moscovici e a Teoria das Representações Sociais..... | 49 |
| 2.3 - O estado atual da Teoria das Representações Sociais e sua aplicação no campo da educação | 55 |
| Capítulo III: Um percurso metodológico | 61 |
| 3.1 – Caracterização do nosso contexto escolar | 67 |
| 3.1.1 – Caracterização da escola investigada | 68 |
| 3.1.2 – Caracterização das professoras colaboradoras | 72 |
| 3.1.3 – Caracterização das turmas acompanhadas | 74 |
| Capítulo IV: Analisando as representações de indisciplina na comunidade escolar Giramundo | 83 |
| 4.1 –O que nos mostra o caderno de ocorrências disciplinares | 83 |
| 4.2 – O que nos apontam as observações em sala de aula | 91 |
| 4.2.1 – O caso do aluno Xavier | 93 |
| 4.2.2 – O caso do aluno Leon | 97 |
| 4.2.3 – O caso do aluno Gláucio | 107 |
| Considerações Finais | 126 |
| Referências Bibliográficas | 133 |
| Anexos | 139 |
| Anexo 1: Quadro 1 – Episódios significativos de indisciplina na sala de aula/2004 | |
| Anexo 2: Quadro 2 – Fatos registrados no caderno de ocorrência 2003 | |
| Anexo 3: Quadro 3 – Fatos registrados no caderno de ocorrência 2004 | |
| Anexo 4: Exemplo de nota de campo | |
| Anexo 5: Exemplo de entrevista | |

INTRODUÇÃO

A escolha do objeto desta pesquisa justifica-se pelo fato de estar relacionado a uma inquietação da pesquisadora. Simultaneamente, a perspectiva teórica adotada deve ser compreendida como um processo de construção de conhecimento resultante do diálogo estabelecido entre a pesquisadora e a teoria. A inquietação surgiu da minha própria experiência profissional. Ao terminar a graduação em Psicologia, na Universidade Federal de Uberlândia, iniciei um curso de especialização em Prevenção e Intervenção Psicológica ao Fracasso Escolar, realizando um ensaio monográfico que versava sobre o tema da indisciplina escolar, em uma instituição privada, com alunos e professores da 2^a série do ensino fundamental, e, concomitantemente, na ocasião, comecei a trabalhar nesta escola no SOE-Serviço de Orientação Educacional. Por estar neste setor e ser psicóloga, os professores, frente a qualquer problema indisciplinar dos alunos, dirigiam-se a mim em busca de uma solução ou encaminhavam-me o tal aluno indisciplinado.

Quando questionava os professores sobre o porquê de tal aluno estar indisciplinado, geralmente, diziam que era porque este não ficava calado ou porque estava andando pela sala, e não obedecia quando lhe era solicitado que sentasse ou ficasse em silêncio. Em suma, diziam que o aluno não tinha respeito. Isto, também, acontecia nas reuniões pedagógicas onde se falava dos problemas em sala de aula tanto de aprendizagem como de comportamento. Neste caso, ao ressaltarem a indisciplina, as justificativas giravam em torno do aluno inquieto, falante, que não os respeitavam, além de dizerem que a família não dava limites ao aluno e não colaborava com a escola entrando, até mesmo, em conflito com suas normas.

Assim, os professores, ao abordarem o problema indisciplinar, veiculavam um conhecimento, que, de uma certa forma, parecia ser consensual, explicando o problema encontrado por meio do senso comum, podendo estar relacionado com propostas pedagógicas tradicionais, em que o silêncio tem uma ligação direta com a atenção à aula e ao respeito ao professor. Desta forma, o bom aluno era aquele calado, atento e quieto. Este saber consensual parecia orientar, naquela instituição, as práticas daqueles professores nas interações com seus pares e com seus alunos.

Buscando subsídios na literatura, deparei-me com as idéias de Serge Moscovici (1978) que comprehende o saber consensual, como um saber que advém da apropriação de

conceitos teóricos aplicados em uma realidade para explicar e dar significados a algo. Este saber é entendido por Moscovici (1978) como representação social.

Na verdade, a representação social caracteriza-se como um saber acerca do real que se estrutura nas relações do homem com este mesmo real, ou seja, na vivência cotidiana. Por meio do contato e da comunicação entre as pessoas, estas criam verdadeiras teorias sobre os fatos, produzem e emitem opiniões, idéias e pensamentos dentro e a partir do contexto social em que vivem. Assim, para Moscovici (1978), as representações sociais são o conjunto dessas opiniões e explicações, denominadas de “teoria” do senso comum, uma ciência coletiva original, através da qual se procede à interpretação e à construção de realidades sociais.

Segundo Medeiros (1996, p.186),

a representação social é uma reorganização do real pelo sujeito, que se processa em nível de pensamento e que equivale a uma apropriação pessoal que o indivíduo faz do real. Essa reelaboração do real pelo sujeito não se dá de forma desvinculada das suas condições sociais e culturais.

De acordo com Medeiros (1996) e Gama & Jesus (1994), no processo relacional estabelecido em sala de aula, o professor cria expectativas, percepções, impressões e representações sobre as intenções e disposições do aluno. E esse conjunto de inferências influencia no comportamento docente, em especial na sua interação com os alunos, na cristalização de rótulos como, por exemplo, o de aluno-problema, alunos indisciplinados, alunos bagunceiros, etc.

Por outro lado, no dia-a-dia da escola, passei a observar que a incidência de comportamentos ditos indisciplinados era maior quando os alunos estavam na 2^a série se comparada à 1^a série dos mesmos, diminuindo a incidência na 3^a série e crescendo um pouco na 4^a série. Isto fui percebendo porque registrava, em um caderno de acompanhamento, sempre que um “aluno indisciplinado” era encaminhado a mim; assim, passei a comparar com os registros realizados pelo SOE dos anos anteriores. Diante disso, comecei a questionar o aparente consenso, que parecia existir entre os professores acerca da indisciplina: será que essas crianças eram de fato indisciplinadas? Tendo em vista o que tais professores consideravam como indisciplina, aceitando o seu encaminhamento, o que aconteceria em sala de aula com essas crianças encaminhadas e o que provocava as queixas dos professores? Assim, indagava quais os possíveis fatores na sala de aula que estariam produzindo tal movimentação indisciplinar. Seriam os fatores do ambiente da sala de aula

como a temperatura, iluminação, espaço físico; fatores ligados à relação professor-aluno como o tipo de vínculo e o modo como o professor lidava com seus alunos; fatores da prática pedagógica como a organização e a metodologia utilizadas nas aulas; ou seriam fatores constituintes do desenvolvimento infantil?

É neste sentido que, na literatura, Aquino (1996) chama atenção para o fato de que a indisciplina não é uma problemática que tenha apenas “um culpado”, ou seja, não é um problema exclusivo de cunho moral do aluno ou da família; não é, também, nem um problema que se deve totalmente à estruturação escolar e suas circunstâncias sócio-históricas, nem de cunho essencialmente didático pedagógico ligado às ações do professor. Para este autor, a indisciplina é “mais uma das vicissitudes da relação professor-aluno” (p. 49).

Com isto, surgiu o meu interesse em pesquisar a questão das representações sociais do professor acerca da indisciplina/disciplina escolar e dos alunos considerados indisciplinados, bem como investigar as implicações destas representações na relação professor-aluno e na prática pedagógica. Isto se deve ao fato de que as representações atravessam tanto as práticas sociais, as quais são concebidas neste estudo como práticas pedagógicas, como os processos de construção de conhecimento presentes no contexto escolar.

A escola constitui-se, depois do núcleo familiar, em um outro agente socializador importante. Neste sentido, André (1989) afirma que é fundamental tanto conhecer quanto estudar o cotidiano escolar para que se compreenda o papel socializador desempenhado pela escola como transmissora de conteúdos acadêmicos, veiculadora de crenças e valores que surgem nas ações, interações, rotinas e nas relações sociais que caracterizam este contexto. Observando e captando a dinâmica de movimento configurador destas relações, pode-se visualizar como a escola participa do processo de socialização dos sujeitos que são, ao mesmo tempo, constituídos e constituintes nesse meio.

O estudo do cotidiano escolar tem importância para que possamos compreender, de forma crítica, o modo sobre o qual a escola reproduz e/ou transforma a realidade social. Pois, “a escola não transmite apenas conteúdo, mas também modos de ver e de sentir o mundo, a realidade e o conhecimento” (ANDRÉ, 1990, p. 68). Isto se concretiza no dia-a-dia da escola: um momento em que uma série de pressupostos ocultos à prática pedagógica se realiza; um lugar onde há trocas e experiências de socialização entre professores, alunos, equipe administrativa e família. Assim, à medida que conhecemos a realidade concreta

desses encontros e trocas, há a possibilidade de desvendarmos a função de socialização não manifesta da escola e revelarmos “as alternativas para que esta função seja concretizada da maneira o mais dialética possível” (ANDRÉ, 1989, p.40).

Para estudar o cotidiano escolar, então, é preciso considerar o clima institucional, resultante das diversas forças sociais, o processo de interação de sala de aula de um modo geral, e por fim, a história de cada sujeito presente neste cotidiano frente aos valores e conteúdos transmitidos pela escola. Pimenta (s.d., p.04) afirma que

as organizações escolares produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham. Não são apenas divulgadoras, mas também produtoras de práticas sociais, de valores, de crenças e de conhecimentos, movidas pelo esforço de procura de novas soluções para os problemas vivenciados.

Deste modo, no cotidiano escolar existe uma cultura social própria desse contexto. Tal cultura, segundo Arnay (1998, p.58-59),

seria caracterizada pelo conjunto de práticas, cenários, atores, valores, conteúdos, etc, determinado pelas formas peculiares adotadas pelas interações sociais. Essa cultura social se concretizaria em cada pessoa, na forma de crenças ou de conhecimento.

Para este autor, essa cultura escolar influencia e sofre influências da cultura social num sentido mais amplo: ambas possuem uma relação com os três tipos de conhecimentos, que são atividades dinâmicas e adaptativas, existentes no contexto escolar - o conhecimento cotidiano, o conhecimento escolar e o conhecimento científico. De acordo com este autor, o conhecimento cotidiano é um conhecimento popular formado por teorias implícitas, que desempenha um papel fundamental na compreensão e ação das pessoas em contextos de atividades específicas, e que, ao meu ver, se aproxima muito do conceito de Representação Social de Moscovici. Já o conhecimento escolar é formado por conhecimentos específicos cujos propósitos e conteúdos devem abranger o conhecimento cotidiano. O conhecimento científico é um conhecimento que encerra conteúdos e procedimentos que possuem um sentido em certos contextos de atividade científica específica. Assim, Arnay (1998, p.59) afirma que “as pessoas, em função das suas experiências prévias, crenças e conhecimentos realizam um ajuste às necessidades e demandas que se apresentam a elas em cada tarefa e contexto”.

A escola é uma instituição que possui diversos atores, porém o que nos interessa de fato buscar na presente pesquisa são os atores da sala de aula, pois, como salienta Catarina (1999) “a sala de aula é o espaço onde uma complexa rede de relações se estabelece” (p. 83); dentro destas relações destaca-se a relação professor-aluno como uma base onde ocorre o processo de ensino-aprendizagem, o qual é constituído por meio da troca de saberes apreendidos por ambos. Além do mais, como já foi dito anteriormente, esse processo relacional e a interação professor-aluno-escola alimentam e são alimentados pelas representações que os educadores constroem sobre os alunos, e, porque não dizer, das representações que os professores constroem em relação à indisciplina escolar.

Frente a estes aspectos aqui apresentados é que questiono, neste estudo: Quais são as representações de indisciplina das professoras de 2^a séries do ensino fundamental? Quais são as implicações destas representações para as práticas pedagógicas da escola, e em especial, para as práticas da sala de aula? Quais são as intervenções adotadas pelas professoras frente às ações consideradas indisciplinadas de alunos?

Para desenvolver o presente estudo utilizamos, como referencial, a Teoria das Representações Sociais de Moscovici, aliada a alguns teóricos específicos que versam sobre a indisciplina escolar como Rego (1996), Aquino (1996, 2003), Estrela (1991, 2002) dentre outros, relacionando tais autores e suas produções à pesquisa qualitativa, que foi realizada em uma escola pública de Uberlândia, contando com a colaboração de duas professoras que lecionavam para a 2^a série do ensino fundamental nesta escola. Temos como propósito de nosso estudo:

* Investigar e apreender quais são as representações de professoras de 2^a séries do ensino fundamental acerca da indisciplina escolar e quais as implicações destas representações na prática pedagógica que desenvolvem;

* Identificar tipos de intervenção adotados pelas professoras frente às ações consideradas indisciplinadas de alunos.

O presente trabalho constitui-se de um capítulo, no qual explicitamos alguns autores que discorrem sobre a indisciplina/disciplina escolar. Em seguida, apresentamos o capítulo sobre a Teoria das Representações Sociais, no qual resgatamos o conceito de Representações Coletivas de Durkheim na tentativa de compreender melhor o conceito de Representações Sociais de Moscovici. No capítulo III, expomos a metodologia utilizada, concomitantemente, apresentamos e caracterizamos a escola, as turmas e as duas professoras colaboradoras. O capítulo IV, referente à análise dos dados, está constituído

por duas partes: na primeira, temos as representações de indisciplina percebidas no contexto geral da escola, e, na segunda parte, as representações de indisciplina das professoras colaboradoras. No capítulo seguinte há a elaboração de algumas considerações finais. Por fim, encontram-se as referências bibliográficas e a parte dos anexos.

Deste modo, este estudo pretende contribuir com as discussões e ações que visam melhorar o cotidiano escolar, principalmente, a relação professor – aluno, à medida que se busca ampliar as discussões e a compreensão do fenômeno da indisciplina como um todo, um tema recorrente e relevante no atual cenário educacional.

CAPÍTULO I: Discutindo a (in) disciplina escolar

A indisciplina escolar é um problema que está em discussão no cenário educacional atual e que aflige e atinge profundamente a prática pedagógica. Pois, as definições, que circundam este tema e são provenientes dos próprios professores, giram em torno de desordem na aula, quebra de regras estabelecidas, como sendo comportamentos cujo ator responsável e atuante é o aluno, que impede a execução do plano de aula com seus objetivos pedagógicos estabelecidos previamente pelos professores.

Entendemos que a indisciplina, ao se estabelecer na relação professor-aluno, remete-nos a considerar e analisar aspectos presentes nesta relação, como a concepção do que é “ser criança”, a autoridade e o poder presentes na sala de aula, na escola e na sociedade. No entanto, ressaltamos desde já que o nosso intuito aqui, será discorrer sobre a (in) disciplina, assim, não iremos tratar isoladamente dos aspectos de autoridade e poder, os quais estarão entremeados na discussão proposta. Neste sentido, pretendemos mostrar, inicialmente, de forma sucinta como o tratamento dado às crianças pelos adultos no espaço escolar, a relação professor-aluno presente na educação vêm se transformando no tempo, e como estas transformações influenciaram o conceito de disciplina.

Assim, procuramos caracterizar historicamente a escola e a relação pedagógica, partindo, inicialmente, da obra *Emílio* de Rousseau e das idéias de Kant, para depois abordarmos as questões da disciplina presentes na relação pedagógica. Neste ponto utilizamos o enfoque de Foucault. Isto tudo permeado pelas concepções em torno do “ser criança”, as quais são construídas socialmente, produzidas por discursos que atribuem um significado ao “ser criança”, pois como ressalta Bujes (2001, p.12) “a atribuição de um significado a experiência de ‘ser criança’ torna possíveis uma série de práticas de educação e de cuidados e, ao mesmo tempo, possibilita toda a constituição de um campo de saberes sobre a infância”. Por fim, apresentamos alguns estudos que na atualidade discorrem sobre o tema da (in) disciplina escolar.

1.1 – Um olhar histórico sobre a infância e a disciplinarização

Partindo de um retrospecto histórico sobre a infância, Philippe Ariès (1981) diz que na Idade Média, a infância, ou seja, a criança, era vista como remanescente da vida comunitária, fazendo parte da grande coletividade, vivia no anonimato misturada

indistintamente aos adultos. Como diz tal autor “de criancinha pequena ela se transformava imediatamente em homem jovem” (ARIÈS, 1981, p. 10). Então, somente no século XVI é que as crianças começaram a se tornar objetos de uma maior relevância social e política, porque antes havia uma indiferenciação em relação à infância. É na Idade Moderna que a criança sai do anonimato, e a partir do século XVI, na visão dos humanistas e moralistas, ou seja, dos reformadores protestantes e católicos, a “criança passa a ser percebida como um ser inacabado, carente e individualizado” (BUJES, 2001, p.43) necessitando, desta forma, de uma boa orientação e instrução. A infância, nesta visão, “ao mesmo tempo em que está apta a ser adestrada, por ser maleável – cera branda, argila úmida – é vista também como carente de razão e marcada pelo estigma do pecado” (BUJES, 2001, p.43).

Desta forma, produz-se a diferenciação entre adulto e criança, surgindo assim novos modos de perceber e tratar a criança de acordo, é claro, com a classe social a que pertence: “alguns deveres que passam a ser exigidos às crianças nobres só serão aceitos por via de um sentimento de docilidade e de obediência, que a educação se encarregará de produzir” (BUJES, 2001 p.44). Neste sentido, em 1530, Erasmo de Rotterdam escreve uma obra – “*De civilitate morum puerilium*” - que, segundo Bujes (2001), reflete sobre o “decoro corporal externo” dos sujeitos infantis nobres. Existia, deste modo, uma conexão entre a forma de distribuição do poder entre classes sociais com os diferentes modos das instituições educativas voltadas para as especificidades de cada classe. Os humanistas, filósofos e reformadores dos séculos XVI e XVII, segundo Bujes (2001), fazem referência a uma *natureza infantil* que revela características e sensibilidades próprias, dotando a criança de aptidões, talentos, dons tidos como naturais. Entretanto, esta natureza também é vista como um risco, um desafio ao qual a educação é indicada. Por outro lado, é em meados do século XVII e início do século XVIII que se produz, de fato, a diferenciação entre adulto e criança, “numa operação que constitui a justificativa para a intervenção familiar e para a prática da educação institucionalizada” (BUJES, 2001, p.33).

Como figura importante para o século XVII, no âmbito educacional, temos John Locke (1632-1704) que “empresta à educação uma importância extraordinária. A criança, ao nascer, era, segundo ele, uma *tabula rasa*, um papel em branco sobre o qual o professor podia tudo escrever” (GADOTTI, 1999, p.78, grifos do autor). Neste sentido, para Locke, o importante é a experiência, sendo que ele vê a razão como condutora do homem. Desta forma, Bujes (2001, p.46) diz que “para Locke, é preciso desviar a criança da sua natureza que a torna frágil, para conduzi-la à razão, o que impõe a necessidade do controle

pedagógico”, controle este percebido em um trecho da obra de Locke – *Pensamentos sobre a educação* (1693 apud MANACORDA, 1995, p.226):

Procurai alguém que saiba discretamente ensinar as boas maneiras; confiai vosso filho a quem possa garantir, quanto possível, a sua pureza, a quem saiba alimentar e desenvolver suas boas disposições, corrigir com boas maneiras e erradicar as más e infundir nele boas atitudes.

Em 1762, temos, com a publicação da obra *Emílio* de Rousseau, uma reviravolta nas concepções de infância presentes até o momento na sociedade européia do século XVIII, que, consequentemente, atribui um novo significado às iniciativas de socialização e educação das crianças. Nesta obra, Rousseau (1712-1778) expressa uma educação centrada muito mais no educando do que no educador, uma educação de acordo com a natureza, isto é, uma educação que respeitasse a natureza e a liberdade da criança, uma educação que valorizasse a condição humana.

Assim, Rousseau se contrapõe àquela educação proveniente dos enciclopedistas de sua época, onde o saber é transmitido à criança como um todo já pronto. A figura do preceptor, ou seja, do professor, deve se preocupar em construir o saber junto com a criança, em conduzir a criança, “ele não deve dar preceitos, deve fazer com que os encontrem” (ROUSSEAU, 1979, p. 28) ao longo da educação, conhecida como negativa e não diretiva. E nesta educação é importante a presença do amor mútuo no relacionamento preceptor – criança, o respeito às necessidades da criança bem como o respeito à sua capacidade de aprender, pois “a educação começa com a vida ao nascer, a criança já é discípulo, não do governante e sim da natureza. [...] Nascemos capaz de aprender, mas não sabendo nada, não conhecendo nada” (ROUSSEAU, 1979, p. 40). É por isso que se faz necessária uma educação que valorize a experiência da criança, e que, também, seja uma educação pela experiência, mas uma educação que, embora como já mencionamos, respeite as necessidades naturais da criança, tenha o cuidado de não satisfazer todos os seus desejos e caprichos para que ela não se torne tirânica e nem escrava destes desejos e paixões.

Na verdade, trata-se de uma educação voltada para a liberdade, porém com responsabilidade. De acordo com Bujes (2001), é uma educação onde não há coerção ou instrução, mas envolve a habilidade e a manipulação de uma “liberdade bem-regulada” exigindo-se, assim, uma autoridade externa – representada pela natureza – para a criança. Entretanto, uma autoridade que a permite agir livremente. Para esta autora o modelo de

educação proposto por Rousseau contribui para formar o sujeito infantil moderno, à medida que é

o conhecimento da natureza da criança que permite ao mestre pôr em ação a disciplina capaz de emancipá-la. Assim, o bom cidadão – livre e emancipado é produzido por um processo de auto-formação e auto-monitoramento: o cidadão virtuoso é aquele que vive os vínculos intersubjetivos de união, amor e respeito como se fossem aspirações suas, seus próprios desejos e como sua própria culpa, tendo uma capacidade para o auto-policimento (BUJES, 2001, p.47-48).

Um outro autor iluminista que, também, influenciou o modo de socialização e as iniciativas educativas foi Kant (1724-1804), o qual concebe que a educação é que irá tirar o homem do estado de selvageria: “O homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz” (KANT, 1979, p. 15). E mais, “o homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação” (KANT, 1979, p. 11).

Kant atribui à arte da educação o nome de pedagogia e considera que o seu princípio de máxima importância, para que a educação seja a fonte de todo o bem neste mundo, é educar as crianças, que desde o nascimento não são boas, embora possuam disposições naturais do bem, visando um estado melhor, ou seja, educá-las para a humanidade. Neste sentido, é uma educação que não só treina, mecanicamente, as crianças, mas que promove o raciocínio; é uma educação onde a natureza humana deve ser submetida a normas e a disciplina. Desta forma, na proposta educativa de Kant, a criança, ou seja, o homem deve:

- 1) *Ser disciplinado.* Disciplinar quer dizer: procurar impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. Portanto, a disciplina consiste em domar a selvageria;
- 2) [...] *tornar-se culto.* A cultura abrange a instrução e vários conhecimentos. [...]
- 3) A educação deve, também, cuidar que o homem se torne *prudente*, que ele permaneça em seu lugar na sociedade e que seja querido e tenha influência. [...].
- 4) [...], por fim, cuidar da moralização [...] que ele consiga a disposição de escolher apenas os bons fins (KANT, 1979, p. 26-27, grifos do autor).

Entretanto, esta educação apresenta um problema que, segundo Kant (1979, p.34), se deve ao fato de conciliar a submissão ao constrangimento das leis, algo que é necessário, com o exercício da liberdade. Assim, “é preciso habituar o educando a suportar

que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente a sua liberdade”.

Kant aponta-nos, então, para a necessidade de dar liberdade à criança desde a sua primeira infância, no entanto, é uma liberdade dirigida, assistida que deve levar a criança a saber respeitar, também, a liberdade do outro, é neste sentido que o constrangimento é necessário, pois este “tem por finalidade ensinar [a criança] a usar bem da sua liberdade” (KANT, 1979, p. 35). Deste modo, as crianças são educadas no sentido de virem a dispensar os cuidados de outrem, ou seja, para que um dia possam ser livres. É neste sentido que Hoff (1995, p.78) diz que em Kant:

Formar o homem torna-se, então, transformar sua natureza. E isso só se consegue pela obediência. É coagindo a criança que ela ‘entra’ no caminho da liberdade e toma gosto nesse caminhar. [...] *Educar uma criança não tem sentido se o fim proposto não é o de constituir (construir) um sujeito autônomo e um cidadão* (grifos do autor).

Para Bujes (2001), a educação proposta por Kant contribui também para a construção do sujeito infantil moderno.

Vemos, assim, em Kant, a importância de uma disciplina e de uma coação, que são explicitadas claramente, na constituição de um ser humano culto, livre, autônomo, prudente, disciplinado e com uma moral, isto é, explicitadas na constituição de um bom cidadão. E como se refere Gadotti ao mencionar e afirmar as idéias de Kant, “o homem precisa da *disciplina*, que domina as tendências instintivas, da *formação cultural*, da *moralização*, que forma a consciência do dever, e da *civilização* como segurança social” (GADOTTI, 1999, p.91, grifos do autor).

O nosso intuito aqui não é estabelecer contradições entre Rousseau e Kant, mas mostrar que ambos possuem pontos em comum como a atenção que pais e mestres devem dispensar à questão dos cuidados com o corpo e ao cultivo dos sentidos, e de que eles são tidos como reformadores sociais. Pois como nos aponta Bujes:

Nas idéias de Kant e Rousseau [...] está presente uma concepção de sujeito: um sujeito único e singular, que está no centro dos processos sociais, alguém que vai atingir maioridade através da razão, mas que necessita da educação para que tal processo se dê na direção desejada da sua *inteira destinação* (BUJES, 2001, p.51, grifos da autora).

Em relação ao processo de escolarização das crianças, como nos aponta Ariès (1981), esse ocorreu no final do século XVII, influenciado, enormemente, pelo pensamento religioso. Contudo, a instituição escolar pública surge com a Revolução Industrial do século XVIII, porém, é no século XIX que ocorre a sistematização teórica das escolas, pois, como diz Manacorda (1995, p. 271), “a Revolução Industrial muda também as condições e as exigências da formação humana”. Assim, temos como níveis de instrução, as escolas elementares, secundárias, as universidades, e ao lado destas as escolas infantis, que surgem em 1816, na Escócia, pela iniciativa do industrial e filantropo Robert Owen. Segundo Manacorda (1995), Owen pretendia instituir um sistema de instrução e de organização do trabalho que privilegiasse a formação integral dos operários e de seus filhos, levando-os a pensar e agir racionalmente. Para isto ele funda o “Instituto para a Formação do Caráter Juvenil”. Esta primeira iniciativa de escola infantil influenciou as demais, como a escola infantil de Ferrante Aporti, na Itália em 1828, e os jardins da infância de Fröbel, em 1837.

Este retrocesso sócio-histórico, aqui feito, tem o intuito de mostrar que ao lado de certas inovações pedagógicas do século XIX, como a referida iniciativa de escolarização infantil, existia uma sistematização teórica escolar voltada para atender as exigências da nova sociedade industrial, formando mão de obra adequada para o trabalho. O ensino desta época priorizava a transmissão de conteúdos, o seu método colocava o professor como a figura central da ação educativa, e esperava-se dos alunos uma atitude passiva para a efetiva aprendizagem e qualquer desvio nesta atitude gerava correções disciplinares. Este método de ensino recebeu, assim, a denominação de Ensino Tradicional. No entanto, como o processo histórico-educativo não é linear e harmônico, no início do século XX tivemos o surgimento de uma nova proposta pedagógica que instaurava críticas severas ao ensino tradicional: a Escola Nova.

O pensamento pedagógico da Escola Nova¹ teve como principal representante, divulgador e sistematizador John Dewey, que foi influenciado pelas idéias de Fröbel e de

¹ Além de Dewey temos como participantes deste pensamento escolanovista: William Heard Kilpatrick com seu método dos projetos; Ovide Decroly com o método dos centros de interesse; Maria Montessori e Édouard Claparède. As influências deste pensamento se propagaram até o Brasil, no início do século XX, propiciando, segundo Gadotti (1999), uma evolução, embora tímida, da teoria da educação brasileira. Assim, decorrente dessa influência, em 1924, há a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), e, em 1932, ocorre “o primeiro grande resultado político e doutrinário de 10 anos de luta da ABE em favor de um *Plano Nacional de Educação*” (GADOTTI, 1999, p. 232, grifos do autor), o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, assinado por 27 educadores como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Sampaio Dória, Lourenço Filho, entre outros. Neste documento estavam definidos os fundamentos de uma política escolar voltada para a

Rousseau. Em linhas gerais e de forma sucinta, o movimento da Escola Nova acompanhou o desenvolvimento e o progresso capitalista, e foi se construindo junto com a própria escola moderna, científica e pública. Para este movimento

só o aluno poderia ser autor de sua própria experiência. Daí o *paidocentrismo* (o aluno como centro) da Escola Nova. Essa atitude necessitava de métodos ativos e criativos também centrados no aluno. Assim, os *métodos de ensino* significaram o maior avanço da Escola Nova (GADOTTI, 1999, p. 144, grifos do autor).

Segundo Lourenço Filho (1978) a *Escola Nova* seria um novo modo de tratar os problemas da educação; de considerar a criança como sujeito da educação, deixando de tratá-la como um mero objeto, de dar-lhe uma educação mais livre, estimuladora de sua curiosidade e de sua criticidade, uma educação que formaria homens bons, que construiriam uma boa sociedade. Eis que, as críticas feitas à escola tradicional pelos representantes da Escola Nova² envolvem um ponto de vista social e outro didático.

De acordo com Lourenço Filho (1978), as características que determinam uma pedagogia tradicional são: a existência de um aspecto impositivo da educação que privilegia a inteligência, a razão, ou seja, os conteúdos; o professor tanto é o elemento dominador dessa razão como é a figura central desta pedagogia; as atividades de jogo comunicativas e cooperativas entre os alunos são rigorosamente proibidas e até mesmo punidas, pois o que se valoriza é a imobilidade e o silêncio; no ensino reprimem-se atitudes afetivas ou emocionais, pois podem impedir uma boa e útil direção do trabalho educativo. Deste modo, sensibilidade, ação e pensamento são partes irreconciliáveis nesta pedagogia.

Lourenço Filho também nos fala da reação crítica a esse tradicionalismo, produzida pela Escola Nova³, e salienta que esta apresenta a tentativa de: conciliar aspectos da

renovação urbana e industrial do Brasil da época, e comprometida com a revisão dos procedimentos pedagógicos. Uma educação orientada pelos princípios da laicidade, da obrigatoriedade, da gratuidade, da universalização e da nacionalização do ensino fundamental, entendido como “educação integral”. O Manifesto propagava a organização da educação popular urbana e rural, a reorganização do ensino secundário e do ensino técnico e profissional, e a criação de universidades voltadas para a investigação e a pesquisa básicas. (GRANDE ENCICLOPÉDIA ..., 1998).

² Embora saibamos que existem críticas à Escola Nova, não é nosso objetivo ressaltá-las neste trabalho, e para um conhecimento das mesmas indicamos o livro de DI GIORGI, que consta em nossa referência bibliográfica.

³ Como princípios gerais da Escola Nova, destacados por LOURENÇO FILHO (1978, p. 246-248), temos:

1º- Respeito à personalidade do educando ou o reconhecimento de que deverá ele dispor de liberdade.

2º- Compreensão funcional do processo educativo, quer sob o aspecto individual, quer social.

3º - Compreensão da aprendizagem simbólica em situações de vida social.

4º - As características de cada indivíduo serão variáveis, segundo a cultura da família, seus grupos de vizinhança, de trabalho, recreação, vida cívica e religiosa.

sensibilidade, da vida afetiva e emocional ao pensamento; valorizar a comunicação, a cooperação, a interação e o movimento entre os alunos como formas de trabalho, as quais privilegiam a liberdade e o interesse dos alunos; acreditar que o interesse da criança ensinará a disciplina e o esforço ao colocar no centro do processo pedagógico o aluno -a criança- contemplando, assim, as suas experiências e as condições de vida social e cultural. Deste modo, na Escola Nova valoriza-se o processo educativo, pois “aprender-se-á a fazer fazendo, e a pensar pensando em situações definidas” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 247), e prega-se a noção de liberdade individual aliada a uma responsabilidade para que assim ocorra um desenvolvimento intelectual e moral.

Tendo em mente as particularidades destas concepções educativas, acima reveladas e por nós descritas, fica fácil de entender o porquê da afirmação de Bujes (2001, p.63):

O controle nas pedagogias ativas [Escola Nova] desloca-se, então, para a organização do meio. Ele não mais está centrado no mestre, com suas práticas disciplinares como o exame e a rígida organização do espaço e do tempo escolares [presente na Escola Tradicional]. As disciplinas se tornam autodisciplinas.

Diante do que já foi exposto até aqui, vemos que a questão do controle, entendido por nós como controle disciplinar, ou melhor, disciplina, remonta aos filósofos e reformadores do século XVI, passa por Locke, quando ele indica a necessidade do controle pedagógico; é ressaltado em Rousseau por meio da educação negativa; enfatizado por Kant, ao falar explicitamente da importância da disciplina como meio de manter o homem na humanidade; fazendo-se presente tanto na pedagogia tradicional, embora de uma forma rígida, tolhindo a expressividade humana, quanto na Escola Nova, como foi acima ressaltado. E é sobre a necessidade deste controle, ou melhor, sobre a possível necessidade da disciplina estar regulando e controlando a infância sobre a qual discorremos o próximo tópico.

1.2- Em busca da compreensão da (in)disciplina escolar

De acordo com Canivez (1998) a escola, sendo um espaço onde coabitam indivíduos diferentes, tem necessidade do respeito a uma certa ordem, a autoridade de uma mesma regra, que é entendida como *disciplina*. Salienta, também, que a educação escolar, dirigida às crianças e não aos adultos, precisa estimular naquelas o hábito de obedecer e

levar os adultos a exercer uma autoridade produtora de liberdade, autonomia e responsabilidade. Na tentativa de entender melhor a autoridade, Canivez faz uma inserção nas idéias de Rousseau, o qual considerava que a relação de autoridade, entendida como as ordens explícitas do poder do educador, possuía efeitos negativos sobre as crianças. Canivez (1998, p. 34, grifo do autor) ressalta este aspecto porque a criança é “incapaz de perceber os motivos *objetivos* do que lhe ordenam. Por isso, ela interpreta sempre a ordem dada como expressão da vontade pessoal do adulto, isto é, de seu arbítrio”. Frente a este arbítrio a criança pode se submeter ou rebelar-se. Neste sentido, as idéias de Canivez nos propicia compreender melhor o porquê de às vezes em sala de aula um aluno se rebela, e outros não, diante de uma solicitação do professor. Sendo que tal rebeldia pode ser entendida como indisciplina.

É assim que, de acordo com Canivez, na relação primitiva criança-adulto, o modo como a criança lida com a autoridade – seja submetendo-se incondicionalmente ao adulto, que é denominado por Rousseau como uma atitude servil, seja rebelando-se ao opor seu desejo ao dos adultos, que denotaria a revolta para Rousseau, - e para nós no ambiente escolar poderíamos conceber isto como indisciplina –, determinará o modo como ela lidará e interpretará os outros tipos de autoridade. Assim,

a autoridade que se exerce sobre a criança deve ser tão *impessoal* quanto a autoridade da lei à qual se submete o cidadão. Por isso, Rousseau recomenda a seu leitor que não dê ordens à criança, não de modo a deixá-la fazer o que bem entender, mas organizando-lhe o quadro de vida de tal forma que ela deseje só aquilo que, objetivamente, é bom para ela (ROUSSEAU apud CANIVEZ, 1998, p.36, grifo do autor).

Deste modo, a criança, como é vista no *Emílio* de Rousseau, seria governada, disciplinada pelas imposições objetivas de uma situação discreta, mas totalmente construída pelo educador. Canivez (1998) aponta-nos, ainda, o fato de que Rousseau, ao abordar a adolescência de *Emílio*, no livro IV, vê a necessidade de dar ordens e proibir, porque Rousseau vê o adolescente Emílio como um ser vulnerável frente às seduções da sociedade, os prazeres e as paixões violentas, porém, busca uma autoridade que não produza a servidão ou a revolta. Neste sentido, busca-se uma autoridade fundamentada em processos de discussão, de deliberação entre educador e educando, uma autoridade baseada em um “contrato pedagógico”, que ao se fundamentar na vontade do educando fornece uma base sólida à autoridade do educador. Neste contrato, explica-se a ordem dada e a liberdade do educando não exclui a autoridade do educador. Salientamos, aqui, que esta

idéia de “contrato pedagógico” está presente em autores que na atualidade discorrem sobre a temática da (in) disciplina, como veremos adiante em Aquino (1996, 2003).

Como já foi dito anteriormente, Kant explicita claramente a necessidade de uma disciplina para dominar os instintos, para regular os seus impulsos desordenados. E esta disciplina, enquanto hábito regulador, deve ser formada cedo e adquirida na escola:

Assim, as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranqüilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, afim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos (KANT, 1979, p.13).

Como nos aponta Canivez (1998, p.42), a disciplina enfatizada por Kant “procura impor a paciência e as esperas sem as quais o indivíduo simplesmente não tem tempo para pensar”. É uma disciplina, constituída no trabalho escolar, que obriga o indivíduo “a agir de forma organizada e refletida. Assim mesmo, submete a criança a um poder e lhe inculca hábitos de obediência (Ibidem, p.42)”. Uma obediência que, para Kant, deveria ser incondicional, que prepararia a criança para, quando ela fosse um cidadão, a obedecer às leis universais. Mas, segundo Canivez, a ordem à qual a criança está sujeita, na escola, deve ser uma ordem impessoal, proveniente da instituição escolar, uma ordem geral, uma ordem temporal, de emprego do tempo, e que não seja resultado da vontade do professor. Eis que para este autor, mesmo diante desta obediência incondicional, a criança pode se rebelar – rebeldia que pode ser vista como indisciplina – ao notar que nem todos estão sujeitos à mesma regra que ela, pois a criança “[...] sabe distinguir entre uma regra institucional que se dirige a ela enquanto aluno, e o arbítrio de um adulto que procura impor-lhe a própria vontade” (CANIVEZ 1998, p. 42-43).

Na tentativa de melhor entendermos o aspecto da disciplinarização, acreditamos que seja de extrema importância citar as idéias de Michel Foucault (1926-1984) contidas nas obras *“Vigiar e Punir”* e *“Microfísica do Poder”*.

Foucault (1977) fala que a disciplina surge no momento histórico dos séculos XVII e XVIII, em que nasce uma arte do corpo humano onde este é objeto e alvo de poder. Assim, para ele a disciplina se constituiria em “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” (FOUCAULT, 1977, p.126).

Segundo ele, a disciplina “define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e eficácia que se determina” (Ibidem, p.127). A disciplina “fabricaria” assim corpos dóceis e úteis, e de acordo com este autor, ela define uma nova “microfísica”⁴ do poder, ao efetuar um controle minucioso dos gestos, dos trajetos e do emprego do tempo. Eis que a disciplina é um poder que trabalha o corpo do homem, manipulando e produzindo seu comportamento, fabricando um tipo de homem necessário para a sociedade industrial e capitalista.

A disciplina, no aspecto do controle e da utilidade, possui a característica de organizar o espaço para facilitar a localização imediata do indivíduo; assim, cada indivíduo ocuparia e estaria em um lugar, que seria determinado tanto para satisfazer a necessidade de vigiar, de romper com as comunicações perigosas em grupo, como para criar um espaço útil. Como exemplo desta característica, temos a “fila”, técnica disciplinar presente até hoje em nosso ensino, que corresponde a uma forma de os professores controlarem seus alunos, garantindo assim a obediência, a economia do tempo e dos gestos dos indivíduos, além de facilitar a inspeção e a constatação da presença ou ausência destes.

Foucault (1977, 1990) mostra, também, que a outra característica da disciplina é o fato de exercer um controle das atividades por meio da regulação do tempo e isto estabelece uma sujeição do corpo ao tempo. A disciplina organiza, então, uma economia positiva impondo uma utilização exaustiva do tempo, ou seja, aproveitar utilmente cada instante disponível deste tempo. Para isto, é importante que cada gesto, cada ato seja controlado, até mesmo o ato da escrita, para que haja tanto uma maior produtividade, na medida em que se objetiva um máximo de rapidez e de eficácia, como uma normatividade, contribuindo ainda mais para a instauração do poder disciplinar. Neste sentido, a disciplina é vista como uma arte de compor forças para obter um aparelho eficiente, e Foucault (1977) mostra que a escola, ao aplicar e usar esta arte torna-se um aparelho eficiente do aprender, onde a ordem deve provocar o comportamento desejado. Deste modo, a ordem é treinada pelo silêncio, pela sinalização, por meio dos exercícios, e isto, consequentemente, conduzirá o homem à moral da obediência.

⁴ Para Foucault, o poder não está localizado em nenhum ponto específico da estrutura social. O poder funciona “como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível, limites ou fronteiras” (FOUCAULT, 1990, p.xvi). O poder não existe como uma coisa, ele é concebido como uma relação, como algo para ser exercido, efetuado e funcionável. E o que Foucault concebe como microfísica do poder “significa tanto um deslocamento do espaço da análise quanto do nível em que esta se efetua” (Ibidem, p.xii).

Segundo este mesmo autor, o sucesso do poder disciplinar se deve ao olhar hierárquico de vigilância, a sanção normalizadora combinada com o exame. Sobre o olhar da vigilância, que é um dos principais instrumentos de controle, Foucault (1977) nos diz que ele se manifesta nas disposições arquitetônicas dos edifícios escolares para que tudo e todos sejam vistos permanentemente, e, também, manifesta-se no ingresso de vários profissionais, os especialistas, como psicólogos, assistentes sociais, para trabalharem na escola, os quais iriam ajudar o mestre tanto nas tarefas materiais quanto nas de fiscalização. Sendo assim, é uma vigilância hierarquizada, contínua e funcional, uma vez que o poder disciplinar está em toda parte controlando, silenciosamente e continuamente, até mesmo aqueles que estão encarregados de controlar. Na verdade, é um olhar invisível⁵ “que permite ver tudo permanentemente sem ser visto, que deve impregnar quem é vigiado de tal modo que este adquira de si mesmo a visão de quem o olha (FOUCAULT, 1990, p.xviii)”, ou seja, este olhar produzirá na pessoa um autocontrole por meio da autovigilância.

Já sobre a sanção normalizadora, o referido autor diz que a escola, sendo um sistema disciplinar, faz funcionar em seu interior um pequeno mecanismo penal manifestado na

micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes ‘incorrectas’, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta (FOUCAULT, 1977, p.159-160).

O que reporta à penalidade disciplinar é a inobservância da regra, ou seja, tudo o que se desvia desta deve ser penalizado. E o castigo disciplinar seria aplicado no intuito de reduzir tal desvio, ou seja, um castigo *corretivo*.

Quanto ao exame, Foucault (1977) concebe-o como uma vigilância normatizadora, que põe em funcionamento, em um único mecanismo, relações de poder que permitem a obtenção e a constituição do saber. Pois,

⁵ Este olhar invisível é descrito por Foucault em analogia com a arquitetura do Panóptico de Bentham, que é um projeto arquitetônico prisional, onde as celas estão dispostas em círculos, nos vários andares, em torno de uma coluna central onde fica o vigia. Maiores detalhes em *Vigiar e Punir*, 3^a parte, cap.3.

o exame permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos. [...] O exame é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre (FOUCAULT, 1977, p.166).

Deste modo, o poder disciplinar produz tanto os sujeitos como os saberes, e assim:

as tecnologias disciplinares aplicadas ao corpo permitem a extração de saberes sobre os indivíduos, saberes que, ao serem devolvidos aos mesmos indivíduos, os constituem como sujeito, constroem o seu eu. Mas essas tecnologias, ao serem admitidas no campo do saber, produzem um disciplinamento dos saberes que é a própria condição de possibilidade de formação das ciências (BUJES, 2001, p.36).

Diante do que apresentamos neste tópico sobre a disciplina, e baseando-nos em Canivez (1998), percebemos que a disciplina descrita por Foucault opõe-se àquela postulada por Rousseau e Kant, uma vez que a disciplina para Foucault produz e modela os comportamentos e as disposições, opondo-se a uma disciplina que propiciaria um espaço de reflexão e que protegeria o espaço da vida privada. Ao expormos as concepções da disciplina em Rousseau, Kant e Foucault, pretendemos mostrar que a disciplina sempre existiu e sempre existirá: ela pode alienar e oprimir o ser humano ou levá-lo a uma reflexão, a uma autodisciplina. A necessidade de disciplinar o corpo infantil sempre foi manifestada pela necessidade de monitorar o desenvolvimento deste corpo. Não postulamos que se deva abolir toda forma de disciplina, pelo contrário, acreditamos que ela é necessária para a constituição da criança e do aluno; entretanto, não é qualquer disciplina, ou seja, não é aquela que se baseia no autoritarismo e determinismo, mas sim, aquela que seja um meio para possibilitar que o conhecimento circule e seja apreendido pelo aluno.

Eis que alguns estudos e pesquisas nos sinalizam para a necessidade de termos um novo olhar sobre a (in)disciplina.

Furlani (2000, p.75) salienta, e concordamos com ela, que o papel da escola é “promover, dentro de seus limites, a democratização, ao propiciar a aprendizagem efetiva de conteúdos valorizados socialmente, a qualidade da vida humana coletiva [...] e o rompimento do processo de seletividade social dentro da escola”. Assim, o trabalho escolar uma vez que objetiva esta aprendizagem efetiva, não se desenvolve à revelia da observância de normas de conduta, de certas ordens. E é importante conhecermos o modo como o professor entende a disciplina, as expectativas em relação ao seu papel e ao do aluno, pois, como nos assinala a autora, isto implicará em três concepções, a saber:

1^a - Disciplina como controle exterior aos alunos: “o professor como *controlador*” – nesta concepção o professor “espera um aluno submisso, que respeite a ‘autoridade’, ele privilegia como valores do disciplinamento a aceitação, a obediência, o respeito e a dependência do aluno” (FURLANI, 2000, p.45). O que existe, nessa perspectiva, é um relacionamento ameaçador entre professor e aluno, no qual o professor, como forma de controlar o aluno e sanar certos conflitos, utiliza-se do controle da nota e do controle da presença do aluno. Esta visão de disciplina manifesta a presença de uma desigualdade no exercício do poder.

2^a - Disciplina associada ao modo de organização da aula: “o professor como *facilitador*” – aqui o professor é “facilitador de desempenhos adequados dos alunos, a disciplina não diz respeito apenas ao aluno, que é ou não indisciplinado, mas está associada com o autodomínio de professores e alunos em sala de aula” (FURLANI, 2000, p.47). Tal autodomínio é baseado na co-responsabilidade de um trabalho coletivo pautado por um contrato, no qual professor e aluno possuem obrigações delimitadas para atingir um objetivo. A disciplina é situada no domínio do aluno em relação ao material e a outros alunos, que se aproxima daquela objetivada por Rousseau e Kant, que privilegia a cooperação, a confiança, o respeito e a autonomia do aluno. E esta concepção “não subestima a autoridade que permeia a relação professor-aluno, mas a vê numa perspectiva diferente da concepção de controle, possibilitando o exercício conjunto de poder” (idem, p.47).

3^a - Disciplina separada de qualquer valor: “*ausência de disciplinamento*” – segundo Furlani, isto ocorre quando o professor passa a responsabilidade para o grupo de alunos, desta forma “o professor não sabe que comportamento deve estimular, [...] não sabe [ou ignora] que consequências deveriam seguir os comportamentos inapropriados dos alunos [que tornam a aprendizagem impossível para o restante dos alunos]” (op.cit., p.49). Temos aqui, então, uma atitude de omissão do professor frente a sua autoridade e o poder é delegado aos alunos.

Acreditamos, assim como Canivez (1998) e Furlani (2000), que o professor pode optar sobre qual disciplina quer adotar em sua prática pedagógica, mas esta escolha dependerá da filosofia, da concepção de Estado, de educação e de criança sobre a qual se baseia essa prática, aliada, também, ao papel que ele atribui a si próprio e ao aluno.

Neste sentido, o professor possui uma autonomia relativa. E, ao adotar em sua prática uma concepção pedagógica baseada na primeira postura, entenderá como disciplina

a presença do silêncio, a atitude passiva dos alunos que devem escutá-lo e estar atentos a ele, pois é o professor quem detém o conhecimento. Sendo assim, a sala de aula é um ambiente onde não se valoriza a interação entre os alunos, pelo contrário, valoriza-se a imobilidade. E como salienta Singer (1997), o professor, nesta perspectiva, pode a qualquer momento fazer valer a sua autoridade, exercendo assim o seu papel de controlador. Neste ponto de vista, a indisciplina é vista no ato do aluno levantar, falar e ficar desatento, ou seja, é concebida como um desvio à norma que preconiza o submetimento corporal dos alunos.

Em contrapartida, aquele professor que adota uma prática pedagógica divergente da anterior não considera tais comportamentos como caracterizando a indisciplina, porque, como já salientamos nesta perspectiva pedagógica, o aluno, a criança é a figura central, que aprende observando, pesquisando, perguntando, pensando e se expressando ao tentar resolver as situações problemáticas: aqui, a criança aprende interagindo com as outras crianças. A disciplina, então, é concebida como um meio de conduzir a criança para a apreensão do conhecimento, como um conjunto de parâmetros que conduzam a uma convivência e a produção escolar de melhor qualidade, e se aproxima do segundo modelo descrito por Furlani (2000).

Neste sentido, a indisciplina se caracterizaria como uma atitude de desrespeito nesta convivência, como uma atitude que atrapalha a cooperação no ambiente escolar. Esta atitude de desrespeito pode ser entendida, de acordo com Furlani (2000, p.52), quando os alunos de classe econômica superior a do professor contestam a autoridade deste “baseados numa ‘autoridade da classe sócio-econômica’, os alunos podem não aceitar os valores transmitidos por uma pessoa que consideram ‘inferior’”. Assim, os alunos trazem para a sala de aula preconceitos de seu grupo social, podem adotar uma prática autoritária não só com seus colegas, mas, principalmente, com seu professor. Teríamos uma criança tirânica, que apresenta um comportamento de confronto e de contestação da autoridade do professor que pertence a uma classe socioeconômica inferior à do aluno.

Por outro lado, entendemos que a indisciplina pode abranger tanto a pedagogia tradicional quanto a pedagogia escolanovista, e como Furlani (2000) nos apresenta, o ideal é que exista uma competência tanto do professor quanto do aluno no exercício do poder disciplinar pautado em uma relação de confiança.

Por sua vez, Vasconcellos (2001) nos diz que precisamos compreender o que está acontecendo hoje com a disciplina na escola. Para isto, ele busca uma conscientização da

comunidade educativa em torno de um novo sentido de disciplina, utilizando-se da dialética ação-reflexão-ação. O autor cita que o grande foco de atribuição de responsabilidade ao problema disciplinar está no aluno e em sua família, a qual “não está cumprindo sua tarefa de fazer a iniciação civilizatória: estabelecer limites, desenvolver hábitos básicos” (VASCONCELLOS, 2001, p. 22). Entretanto, para o referido autor, e concordamos com ele, é preciso questionar o porquê da família estar assim, uma vez que, ao entendermos o que está se passando com a família, compreenderemos muito do que está acontecendo com a escola e com os próprios professores.

Para Vasconcellos (2001, p.23), um outro fator da indisciplina escolar deve-se a

queda do mito da ascensão social através da escola. Até há alguns anos atrás, a escola não era também um espaço ‘agradável’, mas os alunos tinham uma motivação extrínseca: ‘ser alguém na vida’. Atualmente, com a queda deste mito, fica muito mais difícil para o professor conseguir um comportamento ‘adequado’ do aluno ainda que de passividade.

Por outro lado, a crise disciplinar também é decorrente das mudanças na sociedade atual. A indução ao consumo, gerando o consumismo, acarreta uma infantilização da sociedade, vista na busca pela satisfação imediata de um prazer, e uma conseqüente alteração na dinâmica familiar, pois os pais, para manterem um determinado padrão econômico de vida imposto pelo consumismo, têm que trabalhar mais e acabam tendo menos tempo para seus filhos. Vasconcellos (2001) enfoca, ainda, que a crise disciplinar é decorrente tanto de uma crise de identidade da escola, falta-lhe um sentido social bem definido, como de uma crise dos limites da autoridade paterna, manifestada na permissividade, que gera o consumismo, isto é, o mercado consumidor, materializado nas grifes de moda, governa a criança e o jovem.

Como conseqüência da crise de sentido da escola, os professores ficam desorientados sobre o que fazer em sala de aula, e assim, adotam diversas posturas frente a disciplina, a saber: liberais convictos ou demissionários; autoritários convictos ou como único recurso; conformados, expressando uma aceitação passiva da desordem reinante no setor pedagógico; comprometidos com a superação do problema; “bem resolvidos” intuitivos ou conscientes; acusadores, põem culpa no sistema e na família; desesperados e em vias de desistir. Ainda segundo Vasconcellos (2001), os alunos percebem que não há firmeza, convicção naquilo que o professor está propondo, e a indisciplina pode ser gerada tanto como um recurso contra o autoritarismo do professor quanto como uma expressão do

excessivo liberalismo, da falta de autoridade do professor e da demissão do seu papel de educador.

Por isso, o referido autor dá importância ao modo como o professor constrói a sua ação pedagógica, pois ela é fundamental para uma construção da relação educativa. Neste sentido, existem professores que agem segundo uma perspectiva repressiva de controle:

A classe silenciosa e aparentemente atenta, o aluno submetido às regras formais de tratamento aluno-professor (e por isto, passa-se uma falsa imagem de respeito): este é o ideal educacional destes professores, que vêm em qualquer espaço de liberdade para os alunos um terrível mostro subversivo, corrosivo, que os aniquilará sem dó nem piedade (VASCONCELLOS, 2001, p.29).

Por outro lado, existem professores que, com medo de serem repressores, optam por ser ‘legais’ com os alunos, com os pais e até mesmo com a direção. Isto, segundo Vasconcellos (2001, p.30), é uma prática que acarreta o descompromisso tanto do professor, que não intervém e não exerce a sua autoridade, passando-se por omissão, como pelos alunos, que “podem não assistir as aulas quando não quiserem, [...], podem falar à vontade, mesmo que seja de forma dispersiva e atabalhoada, sem um ouvir ao outro; podem assumir a postura que acharem mais confortável, trazendo ou não o material de aula”. Deste modo, o professor ao procurar uma postura democrática ou participativa, pode chegar a uma postura liberal-espontaneísta, expressa pela falta de compromisso, de responsabilidade, de disciplina e conteúdo.

Então, o professor precisa, em seu trabalho de sala de aula, superar a participação passiva e alienada, buscando uma participação consciente e interativa com os alunos e destes entre si. Para isto, a questão da disciplina escolar precisa envolver “a formação do caráter, da cidadania e da consciência do sujeito (op.cit., p.37)”. Tal disciplina é necessária para a elaboração de um trabalho pedagógico significativo. Entretanto, o autor critica o fato de que, em nossa realidade, o ato de disciplinar vincula-se a uma adequação à sociedade existente, ou seja, significa inculcação, domesticação, resignação à exploração.

Vasconcellos salienta a necessidade de superarmos esta visão estreita e tradicionalista do professor, que só quer o silêncio de seus alunos para poder falar, e que precisamos entender:

Que conceito de disciplina tem a maioria dos educadores? Geralmente, disciplina é entendida como a adequação do comportamento do aluno àquilo que o professor deseja. Só é considerado disciplinado o aluno que comporta-se como o professor quer. A questão que poderia ser colocada é a seguinte: que comportamento deseja o professor? É frequente o desejo do professor que o aluno fique quieto, ouça as explicações que tem para dar, faça direitinho os exercícios e pronto. Se isto acontecer sentir-se-á realizado.

[...] a representação de competência profissional está associada ao bom domínio de classe, seja ele obtido por métodos autocráticos, seja através de atitudes persuasivas (VASCONCELLOS, 2001, p. 38, grifos do autor).]

Desta forma, o problema disciplinar precisa ser redimensionado, isto é, superar a disputa “comportamento/desejo do aluno X comportamento/desejo do professor [...] [enfatizando a] **organização do trabalho coletivo em sala de aula** para se realizar a construção do conhecimento, a educação” (op.cit., p. 39, grifos do autor). Isto significa superar a disciplina autoritária ou espontaneísta que aliena as pessoas, priorizando uma disciplina consciente e interativa que visa a participação, o respeito, a responsabilidade, a construção do conhecimento, a formação do caráter e a cidadania, ou seja:

o objetivo é conseguir o autogoverno dos sujeitos participantes do processo educativo, e dessa forma as necessárias condições para o trabalho coletivo em sala de aula (e na escola), onde haja o desenvolvimento da autonomia e da solidariedade, ou seja, as condições para uma aprendizagem significativa, crítica, criativa e duradoura (VASCONCELLOS, 2001, p. 40).

É uma disciplina que aponta os limites, ou seja, o que “não pode”, as possibilidades, o que pode, mas também o que se espera. Assim, a disciplina consciente e interativa “pode ser entendida como o processo de construção da auto-regulação do sujeito e/ou grupo, que se dá na interação social e pela tensão dialética adaptação-transformação, tendo em vista atingir conscientemente um objetivo” (op. cit., p.42). Além do mais,

o educador, num primeiro momento, pode assumir a responsabilidade pela disciplina, enquanto articulador da proposta, levando, no entanto, a classe a assumi-la progressivamente. Tem como parâmetro não a sua pessoa (sua ‘autoridade’), mas as necessárias condições para o trabalho coletivo em sala de aula (VASCONCELLOS, 2001, p.41).

O educador, então deve dirigir o processo de construção da coletividade em sala de aula, buscando enfrentar a alienação, que torna a sua participação e a dos alunos totalmente passiva. Tal educador, para o presente autor, precisa exercer a sua autoridade, uma vez que o educando necessita do referencial do educador a fim de ter base para a construção do seu. Neste sentido, concordamos com este autor, já que a autoridade do professor passa a ser

expressa nos seguintes domínios: *intelectual*, tendo a capacidade de refletir e de rever os pontos de vista; *ético*, tendo o compromisso com o bem comum, estabelecendo parâmetros e sendo coerente; *profissional*, sendo competente e se atualizando sempre; *humano*, sendo “capaz de perceber e **respeitar** o outro como pessoa” (VASCONCELLOS, 2001, p.45, grifos do autor).

É preciso compreender, segundo esse autor, que a Educação Dialética-Libertadora propõe um ensino extremamente exigente, que pede uma competência do sujeito para colaborar na transformação da realidade e um ensino inteligente. É uma educação que promove uma disciplina por convicção, que propicia a formação de uma personalidade forte, madura, capaz de saber o que quer, o que é certo e errado; uma disciplina que propicia a internalização de valores, a autoconfiança, o crescimento da auto-estima, que leva ao pensamento comunitário, à criatividade e à verdade. Superando, assim, a disciplina por coação, que se baseia na aparência e se vincula à figura do professor, isto é, quando ele sai da sala, ela desaparece, por isso proporciona a heteronomia, ao invés da autonomia. Esta disciplina

propicia a formação de uma personalidade dependente, imatura, pouco criativa, uma vez que a pessoa acostuma a sempre receber ordens de fora, não desenvolvendo o discernimento para saber o que é certo ou errado, não cultivando os seus valores, já que sempre alguém lhe impõe um comportamento (VASCONCELLOS, 2001, p.47).

De acordo com Vasconcellos, o caminho para a construção de uma disciplina coletiva e interativa envolve a participação e o envolvimento dos cinco elementos, os quais o referido autor denomina de cinco grandes níveis, que podem ocasionar a indisciplina, a saber: sociedade, família, escola, professor e aluno. Cada elemento pode agir nesta construção de uma determinada forma, tal como apresentamos abaixo resumidamente.

A sociedade pode agir, nesta construção, por meio do desenvolvimento de uma nova ética social, e pela valorização da educação bem como de seus profissionais. Já a escola precisa explicitar seu projeto político pedagógico, mostrando para o aluno que o sentido do conhecimento é ajudar na transformação estrutural da sociedade; promover reuniões pedagógicas semanais e um autoquestionamento institucional; adequar o seu currículo às reais necessidades dos alunos; trabalhar com a família, esclarecendo-lhes a concepção de disciplina da escola; ter uma linha comum de atuação, entre os membros da equipe escolar e seus educandos, determinando certos parâmetros escolares comuns, como

o que pode e o que não pode na escola. Concordamos com Vasconcellos (2001) quando ele ressalta que a disciplina é um desafio para a escola como um todo e não se restringe a um único professor. Por isso é necessário “construir uma postura comum entre os educadores [...] e educandos, estabelecendo determinados parâmetros comuns para a escola (o que pode, o que não pode, o que é grave, etc.)” (op. cit., p.59).

Por parte dos alunos, o referido autor diz que estes podem colaborar na construção da disciplina, participando consciente e interativamente da elaboração das normas da turma; tendo um senso de responsabilidade coletiva pela aprendizagem e pela disciplina; aprendendo a respeitar os colegas, a si próprios e a equipe escolar, bem como aprendendo que possuem direitos e deveres; precisam superar a postura individualista, fazendo um aprendizado da solidariedade e compreendendo que o estudo é um trabalho que exige, além do esforço, dedicação e concentração.

Por parte da família, Vasconcellos (2001) salienta que esta pode readquirir e estimular a prática do diálogo, da postura crítica; pode ajudar os filhos a pensarem sobre o sentido da vida; ter o cuidado para não acobertar os erros dos filhos, acreditando nas suas possibilidades e atribuindo-lhes responsabilidades. Além disso, a família pode estar atenta aos limites que, uma vez estabelecidos, precisam ser cumpridos; necessita valorizar a escola e o estudo participando, assim, da vida escolar de seus filhos.

Para o professor, há a necessidade dele assumir a sua realidade de trabalho e os seus alunos, encarando os alunos “problemas” como um desafio pedagógico, não ficar sonhando com alunos ideais e acreditar que ele pode transformar a realidade. Para isto, o professor, além de ter clareza de seu papel, deve ter firmeza quanto à postura em relação à disciplina; deve exercer a sua autoridade legitimada socialmente; valorizar o diálogo e o respeito, e desenvolver uma autocrítica. Entretanto, para que o professor se torne um legítimo organizador da turma, ele precisa conquistar a confiança e o respeito desta. Além de ter uma proposta adequada de trabalho, procurando revê-la sempre, tanto do ponto de vista do conteúdo, como da metodologia, pois alunos motivados não costumam dar problemas disciplinares.

Logo, o professor deve procurar desvendar o que está por trás de um comportamento indisciplinado: falta de motivação e de satisfação, distância com a real necessidade do aluno, o conteúdo está muito além ou aquém do nível do educando, etc. Ele precisa desenvolver um trabalho interativo e compromissado com os alunos, compartilhando com estes a responsabilidade pela organização do trabalho em sala de aula,

pela formulação da regras de trabalho e pela disciplina; precisa, também, ter um compromisso com o coletivo escolar e enfrentar as situações de indisciplina logo no começo e no contexto onde ela surgiu, evitando mandar o aluno para fora da sala e tendo o cuidado para não criar um clima de arbitrariedade, no qual só em alguns casos é que se cumpre o que se foi estabelecido em sala.

Vasconcellos (2001) diz que

a análise profunda da questão da disciplina revela a **dialética da constituição da pessoa**: de um lado, não se faz sozinha, de outro, não pode ser a mera reprodução de outra. É uma tensão constante entre reprodução e transformação, imitação e criatividade, continuidade e ruptura, identificação e libertação, princípio de prazer e realidade; é a busca constante de produção da existência e de superação do atual estágio de evolução da humanidade (p.71, grifos do autor).

Por isso, dentro desta vertente da dialética da constituição da pessoa, é necessário que o educador ajude a construir uma disciplina ativa e coletiva, a qual possibilita ao indivíduo, ou seja, ao aluno, ser senhor de si, dispor de si próprio e seguir uma regra de vida. Assim,

Há necessidade do professor compreender que existe uma **indisciplina ativa** – aquela em que o aluno faz ‘bagunça’ –, mas existe também a forma de **indisciplina passiva** – aquela em que o professor até consegue o silêncio, mas não a interação com os alunos –, que é tão grave como a primeira.(VASCONCELLOS, 2001, p.78, grifos do autor).

Desta forma, o presente autor nos aponta os meios para construirmos uma disciplina interativa e consciente, uma efetivação de uma disciplina escolar democrática, na qual “os educadores devem se comprometer com o processo de transformação da realidade, alimentando um **projeto comum de escola e de sociedade**” (VASCONCELLOS, 2001, p.107, grifos do autor). Estes aspectos, de uma certa forma, são evidenciados nas obras de outros autores como Alves (2002), Aquino (2003), Rebelo (2002), Vasconcelos (2001), Xavier (2002) dentre outros.

Vemos em Rebelo (2002), na sua obra “Indisciplina escolar: causas e sujeitos”, o relato interessante do modo como ela, inserida em um contexto escolar público, trabalhou a temática da indisciplina, por meio da “concepção problematizadora”, buscando demonstrar

a influência da “concepção bancária”⁶ no cotidiano e na temática da indisciplina escolar, a qual aponta como único sujeito responsável pela indisciplina o aluno, e buscou romper com essa visão unilateral, analisando os diversos focos contribuintes para a indisciplina, como os professores, a escola, os pais e a sociedade. Assim, esta autora busca entender este fenômeno, partindo da idéia de Foucault sobre a disciplina, que visa o controle e a domesticação infantil. Entretanto, essa disciplina controladora acaba gerando resistência e reações indesejadas sobre a ordem e o controle instituídos, ou seja, gera a indisciplina: “o poder gera indisciplina, pois o controle e a vigilância vão por sua própria prática, imitar aquilo que pretende eliminar” (REBELO, 2002, p.46).

Rebelo ressalta, com base nas idéias de Paulo Freire, que ainda hoje o ensino é magistrocêntrico, ou seja, é centrado no professor e nos conteúdos, enfatizando o silêncio e a submissão dos alunos. A autora, analisando a “educação bancária”, diz que

neste tipo de educação não há construção do conhecimento em busca da transformação e superação das dificuldades sociais; pelo contrário, com o objectivo apenas de transmitir valores e conhecimentos de forma simplificada e fragmentada, esse tipo de ensino anula o poder criativo e participativo do aluno, contribuindo para que esse não se sinta sujeito capaz de participar do processo de construção histórica (REBELO, 2002,p.48).

É uma educação onde a disciplina tem uma função de aprisionamento e controle do homem, por meio da cobrança da obediência e do silêncio dos alunos, que garante a transmissão, realizada pelo professor e sem interferências externas, dos conteúdos determinados pela cultura dominante. Decorre daí a necessidade de organizar as salas de aula em filas e distribuir individualmente os alunos a fim de que o professor possa vigiá-los. Além disso, é uma educação onde existe uma prática antidialógica, que:

não proporciona aos envolvidos ação- reflexão-ação (práxis) sobre as suas realidades, impedindo a conscientização da posição social em que vivem, gerando contraditoriamente indisciplina, pois reprova as manifestações que não fazem parte das normas estabelecidas [...] pela cultura dominante”(REBELO, 2002, p.48-49).

⁶ A autora possui como embasamento teórico o pensamento de Paulo Freire, por isso utiliza os termos: “concepção problematizadora” e “concepção bancária”. E embora não seja o nosso intuito discutir as idéias de Paulo Freire, não poderíamos deixar de mencionar que ele traz contribuição à teoria dialética do conhecimento, enfatizando que a melhor maneira de refletir é pensar a prática e retornar a ela para transformá-la, ou seja, é problematizando-a. Além disso, Paulo Freire cria a categoria pedagógica da “conscientização” visando a formação da autonomia intelectual do cidadão para intervir sobre a realidade (GADOTTI, 1999).

A autora salienta que a indisciplina escolar, na educação bancária, é entendida “como atitudes contrárias e ameaçadoras aos preceitos capitalistas, representantes da ideologia dominante e estabelecidas como verdades absolutas, impostas pelo currículo escolar aos integrantes do processo educativo” (REBELO, 2002, p.49). É uma indisciplina que está vinculada tanto a atitudes incômodas dos alunos, que são vítimas da ação discriminadora da escola, como o desacato e a resistência dos alunos, que ameaçam a ordem estabelecida na escola. Neste sentido, é uma indisciplina cuja responsabilidade é exclusiva do aluno, pois ao professor deve-se todo o respeito, uma vez que ele detém todo o saber e se constitui como a figura central do processo educativo.

Em contrapartida, a referida autora assinala a necessidade de termos uma visão da (in)disciplina dentro de uma “concepção problematizadora”, na qual o ato de educar envolve “amor, respeito a todas as visões de mundo, esperança e troca de experiências entre os envolvidos; por isso o *diálogo* é fundamental neste processo educativo libertador” (REBELO, 2002, p 50, grifo da autora). Dialogando aluno e professor, ambos buscam saber mais, refletir e agir em comunhão. Nesta concepção, a participação do aluno é aceitável e o controle externo do tempo e do espaço não é tão importante,

a disciplina é pedagógica e entendida como organização, pois surge da autoridade, compromisso e competência docentes. [...] [Tendo como finalidade] ultrapassar os limites do espontaneísmo e do conhecimento do senso comum; por isso é pedagógica, colaborando com o desenvolvimento da autonomia intelectual e da autodisciplina dos alunos, aspectos fundamentais [que fazem esta disciplina ser compreendida como uma construção interna] na busca da libertação do homem das injustiças sociais (REBELO, 2002, p 51, grifos nossos).

A autora ressalta que o papel do professor, na concepção problematizadora, é coordenar o processo educativo, utilizando-se de sua autoridade democrática para criar, “em conjunto com os alunos, um espaço pedagógico interessante, estimulante e desafiador, para que nele ocorra a construção de um conhecimento científico significativo” (REBELO, 2002, p 51). Vasconcellos (2001) mostra-nos que a indisciplina escolar é representada pelas atitudes ativas e passivas dos alunos, e de acordo com Rebelo (2002) ambas atitudes denunciam a insatisfação social e o tipo de educação praticada na escola.

O trabalho pedagógico, em uma concepção problematizadora, parte da realidade em que a escola está inserida, buscando o entendimento desta realidade e a consequente intervenção consciente para melhorá-la. Assim, Rebelo (2002, p.52) acredita que

valorizando a relação professor/aluno, o pensar crítico e a construção coletiva, desenvolve-se a participação, a criatividade, o respeito, a cooperação, a tolerância e a conscientização das nossas possibilidades como seres participantes na construção do conhecimento do mundo, em busca de uma sociedade mais justa.

Na pesquisa que desenvolveu, tal autora visualizou que, no contexto da escola pesquisada, a indisciplina era decorrente da má formação docente, da existência de uma prática pedagógica inadequada para atender as necessidades dos alunos, que eram carentes afetiva, cultural, social e economicamente, da resistência dos professores frente às novas propostas educativas, bem como da resistência em reconhecer que suas ações junto aos alunos poderiam contribuir para a indisciplina, da influência da família na construção da indisciplina, pois, os pais “mal informados”, sem saber lidar com os filhos, acabavam não colocando limites para que esses respeitassem os colegas, professores e funcionários, do currículo escolar alienante, fechado e estático que veiculava a função de controle social, idealizava um aluno diferente do aluno real, e finalmente, do desinteresse das políticas públicas educacionais, principalmente, em relação à formação profissional dos docentes e da falta de acompanhamento pedagógico na escola. No tocante à relação entre a formação docente e o problema indisciplinar, encontramos a seguinte afirmação que corrobora com o pensamento apresentado acima:

Este facto [sic] [a indisciplina] põe em causa os sistemas de formação, em que a preparação do professor para os aspectos relacionais em geral e para os aspectos disciplinares em particular é negligenciada ou tratada de forma inadequada, como acontece em geral nos países de língua latina, parecendo esquecer as novas condições de exercício profissional causadas pela transformação da estrutura social da população escolar e pela própria evolução social (Estrela, 1991, p.30-31).

O que Estrela (1991) nos apresenta é a necessidade de que as instituições formadoras de educadores atentem-se para as novas condições de exercício profissional dos educadores, ocasionadas pelas propostas de uma educação mais democrática. É neste sentido que Rebelo (2002) querendo alterar este quadro propõe construir junto com a escola um projeto político-pedagógico problematizador que busque: ver o aluno como sujeito do processo educativo, proporcionar uma formação continuada aos docentes e valorizar tanto o trabalho coletivo e democrático como o espaço físico enquanto espaço pedagógico. Por meio de um trabalho com temas geradores, trabalho este concebido dentro da proposta do projeto político pedagógico problematizador, a autora verificou que a indisciplina, para os sujeitos daquela realidade escolar, vinculava-se com visões difundidas

pela “educação bancária”, e assim, buscou construir um novo olhar sobre as questões disciplinares, pautando-se na concepção problematizadora. Então, pais e alunos passaram a não ser mais os únicos responsáveis pela indisciplina escolar; as aulas ficaram mais dinâmicas; e os alunos eram respeitados como seres históricos. Além disso, buscou-se a participação dos pais na vida escolar de seus filhos, por meio de reuniões para discutirem assuntos de seus interesses. Este aspecto reforça o que D’Antola (1989, p.09) salienta em sua obra:

Propusemos organizar o próprio sistema de disciplina, envolvendo os pais e os alunos. Não adianta a escola desenvolver todo um trabalho, se não tiver ressonância e continuidade na família.[...] Para resolver o problema, a disciplina na escola tem que ser construída por todos os elementos envolvidos, senão não vai dar frutos positivos. Para esta construção o autoritarismo tem que deixar de existir, mas a autoridade tem que estar presente, através de um bom trabalho, honesto, competente.

Deste modo, Rebelo, a exemplo de Vasconcellos (2001) e D’Antola (1989), quer nos mostrar que, para enfrentar o problema indisciplinar, é preciso a participação de todos. No entanto, Rebelo (2002) mostra-nos que um fator dificultador para a execução do trabalho que desenvolveu em sua realidade escolar foi a irresponsabilidade e a falta de prioridade das políticas públicas existentes tanto com relação à qualidade e à continuidade dos projetos desenvolvidos nas escolas como, até mesmo, com a continuidade dos professores. Apesar disso, ressalta a necessidade de termos “uma educação que valorize a organização coletiva e contribua para a construção da autonomia e para o desenvolvimento intelectual, para que se conquiste uma sociedade democrática” (REBELO, 2002, p 115).

Semelhante ao enfoque proposto por Vasconcellos (2001) e Rebelo (2002), temos a obra de Xavier (2002) que busca compreender, na realidade escolar, a problemática disciplinar, alicerçada em uma visão de escola democrática e progressista, opondo-se ao modelo tradicional/conservador de escola e de disciplina, que, como já foi visto anteriormente, principalmente em Foucault, envolve a formação das mentes e o disciplinamento dos corpos dos alunos. A referida autora destaca a importância e a necessidade de organizar o cotidiano escolar, o que implica em:

um ‘clima’ de trabalho agradável, não ameaçador, organizado a partir de normas claras, bem definidas, construídas coletivamente, através de proposta pedagógicas contextualizadas, desafiadoras, provocativas, visando à construção de sujeitos autônomos , auto-regulados; a importância da personalidade e da postura da professora (XAVIER, 2002, p.14) .

Aliado a isso, segundo esta autora, a escola necessita elaborar um projeto pedagógico participativo, como vimos em Rebelo (2002), que considere a realidade sócio-histórica em que a escola está inserida e as necessidades dos alunos e professores. Deste modo, a autora reforça que é preciso passar da concepção de disciplina, de coação, de obediência e submissão para uma imagem de disciplina como autodisciplina, cooperação com o coletivo, ação inteligente, detentora de um espaço de análise e opção.

Contribuindo para o nosso entendimento sobre a temática da disciplina na escola, La Taille (1996, p.10) afirma que existe uma complexidade e ambigüidade no tema sobre o que seria disciplina e o que seria sua negação, indisciplina:

se entendermos por disciplina comportamentos regidos por um conjunto de normas, a indisciplina poderá se traduzir de duas formas: 1) a revolta contra as normas; 2) o desconhecimento delas. No primeiro caso, a indisciplina traduz-se por uma forma de desobediência insolente; no segundo, pelo caos dos comportamentos, pela desorganização das relações.

O referido autor aborda o tema da indisciplina/disciplina pelo prisma da moralidade, analisa uma dimensão específica do fenômeno, como o sentimento de vergonha, que é considerado como uma das partes da dimensão afetiva. Pois, para o autor, a indisciplina em sala de aula é decorrente, entre outros fatores, do enfraquecimento do vínculo entre moralidade e sentimento de vergonha. Por isso chega a afirmar que “toda moral pede disciplina, mas toda disciplina não é moral” (DE LA TAILLE, 1996, p19). Ele nos faz um alerta para que “tenhamos cuidado em condenar a indisciplina sem ter examinado a razão de ser das normas impostas e dos comportamentos esperados (e sem, também termos pensado na idade dos alunos...)” (op. cit.,p. 20). Este autor, ao admitir a existência de um vínculo disciplina e moral na sala de aula, ainda diz que se a análise do enfraquecimento da relação vergonha/moral for correta, é possível explicar certos pontos indisciplinados, relacionando-os a valores morais. Assim, para ele “a indisciplina em sala de aula não se deve essencialmente a ‘falhas’ psicopedagógicas, pois está em jogo o lugar que a escola ocupa hoje na sociedade, o lugar que a criança e o jovem ocupam, o lugar que a moral ocupa” (DE LA TAILLE, 1996, p. 22).

Para Guimarães (1996), o conceito de disciplina pressupõe a observância de regras ou normas estabelecidas, enquanto que a indisciplina seria um ato contrário à disciplina. Esta autora lança um olhar sociológico sobre os conflitos na escola e diz, baseando-se nas idéias de Michel Maffesoli, que em toda instituição há duas lógicas: 1) a lógica do dever

ser – uma moral que representa um conjunto de leis – que tenta uniformizar o comportamento das pessoas, ou seja, homogeneizá-las; 2) a lógica do querer viver – uma ética que organiza as minúsculas atividades cotidianas de pequenos grupos – nesta lógica cada indivíduo participa com o seu próprio jeito de agir, mas também é uma lógica que garante a expressão de forças heterogêneas, assegurando a coesão dos grupos, que são representados na escola pelo grupo de alunos, pois eles passam a partilhar emoções que fundam o sentimento da vida coletiva.

A referida autora considera “importante argumentar que apesar dos mecanismos de reprodução social e cultural, as escolas também produzem sua própria violência e sua própria indisciplina” (GUIMARÃES, 1996, p. 77); pois, a escola tende a querer homogeneizar as pessoas, pela imposição das normas do dever-ser, mas se esquece da existência de diferentes grupos em seu interior que querem expressar o seu querer-viver, e se tal expressão incorporar formas de conflitos e de resistência contra este controle homogeneizador teremos, então, a indisciplina. É neste contexto de lógicas ambíguas que se constrói, ou não, a autonomia do professor, e, também, a do aluno, que ao diferenciar-se do professor busca a “autonomia sobre o seu próprio aprendizado e sobre sua própria vida” (op.cit., p. 79). Assim para a autora, “uma disciplina homogeneizadora que valha para a escola toda, feita para um conjunto de alunos equivalentes àqueles de um passado idealizado (‘dos velhos tempos’), está destinada ao fracasso” (op. cit., p. 80). Isto porque no território escolar diferentes grupos de alunos estabelecem relações entre si e obedecem a leis próprias. Assim, o confronto da escola com essas leis obriga a existência de uma negociação, de uma adaptação que propiciará a este conjunto uma mobilidade, a qual permitirá driblar e agir com tolerância perante os diferentes tipos de agitação grupal. O que é preciso, segundo esta autora, é a escola adaptar-se e negociar com a demanda dos alunos reais e considerar as diversificadas histórias provenientes destes alunos, deixando de acreditar que a paz signifique a ausência de todo conflito.

Para Aquino (1996), a indisciplina é um tema de difícil abordagem, que está presente nos relatos dos professores como uma das “dificuldades” fundamentais de seu trabalho, e que se faz presente tanto na escola pública quanto na privada. Segundo este autor, uma vez que as práticas escolares modificam-se com as contingências sócio-culturais, a indisciplina pode revelar que há um novo sujeito histórico, com novas demandas e valores, o qual ao ingressar na escola se depara com uma “ordem arcaica e despreparada para absorvê-lo plenamente. [...] Indisciplina, então, seria sintoma de

injunção da escola idealizada e gerida para um determinado tipo de sujeito e sendo ocupada por outro" (AQUINO, 1996, p.45), ou seja, denotaria uma tentativa de resistência.

O referido autor lança um olhar crítico sobre o modo como a indisciplina pode ser vista. Desta maneira, em uma perspectiva psicológica, a indisciplina pode ser entendida como uma carência psíquica infra-estrutural ligada à moral, ou seja, ao reconhecimento da autoridade externa cuja responsabilidade prévia, desta estruturação, é da família. Neste sentido, a indisciplina também estaria revelando um "sintoma" de relações familiares fragmentadas que não colaborariam na educação de crianças e adolescentes. Com isto Aquino quer nos apontar para o fato de que nas relações concretas entre professor e aluno perde-se de vista a tarefa epistêmica fundamental, que é a transmissão de conhecimento, para uma tarefa de assepsia moral, de aprimoramento das condutas.

Entretanto, conforme já salientamos em nossa introdução, o referido autor chama a nossa atenção para o fato de que a indisciplina não é uma problemática que tenha apenas "um culpado", mas sim uma problemática que precisa ser compreendida na contingência da relação professor-aluno. Por isto, Aquino (1996, p.54) salienta a necessidade do educador desenvolver uma conduta dialógica, pois o seu ofício exige uma negociação constante que significa "assumir o aluno como elemento essencial na construção dos parâmetros relacionais que a ambos envolve, posto que da definição destes parâmetros depende a assunção do contrato que deve balizar a relação", e este seria o contrato pedagógico.

De acordo com este autor, a construção negociada requer que o educador abdique dos modelos idealizados de aluno, de professor e da própria relação e passe a investir nos vínculos concretos; que o educador seja fiel ao contrato pedagógico, relembrando as cláusulas contratuais em todas as aulas; que tenha "permeabilidade" para a mudança e para a invenção de seu ofício. E é em sua obra mais recente – "Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas" - que Aquino (2003) aborda melhor a conduta dialógica por meio do uso do contrato pedagógico e da assembléia de classes. Inicialmente, nesta obra, o autor, traz alguns fatos interessantes sobre o que até agora se sabe da indisciplina: é uma temática que despontou como obstáculo ao trabalho pedagógico a partir dos anos 1990, além de ser uma queixa presente no cotidiano escolar e que traz a dificuldade de educar na atualidade; é um fenômeno escolar que ultrapassa limites sócio-culturais e econômicos, ocorrendo tanto em escolas públicas como particulares; representa uma das razões do "desgaste ocupacional" dos profissionais da educação, embora não exista perfil docente mais (ou

menos) propenso à indisciplina, também, não existe um perfil dos alunos predispostos a ela; a indisciplina relaciona-se “ao estilo de ação do professor, mostrando-se, no mais das vezes, como resposta à ausência de autoridade docente ou ao seu inverso, o abuso” (AQUINO, 2003, p.08). E os atos indisciplinados podem ocorrer desde a educação infantil até a universidade, e englobam diversas condutas que rompem e são contrárias ao ideário disciplinar vigente nas escolas, sendo uma afronta – declarada ou não – às normas em vigor naquela instituição, sejam elas razoáveis, justas, recíprocas, ou não. Por isso,

A maioria dos educadores não sabe ao certo como administrar o ato indisciplinado (dialogar?, punir?, encaminhar?, ignorar?). Não se sabe ao certo como geri-lo, já que muitas vezes não se é capaz de compreendê-lo em sua complexidade (AQUINO, 2003, p.10).

Ao lado do que já se sabe sobre a indisciplina, o autor discute, também, algumas questões que supostamente poderiam causá-la: um fenômeno típico da adolescência, uma “manifestação de uma agressividade latente dirigida contra as figuras de autoridade” (op. cit., p.11), e a escola que não consegue seduzir mais os alunos, etc. No entanto, mediante tal análise, o autor nos diz que “é necessário admitir que o ato indisciplinado carrega uma conotação ambivalente: pode ter um caráter de rebeldia contra determinadas injustiças escolares ou, ao contrário, representar uma ruptura de pactos legitimamente instituídos” (AQUINO, 2003, p.12). E assim, “se o ato indisciplinado aspirar outros horizontes (uma vida melhor, em termos éticos), ele terá sua legitimidade garantida; se ele nada aspirar ou tão-somente recusar princípios validados, perderá sua legitimidade” (op.cit., p.14).

Tal como Aquino (2003), Estrela (2002) visualiza a escola como um sistema aberto em constante interação com o meio social, e ressalta que a compreensão da indisciplina implica, em primeiro lugar, entender sua finalidade, seu objetivo. Só a partir dessa compreensão, podemos saber sobre o como e o porquê da indisciplina. Por isso o ambiente escolar não está imune às tensões e desequilíbrios provenientes das transformações deste meio. Sendo assim, a indisciplina pode ser vista como decorrente da sociedade e do seu sistema de ensino, como um fenômeno,

tão antigo como a própria escola e tão inevitável como ela. A manutenção da disciplina constitui, com efeito, uma preocupação de todas as épocas, como já testemunham vários textos de Platão, como o 'Protágoras' ou as 'Leis'. e se lermos as 'Confissões' de Santo Agostinho, constatamos como a sua vida de professor era amargurada pela indisciplina dos jovens que perturbavam 'a ordem instituída para seu próprio bem'. Constituindo a contraface da disciplina, a indisciplina na escola tem suas manifestações próprias. Elas só adquirem significado em relação ao processo pedagógico em curso e, por isso, só podem compreender-se em relação às funções que elas desempenham dentro desse processo. Só conhecendo o *para quê* da indisciplina se torna inteligível o *como* e o *porquê* (ESTRELA, 2002, p.14, grifos da autora).

Deste modo, esta autora propõe, semelhante a Aquino (1996, 2003), um resgate da relação professor-aluno, a qual ela chama de relação pedagógica⁷. Para a autora, a indisciplina não se confunde com delinquência e nem com patologia individual de ordem biopsicológica, e "mesmo que as causas profundas dos comportamentos de indisciplina possam ser de carácter (sic) biopsicológico e/ou social, as causas próximas que os fazem desencadear encontram-se em factores (sic) existentes nas situações pedagógicas (ESTRELA, 2002, p.14). Então, a referida autora propõe-se investigar a disciplina/indisciplina na aula utilizando-se de uma leitura da relação professor-aluno, refletindo sobre a relação pedagógica e suas características fundamentais, bem como articulando-a com o problema da formação de professores.

Assim, Estrela (2002) revisita os conceitos de disciplina/indisciplina subjacentes às principais correntes pedagógicas contemporâneas que vão desde uma disciplina imposta, herança do magistrocentrismo, até uma disciplina consentida e à autodisciplina, conquistada por uma educação libertadora e promotora da autonomia. E, concordando com a autora quanto ao fato de que o indivíduo pode evoluir de uma prática disciplinar heterônoma para uma prática autônoma, ressaltamos o que ela diz:

nos primeiros tempos de vida é difícil a disciplina não se assentar na imposição que cederá o passo à disciplina consentida e à autodisciplina, à medida que o desenvolvimento cognitivo e socioafectivo (sic) da criança permita a passagem de heteronomia para a autonomia. Percurso lento que a ação (sic) educativa pode estimular ou, pelo contrário, dificultar se o educador não atender aos princípios do desenvolvimento psicológico e social da criança, não lhe facultando os meios de uma tomada progressiva de responsabilidade (ESTRELA, 2002, p.28).

⁷ Em Estrela (2002) encontramos a seguinte definição: "A relação pedagógica é o contacto (sic) interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contactos (sic)" (p.36).

A referida autora discorre, então, sobre os condicionantes gerais da relação pedagógica, como: o saber, pois “é à volta dele que se articulam os aspectos formativos e os aspectos sociais do desenvolvimento do aluno visados pela intervenção do agente educativo” (op.cit., p.36); o espaço pedagógico – entendido como sendo “simultaneamente o lugar físico em que se processa a transmissão intencional do saber e a estrutura de origem cultural que suporta e organiza a relação pedagógica” (op.cit., p.42); o tempo escolar, que “regula a vida na instituição, fragmentando-a em parcelas artificialmente estabelecidas” (op.cit., p.44); as atividades que influenciam na dinâmica relacional criada na turma.

A autora ainda pontua que o ato pedagógico constitui-se, fundamentalmente, em um ato de comunicação que objetiva induzir a aprendizagem de um saber. Por isso, a comunicação pedagógica é aquela:

que se regula por um conjunto de regras explícitas ou implícitas. As regras pedagógicas impostas ou negociadas pelo professor enquanto agente normativo [...] determinam e circunscrevem as condições gerais e específicas em que deve decorrer o processo pedagógico e especificam algumas características da produção que se transformam em critérios da sua avaliação[...]. [As regras] desempenham, portanto, uma função pedagógica específica que não pode confundir-se com a sua função social de ordem geral (ESTRELA, 2002, p.61, acréscimos nosso).

Desta maneira, tanto a comunicação como as regras são fomentadoras de disciplina/indisciplina, pois, conforme a autora ressalta, o professor, por meio da comunicação que estabelece com o aluno, transmite-lhe, consciente ou inconscientemente, as imagens e expectativas que formula a seu respeito, as quais levam o aluno a agir em sua conformidade. É neste sentido que se insere a importância das representações mútuas de alunos e professores, o que confirma a relevância de nossa proposta investigativa, pois

se as representações dos alunos pelos professores fundamentam as suas expectativas, estas não são independentes da concepção dos papéis que uns e outros devem desempenhar em relação ao acto (sic) pedagógico nem das atitudes que esses papéis pressupõem (ESTRELA, 2002, p.73).

CAPÍTULO II: Compreendendo a Teoria das Representações Sociais

Neste capítulo, apresentamos a Teoria das Representações Sociais na tentativa de compreender melhor este campo teórico que está em construção. Isto porque tal teoria se constitui como a base teórica importante para o nosso trabalho.

A Teoria das Representações Sociais, segundo Farr (2003), é uma ‘forma sociológica’ de Psicologia Social, que se originou com a publicação feita por Serge Moscovici, psicólogo francês, em 1961 de “La Psychanalyse: Son image et son public”. Tal teoria surgiu no período pós II Guerra Mundial, o qual constituiu a era moderna da Psicologia Social, com o intuito de manter um laço estreito entre as ciências psicológicas e as ciências sociais. Desta maneira, a proposta de Psicologia Social de Moscovici apresenta-se como uma tentativa de combater a tendência separatista entre os fenômenos psíquicos e os fenômenos sociais, opondo-se, assim, à Psicologia Social aplicada por G.W. Allport nos Estados Unidos, que possuía um caráter amplamente psicológico e se baseava na filosofia positivista de Auguste Comte. Contudo, foi apenas por volta de 1970 que esta teoria encontrou seu lugar e começou a ser empregada em pesquisas. No Brasil, o interesse por tal teoria iniciou-se somente no final dos anos 70.

Moscovici, de acordo com Farr, moderniza a ciência social com o conceito de representação social, sendo que sua teoria se apóia principalmente em Durkheim, um dos fundadores das ciências sociais na França, que desenvolveu a noção de representação coletiva. Para compreendermos a Teoria das Representações Sociais de Moscovici precisamos resgatar o conceito de Representação Coletiva de Durkheim, o que faremos a seguir.

2.1 - Durkheim e as Representações Coletivas

Durkheim (1858-1917), a partir dos estudos da religião dos povos ditos primitivos, dos mitos, da linguagem, da ideologia, das categorias de espaço e tempo, etc., estabelece uma distinção entre o estudo das representações individuais, que seria o domínio da psicologia, e o estudo das representações coletivas, domínio específico da Sociologia. Deste modo, este autor aponta para a questão destas representações não se reduzirem às representações individuais e de que a Sociologia é distinta da psicologia individual (DURKHEIM, 1973; FARR, 2003). Mediante as idéias de Durkheim (1973), é possível

compreendermos que as representações coletivas são categorias de pensamento por meio das quais determinada sociedade elabora e expressa a sua realidade. Neste sentido, o referido autor afirma que essas representações surgem ligadas aos fatos sociais, e transformam-se em fatos sociais que podem ser observados e interpretados. Por isto, achamos pertinente ressaltar o que é *fato social* para este autor: “[...] consistem em maneiras de agir, pensar e sentir exteriores ao indivíduo, e dotadas de um poder coercivo em virtude do qual se lhe impõem” (DURKHEIM, 1973, p.390). Esses fatos não podem ser confundidos com os fenômenos orgânicos e nem psíquicos. Daí designar-lhes de sociais, uma vez que possuem como substrato a própria sociedade. Segundo ele,

a partir do momento em que a observação descobre a existência de uma ordem de fenômenos chamados ‘representações’, que se distinguem de outros fenômenos da natureza em virtude de características particulares, torna-se contrário a todo método tratá-los como se não existissem (DURKHEIM, 1994, p. 13).

Assim, para este autor, as representações são fenômenos reais, que possuem propriedades específicas e se comportam de modo divergente entre si, conforme tenham ou não propriedades comuns. Essas representações surgem do substrato social, ou seja, “originam-se das relações que se estabelecem, tanto entre os indivíduos, de tal forma combinados, quanto entre os grupos secundários que se interpõem entre o indivíduo e a sociedade total” (DURKHEIM, 1994, p. 41). Neste sentido, como afirma Moscovici (1978), essas representações “constituíam uma classe muito genérica de fenômenos psíquicos e sociais [...]” (p.42). Pois Durkheim (1973) afirma que a vida social é inteiramente feita de *representações coletivas*, as quais abarcam os mitos, as lendas populares, as concepções religiosas, as crenças morais.

De acordo com Minayo (2003), Durkheim ressalta que as representações coletivas possuem uma autonomia relativa e que algumas destas representações exercem sobre nós, mais do que outras, uma espécie de coerção para agirmos em certo sentido. Então, temos que o conceito de *representações coletivas* para Durkheim pode ser compreendido como:

[...] as representações coletivas traduzem a maneira como o grupo se pensa nas suas relações com os objetos que o afetam. Ora, o grupo é constituído de modo diferente do indivíduo e as coisas que o afetam são de uma outra natureza. Logo, representações que não exprimem nem os mesmos sujeitos e nem os mesmos objetos não poderiam depender das mesmas causas. Para compreender a maneira como a sociedade se representa a si própria e ao mundo que a rodeia, precisamos considerar a natureza da sociedade e não a dos particulares. Os símbolos com que ela se pensa mudam de acordo com a sua natureza (DURKHEIM, 1973, p.381).

Podemos dizer que, para Durkheim, não existem “representações falsas”, e ao conceituar as representações coletivas correlaciona-as aos produtos de pensamentos gerados pela sociedade, ou seja, pelas experiências acumuladas entre os indivíduos. Como salientamos acima, tais representações possuem uma autonomia relativa que lhes possibilita reproduzir, misturar-se e combinar-se, mas mantêm a base do substrato social.

Mediante o que foi exposto acima, Moscovici (1978) afirma que Durkheim, ao propor a expressão representação coletiva, pretendia designar a especificidade do pensamento social em relação ao pensamento individual. E, Moscovici ao resgatar o aspecto sociológico de Durkheim, o fez, inicialmente, para se contrapor ao fenômeno individualista, responsável pela dicotomia do campo social e psicológico, que a Psicologia Social da América do Norte, influenciada por Allport, estava tendo nos anos 60 e 70. Na verdade, Moscovici queria estabelecer uma “forma psicossociológica” de Psicologia Social que estivesse interessada na relação entre o indivíduo e a sociedade.

Segundo Farr (2003, p.44, grifos do autor), “Moscovici afirma que a noção de representação coletiva de Durkheim descreve, ou identifica, uma categoria coletiva que deve ser explicada a um nível inferior, isto é, em nível da PSICOLOGIA SOCIAL”. É neste sentido que desponta a noção de representação social. Moscovici, ao se aproximar de Durkheim, entende que o indivíduo é um produto da sociedade, aspecto este que explica o nível inferior ressaltado acima por Farr, mas também considera que o indivíduo é capaz de mudar a sociedade, inspirado nas idéias de Max Weber. E a mudança do termo representação coletiva para representação social acontece porque, para Moscovici, diante do contexto moderno de sociedades caracterizadas pelo pluralismo e pelas constantes mudanças dos fenômenos, é mais adequado estudar as representações sociais do que as representações coletivas. O conceito de coletivo adequa-se melhor ao contexto de sociedades menos complexas e primitivas como estudou Durkheim. Esta é a primeira diferença que se estabelece entre Moscovici e Durkheim (FARR, 2003).

Outro aspecto diferencial entre estes dois autores é que Moscovici refere-se ao social e ao psicológico como fatores influentes na construção de uma representação, e estes fatores interferem um no outro. Já Durkheim desconsidera o fator psicológico do indivíduo na construção da representação, pois para ele só existe o social. É por isto que vimos em Durkheim que as representações coletivas são fatos sociais, materializadas por si próprias existindo antes mesmo do indivíduo, não resultando das criações representacionais de cada indivíduo. Neste sentido, tais representações eram bastante estáticas.

Já para Moscovici, com o conceito de representações sociais, existe uma plasticidade, mobilidade e circulação nas representações ocasionadas em parte pela criatividade que reside na atividade representativa, a qual permite que, a partir de um repertório de saberes e experiências, este seja deslocado e combinado para integrar-se ou desintegrar-se, e em parte pela redundância das representações sociais, compreendida pelo modo como “uma representação faz circular e reúne experiências, vocabulários, conceitos e condutas que provêm de origens muito diversas” (MOSCOVICI, 1978, p. 62). Ele, assim, entendia que era necessário à Psicologia Social “penetrar nas representações para descobrir a sua estrutura e os seus mecanismos internos” (SÁ, 1995, p. 43). Esta perspectiva entra em choque com a das representações coletivas que eram irredutíveis a qualquer análise, já que eram consideradas como entidades explicativas absolutas.

Além disso, Moscovici pontua que o mito, identificado como representações coletivas, deprecia o nosso senso comum. Deste modo, o autor nos mostra que as representações sociais surgem por meio do senso comum, ou seja, elas nascem e atuam por meio de observações, de análises dessas observações, e de noções e linguagens de que se apropriam os componentes de um grupo social e que se convergem para a criação de um mesmo olhar, que traduz um sentido de identidade grupal, sobre o que acontece no meio social no qual o grupo se insere. Neste sentido, Minayo (2003, p.110) afirma que “cada grupo social faz da visão abrangente uma representação particular, de acordo com a sua posição no conjunto da sociedade. Essa representação é portadora também dos interesses específicos desses grupos e classes sociais”.

Daí o conceito de representações sociais ser “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26), no contexto da vida cotidiana.

Em suma, as representações sociais apresentam, de acordo com Anadon e Machado (2001), as especificidades de serem produzidas e reproduzidas ao longo das relações

sociais, constituindo-se como elemento pertencente à vida coletiva, além de conterem uma relativa autonomia que é ratificada pelo fato de serem elaboradas em diversos espaços sociais, sob pressões e situações variadas.

2.2 – Moscovici e a Teoria das Representações Sociais

O estudo realizado por Moscovici⁸ sobre as representações sociais da Psicanálise, contribuiu para a sociologia do conhecimento. Nesse estudo, ele utilizou questionários semi-estruturados, pesquisa de opinião e análise do conteúdo dos meios de comunicação de massa, como jornais e revistas publicados na França, que traziam algumas referências à Psicanálise. Nesta análise dos meios de comunicação de massa, ele contrastou em nível cultural a representação da Psicanálise na imprensa católica com sua representação da Psicanálise na imprensa marxista. O enfoque no nível cultural é confirmado pela fala de Farr (2003, p.46), quando afirma que “somente vale a pena estudar uma representação social se ela estiver relativamente espalhada dentro da cultura em que o estudo é feito”. Moscovici estava interessado, de acordo com Farr (2003), nas representações leigas da ciência, apresentando assim um interesse mais sociológico que antropológico⁹.

Embora Moscovici recuse-se a delimitar de modo definitivo o conceito do que venha a ser o termo “representações sociais”, alguns autores têm contribuído para que possamos compreendê-lo melhor, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da teoria. Este é o caso de Denise Jodelet, principal colaboradora e continuadora do trabalho de Moscovici, que elaborou um conceito de representação social bem difundido e aceito entre os estudiosos, a saber: “[Representação social] é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22). Realidade esta que, ao mesmo tempo em que produz interação, pode produzir também a exclusão. Assim, as representações sociais, enquanto sistemas de interpretação, influenciam em nossas relações com o mundo e com os outros, organizam as nossas condutas e a comunicação.

É sob a inspiração de Denise Jodelet que autores como Anadon e Machado (2001, p. 14) propõem que a representação social,

⁸ Como salientamos, anteriormente, este estudo foi elaborado em 1961, mas o encontramos relatado na obra intitulada “A Representação social da Psicanálise” que consta em nossa referência.

⁹ Entretanto, como podemos ver em Oliveira e Werba (1998), além da influência sociológica de Durkheim, Moscovici teve as influências antropológicas de Lévi-Bruhl, bem como das teorias: da linguagem de Saussure, de Piaget e a do desenvolvimento cultural de Vygotsky.

é a construção social de um saber ordinário (de senso comum) elaborado por e dentro das interações sociais, através de valores, crenças, estereótipos etc, partilhada por um grupo social no que concerne a diferentes objetos (pessoas, acontecimentos, categorias, objetos do mundo etc), dando lugar a uma visão comum das coisas.

Do mesmo modo, temos em Oliveira e Werba (1998, p.105) o seguinte:

as Representações Sociais são ‘teorias’ sobre saberes populares e do senso comum, elaboradas e partilhadas coletivamente, com a finalidade de construir e interpretar o real. Por serem dinâmicas, levam os indivíduos a produzir comportamentos e interações com o meio, ações que, sem dúvida, modificam os dois.

Retomando Moscovici (1978, p.77, grifos do autor), temos que a representação social corresponde a um critério de expressão da dimensão dos grupos sociais, e ela “contribui exclusivamente para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais”. Assim, no tocante a tal afirmação, achamos pertinente ressaltar o que Nóbrega (1990) assinala:

A comunicação social é responsável pelo modo como se forjam as representações sociais, assim como determina a formação do processo representacional estruturado em três níveis: 1/ *cognitivo* (refere-se ao acesso desigual das informações, interesses ou implicação dos sujeitos, necessidade de agir em relação aos outros); 2/ *formação da RS* (objetivação e ancoragem); 3/ *edificação das condutas* (opiniões, atitudes, estereótipos) (NÓBREGA, 1990, p.09, grifos da autora).

As idéias anteriores facilitam a nossa compreensão, quanto ao fato das representações sociais serem entendidas como um conhecimento posto em circulação pelas pessoas comuns, na comunicação informal cotidiana, quando essas são convidadas a emitir uma opinião sobre algum fenômeno, e as pessoas buscam em uma interação grupal algumas explicações ou respostas para o que vêem e vivem. Assim, desta troca comunicacional, o grupo elaborará uma ‘teoria do senso comum’, que será compartilhada coletivamente e influenciará seus comportamentos, isto é, o grupo elabora uma representação do fenômeno. Deste modo, as representações sociais partem de assuntos que prendem a atenção, o interesse e a curiosidade das pessoas nas relações interpessoais do dia-a-dia, na tentativa de compreendê-los e interpretá-los.

Este aspecto é salientado por Sá (1995) quando ele afirma que as representações sociais são produzidas pelas atividades intelectuais da interação social cotidiana, sendo que

tais atividades correspondem aos *universos consensuais* de pensamento, para Moscovici. Entretanto, a fonte alimentadora para a criação dessas representações é proveniente do mundo da ciência e do pensamento erudito, formando os *universos reificados* de pensamento para Moscovici. Assim, as teorias científicas e os conceitos eruditos são veiculados de diversas maneiras, como, por exemplo, por meio de conversas entre pessoas, pela televisão, pelo jornal, sendo dessa forma apropriadas pelos indivíduos. Deste modo, surgem novas formas de saberes populares e de senso comum.

Como se refere Vieira (2000, p. 25),

[...] enfim, os indivíduos ao apossarem dos conhecimentos da ciência, adequam as imagens, os conceitos e a linguagem peculiar da mesma aos seus saberes populares que serão utilizados para criarem um sistema interpretativo e explicativo de algum fenômeno social.

Neste sentido, podemos constatar que a perspectiva psicossociológica das representações sociais enfatiza a relação dialética entre indivíduo e sociedade, os processos simbólicos e o universo da vida cotidiana. É por isso que Moscovici (1978) afirma:

[...] as representações sociais são conjuntos dinâmicos, seu *status* é o de uma *produção* de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e estas, e não de uma *reprodução* desses comportamentos ou dessas relações, de uma reação a um dado estímulo exterior (p. 50, grifos do autor).

Na elaboração da Teoria das Representações Sociais, este autor atribuiu uma dupla natureza à sua estruturação – *conceptual* e *figurativa* – explicitadas neste trecho:

A representação não é, em minha opinião, uma instância intermediária, mas, sim, um processo que torna o conceito e a percepção de certo modo intercambiáveis, uma vez que se engendram reciprocamente. [...] a representação exprime, em primeiro lugar, uma relação com o objeto e que preenche um papel na gênese dessa relação. Um de seus aspectos, o perceptivo, implica a presença do objeto; o outro, o espírito conceptual, a sua ausência. [...] a representação segue a esteira de um pensamento conceptual, pois que a condição de seu aparecimento é uma supressão do objeto ou da entidade concreta; mas, por outro lado, essa supressão não pode ser total e, a exemplo da atividade perceptiva, a representação deve recuperar esse objeto ou essa entidade, e torná-los ‘tangíveis’. Do conceito, ela retém o poder de organizar, de unir e de filtrar o que vai ser reintroduzido e reaprendido no domínio sensorial. Da percepção, ela conserva a aptidão para percorrer e registrar o inorganizado, o não-formado, o descontínuo (MOSCOVICI, 1978, p. 57-58).

Com isso, a Teoria das Representações Sociais permite às pessoas conceituarem, darem um sentido a um objeto não presente, simbolizando-o, além de torná-lo figurativo dando-lhe uma concretude icônica. Desta estruturação dual, este autor encontrou os dois processos formadores das representações sociais: a objetivação e a ancoragem¹⁰.

De acordo com Moscovici (1978, p.111-112), objetivar é “reabsorver um excesso de significações materializando-as (e adotando assim certa distância a seu respeito). É também transplantar para o nível de observação o que era apenas inferência ou símbolo”, ou seja, é substituir o percebido pelo conhecido e, de uma forma sucinta, pode ser entendido como um processo que torna o abstrato em concreto. E, segundo Oliveira e Werba (1998, p.109), a objetivação é “o processo pelo qual procuramos tornar concreto, visível, uma realidade. Procuramos aliar um conceito com uma imagem, descobrir a qualidade icônica, material, de uma idéia, ou de algo duvidoso”.

Moscovici (1978) concebe a naturalização e a classificação como as duas operações essenciais da objetivação. E, para chegar a estas duas operações, o autor partiu da situação de como os indivíduos respondem aos estímulos. Esta resposta implicaria em um duplo esforço para o sujeito: o primeiro esforço abarca o transporte dos elementos do meio objetivo para o meio cognitivo, o que abre espaço para uma mudança de status e função desses elementos, que agora foram naturalizados e podem ser julgados pelo indivíduo como uma realidade física. Já o segundo esforço, o de classificação, “coloca e organiza as partes do meio ambiente e, mediante seus cortes, introduz uma ordem que se adapte à ordem preexistente, atenuando assim o choque de toda e qualquer nova concepção” (op.cit., p.113).

A partir desta idéia inicial de Moscovici sobre a objetivação, Jodelet (1984 apud SÁ, 1995), descreve três fases constituintes deste processo, a saber:

1) Seleção e descontextualização de elementos da teoria: os indivíduos escolhem os elementos de um contexto científico de acordo com seus valores e normas culturais e, depois, incorpora e utiliza os mesmos no seu dia-a-dia;

¹⁰ O termo ancoragem surgiu com o desenvolvimento da teoria, pois como pode ser visto na obra *Representação social da Psicanálise*, Moscovici utiliza, na verdade, o termo amarração.

2) Formação de um núcleo figurativo¹¹: a partir dos elementos selecionados, uma imagem estruturada mentalmente reproduz uma estrutura conceitual, permitindo, assim, que o indivíduo comprehenda os atributos do objeto representado, utilizando-se da imagem;

3) Naturalização dos elementos: a partir do núcleo figurativo os elementos da estrutura conceitual, ou seja: a imagem se transforma em elementos do senso comum, da realidade (NÓBREGA, 1990; SÁ, 1995; VIEIRA, 2000).

Sobre o processo da ancoragem, Oliveira e Werba (1998, p. 109), salientam que é

um processo pelo qual procuramos classificar, encontrar um lugar, para encaixar o não familiar.[...] É um movimento que implica, na maioria das vezes, em juízo de valor, pois, ao ancorarmos, classificamos uma pessoa, idéia ou objeto e com isso já o situamos dentro de alguma categoria que historicamente comporta esta dimensão valorativa.

E, semelhante a estes autores, para Anadon e Machado (2001, p.23), o processo de ancoragem

consiste em incorporar os elementos de saber não familiares que criam problemas no interior da rede de categorias que é própria ao indivíduo. Ele representa o enraizamento social da representação e se opera em referência às crenças, valores e saberes que preexistem e dominam neste mesmo grupo.

Sá (1995) acrescenta que as representações já existentes podem funcionar também como sistemas de acolhimento de novas representações. Desta forma, podemos entender que a ancoragem implica em uma interpretação¹², compreensão, realizada por um indivíduo ou pelo grupo, sobre um novo objeto que está sendo representado mentalmente, utilizando-se, para isso, de conhecimentos e imagens já construídos socialmente e que estão em sua memória. É por isso que a ancoragem implica em classificação e denominação.

A classificação, de acordo com Sá (1995, p.38), “dá-se mediante a escolha de um dos paradigmas ou protótipos estocados na nossa memória, com o qual comparamos então o objeto a ser representado e decidimos se ele pode ou não ser incluído na classe em questão”. Enquanto que denominação implica em tirarmos do anonimato um objeto para dar-lhe uma origem, um nome, localizando-o na matriz de identidade cultural do meio.

¹¹ Segundo Nóbrega (1990), a idéia do núcleo figurativo fez com que J. C. Abric postulasse a teoria do núcleo central, enriquecida por C. Flament com a teoria dos esquemas periféricos, conceitos importantes para a compreensão e análise das representações sociais.

¹² O termo aqui é utilizado para dar uma idéia de proporcionar um sentido ao novo objeto, ou seja, fornecer um contexto mais claro ao mesmo.

Enfim, tanto a objetivação como a ancoragem contribuem para que o não familiar, o desconhecido se torne familiar.

Diante do que foi exposto até agora, pode causar a impressão ao leitor, de que tudo o que um grupo elabora é representação social, ou de que esta teoria pode ser aplicada a qualquer coisa. Mas isto seria incorreto, já que a representação social implica em um sujeito/indivíduo e refere-se a alguma coisa, pois de acordo com Wagner (2000), existem alguns critérios para avaliar representação social, a saber:

- a) Consenso Funcional: refere-se ao fato de que, mesmo que nenhuma representação seja compartilhada por 100% dos membros de um grupo, o consenso é visto como a necessidade de mantê-lo como uma unidade social reflexiva, organizada por meio de um auto-sistema padronizado, de categorias próprias e do relacionamento entre si dos membros do grupo.
- b) Critério de Relevância: relaciona-se ao fato de que as representações sociais dizem respeito somente a objetos ou questões socialmente relevantes, e esta característica é atribuída quando “o padrão de comportamento dos indivíduos ou grupos muda em sua presença” (WAGNER, 2000, p. 18).
- c) Critério de Prática: refere-se à mudança de comportamento e pensamento dos membros de um grupo, mediante a criação de uma representação social, que deve fazer parte da rotina diária de um grupo, chegando a ser considerada como uma condição “normal” dentro do grupo.
- d) Critério de ‘Holomorfose’ (WAGNER, 2000, p.20): cada indivíduo, detentor das representações, possuirá uma idéia de comportamento “normal” dos possíveis parceiros em uma situação que solicite determinada representação. Isto se deve ao fato de que ela possui uma gênese pública e tem como pré-requisito a interação social harmônica. Por outro lado, este critério indica que as representações trazem em si informações sobre a sua referência grupal.
- e) Critério de Afiliação: ocorre quando as representações se referem a um grupo mais claramente delimitado dentro do qual elas formam “uma parte localmente válida do senso comum” (WAGNER, 2000, p. 20).

Com isso, percebe-se que a nossa proposta de investigar as representações de indisciplina é pertinente, uma vez que o conceito de indisciplina altera o padrão de comportamento de todos os integrantes de uma escola, demonstrando, assim, a sua relevância e prática. Além disso, esta pesquisa atentar-se-á para uma aproximação dos

participantes e a consensualidade do grupo de professores da escola pesquisada, sobre o que propomos pesquisar. Isto poderá ser observado por meio das observações realizadas na escola e nas salas de aula, bem como pelo contato com o material escrito, no qual constam os registros internos de indisciplina escolar.

2.3 - O estado atual da Teoria das Representações Sociais e sua aplicação no campo da educação

Moscovici lançou as bases desta teoria e, com as contribuições de outros pesquisadores, surgiram outras abordagens que explicitaram a noção de representação social, dentre estes estudiosos, destacam-se: Denise Jodelet, que se mantém fiel à perspectiva psicossociológica de Moscovici e dá contornos mais definidos à Teoria das Representações Sociais; Williem Doise, que prioriza o processo de produção sócio-histórico das representações sociais, caracterizando, assim, uma perspectiva mais sociológica; Jean Claude Abric que, dentro de uma perspectiva mais cognitiva, retoma a idéia de modelo figurativo, apresentada por Moscovici, e defende a necessidade de trabalhar a idéia de centralidade da representação social, ou seja, a idéia do núcleo central.

Conforme nos assinala Spink (1995, p.90), as representações sociais podem ser enfocadas como produto e como processo, e esses dois enfoques determinam o método e o modo de compreensão de determinado fenômeno. Sendo assim, enquanto produto, as representações sociais “emergem como pensamento constituído ou campo estruturado. Nessa perspectiva a pesquisa visa depreender os elementos constitutivos das representações”. Contudo, essas representações devem ser sempre analisadas conforme as condições em que foram produzidas, e os estudos que seguem esse enfoque tendem a utilizar métodos e técnicas das abordagens qualitativas de pesquisa como Guareschi (1995), Fonseca (2001), Vieira (2001).

Já as pesquisas que seguem o enfoque das representações sociais, enquanto processo, utilizam métodos e técnicas experimentais, e tendem a examinar os processos de objetivação e ancoragem na elaboração cognitiva, ou, ainda, analisar as propriedades estruturais das representações, distinguindo os aspectos centrais dos elementos periféricos. Consideram que as representações sociais

emergem como pensamento constituinte ou núcleos estruturantes. Nessa perspectiva a pesquisa volta-se à compreensão da elaboração e transformação das representações sob a força das determinações sociais, ou à compreensão do funcionamento e eficácia das representações na interação social (SPINK, 1995, p.91).

Esta perspectiva do processo engloba os estudos de Abric sobre o núcleo central e, aqui no Brasil, tem como seguidor Celso Pereira de Sá, autor de “Núcleo Central das Representações Sociais”.

Embora consideramos útil, como Spink (1995), a forma de sistematização do estudo das representações sociais no tocante ao enfoque do produto e do processo, no presente estudo sobre as representações de professoras sobre indisciplina escolar, não optamos por um ou outro enfoque, mas utilizamos a perspectiva psicossociológica, ou seja, a teoria inicial postulada por Moscovici, em virtude de considerarmos importantes não só os aspectos sociais, que servem de base para os membros da escola criarem explicações sobre a indisciplina, como também os aspectos psicológicos destes que, de uma certa forma, influenciam nestas explicações.

Além disso, acreditamos que as representações sociais “implicam em pertença social dos indivíduos e implicações afetivas e normativas, interiorizações de experiências, de práticas, de modelos de conduta e de pensamento, socialmente inculcados e transmitidos” (ANADON e MACHADO, 2001, p.43).

Isto, de uma certa forma, é compartilhado por Lane (1995, p.60) quando explicita que a elaboração das representações “implica, necessariamente, um intercâmbio entre intersubjetividades e o coletivo na construção de um saber que não se dá apenas como um processo cognitivo [...], mas que contém aspectos inconscientes [...], emocionais e afetivos tanto na produção como na reprodução” das representações. Sendo assim, entendemos que a representação social é uma articulação de elementos afetivos, mentais e sociais, e também, integração de cognição, linguagem e comunicação com as relações sociais e materiais sobre as quais as representações vão intervir.

À medida que a Teoria das Representações Sociais veio, e vem, desenvolvendo-se, é óbvio que as críticas e questionamentos sobre os seus pressupostos ontológicos e epistemológicos, possibilidades metodológicas, dentre outros aspectos, vêm surgindo (SÁ, 1995).

Deste modo, Alves-Mazzotti (1994) indica-nos que a partir de 1980 é que as críticas se intensificaram, principalmente, pela falta de clareza para se definirem os

conceitos, e, em especial, o termo social: este “termo é usado para indicar que a representação é de um objeto social, ou que ela própria, enquanto entidade, é algo social ou, ainda, que a representação é social por ser partilhada por um grupo” (op.cit., p.69). Uma outra crítica apontada por essa autora, refere-se ao fato de que, em um grupo criado pelo pesquisador, os seus membros podem vir de grupos variados, e assim, nada nos garante que alguns sujeitos identifiquem-se com o grupo criado artificialmente. Além disso, há os questionamentos sobre qual deve ser o tamanho de um grupo. E, no tocante, a este questionamento, a autora aponta que a quantidade de sujeitos usada em uma pesquisa deve levar em consideração o modelo metodológico a ser usado, já que não existe uma metodologia padrão a ser aplicada.

Logo, ao estudar algum assunto baseando-se nesta teoria, faz-se necessário ter a clareza sobre o que será estudado e o tipo de metodologia aplicada. A pesquisa precisa responder à questão dual em que se baseia a teoria moscoviana: “como o social interfere na elaboração psicológica que constitui a representação, e como esta elaboração psicológica interfere no social” (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p.69).

Por outro lado, segundo a autora, existem inúmeras críticas ligadas à falta de rigor científico e à qualidade de interpretação dos dados coletados. E, diante de tais críticas, algumas revelam os ranços do olhar positivista sobre a ciência e outras, de fato, são pertinentes, já que certos pesquisadores se esquecem que o método qualitativo não despreza o rigor científico.

Apesar das críticas e questionamentos à Teoria das Representações Sociais, o que vemos é a sua consolidação enquanto referencial teórico, não só para a Psicologia Social, mas também para outras áreas como a saúde – neste campo temos, por exemplo, os trabalhos de Schulze (1995), Trindade (2000), – as ciências humanas e sociais, como as pesquisas de Sato (1995) e Alves-Mazzotti (2000), e, principalmente, no campo da educação.

Assim, à medida que esta teoria está crescendo a sua aplicação no campo da educação vem se expandindo, porque a Teoria das Representações Sociais não possui um enfoque reducionista e, também, porque é capaz de ser aplicada a uma grande parte das questões investigadas neste campo. Neste sentido, ao entrarmos em contato com os textos

de Alves-Mazzotti (1994) e Anadon e Machado (2001)¹³, eles nos apontam os seguintes aspectos:

- a) Ao estudarmos as representações sociais na educação é possível identificarmos, em um grupo social específico, as suas atitudes, comportamentos e o modo como um determinado papel é concebido na escola. Desta forma, pode-se realizar tanto uma pesquisa de tipo macroscópico quanto de tipo microscópico, que englobaria o processo pedagógico e a construção de saberes na sala de aula;
- b) A possibilidade de analisarmos os discursos sobre a instituição escolar, da escola sobre ela mesma, de agentes da instituição, de alunos e dos pais de escola sobre o enfoque das representações sociais atentado-nos às peculiaridades de cada discurso;
- c) Nas relações pedagógicas, o estudo das representações sociais é capaz de produzir um sistema de apreensão e de percepção do aluno em sua singularidade;
- d) É preciso ter sempre em mente o fato de que as representações sociais não explicam tudo, e, por isso, é preciso utilizar aqueles critérios, anteriormente, já ressaltados;
- e) Os professores ao construírem representações sociais de seus alunos são influenciados: pelas exigências da sociedade quanto às regras e os modelos a seguir; pelas normas e regras escolares definidoras dos comportamentos; pelas normas ideológicas propagadas no meio educativo; e “pelas normas que levam consigo os atores sociais imersos na educação (ANADON e MACHADO, 2001, p. 78)”.

Por outro lado, ao realizarmos nossa revisão bibliográfica, deparamo-nos com pesquisas brasileiras que reconhecem o valor dos estudos realizados por Moscovici no campo educativo, mas optam por um conceito diferente de representação, tendo como referência as elaborações de Henri Lefebvre. Como é o caso de Penin (1989), que discorre sobre as condições da vida cotidiana, de quatro escolas públicas, e as representações que são construídas pelos professores, equipe técnica e pais de alunos sobre as causas escolares do alto índice de repetência e evasão escolar dos alunos. Além desta autora, temos Novais (1995) que analisa as representações de corpo de professoras da pré-escola mostrando os seus significados na prática pedagógica, além dos sinais dos movimentos de formação e (re) produção destas representações.

¹³ Ambos citam, em suas obras, Michel Gilly, um professor e pesquisador da Universidade de Provença, que desenvolve estudos de representações aplicados à educação.

Encontramos, também, pesquisas que vinculam a teoria de Moscovici ao processo de formação do educador, como a desenvolvida por Fonseca (2001), que discute a representação social do papel do educador no curso de pedagogia e ressalta, dentre outros resultados, a necessidade de se valorizar o educador como ser político. Enquanto que a pesquisa de Cruz (1997), discute como as representações de escola para as crianças e pais mudam ao longo da trajetória escolar, além do que, podem resultar no fracasso escolar e na diminuição da auto-estima das crianças. Hollanda (1999) estudou as representações sociais do 'bom aluno' para professores, pais e estudantes e suas repercussões na formação de identidade da criança como aluno. Vieira (2001) analisou na relação professor-aluno as representações sociais sobre o educando e as suas influências no processo de aprendizagem daqueles alunos com insucesso escolar, sendo que este autor, do mesmo modo que Cruz (1997) e Hollanda (1999), pôde constatar que os alunos passam a expressar e comportar conforme as percepções veiculadas pelas representações de seus professores.

Além destes, temos também, os estudos de Gama & Jesus (1994), Medeiros (1996), Rego e Caldeira (1998) que discorrem e investigam o aspecto das representações na pessoa do professor, influenciando os diversos encontros e desencontros, que ocorrem em sua prática pedagógica diária; e tais estudos não encerram em si a possibilidade de novas pesquisas, pelo contrário, instigam outras apreensões a respeito das representações, concepções e opiniões introjetadas e veiculadas na relação professor-aluno.

Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo investigar e apreender quais as representações das professoras de 2^a séries do ensino fundamental acerca de indisciplina escolar; quais as implicações dessas representações na prática pedagógica que desenvolvem; e quais os tipos de intervenção adotados pelas professoras frente às ações ditas indisciplinadas de alunos. E, consequentemente, acreditamos que o referido trabalho possa se constituir em uma contribuição aos questionamentos pertinentes à indisciplina no contexto escolar, e possibilitar às professoras, como agentes e mediadoras da prática pedagógica, assumirem uma postura mais crítica-reflexiva em relação ao seu trabalho, (re)descobrirem a alegria e o prazer do processo de ensino-aprendizagem, bem como considerarem a criança como um ser em desenvolvimento integral, um ser histórico e social. Pois, estando a escola, seja ela pública ou privada, inserida e em contato com um contexto social mais amplo, podemos afirmar que os conhecimentos provenientes deste contexto influenciam extremamente o contexto escolar. Sendo assim, a imagem do aluno ideal – aquele que aprende tudo e não causa desordem – construída pela sociedade é

introjetada no cotidiano escolar, levando os professores e as professoras a compartilharem essa construção e reproduzirem em suas relações com os alunos as características que compõem essa imagem idealizada socialmente.

Deste modo, podemos afirmar que pesquisar e utilizar a Teoria das Representações Sociais no cotidiano escolar é um assunto pertinente, pois como foi dito, anteriormente, a escola produz uma cultura social que lhe é própria, onde se vinculam crenças, valores, emoções e diálogos. Além disso, tal teoria contribui com o nosso objetivo de pesquisa, uma vez que o funcionamento dos sistemas de referências utilizados pelas pessoas no dia-a-dia para classificar e decodificar tanto os indivíduos como o que acontece na vida cotidiana é objeto de investigação desta teoria.

CAPÍTULO III: Um percurso metodológico

Com o propósito de investigar, apreender e analisar quais as representações das professoras de 2^a séries do ensino fundamental, acerca da indisciplina escolar e suas implicações na prática pedagógica, e identificar os tipos de intervenção adotados por elas frente às ações indisciplinadas dos alunos, o presente estudo caracterizou-se como qualitativo, cuja preocupação central é descrever o cotidiano de uma escola e interpretar, à luz da Teoria das Representações Sociais, o que cada professora e todas as professoras desta escola entendem por indisciplina.

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), realizar pesquisa em Ciências Sociais, há algumas décadas, implicava em assumir uma posição de ciência baseada no empirismo lógico ou no positivismo. Esse empirismo “prescrevia que todos os enunciados e conceitos referentes a um dado fenômeno deveriam ser traduzidos em termos observáveis (objetivos) e testados empiricamente para verificar se eram falsos ou verdadeiros”(p.111), e esta testagem seria feita pela utilização da lógica e da matemática. Desta forma, o método das ciências naturais

deveria ser seguido por todos os ramos de conhecimento que quisessem aspirar o status de ciência. Assim, para que as ciências sociais pudessem aspirar a credibilidade alcançada pelas ciências naturais, deveriam buscar a objetividade, neutralidade e racionalidade atribuídas ao método dessas ciências (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998, p.112).

Entretanto, estes princípios do positivismo, nas décadas de 60 e 70, passam a ser questionados em seus aspectos epistemológicos pela “Nova Filosofia da Ciência” cujos representantes são Popper, Kuhn, Lakatos e Feyerabend, e em seus aspectos ideológicos pela retomada das idéias da Escola de Frankfurt, cujos intelectuais eram Horkheimer, Marcuse, Adorno e Fromm. É assim que, na década de 70, surge uma abordagem qualitativa na educação, cuja metodologia já era há muito tempo usada na Antropologia, na Sociologia e na Psicologia (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998).

De acordo com Chizzotti (1991, p.79):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Desta forma, a pesquisa qualitativa relaciona-se com o conhecimento, pautando-se nas orientações filosóficas da Fenomenologia, que destaca a importância da imersão no cotidiano e a necessidade de ultrapassar as aparências para alcançarmos a essência dos fenômenos, e da dialética que valoriza a relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, no processo de conhecimento (CHIZZOTTI, 1991).

A fim de entendermos melhor o que seria uma investigação em uma abordagem qualitativa, recorremos a Bogdan e Biklen (1994) que salientam cinco características para tal investigação, como:

1- A fonte direta para a coleta de dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal nesta coleta, já que complementa estes dados com as informações obtidas através do contato direto como contexto pesquisado;

2- É uma investigação descritiva, que exige uma abordagem minuciosa do contexto pesquisado, tendo sempre a idéia de que nada é comum, ou seja, em tudo existe a possibilidade de ser uma pista que venha a contribuir com uma compreensão mais esclarecedora sobre o nosso objeto de estudo. Neste sentido, os dados escolhidos são em forma de palavras ou imagens;

3- O interesse do investigador qualitativo não se reduz simplesmente aos resultados ou produtos, mas centra-se, principalmente, no processo que levou à formação destes;

4- A análise dos dados ocorre de forma indutiva, ou seja, as questões mais importantes e gerais vão sendo construídas à medida que os dados particulares são recolhidos, examinados e se agrupam;

5- É uma investigação na qual o significado tem extrema importância, ou seja, o investigador se interessa pelo modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.

No caso específico da pesquisa qualitativa em educação, os autores salientam a necessidade do pesquisador questionar, continuamente, os sujeitos de investigação, a fim de perceber o que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e a maneira como estes sujeitos estruturam o mundo social em que vivem. Em suma, deve-se estabelecer “uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado

estes não serem abordados por aqueles de forma neutra" (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.51).

Ressaltamos esta perspectiva de Bogdan e Biklen na educação, porque a presente pesquisa realizou-se no contexto educacional, mais especificamente em uma escola pública do ensino fundamental de Uberlândia. Sendo que a opção por apenas uma escola ocorreu em função do nosso interesse de aprofundar o estudo do tema a ser investigado, a indisciplina e suas representações no cotidiano escolar; embora o nosso tempo de permanência na escola tenha sido um tanto quanto exíguo, já que restringimo-nos as nossas observações ao 1º semestre de 2004. E na literatura esta opção por uma escola e pelo aprofundamento do tema pesquisado, é enfatizada por autores como Fonseca (2001), Vieira (2001), Hollanda (1999) e Novais (1995).

Por outro lado, tal opção ancora-se naquilo que Luna (1999) nos alerta sobre a importância e a necessidade de se discutir a metodologia da pesquisa dentro de um quadro de referência teórico condicionado por pressupostos epistemológicos. É nesta perspectiva que Hollanda (1999) e, principalmente, Anadon e Machado (2001) dizem que o estudo de representações sociais no campo educativo pode ocorrer tanto em nível macroscópico como microscópico, ou seja, ressalta-se a possibilidade de estudarmos tais representações no processo pedagógico e na construção de saberes em uma sala de aula, desvelando, assim, os conceitos compartilhados pelos sujeitos no contexto escolar e que orientam a conduta dos mesmos na relação pedagógica.

Deste modo, a opção pela pesquisa qualitativa ocorreu em função do nosso intuito de observar e apreender as experiências, as vivências dos sujeitos participantes e construtores do cotidiano escolar.

André (1997) orienta-nos quanto à necessidade de considerar a estreita conexão das situações de sala de aula, dimensão pessoal e interacional, com o modo de organização do trabalho pedagógico na escola, dimensão institucional, e com os determinantes macro-estruturais, dimensão sociocultural. Esta autora ainda considera que a observação participante e as entrevistas "seriam os meios mais eficazes para levar o pesquisador a se aproximar dos sistemas de representação, classificação e organização do universo investigado" (ANDRÉ, 1997, p.51). Pois, o que deve nos interessar é a reconstrução do real e não a simples reprodução, mas para isto é necessária uma proposta teórico-metodológica norteadora, o que em nosso caso é a Teoria das Representações Sociais de Moscovici.

Assim, André (1997) apresenta-nos as três fases que uma pesquisa com abordagem etnográfica segue, a saber:

1^a fase – Amplo estudo da literatura relacionada ao tema e sobre o contexto a ser estudado: nesta fase formula-se o problema, as perguntas que nortearão a coleta de dados e constroe-se o olhar teórico que embasará o trabalho de campo;

2^a fase – O trabalho de campo propriamente dito: é a fase que “envolve a observação direta e intensiva e as estratégias que visam captar as opiniões e representações dos atores sociais” (op.cit., p.53). É uma fase que requer a atitude aberta e flexível do pesquisador frente à temática estudada;

3^a fase – Sistematização dos dados e sua apresentação em forma de relatório: fase que exige do pesquisador o estabelecimento de um diálogo entre os dados coletados e o referencial teórico por ele adotado, o que resulta em uma nova estruturação do real.

Neste sentido, tendo delimitado nosso problema de estudo, a representação de professoras da 2^a série do ensino fundamental sobre a indisciplina escolar, o enfoque teórico, a Teoria das Representações Sociais, como um dos possíveis caminhos de aproximação do real, e realizando uma pesquisa qualitativa, embora o nosso tempo de permanência na escola se restringiu ao 1º semestre de 2004. Na etapa inicial da pesquisa, realizamos o levantamento bibliográfico, o qual nos possibilitou o contato e acesso aos periódicos, resumos, livros, dissertações de mestrado e teses de doutorado de pesquisadores que se interessam pelas discussões referente à indisciplina escolar, cotidiano escolar, relação professor-aluno e representações sociais. Selecioneamos a bibliografia a partir de uma análise do material considerado relevante à nossa temática e perspectiva investigativa. Como Triviños (1987) nos familiarizamos com o assunto de nosso interesse, aprendendo sobre os métodos e as possíveis dificuldades que certos pesquisadores enfrentaram, ao lidarem tanto com a teoria das representações sociais quanto com a indisciplina, e, além disso, procuramos avaliar qual a melhor forma de tornar útil a discussão e a averiguação proposta neste estudo para a realidade do contexto escolar pesquisado.

Realizamos, também, a escolha da escola onde desenvolvemos a pesquisa. Em dezembro de 2003, averiguamos junto a cinco diretores de escolas públicas de Uberlândia, três estaduais e duas municipais, a possibilidade de desenvolver a nossa pesquisa em 2004,

e a opção pela Escola Estadual “Giramundo”¹⁴ ocorreu em função da receptividade da diretora à proposta do nosso trabalho. Isto porque nas outras escolas averiguadas, as diretoras, com as quais conversamos, disseram que, em função da eleição para diretores, que iria ocorrer em 15 de fevereiro de 2004, não poderiam assumir nenhum compromisso prévio conosco e que para isto deveríamos procurá-las no final de fevereiro de 2004; enquanto que uma da rede municipal disse-nos que estava muito atribulada no final de ano e que “nem tinha cabeça para pensar nisso” (sic), até porque, em fevereiro, o quadro de professores não estaria completo, e sugeriu que a procurássemos em março.

Em contrapartida, desde o nosso contato inicial, realizado por telefone, com a diretora Sara¹⁵ da Escola Estadual “Giramundo”, esta se mostrou solícita em nos receber e em nos escutar, agendando conosco uma conversa. Esta solicitude e receptividade, aliada ao fato de que ela era a única candidata que concorreria às eleições para diretor e, também, porque após nos ouvir não se opôs à nossa presença desde os primeiros dias de aula na escola; todos esses motivos determinaram a nossa opção por tal instituição. Esta escola só trabalha com os anos iniciais do ensino fundamental pautado no Ciclo Inicial de Alfabetização, com a duração de três anos, e o Ciclo Complementar de Alfabetização com a duração de dois anos.

A 2^a etapa do nosso estudo caracterizou-se pelas observações participante que realizamos de fevereiro de 2004, logo após nossa entrada na instituição escolhida, até o mês de Julho abarcando, inicialmente, a escola como um todo e o recreio, sendo que, depois, priorizamos as salas de aula, atendo-nos às relações existentes entre professoras e alunos, os comportamentos expressos nestas relações e aspectos das atividades pedagógicas, como a estruturação e execução destas. As salas de aula que observamos, duas turmas de 2^a série do turno da tarde, foram selecionadas após o nosso contato mais efetivo com as professoras, bem como após presenciamos alguns acontecimentos na escola. E assim, a partir destes contatos, questionamos as professoras das referidas turmas se elas não se incomodariam com a nossa presença em sala, as quais se mostraram solícitas e disseram que não haveria problema.

Nestas observações, procuramos ter sempre em mente os objetivos postulados para esta pesquisa, principalmente as implicações da indisciplina na prática pedagógica que as professoras desenvolvem. Para estas observações o instrumento que utilizamos,

¹⁴ Nome fictício utilizado para garantia do sigilo.

¹⁵ Os nomes de todos os integrantes da escola serão fictícios no intuito de garantir o sigilo.

inicialmente, foi um caderno de notas de campo. Contudo, ao longo das observações, percebemos a necessidade de levarmos para a sala de aula um gravador, a fim de ajudar na elaboração das notas de campo e aprimorar ainda mais as nossas observações; ao todo elaboramos 132 notas de campo.

Sobre a observação participante, de acordo com Elliot (1990), temos que esta é um método no qual os sujeitos, ou melhor, os colaboradores cooperam com o pesquisador no processo de elaboração do conhecimento. A exemplo de Chizzotti (1991, p.90) concebemos tal observação como um instrumento importante da coleta de dados, assim ela “é obtida por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista”.

Segundo Hagquette (1997), a observação pode ser definida como participante porque o observador/pesquisador estabelece uma relação face a face com os sujeitos observados/colaboradores, e ao participar com estes, em seu ambiente natural de vida, coleta os dados. Sendo que, o pesquisador, ao fazer parte deste ambiente, pode modificá-lo e ser modificado pelo contexto. E neste sentido, esta autora, assim como Chizzotti (1991), salienta que o pesquisador precisa registrar adequadamente os dados e tomar cuidado com os fatores que podem contaminar a observação, como: o enfoque sociocultural do pesquisador, que tende a levá-lo a partilhar os valores de sua própria cultura; o enfoque profissional/ideológico do pesquisador que induz à seletividade da observação; o enfoque interpessoal do pesquisador que dará modos peculiares de conceber o que é significativo e a maneira como ocorrem as interações; o enfoque emocional do pesquisador, que pode o impelir a “adequar” o real à confirmação de suas hipóteses; e, por fim, o enfoque normativo acerca da natureza do comportamento humano que pode impregnar de juízos de valor a sua coleta de dados, a análise e a interpretações dos mesmos.

Quanto às anotações de campo, Triviños (1987, p.154) salienta que elas

consistem fundamentalmente na descrição por escrito de todas as manifestações (verbais, ações, atitudes, etc.) que o pesquisador observa no sujeito; as circunstâncias físicas que se considerem necessárias e que rodeiam a este etc. Também as anotações de campo devem registrar ‘as reflexões’ do investigador em face da observação dos fenômenos.

Mediante estas anotações, o pesquisador expressa suas primeiras explicações para o aspecto pesquisado, recupera a memória sobre o que viu e pode utilizá-las como análises

finais ou como guia para reformulações teóricas ou metodológicas, além de possibilitar a visão de aspectos não percebidos imediatamente e que devem ser indagados e aprofundados. Deste modo, tanto Triviños (1987) como Woods (1989) apontam-nos a importância da fidedignidade de nossas descrições, porque a investigação também depende do rigor e da exatidão deste material.

Nos itens abaixo apresentamos uma descrição detalhada dos aspectos físicos, administrativos e do cotidiano da escola investigada, bem como caracterizamos as professoras e turmas acompanhadas.

3.1- Caracterização do nosso contexto escolar:

Em um capítulo anterior destacamos a importância de conhecermos o contexto e o cotidiano escolar, principalmente, porque a indisciplina escolar:

não pode ser vista como existindo em si mesma, como uma qualidade inerente ao próprio comportamento, mas tem antes que ser analisada e compreendida no contexto da relação pedagógica em que a situação emerge e é categorizada enquanto tal.

É no contexto da relação pedagógica que o professor categoriza alguém ou algum acto [sic] como sendo indisciplinados e, sendo assim, ao mesmo tempo que emerge a relatividade deste conceito, é *todo o contexto pedagógico que aparece implicado* na situação e não apenas o sujeito que praticou um dado acto [sic] (CARITA, A. e FERNANDES, G., 2002, p. 17, grifo das autoras).

Aliada a esta necessidade, temos os trabalhos de Ezpeleta e Rockwell (1986) e Penin (1989, 2003) que se destacam no campo dos estudos sobre o cotidiano escolar, e especialmente falando de Penin, que se baseou em autores como Antônio Gramsci, Karel Kosik, Henri Lefebvre, Agnes Heller e, também, pelas idéias de Ezpeleta e Rockwell, ela nos diz, em sua obra *Cotidiano e escola*, que “de fato, é no âmbito da análise do cotidiano que podemos melhor entender as ações dos sujeitos que movimentam a escola e com isso alcançar a natureza dos processos constitutivos da realidade escolar, tendo em vista a sua transformação” (PENIN, 1989, p. 13).

Neste sentido, como salienta Alves (2002, p. 64), ao estudarmos uma sala de aula, a análise do seu cotidiano implica em uma “compreensão da ação dos sujeitos que nela se movimentam, entendendo essa realidade específica nas suas articulações com a realidade macrossocial”. Por isso, nada melhor do que apresentarmos a escola onde a nossa pesquisa desenvolveu-se, as turmas que acompanhamos e as professoras colaboradoras.

3.1.1 - Caracterização da escola investigada:

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede estadual de ensino na Cidade de Uberlândia, localizada em um bairro próximo ao setor central, com característica predominantemente residencial, com pouco comércio. Pelo decreto nº 8176 de 22 de Fevereiro de 1965, foi criada como 15º Grupo Escolar na Cidade de Uberlândia, mas só iniciou as suas atividades escolares em 22/03/1965, em virtude da espera pelo mobiliário. Porém, a inauguração oficial ocorreu no dia 04 de abril de 1965, pelo Governador José Magalhães Pinto.

A mudança de Grupo Escolar Giramundo para a denominação de Escola Estadual Giramundo aconteceu conforme o decreto nº 16 244, de 08 de maio de 1974. A partir de 26 de junho de 2002, a Escola vem desenvolvendo um projeto denominado “Inclusão: portas que se abrem para todos”, modalidade que visa incluir no ensino regular, os alunos com necessidades educacionais especiais, pautado em leis que normatizam e regulamentam a “Escola Inclusiva”¹⁶. Tendo sido inaugurada em 1965, a Escola passou por uma reforma em 1992, sob outra direção, e em 2003 teve mais uma reforma no espaço físico, já sobre a administração da atual diretora - Sara.

A Escola Estadual Giramundo ministra apenas o Ensino Fundamental regular, que, pela resolução nº 469 de 22/12/2003, tem por finalidade atender, nos turnos matutino e vespertino, os anos iniciais do ensino fundamental pautado no Ciclo Inicial de Alfabetização, com a duração de três anos, e o Ciclo Complementar de Alfabetização com a duração de dois anos.

No turno matutino funcionam seis turmas, conforme explicita o quadro abaixo:

| Turno Matutino | |
|----------------|--------------------------------|
| Nº de turmas | Fase/ Série |
| 1 | Fase introdutória/ Pré-escola |
| 2 | Fase I/ 1 ^a série |
| 1 | Fase II/ 2 ^a série |
| 1 | Fase III/ 3 ^a série |
| 1 | Fase IV/ 4 ^a série |

¹⁶ Estes dados foram retirados do Projeto Político Pedagógico da Escola Giramundo.

A fase introdutória destina-se a inclusão dos alunos que ingressaram no ensino fundamental com 6 anos, conhecido antigamente como pré-escolar, e esta fase foi implantada no Estado de Minas Gerais em 2004; a fase I, antigamente intitulada de 1^a série; e a fase II (2^a série) fazem parte do Ciclo Inicial de Alfabetização; e as duas turmas que compreendem à fase III (3^a série) e à fase IV (4^a série) pertencem ao Ciclo Complementar de Alfabetização. O horário das aulas neste turno é de 07h às 11h20min. Durante este horário, há um momento, para a turma lanchar, com cerca de 15 minutos, e a partir das 9h30min, existe o recreio, momento destinado às brincadeiras dos alunos, com duração de 20 minutos.

Já o turno vespertino, cujo horário de aulas é de 13h às 17h20min, possuía, no início do ano letivo de 2004, dez turmas funcionando, como explicita o quadro abaixo:

| Turno Vespertino | |
|------------------|--------------------------------|
| Nº de turmas | Fase/ Série |
| 2 | Fase introdutória/ Pré-escola |
| 1 | Fase I/ 1 ^a série |
| 3 | Fase II/ 2 ^a série |
| 2 | Fase III/ 3 ^a série |
| 2 | Fase IV/ 4 ^a série |

Em meados de abril de 2004 as duas turmas da fase IV foram agrupadas em uma única sala, a fim de ter um espaço para aulas de reforço, com os alunos do turno da manhã. Também, no turno da tarde, há o momento para o lanche com duração média de 15 minutos para cada turma começando em torno de 14h30min, e o momento do recreio que dura 20 minutos inicia-se às 15h30min.

A diferença do número de salas funcionando nos dois turnos deve-se ao fato de uma maior demanda e preferência dos pais pelo turno da tarde, embora no início do ano a diretora Sara¹⁷ tentou, por meio de uma reunião, sensibilizar os pais da fase II (2^a série) para transferirem seus filhos para o matutino.

A escola atende cerca de 422 alunos, sendo 165 no período matutino e 257 no vespertino. É uma clientela bastante diversificada, variando entre classe média e baixa, e com grande número de famílias sem nenhuma, ou quase nenhuma, formação escolar. E

¹⁷ Os nomes de todos os sujeitos neste trabalho foram trocados para preservar suas identidades.

como já foi dito, pelo fato de ser uma escola inclusiva¹⁸, existe em seu contexto educandos com diferentes necessidades educativas especiais, seja cognitiva ou visual, trazendo em seus currículos escolares alguns déficits na área de aprendizagem.

A equipe administrativa e pedagógica é composta pela diretora Sara, a vice-diretora Diana, duas supervisoras pedagógicas – Ariana, turno da manhã e Neide no turno da tarde –, duas auxiliares de secretaria – Denise no turno da manhã e Tina no turno da tarde. Há, também, sete auxiliares de serviços gerais, que se dividem para realizar o trabalho: três pessoas de manhã e quatro à tarde, subdivididas entre limpeza da escola e preparação da alimentação, sendo que, de manhã, nos serviços gerais, está a única figura masculina adulta presente na escola.

Sobre a equipe pedagógica, temos ao todo 22 professoras, destas: no turno da manhã, são seis efetivas e três designadas¹⁹, sendo que uma professora designada trabalha como auxiliar de biblioteca; uma professora efetiva, que está em ajustamento funcional devido a problemas de saúde e trabalha junto a auxiliar Denise. No tocante ao turno da tarde, temos oito professoras efetivas, dentre as quais há a Jane que trabalha como eventual de manhã e como regente de uma sala da fase I; uma professora que é eventual, Salma, e trabalha com a Tina à tarde; mais quatro professoras designadas, dentre elas, Cora, Edes e Malu, esta última foi remanejada para auxiliar na biblioteca no turno da tarde. Essas professoras são as nossas colaboradoras, já que ficamos em suas salas fazendo as observações. Além disso, há uma professora efetiva de Educação Física, Lia, que dá aula de manhã e à tarde para todas as turmas.

Sobre as turmas, em média cada sala de aula comporta 26 alunos, distribuídos pela supervisora no início do ano letivo, baseando-se no nível de aprendizagem destes. Quanto à distribuição das turmas para os professores, esta se realiza no início do ano, e segue o critério da avaliação de desempenho profissional da professora, realizada pela administração escolar, onde se avalia o trabalho realizado com aquela série. A diretora reúne-se com cada professora e designa qual turma que ela trabalhará naquele ano, por exemplo, se a professora no ano anterior trabalhou com a fase I, a tendência é que ela permaneça com a fase I. É claro que quando há casos em que as professoras não querem a

¹⁸ Conforme citamos, na página anterior, o termo ‘escola inclusiva’ está previsto no Projeto Político Pedagógico da Giramundo (vide nota 20).

¹⁹ Designação é um processo de contratação, realizado em Minas Gerais, de professores que não são concursados ou que o são, mas não fazem parte do quadro dos professores efetivos de uma escola.

turma designada, porque gostariam de acompanhar a turma que lecionaram ou de vivenciar experiências em outra série, estabelece-se uma negociação entre elas e a direção.

Quanto ao espaço físico escolar, este não é tão amplo. O pátio central, sem cobertura, serve como quadra de esportes para as aulas de Ed. Física. A escola possui uma biblioteca literária razoavelmente equipada onde se encontram um piano, que precisa de reforma, a TV e o vídeo; e outra pequena biblioteca, que também serve para aulas de reforço, com livros didático-pedagógicos para os professores. Esta última é anexa à sala dos professores. Possui ainda um espaço, subdividido entre a secretaria e a sala da diretora, onde estão localizados os dois mimeógrafos, a máquina de xerox, o único computador da escola e o aparelho de som. Há uma sala subdividida em três ambientes em um dos quais funciona a sala da supervisão pedagógica; no outro, a brinquedoteca, que também serve como um espaço reservado para os atendimentos de psicologia ou para a professora eventual trabalhar com algum aluno individualmente; o outro é o espaço da literoteca onde as auxiliares de biblioteca ficam e emprestam livros literários para os alunos.

Há, também, uma cantina e um espaço de refeitório coberto para os alunos lancharem. O refeitório tem duas mesas com bancos laterais, todos feitos em pedra ardósia e com aproximadamente 5m de extensão. Ali, os alunos lancham acompanhados pelas professoras. As cantineiras se organizam para atender duas turmas de cada vez, e são elas que vão até a sala de aula comunicar às professoras o momento do lanche. Próximos ao refeitório, estão os banheiros feminino e masculino; um depósito de material para carteiras que precisam de reparo.

Além disso, a escola possui nove salas de aula, uma sala onde se guarda o material das aulas de Ed. Física e um espaço onde estão os bebedouros. As portas de todas as salas, inclusive a da diretoria, voltam-se para o pátio, por isso há uma ausência de espaço físico adequado para o desenvolvimento das atividades físicas e recreativas escolares e o barulho que vem do pátio atrapalha as aulas ministradas nas salas. Como a escola não possui um espaço para ampliação, embora acolha um público infanto-juvenil, reconhecemos que há a falta de um tanque de areia, além de um ‘parquinho’ que possibilite brincadeiras diferenciadas, e ao nosso ver necessárias a tal público. Tal inadequação espacial é reconhecida pela própria diretora da escola.

Sobre as salas de aula, em sua grande maioria, são bem iluminadas e identificadas por números pintados acima das portas de cada sala, possuem janelas grandes, costumam ter dois ventiladores no teto e apresentam quadros verdes ou pretos, e o espaço possibilita

ao professor uma organização diferenciada das carteiras do que a tão conhecida disposição em fila. É claro que existe uma exceção para uma das salas de aula, a de nº 10, onde funcionou uma das salas que acompanhamos na presente pesquisa, que, embora seja bem iluminada, não possui janelas grandes e o seu espaço é bem mais estreito que as demais salas, o quadro de cor preta não tem uma altura adequada para a escrita da professora e visualização dos alunos. Além disso, o piso possui muitos buracos. Este espaço, na verdade, foi adaptado para ser uma sala de aula.

A escola recebe muitos estagiários de Pedagogia ou de Psicologia em seu dia-a-dia, além de ter uma parceria com o Centro de Atendimento Psicológico – CAPsi – da Prefeitura Municipal. Ao lado do projeto de inclusão desenvolve o “Projeto Emcantar”²⁰ com parceria da Empresa ALGAR e o Projeto Família na Escola, cuja parceria é feita com a equipe da Pastoral Familiar da Igreja Católica do Bairro. Esta equipe desenvolve trabalhos que visam à higiene dos alunos, por exemplo, o combate aos piolhos, bem como assessoria em aulas de reforço. Outras atividades escolares são desenvolvidas pelas próprias professoras, procurando-se uma maior interdisciplinaridade por meio de eventos comemorativos, como o Carnaval, Páscoa, Dia das Mães e a importância da água para a vida humana.

3.1.2 - Caracterização das professoras colaboradoras:

As professoras desta escola possuem habilitação específica na área de magistério do 2º grau ou em nível superior, algumas possuem pós-graduação, outras estão se capacitando em serviço através do Projeto Veredas. No tocante às seis professoras colaboradoras²¹:

* Malu, 44 anos, é graduada em Pedagogia, fez pós-graduação em Metodologia do Ensino pela UFU; há nove anos é docente, durante quase oito anos trabalhou na rede particular e este ano está na rede pública, coincidindo com a designação para a Escola “Giramundo”. Além do trabalho nesta escola, ministra curso de Libras em uma universidade particular da região.

²⁰ Este projeto é uma organização não governamental sem fins lucrativos, com foco na Cultura Popular e na Educação Ambiental junto à Música, desenvolvido em parceria com o Instituto Algar. Tem por objetivo contribuir para uma formação humanizadora de crianças e adolescentes com ações que visam constituir uma conscientização social e ambiental responsável. E atende os alunos e educadores de escolas públicas parceiras e pessoas da comunidade de Araguari e Uberlândia.

²¹ Quando usarmos este termo estaremos incluindo tanto as três professoras – Malu, Edes e Cora – como a supervisora, vice-diretora e diretora.

* Cora, 38 anos, fez magistério, iniciou a graduação em Administração de Empresas, mas abandonou o curso. No entanto, há um ano começou o curso Normal Superior com aulas aos sábados pela UNIPAC em Araguari; possui 12 anos como docente e trabalha os dois turnos em escolas da rede pública estadual. Cora iniciou nesta escola este ano.

* Edes, 45 anos, fez magistério de 2º grau e alguns cursos de capacitação em serviço; possui quase 23 anos de docência; já trabalhou em escola rural, mas, atualmente, desempenha a sua função em duas escolas, uma da rede municipal e outra da rede estadual. Já é seu 2º ano nesta escola como professora designada, ou seja, contratada.

*Neide, 31 anos, fez magistério, graduou-se em pedagogia na ULBRA com habilitação em supervisão em 1996. Fez pós-graduação – especialização – em Orientação Sexual pela UFU em 2001. Em 2002 começou a trabalhar no ensino público estadual como concursada, sendo que, em julho de 2002, veio atuar como supervisora na Escola Giramundo. E neste ano, no turno da manhã, atua como professora da rede municipal.

*Sara, 43 anos, graduada em Pedagogia pela Faculdade Reis Neves de Barretos, fez pós-graduação – especialização – em Psicopedagogia pela UFU em 2001/2002, fez um curso de extensão em deficiência mental grave pelo Departamento de Psicologia da UFU. No ensino público, já atuou como professora e, na parte da administração escolar, como secretária. Em 1993 veio trabalhar na Escola Giramundo como secretária, em 2000 assumiu o cargo de diretora e implantou um projeto sobre escola inclusiva, sendo que este ano foi reeleita diretora.

*Diana, 47 anos, graduada em Pedagogia com licenciatura plena. Fez pós-graduação – especialização – em Matérias Pedagógicas de 1º e 2º graus. Embora sua titulação seja para escolas de 2º grau, ela atua de 1ª a 4ª série. Está há 18 anos na Escola Giramundo tendo atuado como professora regente de 3ª e 4ª séries, como vice-diretora, como professora eventual, e este ano assumiu novamente a vice-direção.

Diferentemente dos alunos que possuem um uniforme, composto de calça ou short azul e camisa branca com o emblema da escola, sendo que a escola cede aos alunos carentes algumas camisetas, as professoras não possuem um uniforme de uso diário obrigatório. Porém, as professoras que trabalham há mais tempo nesta escola, nas datas

comemorativas, que envolvem a participação dos pais, usam um tipo de uniforme composto de blusa, calça ou saia azul marinho com uma echarpe com o logotipo da escola. No tocante ao uso do uniforme diário para os alunos, às vezes, há um policiamento mais forte por parte da vice-diretora e outras vezes por parte de Ana, uma das funcionárias do serviço geral, que controla a entrada e a saída dos alunos no turno da tarde, questionando-os sobre o porquê de estarem, principalmente, sem a camiseta da escola. Entretanto, esta não impede a presença do aluno em sala.

3.1.3 - Caracterização das turmas acompanhadas:

Inicialmente, para conhecer melhor o cotidiano da escola “Giramundo”, optamos por observá-la nos seus dois turnos de funcionamento; logo no nosso primeiro dia de observação tivemos o contato inicial com as supervisoras: Elba – que depois de alguns dias saiu da escola – e com Neide, a supervisora do turno da tarde. Elas estavam reunidas em uma sala, planejando a primeira semana de aula, quando:

A supervisora do turno da manhã, Elba, disse-me que provavelmente no turno da manhã eu não encontraria episódios de indisciplina, pois como estava percebendo o clima ali era tranquilo (referiu-se assim ao silêncio que vinha do pátio e das salas), mas que o turno da tarde era diferente e eu encontraria uma outra realidade. Nisto Elba voltou-se para Neide, a supervisora do turno da tarde, e lhe disse: “Não é?!” (sic). Neide por sua vez concordou, mas disse que existiam casos isolados e que a maioria estavam relacionados à falta de respeito entre colegas. (Nota de campo nº 2 - 09/02/04).

De acordo com as partes por nós grifadas, o fato da supervisora Elba ter negado a existência de indisciplina no turno da manhã sinalizou para nós uma certa resistência ao nosso trabalho, naquele turno, mas não nos impediu de realizar as nossas observações. Por outro lado, na fala da supervisora Neide, compreendemos que ela estava relacionando a indisciplina à falta de respeito entre os alunos, e em um outro momento, no qual conversamos com ela para saber o porquê daquela afirmação da Elba, Neide disse-nos que o motivo do turno da tarde ter mais episódios de indisciplina se devia ao maior número de alunos e de turmas, se comparado ao turno da manhã. Mas depois de quase um mês tendo contato com o cotidiano escolar nos dois turnos de funcionamento da escola, optamos por enfocar o turno vespertino em virtude de alguns fatores, como o número maior de alunos

neste período, principalmente, por alguns episódios que presenciamos no recreio ou na sala dos professores, como no trecho abaixo, destacados por meio dos grifos:

[...] no momento do lanche da turma da fase II das professoras Anita e Edes, quatro alunos saíram correndo na frente para pegar o lanche e o restante dos alunos estavam na fila acompanhando as professoras. Então, a professora Edes pediu para as cantineiras não entregarem o lanche para eles enquanto eles não voltassem para a fila. De fato, eles voltaram, mas um deles, Tael, começou a tumultuar a fila passando na frente dos colegas. Entretanto, a professora Anita liberou a fila das meninas primeiramente e só depois é que os meninos foram. Além disso, a professora Edes chamou os quatro alunos e pediu para que se sentassem perto dela. O aluno Tael de início falou que não se sentaria perto dela, mas acabou fazendo o que ela determinara. Contudo, este aluno ao longo do momento do lanche não permaneceu neste lugar; ele começou a andar pelo refeitório e sentou-se mais perto dos outros colegas. E neste mesmo dia, o aluno Tael, após o final do recreio, estava sentado na soleira da porta da sala de aula da professora Marli, enquanto todos os demais alunos estavam em sala. Então, aproximei-me dele e questionei o porquê dele estar ali, o qual me respondeu que era porque a professora é quem tinha falado para ele ficar ali, questionei-o sobre o motivo de tal recomendação e me disse: 'eu teimo muito'(sic). (Nota 11 – 13/02/04)

Em um outro momento, tivemos a oportunidade de conversar outra vez com o aluno Tael, que tinha 10 anos e era repetente, e perguntar-lhe o porquê de nos ter dito que teimava muito; a sua explicação foi porque fazia "graça na sala de aula" (sic) e não fazia tarefa, e ao questionarmos quem havia falado que ele teimava muito, disse-nos que foi a sua professora. Tal fato levou-nos a cogitar que ao lhe falarem que ele era teimoso o aluno incorporou esta fala tanto em suas atitudes quanto em seu discurso, e retomando o conceito de representações sociais, temos que uma vez que ela surge de uma comunicação social, as pessoas envolvidas passam a propagar aquela comunicação, a agir conforme aquela representação. Assim, ao nosso ver, era o que estava acontecendo com este aluno, isto é, ele estava sendo representado como um aluno teimoso.

Esta representação ocorreu mais de uma vez, conforme trecho abaixo, quando o mesmo aluno Tael:

[...]no momento da aula de educação física, não seguiu as orientações da professora, junto com outro colega e foram retirados da aula permanecendo todo o momento na sala dos professores, onde nós estávamos. Ao interpelarmos os dois alunos, Tael nos disse: "eu teimei de novo" (sic). Depois, quando a sua professora Edes entrou na sala e ao saber que eles estavam ali porque não se comportaram bem na educação física, ela disse para Tael: "Eh! Tael aprontando de novo. Você não tem jeito mesmo, vai acabar tendo que sair da escola" (sic)." E a professora chamou o outro aluno e o colocou sentado perto dela recomendando que ele não se levantasse e nem falasse com Tael. (Nota 20 – 01/03/04)

Esta cena causou-nos um certo desconforto e uma curiosidade em tentarmos entender o aparente descaso da professora, em relação ao fato de Tael estar ausente da aula de educação física, e a representação de teimosia do aluno Tael. Contribuiu, também, para a nossa decisão, de centrar nossa pesquisa no turno da tarde, o fato de sentirmos que a nossa presença para as professoras do turno da tarde não era tão ameaçadora, pois elas pareciam ser mais espontâneas conosco do que as professoras do turno da manhã. Aliado a isto, também, colaborou para a nossa opção o fato de que a fase II, no início do ano, era constituída por duas salas, uma sob a orientação da Marli, com 18 alunos, e a outra sala com a orientação de duas professoras Edes/Anita, com 48 alunos. Depois, em meados de fevereiro, a fase II foi subdividida em três turmas, a saber: a sala “A”²², considerada “sala difícil” ou “sala dos alunos difíceis”, na qual Tael se encontrava, com 19 alunos, ficou sob a orientação de Anita; a sala “B”, com 23 alunos, ficou sob a orientação de Edes; a sala “C”, com 15 alunos, ficou com a Marli.

Como no cotidiano escolar tudo é imprevisível, a professora Anita estava insatisfeita com seu horário de trabalho e queria passar a trabalhar pela manhã, desejo este que foi concretizado logo no início de março, sendo que sua turma ficou sob a responsabilidade da professora contratada Malu por alguns dias, mas em decorrência dos casos de indisciplina tal professora foi remanejada para a biblioteca, sendo substituída pela Cora.

Deste modo, o nosso foco de observação voltou-se para as salas da fase II, que no turno vespertino era composta por três salas. Segundo informações da supervisora Neide, a distribuição dos alunos nas turmas ocorreu com base no nível de aprendizagem, verificado por meio de um teste de leitura, e o indicativo da competência da professora, avaliado de acordo com o seu desempenho no ano anterior. Por isso, as faixas etárias nas salas não eram homogêneas. Deste modo a supervisora disse-nos que:

-na sala “A”, que fora de Malu e que na época estava sob a responsabilidade da Cora, colocou os alunos que apresentavam um pouco mais de dificuldade de aprendizagem bem como os alunos repetentes, como Lumar, Tael, Andréa e Jeová;

-na sala da Edes, a sala “B”, colocou os alunos que estavam em um nível melhor de aprendizagem, e disse-nos que deixou o aluno Xavier nesta sala, embora tenha necessidade

²² Denominaremos as salas que iremos trabalhar como sala “A” e “B”, mas isto não se refere ao nível de aprendizagem dos alunos, pois como nos foi informado pela supervisora, a sala “B” da Edes englobava alunos com melhor desempenho acadêmico do que a da sala “A” de Anita/ Malu/ Cora.

especial - síndrome de Down -, porque a professora no ano passado desenvolveu um bom trabalho com ele;

-na sala “C”, a da Marli, dispôs os alunos que, ao seu ver, precisavam ser alfabetizados embora alguns já tivessem feito a 1^a série, mas eram alunos que vieram de outras escolas ou freqüentaram por um tempo esta escola saíram e depois voltaram. E nesta sala concentrou o maior número de alunos “especiais”, quatro alunos, porque para ela Marli possuía um perfil mais adequado para trabalhar com estes alunos, pois era calma, paciente e amorosa. Sobre esta sala, a supervisora disse que não gostava quando algumas professoras rotulavam aquela sala de “a sala dos alunos especiais” porque na verdade só existiam quatro alunos com essas características, e os outros 11 alunos apresentavam um potencial latente que se fosse bem trabalhado teria um bom desenvolvimento. Foi neste sentido que ela transferiu o aluno Saul e a aluna Karla para a sala da Cora, pois desde o início das aulas, até o final do mês de abril, eles desenvolveram o seu potencial. Esta aluna, de acordo com a supervisora, trocou várias vezes de escola e ano passado é que veio estudar na “Giramundo”.

Diante das especificidades de cada turma e pelo tempo restrito para observarmos, restringimo-nos às salas da fase II das professoras Edes e Malu/Cora. O fato de termos excluído a sala da Marli ocorreu devido à presença de um maior número de alunos com necessidades especiais e muitos ainda não serem alfabetizados, como foi explicitado acima. Sendo que, a nossa opção por observar duas salas de aula aconteceu pelo fato de vermos a atuação de duas professoras em duas turmas constituintes da mesma fase, porém, com características peculiares a cada uma, pelo modo como os atos indisciplinados surgem nestes contextos e pela maneira como as professoras lidam e compreendem tais atos, principalmente na sala dita como difícil.

Assim, por meio das observações participante, que ao longo de todo o mês de fevereiro e na primeira quinzena de março realizamos do contexto escolar, objetivamos conhecer tal contexto, a sua organização e, principalmente, seus participantes, ou seja, as professoras. No mês de fevereiro, acompanhamos, três vezes por semana, o turno da manhã e o da tarde, sendo que a cada ida à escola produzimos uma nota de campo. No início do mês de março optamos por acompanhar o turno da tarde, em período integral, ou seja, das 13h às 17h30min horas, três vezes por semana, sendo confeccionadas as notas de campo dos respectivos dias. Sendo assim, permanecemos neste período na sala dos professores, participando de suas conversas e reuniões nos momentos do recreio. Outras

vezes, acompanhávamos o momento do recreio dos alunos, para presenciar as suas brincadeiras, até mesmo certas cenas de brigas, como a que ocorreu entre duas alunas da fase II, que se estapearam e puxaram o cabelo uma da outra. Sendo que nos intrigava a ausência de adultos no momento do recreio para intervir em casos como este.

A partir da segunda quinzena de março, começamos as nossas observações, em período integral, nas duas salas de aula escolhidas; inicialmente, íamos três vezes por semana a cada turma, munidos somente de nosso caderno de nota de campo. Procedendo da seguinte forma: acompanhávamos uma turma antes do recreio e a outra depois do recreio; no dia seguinte, iniciávamos as nossas observações com a turma que fora acompanhada no dia anterior após o recreio, a fim de alternarmos os momentos observados. E a cada observação confeccionamos uma nota de campo para cada sala e respectivo momento observado. Depois, sentimos a necessidade de ampliarmos nossas observações para cinco vezes por semana – seguindo o mesmo critério de alternância das turmas e produzimos uma nota de campo a cada dia e para cada turma –, e de levar um gravador para a sala de aula. Assim, o uso deste equipamento iniciou-se em meados de abril. Obviamente, pedimos a anuência das professoras quanto ao uso do gravador ao que não se opuseram. Passamos os meses de abril e maio observando as salas diariamente, sendo que, em junho e julho, voltamos a observar três vezes por semana. Deste modo, ao todo, como já citamos, confeccionamos 132 notas de campo.

No tocante às turmas acompanhadas, temos que:

- a) A sala de aula da professora Edes, turma B, era constituída, no início do ano, de 23 alunos; deste quatorze são meninos e nove meninas; a faixa etária dos alunos oscilava entre sete, oito e onze anos. Ao longo de nossas observações, alguns alunos mudaram de escola, ou foram remanejados para outra turma e outros vieram para esta sala. E, até meados de junho, a sala estava composta de oito meninas e quatorze meninos, somando 22 alunos, dois deles eram portadores de necessidades especiais, um é o aluno Xavier, de 11 anos, que tem síndrome de down e o outro com dificuldade visual. Mas, no final de junho, o aluno Xavier foi remanejado para a turma da 4^a série porque estava agredindo os colegas.
- b) A sala da professora Malu, turma A, que, posteriormente, foi remanejada para a biblioteca, assumindo em seu lugar a professora Cora, no início de nossas observações era composta por 19 alunos, destes seis eram meninas e treze meninos. Assim como a sala da Edes, alguns alunos saíram, ou foram remanejados e outros

entraram, sendo que, em meados de junho, sua configuração era de 24 alunos, destes dez meninas e quatorze meninos, cuja faixa etária contempla alunos com sete anos até doze anos. Neste caso, há dois alunos que vieram transferidos de uma outra escola no mês de abril. Sendo que esta turma, no início, era a intitulada de “a sala difícil” e, com o trabalho disciplinar feito pela professora Cora, recebeu a denominação de “a sala modelo”.

Ainda na 2^a etapa, ao final das observações, realizamos as entrevistas do tipo semi-estruturadas, individualmente, com as professoras Cora e Edes, além da professora Malu, que foi por alguns dias regente da sala A, representada como “a sala difícil”, mas que posteriormente foi remanejada para trabalhar na biblioteca. Tais entrevistas tiveram o intuito de saber e apreender o modo como as professoras colaboradoras definem o que é indisciplina/disciplina, e o modo como elas caracterizam os comportamentos de indisciplina/disciplina; apreender, também, o modo como elas vêem ou percebem a indisciplina na escola, por meio das questões: Na sua opinião, o que leva uma criança a se tornar indisciplinada? Como deve ser o trabalho da escola com esses alunos? Como você considera o trabalho da supervisão/direção junto aos alunos e aos professores desses alunos? Quais as orientações que a escola possui para tratar, seja na sala ou no pátio, os casos de indisciplina?

Também entrevistamos a supervisora Neide, que realizava um acompanhamento mais próximo destas professoras e dos alunos, com a vice-diretora e a diretora. Entrevistamos esta supervisora porque ao nosso ver ela é uma pessoa influente no contexto escolar; podendo influenciar as representações das professoras, pois de uma certa forma ela determina às professoras certas atitudes frente aos atos indisciplinares. Da mesma forma acreditamos na influência exercida pela vice-diretora, e principalmente, pela diretora, devido ao fato de que as representações são postas em circulação por meio da comunicação cotidiana presente na interação grupal.

Com a supervisora, a diretora e a vice-diretora, durante a entrevista, buscamos apreender o modo como definem o que é indisciplina/disciplina; o modo como vêem ou percebem a indisciplina na escola e o trabalho que tanto a escola como as professoras, principalmente as que acompanhamos, realizam frente aos casos de indisciplina.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.134), a

entrevista consiste numa conversa intencional geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objectivo [sic] de obter informações sobre a outra. No caso do investigador qualitativo, a entrevista surge com um formato próprio. [...] ...é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Para estes autores, a realização da entrevista requer uma certa flexibilidade do pesquisador frente a esta situação, e o papel do entrevistador consiste em “compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 38).

Para Triviños (1987), a entrevista do tipo semi-estruturada é um dos principais meios para o pesquisador coletar dados, isto porque “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação (p.146)”. Assim, a entrevista semi-estruturada é:

aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Tanto Bogdan e Biklen (1994), Woods (1989), como Trivinõs (1987) pontuam a necessidade de, na entrevista, estabelecer um bom *rapport*, a qual pode ser entendida como

a necessidade de desenvolver, no desenrolar dela, todos os elementos humanos que permitam um clima de simpatia, de confiança, de lealdade, de harmonia entre ele [pesquisador] e o entrevistado. Isto é essencial para atingir a máxima profundidade no espírito do informante sobre o fenômeno que se estuda (TRIVIÑOS, 1987, p. 149).

Além disso, estes autores recomendam o uso do gravador, mas para isto colocam a necessidade de que o entrevistador pergunte ao entrevistado se poderá gravar as entrevistas. E, também, destacam o uso das anotações gerais sobre atitudes, disposição e comportamentos do entrevistado no momento da entrevista, que ajudarão na compreensão dos dados.

De acordo com Spink (1995), a utilização das entrevistas é a forma mais comum de acessar o universo simbólico do entrevistado e as representações, pois estas resultam da conversação permanente entre os indivíduos. Entretanto, de acordo com esta autora as representações sociais também podem estar presentes, de uma forma cristalizada, em documentos. Neste sentido, é que buscamos ter acesso ao documento presente na escola, que registra as advertências disciplinares, o qual é intitulado no contexto da “Giramundo” como caderno das ‘Ocorrências Disciplinares’.

A respeito deste documento oficial interno, o nosso interesse pautou-se em visualizar as várias maneiras como o pessoal da escola se manifesta frente à questão disciplinar e a relação desta com as regras e regulamentos da escola; consequentemente, acreditamos que estes documentos revelam algumas representações de (in)disciplina das pessoas que fazem os registros indisciplinares, apontadas no próximo capítulo. Entretanto, para termos esse acesso, conforme Bogdan e Biklen (1994), foi necessária, e determinante, a boa relação que estabelecemos com as pessoas da escola.

Após coletar os dados na instituição e com a realização das entrevistas, partimos para a 3^a etapa de nossa pesquisa, constituída por meio da atividade de análise dos dados provenientes de nossas observações, do caderno de ocorrências e das entrevistas. Deste modo, com os dados oriundos das notas de campo, conseguimos elaborar um quadro com os episódios significativos de indisciplina nas salas de aula (anexo 1) evidenciando alguns episódios, que, em nossa opinião, as professoras conceberam como sendo atos indisciplinares, ao lado de certas medidas “punitivas”. Ressaltamos que os episódios da sala “A”, destacados no mês de março, de acordo com o quadro, correspondem ao período em que a professora Malu era regente da turma, sendo que a partir de abril a professora Cora assumiu a regência desta turma. Já a sala “B”, desde o primeiro episódio destacado, a turma esteve sob a responsabilidade da professora Edes.

Quando tivemos acesso ao caderno de ocorrências disciplinares, vimos que nele existiam registros dos anos de 2002, 2003 e 2004. Contudo, para o nosso estudo, analisamos os dados dos dois últimos anos e os dispusemos, também, em forma de quadros (anexo 2 e 3), que se encontram em nossos anexos. No quadro 2, analisamos as ocorrências de 2003, e, no quadro 3, as ocorrências de 2004.

Quanto às entrevistas, estas foram transcritas e lidas, inicialmente, de forma geral, ou seja, uma leitura global, para que os temas mais relevantes, em relação à indisciplina escolar, pudessem emergir, para, depois, fazermos uma leitura minuciosa, mapeando as

respostas, uma vez que pesquisamos qual é a representação social da indisciplina escolar das professoras. As falas que mais se repetiram foram agrupadas e categorizadas, de acordo com a similaridade que apresentaram entre si, de modo que cada categoria pudesse dar sentido às representações sociais das professoras sobre a indisciplina.

Como categorias encontradas tivemos a representação da indisciplina como uma responsabilidade do aluno, resultante de uma educação familiar que não impõe limites; outras vezes a indisciplina aparece ora vinculada a um fator psicopatológico, principalmente, a hiperatividade, ora à figura do professor que adota uma metodologia inadequada; além de aparecer a atribuição da indisciplina vinculada tanto à instituição escola e ao governo, que não investe na educação, como a um contexto social mais amplo, que envolve a importância da mídia, influenciando os comportamentos infantis, ou como a presença de certas leis que dão amparo à infância.

De uma certa forma, essas categorias se aproximam dos cinco grandes níveis que Vasconcellos (2001) cita como prováveis contribuintes para a indisciplina, e que relatamos em nosso capítulo I, a saber: a sociedade, a escola, o professor, a família e o próprio aluno. E esses cinco elementos também são ressaltados por Rebelo (2002). Além deles, em nossa categorização, surgiu o aspecto da indisciplina vinculada a um fator psicopatológico, que Aquino (2003) ressalta como sendo um ponto de vista pelo qual a indisciplina pode ser compreendida.

Posterior a este mapeamento, cientes de que as representações acontecem dentro de um contexto social, que traz em si um sistema de crenças, atitudes, ações e orientações do pensamento das professoras, procuramos vincular as categorias a alguns casos que, ao nosso ver, foram importantes e que apareceram dentro daqueles episódios significativos (anexo 1) coletados nas observações e nos documentos.

Por meio desta análise, buscamos responder aos seguintes questionamentos: Quais são as representações de indisciplina das professoras de 2^a séries do ensino fundamental? Quais as implicações destas representações para as práticas pedagógicas da escola, e, em especial, para as práticas da sala de aula? Quais os tipos de intervenção adotados pelas professoras colaboradoras, bem como pela escola, frente a uma situação de indisciplina?

Mediante tudo isso, no próximo capítulo apresentamos, de uma forma mais detalhada, a análise das representações de indisciplina do contexto escolar investigado, refletindo, assim, a nossa opção teórico metodológica bem como a nossa pretensão de contribuir com os estudos que abordam a temática da indisciplina.

CAPÍTULO IV: Analisando as representações de indisciplina na comunidade escolar Giramundo

Ao propormos a nossa investigação sobre as representações sociais de indisciplina presentes no ambiente escolar, o qual permite mostrar as ações e o sistema de crenças, atitudes e orientações do pensamento das professoras, passamos um mês observando o contexto da Escola “Giramundo” como um todo; posteriormente, inserimo-nos no contexto da sala de aula. Embora tivéssemos claro os objetivos postulados quanto a investigar, apreender e analisar quais as representações das professoras de 2^a séries do ensino fundamental acerca da indisciplina escolar e suas implicações na prática pedagógica, além de identificar os tipos de intervenção adotados por elas, frente às ações indisciplinadas dos alunos, foi no cotidiano da sala de aula, um espaço onde a professora exerce sua atividade, constrói conhecimentos e se relaciona com os alunos, que nossos objetivos começaram a ser respondidos. Pois, segundo Penin (2003, p. 17), a sala de aula é um “espaço aberto ao movimento perpétuo de: representações/ conhecimento/ desconhecimento/ autoconhecimento/ desejos/ afeições/ rejeições/ satisfações/ insatisfações...”.

Porém, com a realização das entrevistas, as respostas aos nossos objetivos ficaram ainda mais claras. Deste modo, neste capítulo, apresentamos nossa análise em duas partes: na primeira ressaltamos alguns fatos provenientes do contato com o caderno de ocorrências disciplinares, que nos informam sobre a representação geral de indisciplina presente na escola; na segunda parte analisamos os dados provenientes de nossas observações e as falas das docentes, mais precisamente os seus conteúdos, verificando assim os elementos que são comuns a todas elas e de que maneira contribuem para a formação das representações sociais acerca da indisciplina escolar.

4.1 – O que nos mostra o caderno de “ocorrências disciplinares”

De uma forma geral, os dados provenientes do contato com o caderno de “ocorrências disciplinares” evidenciam alguns elementos que nos ajudam a compreender qual a representação geral de indisciplina veiculada na escola “Giramundo”. E conforme já salientamos na parte do percurso metodológico, para o nosso estudo, analisamos os dados dos dois últimos anos, 2003 e 2004, e os dispomos em forma de quadros (anexos 2 e 3).

No ano de 2003 (vide anexo 2) foram realizados 33 registros cujas queixas foram provenientes das professoras (cerca de 50%), seguidas pela diretora (30%), supervisora (14%) e mães (4%). Verificando a ocorrência dos fatos ditos indisciplinares, vemos no quadro que, em sua grande maioria, o local foi a sala de aula (55%), seguido pelos ambientes externos à sala (36%) e ambiente extra-escolar (9%). Em tais registros, conseguimos ressaltar a existência de 32 motivos, os quais foram agrupados por similaridade, com o intuito de demonstrar como a escola entende, representa e visualiza a indisciplina em seu contexto. Assim, temos:

- a) Os motivos de números 2, 21, 29, 30 e 31 são relativos ao desinteresse do aluno²³ pelo estudo, como deixar de fazer as tarefas, cadernos incompletos e cabular aulas;
- b) Os motivos de números 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 13, 14, 16, 17 e 20 indicam aluno que não fez o que a professora pediu; ou que tentou beijar uma colega; o aluno que desrespeitou colegas, uma mãe, professoras e outros membros da escola. Tal desrespeito manifestou-se por meio de agressões físicas, ou mesmo ameaças destas, além de agressões verbais, expressas por palavrões. Embora tenhamos agrupado aqui o motivo de nº 17, pontuamos que o entendimento deste como um tipo de desrespeito é contraditório, uma vez que tal motivo implica em uma manifestação de afetividade e até mesmo da sexualidade infantil deixando, assim, de ter conotações fortes de desrespeito;
- c) Os motivos de números 12, 15, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28 e 32 são concernentes ao fato do aluno ter descumprido alguma norma escolar, como sujar a escola; estar sem uniforme ou vender coisas na escola; pelo fato do aluno não estar se comportando bem, seja na sala, no recreio ou evento extra-escolar; por estar inquieto; conversar na aula; sair da sala constantemente; brincar em momento inadequado; pelo fato do aluno estar indisciplinado²⁴;
- d) Os motivos de números 1 e 11 correlacionam à ausência de moralidade no aluno expressa pelo fato de ter mentido e ter cometido ato de vandalismo.

Frente aos motivos presentes nas ocorrências de 2003, as intervenções adotadas, explicitadas no quadro 2-A, foram, de acordo com a maior utilização, as advertências por escrito (98,5%); família convocada (47,8%); ameaça de suspensão (11,9%); aluno suspenso (8,9%); aluno sem recreio (8,9%); ameaça de convocar a família do aluno

²³ Usarei, aqui, a expressão aluno para se referir tanto ao sexo masculino quanto ao feminino.

²⁴ Isto aparece no motivo 19, elencado daquelas ocorrências em que aparecia como justificativa o termo “indisciplina” sem que fosse especificada a situação geradora.

(5,9%); conversa com responsável (2,9%); matrícula sem renovação (2,9%); remanejamento de turma (1,5%) e suspensão de participação nas atividades extra-escolares (1,5%).

Quadro 2-A: Medidas adotadas pela escola, em 2003, quanto às ocorrências disciplinares:

| Medidas adotadas | Nº de vezes | Medidas adotadas | Nº de vezes |
|---|-------------|---|-------------|
| 1- ACF – Ameaça de convocar a família do aluno | 4 | 9- CP – Conversa com o pai | 0 |
| 2- ACT – Ameaça de encaminhamento ao Conselho Tutelar | 0 | 10 - FC – Família convocada | 32 |
| 3- AE – Advertência escrita | 66 | 11- RR – Alunos terão responsabilidade no recreio | 0 |
| 4- AEx – Ameaça de expulsão | 0 | 12- RT – Aluno(a) remanejado(a) de turma | 1 |
| 5- AS – Ameaça de suspensão | 8 | 13- S – Aluno(a) suspenso(a) | 6 |
| 6- AT - Ameaça de transferência | 0 | 14- SEE – Alunas suspensas de eventos escolares | 1 |
| 7- CM - Orientação para conviver melhor | 0 | 15- SM – Matrícula do(a) aluno(a) não será renovada | 2 |
| 8- CR – Conversa com responsável | 2 | 16- SR – Alunos sem recreio | 6 |

Essas intervenções mostram que a escola compartilha com a família uma problemática manifestada em seu contexto. E elas estão expressas no regimento escolar, especificamente no item “Regime Disciplinar”, que versa sobre os direitos e deveres dos docentes, do pessoal administrativo, bem como dos discentes. Como direitos dos discentes temos: encontrar um ambiente escolar favorável à sua educação e formação; ser respeitado em sua individualidade por toda comunidade escolar; receber adequada orientação para realizar as suas atividades escolares e suas dificuldades; valer-se de toda e qualquer assistência prestada aos demais alunos; defender-se, por si ou por seus responsáveis, quando sofrer penalidade de qualquer gravidade.

Entre os deveres dos discentes temos: observar as regras de higiene pessoal; proceder bem durante o horário em sala de aula ou fora dela e no recreio; tratar com delicadeza e respeito os colegas e superiores; zelar pela conservação do prédio, mobiliário escolar; respeitar a propriedade e honra alheia, dentre outros. Sobre as penalidades aplicadas aos discentes, quando descumprem os deveres, elas estão assim descritas:

- I) Advertência oral e particular feita pela professora, vice-diretora e diretora;
- II) Diálogo particular da diretora com o aluno, buscando conscientizá-lo de sua obrigação no cumprimento de seus deveres, para, gradativamente, inteirar-se da necessidade de se preparar para o exercício da cidadania;
- III) Advertência escrita, notificada aos pais pela diretora e professora, se o aluno for menor;
- IV) Transferência do educando para outro turno ou outra classe da mesma escola, justificada por conveniência didático-pedagógica após ouvir o conselho de classe e o colegiado.

Caso o aluno reincida em faltas graves, e, após terem sido tratadas, conforme os quatro itens propostos acima, pode-se também:

- a) Dar advertência escrita, com o conhecimento dos pais se o aluno for de menor;
- b) Afastar o aluno das aulas, na presença dos pais, de um a três dias, conforme a gravidade do caso, observando as determinações do Estatuto da Criança e do Adolescente;
- c) Comunicar ao Conselho Tutelar e/ou ao Juizado de Menores, de acordo com a gravidade da infração.

O regimento ainda assinala que compete à diretora aplicar a sanção, após ouvir o colegiado, e que os casos de indisciplina, observados pelo comportamento agressivo do aluno, serão somente decididos após parecer profissional adequado.

Entretanto, nem sempre as medidas disciplinares são aplicadas exclusivamente pela diretora, conforme aponta-nos o quesito “origem da queixa” explicitado no quadro (anexo 2). E, dependendo da gravidade do caso indisciplinar, a aplicação da penalidade não segue a seqüência apresentada.

Tais medidas disciplinares assemelham-se às citadas por Aquino (2003) sobre os direitos e os deveres daquelas pessoas participantes do contexto escolar, principalmente, dos alunos, aos quais são especificadas algumas condutas aceitáveis, bem como o sistema de penalização que pode abranger:

- 1) repreensão verbal;
- 2) advertência por escrito;
- 3) convocação dos pais ou responsáveis;
- 4) suspensão por determinados períodos;
- 5) encaminhamento a outras instâncias (mormente correcionais).

De modo inadvertido ou explicitamente arbitrário, alguns regimentos escolares prevêem duas outras medidas alarmantes: a ‘orientação’ dos pais quanto à retirada dos filhos daquele estabelecimento e as ‘transferências’ forçadas a outros estabelecimentos de ensino. (AQUINO, 2003, p.65)

Continuando a sua discussão sobre o regimento escolar e as normas disciplinares, o presente autor salienta que aquele é um mecanismo burocrático legítimo e inevitável ao desenvolvimento escolar, porém duvida da sua eficácia pedagógica, uma vez que tais normas podem produzir a sujeição, coerção e apassivação, o que é incoerente com a presente proposta de uma educação mais democrática. Contudo, Aquino (2003) não prega a supressão deste mecanismo. Na verdade ele assinala “a necessidade de uma revisão paradigmática dos valores que parecem embasar as ações/relações constitutivas do fazer escolar contemporâneo, principalmente no que se refere às prescrições disciplinares”(op.cit., p.66). Tal necessidade será conseguida por meio de um contrato pedagógico realizado no contexto da sala de aula.

Referente ao ano de 2004 (vide anexo 3), até meados de maio foram realizadas 19 ocorrências cujas queixas vieram das professoras (48%), da supervisora (22%), da diretora (19,5%), de mães (5,5%) e da vice-diretora (5,5%). Ressaltamos que, neste ano, com as eleições para a diretoria, esta escola apresentou uma candidata para a vice-direção, pois no ano de 2003 a escola não possuía alguém desempenhando esta função²⁵.

Sobre os locais onde os fatos aconteceram, o destaque foi para a sala de aula (65,5%), depois o recreio (31,5%), e ambiente escolar não especificado (3%). As ocorrências de 2004, da mesma forma que em 2003, alegavam 24 motivos diferentes, evidenciados no quadro 2. Ao agrupá-los, observamos basicamente as mesmas categorias, referentes às ocorrências de 2003:

- a) Os motivos de números 2, 4, 11, 18, 21 e 23 são relativos ao desinteresse do aluno pelo estudo, como deixar de fazer as tarefas, irresponsabilidade com o material e chegar atrasado às aulas;
- b) Os motivos de números 3, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 16, 17, 19 e 20 indicam a categoria de desrespeito do aluno para com seus colegas e professoras, expresso por meio de

²⁵ Registrados que em meados de março, a diretora Sara se submeteu a um processo cirúrgico, permanecendo 45 dias sob licença médica, ficando a administração da escola na mão da vice-diretora Diana.

agressões físicas e verbais, pelo uso de ‘palavrões’ dirigidos aos colegas ou ofendendo a mãe destes; aluno que responde, desacata ou não faz o que a professora pediu; aluno que usa um vocabulário ‘pesado’ ou que tentou beijar uma colega. Salientamos aqui um motivo proveniente de uma mãe, que se queixou de alguns alunos que estavam implicando com sua filha no recreio;

- c) Os motivos de números 12, 15 e 22 são concernentes ao fato do aluno ter descumprido alguma norma escolar: como não ir para a sala no momento indicado; por estar inquieto; sair da sala constantemente;
- d) Os motivos de números 1 e 5 correlacionam à ausência de moralidade no aluno, manifestada no fato de mentiras às professoras e falsificação da assinatura do responsável em um bilhete.

Mediante os motivos presentes nas ocorrências de 2004, as intervenções adotadas, explicitadas no quadro 3-A, foram, de acordo com a maior utilização, as advertências por escrito (97%); conversa com responsável (33%); ameaça de convocar a família do aluno (16,5%); conversa com o pai (16,5%); ameaça de suspensão (16,5%); ameaça de encaminhamento ao conselho tutelar (13,8%); família convocada (5,5%); ameaça de expulsão (2,7%); ameaça de transferência (2,7%); orientação para conviver melhor (2,7%); aluno suspenso (2,7%); aluno sem recreio (2,7%); aluno com responsabilidades no recreio (2,7%).

Quadro 3-A: Medidas adotadas pela escola, em 2004, quanto às ocorrências disciplinares:

| Medidas adotadas | Nº de vezes | Medidas adotadas | Nº de vezes |
|---|-------------|---|-------------|
| 1- ACF – Ameaça de convocar a família do aluno | 6 | 8- CR – Conversa com responsável | 12 |
| 2- ACT – Ameaça de encaminhamento ao Conselho Tutelar | 5 | 9- CP – Conversa com o pai | 6 |
| 3- AE – Advertência escrita | 35 | 10 - FC – Família convocada | 2 |
| 4- AEx – Ameaça de expulsão | 1 | 11- RR – Alunos terão responsabilidade no recreio | 1 |
| 5- AS – Ameaça de suspensão | 6 | 12- S – Aluno suspenso | 1 |
| 6- AT - Ameaça de transferência | 1 | 13- SR – Alunos sem recreio | 1 |
| 7- CM - Orientação para conviver melhor | 1 | | |

Tais intervenções evidenciam que a escola, neste ano, com base em seu regimento escolar, realizou algumas medidas que, no ano anterior, não foram apontadas nas ocorrências registradas: atribuir aos alunos algumas responsabilidades no recreio, ameaças de expulsão e de encaminhamento ao conselho tutelar.

Desta forma, tendo por base os dados registrados nos anos de 2003 e 2004, é interessante notarmos que, embora o caderno seja intitulado “Ocorrências disciplinares”, os registros que nele constam às vezes não são de cunho disciplinar, como aqueles motivos que ressaltam o desinteresse do aluno pelo estudo. Mas o que é comum a todos esses registros é que a presente escola entende a indisciplina como vinculada à figura do aluno, com exceção de dois motivos registrados, a saber: o de nº 7, do ano de 2003, referente a uma reclamação que uma mãe apresentou contra uma ajudante de serviços gerais; o nº 24, do ano de 2004, traz o fato de uma mãe ter ido até à escola saber o porquê do filho ter se machucado na saída da escola. Isto se aproxima da linha que Estrela (2002, 1991) ressalta como a de culpabilização do aluno, e que Aquino (1996) salienta como um problema tido como exclusivo de cunho moral do aluno. E em nenhum momento aparece algum registro referente ao modo como as professoras atuam em sala de aula e que poderiam ocasionar certos motivos, como aqueles vinculados ao desinteresse do aluno com o estudo.

Por meio do contato com o caderno de “Ocorrências Disciplinares”, foi possível, também, obtermos indícios de que a representação de indisciplina da escola estava vinculada não só ao aluno, mas ao seu contexto familiar. Estes indícios, também, apareceram nos primeiros momentos de nossas observações, através das conversas informais que estabelecemos com algumas professoras e supervisoras, nas quais abordarmos o que elas entendiam por indisciplina. Como exemplo, temos a professora Jane, do turno da tarde, que concebe a indisciplina como uma dificuldade vinculada aos valores que os alunos trazem de casa e que podem ser diferentes daqueles enfatizados por ela.

A professora Anita, que lecionou alguns dias para a fase II no turno da tarde e depois passou a dar aulas no turno da manhã, entende que a indisciplina está vinculada à carência do aluno e ao seu ambiente familiar, e, por isso, um dia, quando ela se encontrava na sala dos professores, questionou-nos o que iríamos fazer ali na escola, e, ao ouvir a nossa proposta investigativa, disse-nos o seguinte:

a indisciplina não é culpa do professor, pois, às vezes, este fica sozinho para lidar com uma sala de 20 a 30 alunos. E às vezes em casa o menino vê a mãe apanhando e quando chega na escola bate nos colegas. O professor não consegue dar conta disto sozinho. E aí precisaria contar com a ajuda de especialistas, mas a escola não tem psicóloga, fonoaudióloga, pois talvez a criança não está escutando direito ou enxergando bem e, então, como não consegue aprender, ela começa a fazer bagunça (Nota de campo nº 9 - 12/02/04).

Compartilhando desta mesma linha de pensamento, que vincula a indisciplina à figura do aluno e ao seu ambiente familiar, temos na nota seguinte, a observação da professora Roberta, que lecionava para a fase I no turno da manhã:

A profª Roberta quando entrou, na sala dos professores, cumprimentou-me e já veio me dizendo que eu precisava conversar com dois alunos da sua turma que são ‘indisciplinados’, e [...] acha que é falta de limite e isto vem de casa. Pois, um deles tem pais alcoólatras, enquanto que o outro a mãe entregou-o para o pai porque não dava conta de educá-lo. E me disse que este ano o aluno já fora matriculado em uma outra escola estadual, porém, como a professora não o agüentou, o pai o matriculou aqui na “Giramundo” (Nota nº 19 -01/03/04).

Para outra professora, Marli, que lecionava para a turma “C” da fase II, no turno da tarde, em uma de nossas conversas informais, quando lhe dissemos que nosso intuito era observar a indisciplina, ela assinalou que tinha:

duas alunas em sua sala que são inquietas, uma delas deixa sempre os objetos caírem no chão, desce da carteira e se escorrega no chão; já a outra gosta de mexer nas coisas, por exemplo, nos livros que há na sala (sic) (Nota nº 19 - 01/03/04).

Parece-nos que ela vincula a indisciplina à perspectiva do aluno apresentar um comportamento inquieto, fisicamente falando.

Para a supervisora Ariana, que no início do ano veio para a “Giramundo” substituir, no turno da manhã, uma colega, a indisciplina pode ser ocasionada por uma dificuldade de aprendizagem, porém, em sua fala, percebemos que ela atribui tal dificuldade à figura do aluno. Por outro lado, para a supervisora Neide, do turno da tarde, a indisciplina em parte está vinculada à falta de limite dos alunos, mas, para ela, a grande causa é o problema da ‘ensinagem’ (sic), ou seja, decorre de uma metodologia de ensino ultrapassada para aqueles alunos que são inteligentes, espertos e que vão além do que a professora está ensinando. Neste sentido, como o ensino não consegue suprir a necessidades desses alunos eles começam a ser indisciplinados.

Esses apontamentos reforçam o aspecto de que a indisciplina parece ser atribuída, para a maioria das pessoas nesta comunidade escolar, a um problema do aluno, ou de sua família, ligando-se a um aspecto ético/moral, devido à falta de valores, de limites e até mesmo pela carência do aluno. Apenas uma supervisora, além de vincular a indisciplina à falta de limites atribuiu-lhe um aspecto pertencente à metodologia da professora, ao afirmar que era um problema de “ensinagem”. Assim, aparece, aqui, uma representação da indisciplina vinculada a problemas com a prática pedagógica, conforme aponta Estrela (1991, 2002), Aquino (1996, 2003), Rebelo (2002) e outros.

Embora, para nós, as representações de indisciplina da “Giramundo” começassem a se delinear, acreditávamos que era no cotidiano da sala de aula que tais representações se evidenciariam mais. Segundo Spink (2003, p.118):

As representações sociais, enquanto formas de conhecimento, são estruturas cognitivo-afetivas e, desta monta, não podem ser reduzidas apenas ao seu conteúdo cognitivo. Precisam ser entendidas, assim, a partir do contexto que as engendram e a partir de sua funcionalidade nas interações sociais do cotidiano.

Dessa forma, realizamos, também, observações diretas em sala de aula. A seguir, analisamos as representações desse espaço escolar.

4.2 – O que nos apontam as observações em sala de aula

Mediante as notas de campo, elaboramos um quadro com os episódios significativos de indisciplina nas salas de aula (anexo 1), evidenciando alguns fatos, que, em nossa opinião, manifestam as concepções das professoras sobre atos indisciplinares, ao lado de certas medidas “punitivas”. Ressaltamos que os episódios da sala “A” destacados no mês de março, de acordo com o quadro, correspondem ao período em que a professora Malu era regente da turma, sendo que a partir de abril a professora Cora assumiu essa regência. Já a sala “B”, desde o primeiro episódio destacado, esteve sob a responsabilidade da professora Edes.

Entre os fatos elencados, no quadro 1, temos os motivos que: indicam uma oposição do aluno ao que a professora solicita que seja feito na sala de aula; mostram o desrespeito do aluno para com seus pares, como chamar um colega de “burro”, xingar e até mesmo agredi-lo fisicamente, como nos episódios destacados no mês de maio. Frente a estes atos as professoras adotaram as seguintes medidas: colocar o aluno para fora,

deixando-o no corredor externo à sala de aula; repreensão oral; colocar de castigo atrás da porta; fazer ameaças de trocar o aluno de lugar ou de deixá-lo sem recreio; encaminhamento para a supervisora ou secretaria.

Os episódios destacados evidenciam que as nossas professoras colaboradoras compreendem a indisciplina como um ato de transgressão dos alunos às normas e solicitações feitas por elas, ou ainda, como um desrespeito de certos alunos para com seus pares. Dentre as medidas adotadas, algumas são pertinentes frente ao motivo gerador, como aquele episódio do mês de abril, em que o aluno Tael – sala “A” – é repreendido verbalmente em sala, mas ao final da aula a professora Cora conversa com ele sobre o seu comportamento, dizendo que ele é capaz de melhorar. Por sua vez, há outras medidas, como colocar o aluno para fora de sala, que demonstram a impaciência da professora que não dispõe de outros recursos “punitivos” a não ser aqueles que pratica no dia-a-dia da prática pedagógica.

Por outro lado, através dos dados agrupados no quadro 1 (anexo 1), visualizamos que das vinte e cinco notas evidenciadas como comportamentos indisciplinados, oito se referem ao ambiente da sala “A”, aquela que era representada como “a sala difícil” e que passou a ser vista como a “sala modelo”; as outras dezessete notas retratam o ambiente da sala “B”. Esta comprovação leva-nos a pensar que frente à representação da sala “A”, expressa no cotidiano escolar, as professoras Malu e Cora adotaram uma postura diferenciada com esta turma, bem como leva-nos a inferir que Edes também sofreu influências desta representação, conforme veremos mais à frente.

Por isso, no intuito de complementar os dados dispostos no item anterior, relativos as ocorrências disciplinares, ressaltamos, abaixo, alguns episódios que consideramos importantes, pois foram os que mais se destacaram entre os vivenciados ao longo das observações e assinalam aspectos das representações de indisciplina envolvendo os alunos das turmas acompanhadas. Com isso, queremos demonstrar como a prática pedagógica é peculiar a cada professora e de que forma elas lidam com alunos que não cumprem a sua solicitação, com um tipo de indisciplina. Além disso, entre os episódios inserimos, alguns dados advindos das entrevistas, que, ao nosso ver, explicam melhor o fato, evidenciando mais claramente as representações de indisciplina das nossas colaboradoras. Para isso, utilizamos os grifos como meio de destaque dos elementos relevantes para nossa discussão.

4.2.1- O caso do aluno Xavier

Na sala da professora Edes há o aluno Xavier, 11 anos, portador de síndrome de Down, que conversa alto, grita, anda muito na sala, senta-se sempre com algum colega para conversar. Nestes momentos a professora, na maioria das vezes, repreende aos dois alunos, mas é mais tolerante com Xavier, diferentemente dos outros alunos. Com estes, a professora adota medidas como trocar o aluno que senta com ele de lugar, ameaça retirá-lo da sala e encaminhar à supervisora. No entanto, sempre que o Xavier faz algo errado, Edes ameaça-o dizendo que vai ligar para a mãe dele vir buscá-lo, como neste episódio:

Alguns alunos começaram a copiar o para casa, enquanto Xavier começou a chutar o aluno Uriel, que disse: - "Ai, ai!"
O colega Caio, que estava sentado perto de Uriel, disse para Xavier parar de bater. A prof^a continuava a insistir, em voz alta, com os alunos, dizendo:

- "Gente, olha o dever de casa. Caio copie o dever de casa. Caio! Uriel! Olha o dever de casa"(sic) [...]

O aluno Xavier continuava com as mesmas atitudes com Uriel e pegou novamente a borracha deste colega, que disse: - "Ah! Não" (sic). E Xavier deu outro chute em Uriel.

A professora pediu para os alunos escreverem que era para a mãe assinar o para casa, e, novamente, pediu para eles copiarem rápido o para casa. Os alunos se agitaram, a conversa aumentou ainda mais, alguns alunos ficaram de pé; o aluno Xavier continuava atrapalhando Uriel escrever. [...] A professora falou para a sala:

- "Quem terminou de anotar o para casa pode guardar para ir embora, mas é para deitar na carteira."(sic)

O aluno Xavier veio perto de mim e me disse que Uriel lhe dera um chute, mas voltou pra perto dele, dando outros chutes e tapas em Uriel. Então, o aluno Caio, irritado, disse: - "Xavier! Cê pára."(sic) [...] A professora estava olhando os cadernos, [...] Xavier continuou, [...] e os alunos Caio e Uriel revidaram com outros chutes. Xavier começou a chorar e a aluna Keli perguntou: "O que foi, Xavier."

O aluno continuou a chorar, caminhou em direção a minha carteira. Deu uma meia volta e começou a xingar Uriel de [...] indo em sua direção, dando-lhe novos tapas e chutes. Como notei que a professora estava entretida e ocupada com os outros alunos, eu levantei e puxei o Xavier pelo braço. Nisto a Edes olhou [...] veio até Xavier, pegou-o pelo braço, levou-o até a sua carteira e disse: "Eu vou chamar alguém para te buscar. Sua mãe está vindo! Senta aqui. Não, uai! O que é isto? Sua mãe está vindo, menino"(sic)!

- "Não", respondeu Xavier. A professora voltou a reafirmar para Xavier que ele iria embora com a mãe. Ele, choramingando, dizia que não queria ir embora com ela, e apontava para os alunos Caio e Uriel, dizendo que eles lhe bateram [...] (Nota 91 – 18/05/04).

Neste episódio, vemos que a professora Edes estava envolvida com a atividade de um grupo, e preocupada quanto ao fato dos alunos terem anotado o para casa, mas não percebeu a movimentação de Xavier, Caio e Uriel. Acreditamos que seja por isso que não interferiu nas agressões de Xavier logo no começo, e quando o fez foi só para separá-lo dos

colegas Uriel e Caio, pedindo que se sentasse e ameaçando chamar a sua mãe. Edes dessa vez não repreendeu os alunos Uriel e Caio, agindo de um modo totalmente diferente de um outro episódio de agressão que envolvia os alunos Guto e Felício, conforme evidencia a nota 83 de 12/05/04:

[...] A professora escreveu no quadro mais atividades de Matemática, pediu “brava”²⁶ para os alunos calarem a boca ameaçando deixar sem recreio quem estivesse conversando. Aliás, no quadro já estava escrito o nome do aluno Matias. Depois que escreveu, ela saiu uns instantes da sala. Os alunos Guto e Felício, aproveitando a ausência da Edes, começaram uma brincadeira, mas no meio da brincadeira Guto quebrou a ponta do lápis de Felício, que revidou com um chute. Como a professora não estava presente acabou tendo que interferir, pois estavam chutando e dando tapas um no outro de forma violenta. Separei-os, eles sentaram, mas o aluno Felício ficou nervoso e acabou amassando a folha que estava escrevendo. Nisto a Edes chegou e alguns alunos lhe contaram o que aconteceu na sala, ela mudou Guto de lugar e escreveu mais atividades no quadro. [...] Os alunos saíram para lanchar e retornaram. Depois o sinal para o recreio soou, Edes liberou os alunos, com exceção de Guto e Felício, e lhes disse que ficariam sem recreio porque brigaram na sala. O aluno Guto argumentou que já havia pedido desculpas a Felício, mas a professora falou que isto não bastava (Nota 83 – 12/05/04).

Neste episódio, diferentemente do anterior, a professora, além de mudar o aluno Guto de lugar, deixou-o junto com Felício sem recreio, colocando-os de castigo na sala dos professores. Esses dois episódios de agressões físicas tinham, ao nosso ver, a mesma gravidade, embora os momentos em que ocorreram, os alunos envolvidos e a atitude tomada pela professora fossem diferentes: no primeiro, ocorrido após o recreio, a professora só pediu para o aluno Xavier sentar e não fez nada com os alunos Caio e Uriel, enquanto que neste deixou os alunos Guto e Felício sem recreio e de castigo. Entretanto, em nenhum destes episódios a professora tomou o real conhecimento dos fatos, por isso ela não soube avaliar a gravidade da situação e acabou sendo arbitrária em suas decisões.

Canivez (1998), auxilia-nos a compreender esta situação quando discute o conceito de arbitrariedade. Para ele a criança sabe distinguir entre uma regra que é comum a todos e aquela que só se aplica a ela, percebendo, assim, a arbitrariedade do professor ao lidar com ela e com os demais colegas. Em uma de nossas observações, o aluno Felício chegou a comentar conosco que a sua professora protegia o Xavier só porque ele era “diferente”. Diante de situações dessa natureza se verifica a importância do contrato pedagógico para balizar o convívio e as ações na sala de aula. Segundo Aquino,

²⁶ Este aspecto foi demonstrado pela sua irritação e pelo tom de voz alto e ameaçador.

os contratos visam à partilha da responsabilidade pelas decisões acerca das rotinas de trabalho e das regras de convivência, a partir da tematização das exigências e condições mínimas de funcionamento da relação professor-aluno em determinado enquadre institucional. Suas cláusulas dão a conhecer, assim, o que é possível e necessário para que se possa levar a cabo a tarefa que lá reuniu aquelas pessoas (AQUINO, 2003, p.68).

Durante a entrevista com a professora Edes ao questioná-la sobre as características de um aluno indisciplinado, ela citou o caso do aluno Xavier:

É aquele menino difícil mesmo de se lidar. É aquele menino que não tem ajuda do pai em casa e que está sozinho mesmo. Que não tem a mãe, porque ela trabalha e não tem tempo para o filho.
 É o que eu te falei, está relacionado com a família da criança. É aquela família que não dá assistência para o filho, que não acompanha o filho em casa, não conversa o quanto deveria conversar com o filho. Então, é aquele menino que não tem formação moral de casa, não tem ninguém para conversar com ele. Geralmente é assim, igual o Xavier, o que aconteceu com ele foi a família... (Edes, 31/07/04)

Assim, Edes atribui ao ambiente familiar do aluno a responsabilidade por ele ser indisciplinado. Segundo ela:

[...] Mas no ano passado o Xavier era outro menino, quando ele veio da turma da Cibele para a minha sala, ele veio muito agressivo, mais agressivo do que ele é hoje. No início eu pensei que eu não ia dar conta dele, eu fiquei apavorada quando eu o vi: um menino agitado, nervoso, violento mesmo. A Neide o colocou na sala e disse para eu não deixá-lo sair da sala para nada, nem para ir ao banheiro, porque 'se ele sair ele não volta'(sic). Aí eu consegui controlar ele, porque eu pegava uma garrafa de água e colocava na sala, para ele não sair para tomar água, e quando ele ia ao banheiro eu falava para um colega ir com ele e para trazê-lo. No recreio, para ele entrar para a sala era a maior dificuldade. Então como os meninos eram maiores, eu pedia para trazerem o Xavier para a sala. Um pegava num pé, outro no outro pé, outro pegava de um lado e outro do outro lado. Eles gostavam muito dele. Foi até que o Xavier começou a ir sozinho para a sala, com suas próprias pernas, sem coleguinha ajudando. E tinha o pai adotivo dele que dava toda a assistência. Ele ia todo dia, deixava o Xavier na porta da sala e conversava com ele na maior educação. E todo dia na hora de buscar ele chegava na porta da sala e perguntava 'como foi o comportamento do Xavier?', e eu falava. Se o Xavier tinha feito qualquer coisa ele queria que eu falasse para ele, porque queria acompanhá-lo. Então, ele conversava com o Xavier e no outro dia ele vinha um menino diferente: calmo, tranquílio. [...] Já neste ano, ele entrou diferente na minha sala, porque ele já entrou com outro pai que não estava nem aí para ele. Porque a mãe mudou de pai. E também ele vinha de van, e o comportamento mudou completamente. Porque de van era uma bagunça completa: os meninos falavam todo tipo de bobeira ensinando para ele. E foi ficando pesado o clima. Como os meninos eram menores ele começou a agredi-los. Aí não teve como ele ficar, então, foi onde a Neide o tirou e passou para a sala da 4^a série onde os meninos são maiores. Por causa disso, para ele não agredir os alunos (Edes, 31/07/04).

A diretora Sara também atribui o problema do Xavier à família:

O Xavier, não é porque ele tem a Síndrome de Down que ele deveria ter o comportamento que tem. O Xavier não tem limites, o problema dele é esse. É um problema sério familiar, um problema que vai além da síndrome (Sara, 01/10/04).

Nestes depoimentos é reafirmada a vinculação da indisciplina do aluno a uma problemática familiar.

Quanto ao comportamento agressivo desse aluno com os colegas e a sua inadequação na turma “B” neste ano, temos um episódio envolvendo-o com o colega Leon, que teve como consequência a mudança deste último para a turma “A”, da professora Cora. Este episódio de uma certa forma reafirma a questão da arbitrariedade por parte da professora, mencionada por nós anteriormente:

Os alunos depois do recreio estavam fazendo atividades de português, conversavam muito alto e o aluno Leon sentou-se perto de mim para que eu o ajudasse. Nisto, o Xavier, que não estava fazendo nenhuma atividade, começou a passear pela sala mexendo e conversando com os colegas. Leon levantou de seu lugar, fez uma brincadeira com Xavier e voltou a sentar perto de mim, pedindo que eu olhasse o que ele fizera. Então, Xavier passou perto de nós e mexeu comigo, o aluno Leon empurrou-o e falou que era para ele sair de perto. Respondendo ao empurrão, o aluno Xavier cuspiu no rosto de Leon. A professora Edes viu, chegou perto de Xavier e o repreendeu dizendo que era para ele sentar e se comportar. Percebi que Leon não gostou da atitude, eu estava tentando lhe mostrar o que ele deveria fazer no exercício quando impetuosamente ele levantou, foi até perto da professora que estava conversando com Xavier e cuspiu na cara deste. Edes imediatamente pegou Leon pelo braço e o levou para a sala da supervisora.

Quando a professora retornou, ameaçou os alunos Caio e Matias que se continuassem a conversar também os levaria para a supervisora. Depois, ela veio até onde eu estava sentada e me perguntou se eu vi o que Leon fez, disse-lhe que sim e ela argumentou que o aluno deveria tê-la avisado e não ter “dado o troco” (sic) como ele fez. Quanto a Xavier ele continuou andando na sala, mexendo com os colegas. [...] Faltando 10 minutos para terminar a aula, a supervisora veio até a sala com Leon, que entrou e sentou, já a supervisora pegou o caderno do aluno e depois de alguns minutos trouxe de volta. O aluno Leon me disse então que não deveria ter cuspido no Xavier, mas sim deveria ter contado para a profa. [...] Quando o sinal soou para a saída dos alunos, Edes veio me dizer que o Leon não poderia ficar no meio daqueles alunos de sete e oito anos, pois “é um aluno mais velho, ele tem 12 anos, além de mais sabe muitas coisas pesadas” relativas a sexo (Nota 82 – 10/05/04).

A atitude arbitrária da professora denota para nós a presença da idéia de que quando uma pessoa é portadora de necessidades especiais o melhor a se fazer é protegê-la. Esta

idéia evidencia uma forma diferenciada de tratamento dada do aluno em relação aos demais, mesmo que a atitude desse aluno seja semelhante aos outros.

A justificativa dada por Edes, relativa à inadequação do aluno Leon naquela turma pelo fato dele saber muitas coisas “pesadas” relativas à sexualidade, traduz, no caso dessa professora, a representação de que falar de sexualidade gera indisciplina. A professora também teceu comentários semelhantes, em relação ao aluno Xavier, afirmando que a sala seria outra se ele não fizesse parte do grupo. O motivo de ressaltarmos, aqui, o caso do aluno Leon se deve ao fato dele ter sido um dos alunos que tiveram registro no caderno de ocorrências, como aquele aluno que sofreu ameaça de ser expulso da Escola “Giramundo”, em 2004, em virtude do seu comportamento indisciplinar caracterizado, principalmente, pela falta de respeito.

4.2.2 – O caso do aluno Leon

Leon, 12 anos, veio transferido de uma outra escola, em meados de abril de 2004, indo para a sala da Edes, que por sua vez adotou uma postura de controle sobre o aluno, repreendendo sempre que ele andava pela sala ou estava de pé sem sua permissão; por jogar papel pela janela; por estar de pé na carteira, mexendo nos materiais que ficavam em um armário. Segundo a supervisora,

O Leon veio encaminhado para nós como um aluno que não tinha recurso mais. As escolas alegavam no encaminhamento que ele era um aluno que não socializava, que tinha problema de comportamento, agressão. Então, eles o encaminharam para o ensino especial, lá para o DONUS [...] no qual ficou dois anos. E aí descobriram que ele não é aluno de ensino especial, que ele tem condição de aprender e ficar no ensino regular. Aí eles o encaminharam pro ensino regular. E por que a escola regular encaminhou ele pra o DONUS? Porque ele era um aluno indisciplinado (Neide, 12/07/04).

Segundo a diretora Sara, Leon veio encaminhado para a Giramundo, com a ressalva de ser um aluno deficiente, um aluno hiperativo:

Fisicamente, ele não tem problema. Mentalmente, não tem. O que eles alegavam? Alegavam que ele (Leon) tinha dificuldade de aprendizagem, que ele tinha hiperatividade. É o apelido que colocam e que é destruição das crianças, porque todo mundo se acha deficiente por ser hiperativo. Mas isso não existe! (Sara, 01/10/04).

Logo, quando o aluno começou a freqüentar a sala “B”, em uma de nossas observações, a aluna Kátia referiu-se a ele deste modo: “Professora, aquele menino teimoso não veio hoje” (sic). Depois, conversando com a aluna ela nos disse que no primeiro dia de aula, Leon bateu em Xavier, implicou com a aluna Ane e fez bagunça. Fomos percebendo que o relacionamento e o tratamento entre Leon e os demais colegas era de hostilidade por meio de palavras como “moleque, otário”, conforme o registro que se segue:

Edes estava escrevendo no quadro quando Leon lhe disse:

– ‘Tia dá licença’(sic).
 – ‘Cala a boca moleque’, disse o aluno Caio.
 – ‘Quem foi o otário?’ retrucou Leon.
 – ‘Fui eu’, respondeu Caio. A professora mandou os dois alunos calarem a boca, veio até perto de Leon e conversou com ele ao pé do ouvido. (Nota 72 – 28/04/04)

Mesmo quando Leon se atrasava para chegar, os alunos ao verem-no já faziam comentários que demonstravam a insatisfação com ele. Este, por sua vez, implicava, sempre com os colegas e a professora pedia que eles ignorassem ou o isolassem. A própria professora comentou, em voz alta, um dia quando ele chegou atrasado: “Eh! A encrenca já chegou” (sic), e em uma de suas repreensões a este aluno, ela comentou conosco que ele ainda iria ser expulso da escola. Podemos verificar que as atitudes de Leon ocasionavam, também, uma insatisfação na professora, que por sua vez retro-alimentava o seu comportamento visto e tido como indisciplinado.

Depois do episódio que Xavier cuspiu em Leon e este revidou da mesma forma, a escola convocou sua família para uma conversa. Primeiramente, a mãe dele compareceu na escola, já que é separada do pai de Leon, e argumentou com a supervisora que não sabia como lidar com o filho e que não dava conta dele, conforme o trecho citado na entrevista da supervisora Neide:

É... Isso. Aluno indisciplinado, que não acompanhava tudo. A primeira vez que eu sentei com ele, que tomei a leitura dele eu percebi que ele não foi trabalhado. Não é que ele não sabe, ele não foi trabalhado. Aí, chamei a família. A mãe não fica em casa, não dá atenção para o menino; a irmã não o ajuda também, é uma mocinha; e tem um irmão adolescente, mas também não ajuda. Primeiro contato que eu tive com a família. A mãe sempre colocou assim: “Esse menino, eu não dou conta dele! Eu não sei o que vou fazer com ele”. A primeira conversa que tive com ela já fiquei, assim, meio espantada. E ela também é professora, só que não atua. Aí ela colocou: “Você chama o pai, porque ele também é obrigado. Porque eu sozinha não dou conta” (Neide, 12/07/04).

Quando retornamos à escola, para observar a sala “B”, o aluno Leon comentou ~~cozescos~~ que teria que ficar quieto senão seria mandado embora da escola. Contudo, dois dias depois ele foi encaminhado novamente à supervisora devido a seu comportamento na sala. Então, Leon foi suspenso por dois dias, embora a professora acreditasse que ele havia sido expulso:

Entrei na sala e havia um texto no quadro para os alunos copiarem. Dei falta do aluno Leon, perguntei para o Félix que me disse que o aluno Leon tinha sido ‘expulso’ conforme a professora dissera. Edes repreendeu os alunos que estavam conversando ou de pé, depois de ter terminado de escrever no quadro, enumerou os parágrafos, fez uma leitura com os alunos perguntando-lhes o tipo de frase que havia no texto. Durante este momento chamou a atenção de Lug, que estava de pé, disse-lhe que se ele ‘aprontasse’(sic) iria colocá-lo para fora e fazer como fez com Leon, ia expulsá-lo. Depois Edes veio me dizer que o Leon foi expulso, pois comentou com a supervisora Neide que não tinha como ele ficar na sala, já que ele não era ‘deficiente’(sic), mas ‘bagunceiro’ além de ficar falando várias coisas para os alunos relativas a sexualidade. [...]”(Nota 87 – 14/05/04).

Estes comentários confirmam a seguinte afirmação de Spink (2003, p.120): “as representações são também uma expressão da realidade intra-individual; uma exteriorização do afeto”. No caso aqui referido a professora exteriorizou a sua insatisfação com o aluno Leon, afirmando que ele tinha sido expulso, quando, na verdade, foi suspenso. A professora ao fazer este comentário, sobre a impossibilidade do aluno ficar em sua sala, já que é bagunceiro e aborda assuntos sexuais com os colegas, manifesta, não somente a sua insatisfação, mas também uma representação de indisciplina vinculada à expressão da sexualidade. Essa expressão sexual das crianças é um aspecto que ainda incomoda alguns docentes e expressa a dificuldade que ele têm para lidar com algo que é típico do desenvolvimento humano.

Com a suspensão de Leon, seu pai teve que comparecer à escola para uma conversa com a supervisora e diretora. A supervisora relata, de forma clara, na entrevista, como foi a conversa com o pai de Leon, explicitando ao pai que era necessário dar um apoio maior ao filho, no sentido de dar mais carinho e atenção a ele:

O pai dele veio, a gente trabalhou uma poesia que chama... “Não terceirize o afeto”. Então, eu trabalhei com o pai dele muito mesmo. O pai dele agradeceu muito[...]. E eu falei: “Olha, seu filho não precisa de dinheiro, seu filho precisa de carinho, precisa de atenção. Se você não der agora, a mãe dele não der e a escola não trabalhar isso, a hora que vocês forem procurar ajuda já será tarde. É agora que ele está precisando de ajuda. O senhor pode vir na escola, quando passar pela cidade. Porque eu sei que o senhor trabalha muito...” (Neide, 12/07/04).

Depois da presença do pai na escola, o aluno retornou para a sala, mas a professora Edes o recebeu irritada e comentou com os demais que da próxima vez ele não voltaria para a escola. Neste dia, Leon não copiou nada, embora a professora tenha lhe emprestado o livro onde estava a leitura trabalhada. Ele novamente sentou perto de nós e disse que estava com preguiça. Depois, Edes, no momento do lanche, confidenciou-nos que não agüentava mais este aluno na sua sala, pois ele tinha uma “cara muito cínica” (sic). E em um outro momento esta professora justificou o comportamento do Leon taxando-o de hiperativo.

Tais comentários reforçam o aspecto conflitual da relação pedagógica, que surge de um jogo de representações entre aluno e professora, conforme assinala Estrela (2002). Neste jogo de representações, o fato de atribuir a um aluno o comportamento de hiperatividade é muito comum, bem como utilizá-lo como explicação para o fenômeno da indisciplina. Observamos isto na entrevista da Edes:

É aquele aluno igual eu te falei, hiperativo, que não sabe ficar sentado, toda hora levantando, brigando, perturbando o colega. Aquele menino é hiperativo. Aqueles meninos que a gente chama a atenção, deixa sem recreio e não resolve, sem educação física e não resolve (Edes, 25/10/04).

A diretora também faz uma referência a hiperatividade, mas dando-lhe uma conotação diferente:

Indisciplina... Eu entendo como falta de interesse do aluno. Porque tem várias causas que justificam isso, uma delas pode ser o problema familiar que vem a causar, que eles colocam o apelido de hiperatividade. Então, eles usam este nome para cobrir toda a falta de educação, a falta de limites em casa. Então, muitas vezes é a falta de limite em casa (Sara, 01/10/04).

Para ela a palavra hiperatividade mascara o modo como a indisciplina é vista; ela diz que tal termo é um “apelido” que encobre outros fatores, como falta de educação e limite, tendo em vista que sua explicação para a indisciplina é atribuída à falta de interesse do aluno e a um problema da estruturação familiar. Este “apelido”, ao assumir uma conotação de deficiência, é um grande erro, segundo ela.

Com os depoimentos, acima destacados, é possível compreendermos Aquino (2003) quando afirma que a hiperatividade é um assunto que está na “moda” e que favorece uma psicopatologização do ambiente escolar.

A supervisora Neide fala deste modismo nos seguintes termos:

Hiperatividade é uma doença que a criança já nasce com ela, não é adquirida. Precisa ser diagnosticada por especialistas, e precisa também de um acompanhamento médico, pois há casos que necessitam de uma medicação. Nós fizemos um estudo bom sobre isso, o hiperativo tudo que ele começa ele não termina. Ele – o palestrante – colocou aqui que a hiperatividade afeta 5% das crianças. É uma quantidade muito pequena, virou moda falar que as crianças indisciplinadas, que não têm limites, têm hiperatividade (Neide, 12/07/04).

Assim, o caso do aluno Leon, nos permite afirmar que, para a professora Edes, a indisciplina além de ser representada como um problema associado ao aluno e/ou a sua família, também, pode ter a representação de um aspecto psicopatológico, como a hiperatividade. No entanto, para a supervisora e diretora este motivo não pode servir como uma justificativa para a indisciplina.

Para Aquino, o ato indisciplinado que prioriza a figura exclusiva do aluno e atribui-lhe um caráter psicopatologizante, um estatuto de “anômalos”, “disfuncionais”, “enfermos”, que acarreta na “ânsia escolar de normatização atitudinal da infância e da juventude” (op.cit, p.33), despendendo mais tempo e esforços com ações de caráter disciplinar-atitudinal do que com a “intransferível” tarefa pedagógico-intelectual, exige um trabalho ético-político, com os educadores atuais, resgatando a consciência profissional e uma prática escolar mais democrática, inclusiva e responsável.

De certo modo, é esta prática que a supervisora buscou alcançar quando disse que ficou sensibilizada com a estória de Leon, por isso resolveu remanejá-lo para a sala da Cora. Para ela, a Cora estava realizando um ótimo trabalho com a turma “A” da fase II. Esta sensibilização ficou evidente ao longo da entrevista com a supervisora:

O Leon você percebeu o jeito que ele é... Ele precisa de limite, limite, limite. Aí vai daqui, vai dali, eu pedi socorro. Quando eu vi o trabalho da Cora, ela ficou uma semana e pouquinho, e eu falei: “é essa professora que vai dar conta de trabalhar ele”. Aí eu pedi ajuda e ela topou. [...] (Neide, 12/07/04).

Assim, em meados de maio Leon foi para a sala da Cora, que começou um trabalho de “disciplinarização” do aluno, enfatizando para ele que ali no espaço da sala de aula era ela quem tinha autoridade. Além disso, a supervisora novamente chamou o pai e pediu que ele comparecesse mais vezes à escola e que fosse até a sala dele ver como ele estava.

Na entrevista a própria supervisora relatou-nos que o pai passou a dar esta assistência:

Ele (o pai) vem aqui, chega lá na sala e conversa com a Cora. [...] Eu acho que está sendo muito bom porque o pai está vindo, e a Cora está sempre dando notícia de que ele está melhorando, que ele está acompanhando as aulas, que está tendo evolução. O que foi colocado que o Leon não dava conta, ela está trabalhando, porque ele precisa da alfabetização. E outra coisa, colocavam que ele não ficava na sala, porque na outra turma ele ficava desrespeitando as crianças, falando muita besteira. Eu falei assim para o pai: “ele está aprendendo isto na rua. Com quem que ele está convivendo? Pois ele não tem idade para este tipo de coisa, ainda. [...] Ele está desarticulando uma sala com isso e por isso tem que ser trabalhado” e disse que ele precisava de ajuda. Então, o pai dele disse aquela mesma história que a mãe já tinha comentado: que ele fica muito na rua e que está aprendendo isto na rua. Aí, eu falei, para o pai que “o Leon tem apenas onze anos, se não tem ninguém para pôr limite nele, quando vai ser colocado? Porque a escola, o que ela trabalha, a função dela é aqui dentro, agora o que nós podemos é estar trabalhando com vocês, é o que a gente está tentando. E se vocês não ajudarem a trabalhar o Leon, só nós aqui não damos conta, não. É um trabalho de parceria!” (Neide, 12/07/04).

Sabendo que a indisciplina, neste contexto escolar, está vinculada a uma falta de assistência familiar, notamos que embora o pai de Leon tenha ido até a escola, atendendo, assim, a solicitação feita pela supervisora, os membros desta comunidade escolar continuaram afirmando que a família estava ausente. Para nós esta afirmação demonstra a presença do caráter dissonante das representações.

Temos, também, no trecho acima, que a representação de indisciplina pode vincular-se ao fato da criança brincar ou ficar na rua. Entretanto, o ato de brincar na rua não deve ser enfocado como um atributo essencialmente negativo ao comportamento infantil, mas pode, e precisa, ser visto por um lado positivo, ou seja, este ato permite à criança uma troca de experiência, um aprendizado sobre como conviver e superar certos obstáculos.

Com essas atitudes assistenciais e este trabalho de parceria, o aluno além de ter se interessado mais pelos estudos, também passou a pedir licença para entrar na sala ou ao se levantar, a realizar todas as atividades propostas por Cora, além de fazer a fila como os demais alunos desta turma, a sentar corretamente, atos que antes ele não fazia. E para a professora Cora, a mudança do comportamento de Leon é atribuída ao fato de:

[...] as pessoas verem o jeito dele, aceitá-lo e dar orientação a ele. Mas o importante mesmo foi a presença do pai dele, porque o pai dele vai lá na escola toda semana e pergunta como ele está. E ele tem aquela preocupação do que eu vou falar para o pai quando ele aparecer. Então ele se sentia como? Não é bem rejeitado, é isolado. Porque o pai dele conta que a mãe não está nem aí (Cora, 01/08/04).

A importância da presença do pai de Leon é confirmada, em um outro momento, no qual a professora ressalta a importância do bom relacionamento familiar para que, na escola, o aluno saiba respeitar os colegas:

[....] eu acho que tudo influencia a vida da pessoa, a família, o relacionamento familiar. Porque eu costumo falar para eles que a escola é nossa segunda família, já que a gente convive com os colegas. Então a gente tem que ser educado, nós temos que saber respeitar os colegas. São estes princípios morais que eu acho que devem ser trabalhados em sala de aula também, e não só a letra, a cultura. Você tem que trabalhar isso com o ser humano (Cora, 01/08/04).

Seguindo esta mesma linha de pensamento, que valoriza a formação familiar, a professora Cora cita o que para ela são características de um aluno indisciplinado:

Você acha que a palavra é esta: “indisciplinado”? Como se indisciplinado fosse pessoa que não é educada. Porque um aluno educado, comportado é aquele que tem bons princípios familiares, tem educação, sabe falar. Um aluno indisciplinado para mim é aquele que não aprendeu nada disso, não teve esta formação, às vezes veio de casa, da escola, e o professor não tenta ajudá-lo a ver estes princípios que ele não teve (Cora, 01/08/04).

Compartilhando do mesmo enfoque apresentado acima, temos a professora Malu, embora, para ela, o meio em que o aluno vive, a sua faixa etária e os valores da sociedade atual podem também contribuir para a indisciplina escolar:

Complexo, não é? Essa indisciplina que a gente costuma chamar, a dos meninos, é aquela coisa de que a criança conversa muito, faz bagunça, é desobediente na sala de aula. [...] É que a família, a criança também, a adolescência, o meio em que vive, os valores de hoje, tudo isso influencia. Então, a formação... Hoje o menino é ensinado, dentro e fora da família, a xingar o professor, a não respeitar o professor. E o conhecimento, ou seja, a criança aprender, não é mais um valor igual o nosso. Porque a gente tinha esses valores. Mesmo que a gente não tenha tanto esses valores do conhecimento, mas a gente tem um pouquinho dos valores da família. Mas... Essas crianças geralmente não têm nenhum. Porque, elas falam assim “não me xinga, não me bate”, claro que não é para bater e nem para xingar. Mas elas já vêm com essa agressão para te coagir, é porque elas aprendem também. Elas não sabem seguir... Acho que não é só o respeito ao professor, mas o respeito a tudo. Acho, não. Acredito. (Malu, 19/07/04).

Para Malu a questão do respeito é muito importante e precisa ser valorizada e resgatada atualmente entre as crianças. Assim, para ela, a indisciplina pode ser representada pelo desinteresse do aluno com os estudos, pelo desrespeito de alguns alunos para com seus colegas. Frente a isto, adotou medidas como trancar aluno fora da sala, deixar alunos sem recreio, ou ainda encaminhar alunos para a sala da supervisora.

A diretora Sara acredita que a indisciplina se explica pela falta de interesse, de limite e de educação do aluno, bem como pelos problemas familiares deste aluno, como a falta de uma família bem estruturada, ou pelo fato de que ele fica na rua, já que seus pais trabalham, conforme apresenta o depoimento a seguir:

[...] O maior fator de tudo eu acho que é o fator família mesmo, nem sei se é a falta dos limites dados em casa, acho que são os problemas que eles vêm em casa e chegam e querem transmitir para a escola. Os problemas familiares, na rua, principalmente o relacionamento entre pais e filhos, que é o que a gente mais percebe que afeta. A gente chama a mãe para conversar e pergunta "Vocês moram juntos? Como é o pai?". Às vezes o pai está preso, está não sei onde, ou o filho nem conheceu o pai. É muito difícil um caso que moram pai e mãe, a não ser que seja aquela discordia total em casa, aquele ambiente desagradável. **Mas geralmente quem tem pai e mãe e é criado junto, é diferente** (Sara, 01/10/04).

A vice-diretora Diana também compartilha deste mesmo ponto de vista:

Eu acho que a formação do aluno é muito importante. Ele trás muito de casa isso! O menino dentro da sala de aula ele demonstra toda a vida que tem lá fora. Talvez o que ele não pode mostrar lá fora ele tenta chamar a atenção dentro da escola, eu acho que isso gera indisciplina também. Por experiência própria, porque os alunos que me davam problema eram alunos que tinham problemas fora, eles faziam tudo dentro da escola para chamar a atenção, para serem notados. Agora se você souber trabalhar com este aluno, mostrando os dois lados para ele, você consegue muita coisa. [...] Hoje a família é muito responsável por tudo que nós estamos vivendo dentro da escola, porque a família jogou para a escola a responsabilidade dela. [...] Porque a educação "de berço" hoje não tem. Alegam que a mãe trabalha, o pai também, e não tem tempo, mas se ele quiser ele tem tempo sim. (Diana, 01/10/04).

Diana, a exemplo do que dizem as outras professoras, revela, em seu depoimento, um aspecto sempre presente nas discussões da educação atual, o fato da família delegar à escola um papel que lhe é bem característico: o da formação de valores, citado acima, como uma educação "de berço". Sendo que este ato de delegação da responsabilidade da educação está vinculado à falta de tempo dos pais, que se dedicam apenas ao trabalho.

Segundo a professora Cora,

[...] Às vezes tem criança que é indisciplinada por carência. Que já vem carente de casa e quando chega na escola ele quer fazer algo para chamar a atenção dos colegas e da professora. Então o professor tem que ver, pois cada caso é um caso (Cora, 01/08/04).

Elá associa a indisciplina a uma carência afetiva da criança. E, um exemplo típico desta carência afetiva é ressaltado pela professora Edes, no trecho abaixo, quando fala sobre o aluno Matias, 8 anos:

A mãe casou de novo, teve uma menininha recentemente, certamente isto prejudica muito, né? Afeta muito a criança, porque “a minha mãe agora tem um nenenzinho, não vai se importar comigo”, sente-se excluído. O ciúme faz com que ele aja daquela maneira, para chamar a atenção, para a mãe ir à escola. É um modo dele chamar a atenção, para ver se a mãe vai lá. Inclusive a mãe dele é muito difícil de ir lá, a gente chama, dificilmente ela vai, é uma mãe que não liga para o filho. Nem os cadernos, nem os bilhetes que eu mando ela olha. Elá não acompanha o filho (Edes, 31/07/04).

A explicação dada pela professora Edes envolve o fato de que para ela o aluno Matias, que é citado algumas vezes nos episódios ressaltados no quadro 1, comporta-se daquele modo devido uma crise de ciúme e carência afetiva. Acreditamos que tal explicação reflete um pouco aquilo que Cora comenta sobre o professor analisar caso por caso. E neste sentido, a professora Malu, ao longo de sua entrevista, também comenta, sobre a carência afetiva como fator de indisciplina e a necessidade do professor estar sempre atento:

Elá chega indisciplinada para a gente, porque ela chega numa sala, por exemplo, de 2^a série. Então ela vem de uma escola, tem menino que vem da periferia, tem menino que a família é muito desequilibrada. Então, o que acontece com elas? Elas chegam e querem mostrar alguma coisa, ou querem denunciar alguma coisa que está acontecendo na vida delas, ou então elas estão deslumbradas com alguma coisa. Então, a criança tem isso e o educador tem que enxergar isso, acho que em qualquer área, não só o educador! Você tem que enxergar esse tipo de comportamento (Malu, 21/07/04).

Buscando subsídios na literatura para entender melhor o fenômeno da indisciplina, Aquino (2003) afirma que o ato indisciplinar pode ser compreendido através de três pontos de vista exteriores à relação professor-aluno. O primeiro prioriza a figura exclusiva do aluno, no qual os educadores se convertem “em pregadores dos ‘bons costumes’ e/ou fiscalizadores da conduta alheia” (op. cit., p.34), e quando não lhes restam mais alternativas encaminham os alunos para serviços para-pedagógicos (externos às relações escolares). Um segundo ponto de vista no qual estes atos resultam da própria organização do campo pedagógico que ainda não está preparado para uma escolarização democrática. O terceiro aspecto, conforme Aquino (2003, p.38), seria considerar a indisciplina como “fruto de condições sociais e familiares hostis ou, no mínimo, desfavoráveis”. Dessa maneira, os

indisciplinados seriam os “mensageiros fiéis” das transformações sócio-históricas e familiares que chegam até às escolas. É neste ponto vista que se baseiam as representações, acima apresentadas, das professoras, diretora e vice-diretora. Entretanto, para este autor, não é papel da escola “assumir funções do cuidado familiar. [...] À escola cabe tão somente a prerrogativa do trabalho de (re)construção do legado cultural – fazendo isso com competência, o resto será consequência” (op.cit., p.43). Pois o que está

em jogo não é a adequação do modelo familiar de tais crianças e jovens, mas a legitimidade de seu pertencimento ao âmbito escolar. Em outros termos, a queixa contra as famílias parece representar a ponta do iceberg da resistência dos profissionais da educação à premissa extensiva da democratização escolar (AQUINO, 2003, p.45, grifo do autor).

Logo, como comportamentos que justificam a indisciplina associada à figura do aluno, as explicações dadas, pelas educadoras, vão desde a inquietação, à falta de atenção do aluno, a sua dispersão até a agressividade, conforme apontam os depoimentos a seguir:

Os meninos são agressivos, sem atenção no professor, porque eles em si levam brinquedos ou alguma coisa para ficar matando o tempo, ou mexendo com o colega, cutucando, jogando alguma coisinha [...]. Quando vamos conversar vem aquela agressividade, com o professor, com o colega, com tudo. É agressividade verbal ou até física, dependendo da criança (Sara, 01/10/04).

Questão de não participar da aula, agredir os colegas, bater, quebrar material [...]. Tem crianças que fazem isso. [...] Mas aqui não teve estes casos de jogarem a carteira para cima ou quebrar janelas. Eu já trabalhei em escolas que eles quebram janelas [...] (Neide, 12/07/04).

É o aluno que dá trabalho o tempo todo, não fica quieto na carteira, não participa das aulas. Aquele menino que não consegue parar sentado, que não consegue ficar calado de maneira nenhuma, nem na hora da explicação da professora (Edes, 25/10/2004).

Ele tenta dispersar a atenção para outra coisa, ele muda o assunto da sala de aula, ele faz tudo para ser notado. Totalmente fora daquilo que você está fazendo no momento com ele. Quando você senta e vai conversar com o menino, ao invés de dar uma bronca. A bronca você tem que dar, mas se você sentar e começar a conversar você percebe (Diana, 01/10/04).

No tocante, à fala da professora Edes, visualizamos que os comportamentos por ela destacados se contrapõem ao idealizado pela escola e definido por Foucault (1977) como poder disciplinar. De acordo com este autor, e conforme já apontamos, a escola aplica uma ordem, exerce um poder disciplinar que provoca um comportamento desejado, que é

treinado por meio do silêncio e do controle do corpo do aluno: o aluno deve ficar quieto na carteira, sentado e calado. É neste sentido que, para Aquino (2003, p.17), está “o inegável fato de que a educação contemporânea tem priorizado o domínio disciplinar-atitudinal em detrimento do âmbito propriamente pedagógico-intelectual”, isto é, expandiu-se uma normalização pedagógica, ressaltada por Foucault, para tentar compreender e manejar os atos de rebeldia escolar, ou seja, os atos ditos indisciplinados.

Assim, o comportamento disciplinado de um aluno, desejado pela comunidade escolar, pode ser entendido, como aquele que a professora Cora se refere abaixo:

Aluno disciplinado para mim é aquele aluno certinho, que você coloca ele na sala de aula, ele não conversa, faz as tarefas dele, é aquele aluno “cem por cento”. Hoje em dia é raridade você ter em sala de aula. [...] Você não precisa se esforçar tanto por ele, ele mesmo tem aquela vontade, aquele querer, ele mesmo se cobra. Onde ele chega ele é sempre um bom aluno (Cora, 01/08/04).

Ou seja, um aluno com tais comportamentos seria um aluno “ideal”, porém é algo utópico para a sociedade atual.

4.2.3 – O caso do aluno Gláucio

Gláucio, 9 anos, estudava na escola “Giramundo” no turno da manhã e foi remanejado para a sala da professora Cora. Segundo a supervisora, ele era um menino inteligente, mas o seu problema era porque não tinha um acompanhamento da mãe, que trabalhava fora, bem como o seu comportamento era uma manifestação da sua insatisfação com a aula, com uma escola tradicional:

Aquele caso é um caso bem sério. O caso do Gláucio, ele é um outro menino que fica muito livre, solto. A mãe trabalha o dia todo. Ele acostumou, assim... Ele tem padrasto. E quando a gente o chama aqui ele faz teatro na frente das crianças. Então, a gente decidiu não chamá-lo mais. E a mãe tenta! Mas é aquela coisa... Ele sabe que a mãe está fora, e aquele menino é super inteligente! Aquele menino tem uma grande história de vida, ele conhece tudo da rua, e ele é um menino bom! Ele não é um menino mau. Eu já descobri isso nele. Só que ele precisa de ajuda também! E, às vezes, a Cora coloca que ele não quer fazer as coisas. Mas aquilo não é interessante para ele. Não sei se você lembra da Festa Junina... Eu achei o máximo! Os menininhos jogando as argolas e ele lá agachando, pegando as argolas, dando as fichas, tudo naquela rapidez! Ele gosta daquilo ali, ele é muito rápido. Então, propõe um jogo para ele, propõe algo diferente para ele... Eu falo que o Gláucio tinha que estudar numa escola diferente, uma escola que o currículo fosse diferente, ele ia dar show! Porque ele é super

inteligente. Ele é ágil... Só que a escola normal, essa comum, para ele não tem graça (Neide, 12/07/04).

Como a supervisora mencionou, em nossas observações presenciamos as cobranças e ameaças que a professora fazia a ele caso não copiasse as atividades. E na entrevista a professora Cora não o vê como um aluno indisciplinado ou problemático, mas salienta que o problema deste aluno era a sua preguiça, conforme o trecho a seguir:

O Gláucio... Eu não o vejo como um aluno indisciplinado ou problemático. O problema dele é a preguiça. Eu acho que ele tem preguiça de copiar, porque ele é inteligente, talvez você está explicando e ele nem copia, mas ele sabe. Quando você pergunta, ele já te dá resposta, ele pensa muito rápido, ele é um menino muito inteligente, é um menino esperto. Esta deficiência dele, de copiar pelas metades, já vem de antes... [...] (Cora, 01/08/04).

Por outro lado, na visão da diretora Sara, a explicação do comportamento do Gláucio e o fato dele ter sido remanejado para a tarde se devem à falta de firmeza da família ao lidar com ele:

Ele voltou a ficar com a Cora de novo, mas até então ele estava de manhã, com a Bianca. A família não tem firmeza, a mãe não tem firmeza no emprego, o padastro é a mesma coisa, um dia está empregado outro não. Tem todos estes fatores (Sara, 01/10/04).

Embora neste depoimento há a evidência da indisciplina vinculada à responsabilidade familiar, o caso do aluno Gláucio reflete um problema da prática pedagógica, já que, para a supervisora, este aluno deveria estudar em uma escola diferente do ensino tradicional. É neste sentido que a professora Malu assinala que a indisciplina/disciplina do aluno pode ser atribuída à postura do professor em sala de aula:

Eu não sei se eu entendo de indisciplina, mas o que eu entendo é que a própria metodologia que você desenvolve dentro de uma sala de aula ela causa a disciplina.[...] Que a forma com que a gente trabalha, ela causa a indisciplina. (Malu, 21/07/04)

Em nossas observações, percebemos que a partir do momento em que os dois alunos, Gláucio e Leon, foram remanejados para a turma da Cora, esta passou a ter aquelas atitudes de “cobrança” que manifestara no início do seu contato com a turma: exigindo mais veementemente o silêncio, organizando as carteiras apenas em fila, deixando de

colocá-los sentados em dupla como vinha fazendo. Além disso, deixou os alunos três dias sem recreio²⁷ porque eles não estavam se comportando bem nos momentos em que a professora saía da sala.

Desde o primeiro contato com a turma no mês de abril, conforme nota abaixo, Cora havia dito o que gostava e o que não gostava na sala, ou seja, expôs, de uma forma um pouco mais clara, quais seriam as regras na sala daquele dia em diante. Nesta época, os alunos Leon e Gláucio se encontravam em outras turmas.

Cora fez sua auto-apresentação, disse, em um tom de voz pausado e baixo, que não queria ver ninguém conversando na sala, que não vai falar alto, que tem um ouvido apurado que escuta qualquer barulhinho, que passa nas carteiras vendo os cadernos e apaga quando vê algo errado que o aluno escreveu, que quer todos trabalhando ali na sala, pois eles vinham até a escola para aprender. Os alunos ficaram em silêncio escutando-a. Indicou a postura correta para os alunos se sentarem nas carteiras. Ao fazer isto os alunos se sentaram corretamente. Cora, novamente, falou que não queria ouvir conversas durante a aula e que gosta de usar as palavras “por favor, obrigada e com licença” ao se dirigir aos alunos. Então, o aluno Lumar perguntou se ela retira o aluno para fora da sala²⁸, Cora respondeu-lhe que não, e que se for para o aluno ficar de fora prefere que ele fique em casa (Nota 47 – 01/04/04)

No decorrer da nossa observação com o trabalho que a professora Cora desenvolveu nesta sala, ficamos surpresas com a mudança de comportamento dos alunos, visualizamos na prática o que os autores, como Estrela (2002), comentam da necessidade de uma gestão e organização do trabalho do(a) professor(a) para enfrentar e prevenir a indisciplina.

Este aspecto, também, apareceu na entrevista com a supervisora, ao ressaltar a importância da relação professor-aluno influenciando na indisciplina. Ela comenta sobre a sala “A” afirmando que a sala estava desorientada e que era necessária a construção de uma identidade de professora, conseguida por meio de regras com a turma, quando a professora Malu assumiu a sala em março, substituindo a professora Anita, que manifestou desejo de mudar de turno, conforme consta em nossa parte da apresentação das turmas da fase II. E a supervisora comenta que Malu tentou fazer este trabalho, mas a administração da escola interferiu. Porém, com a vinda da professora Cora a sala ficou mais tranquila:

²⁷ Fato ressaltado no quadro 1 e que consta no mês de maio.

²⁸ Sobre o comentário de Lumar, este se referiu à atitude que a Malu adotava em relação aos alunos que atrapalhavam sua aula, e que nós presenciamos algumas vezes.

Para mim tem uma ligação entre a relação professor-aluno. Tem sim. Tanto que tem que para mim é a chave. Tanto é que aquela turma que a Cora está hoje você lembra, que processo de indisciplina que era aquele. A turma era desorientada, eles não tinham identidade de professora, tanto é que quando receberam a Malu, eu falei para ela não se preocupar com que o povo falaria e disse a ela que a primeira coisa, eles precisam construir uma identidade de professor, que eles não sabem ainda que eles têm. [...] E eles têm que construir esta identidade é com você. E ela começou fazendo um trabalho bom, mas ainda interferiram. Não sei se você lembra que eu tive que afastar 15 dias, pelo caso do meu menino, e eles interferiram na sala dela. E arrancaram esta menina (professora) da sala dela e era uma profissional boa. Então, Deus encaminhou a Cora. Eu lembro direitinho, não foi uma semana a sala estava calma, tranquila. Ela já começou a trabalhar a aprendizagem, o conteúdo deles. Meninos que não liam nada estão lendo (Neide, 12/07/04).

O que a supervisora menciona se relaciona com o ponto de vista que Aquino assinala quanto à indisciplina ser resultante da organização do campo pedagógico, o que demonstra ainda mais a resistência dos profissionais da educação à premissa da escolarização democrática. Logo, a indisciplina sinalizaria:

o impacto do ingresso de uma clientela diferenciada [os alunos reais] em uma estrutura opaca e resistente a mudanças. [...] [E sua gênese] residiria nos conflitos perpetrados pelas próprias práticas escolares [que idealizam um tipo de aluno], incapazes de dialogar com os novos perfis discentes (AQUINO, 2003, p.50).

De certa forma, é isto que a diretora Sara sinaliza em sua fala, quando explica que certos professores compreendem a indisciplina como sendo um aluno que pergunta e questiona, e não percebem que o aluno já conhece ou tem facilidade naquele conteúdo e precisa ir além daquilo que está sendo transmitido a ele:

Indisciplina... Eu entendo como falta de interesse do aluno. [...] E outras, que às vezes é muito confundida com uma criança que tem necessidade especial, que acha que ele não aprende, que ele não pára, que ele é totalmente indisciplinado, mas é que ele quer ir além do que o professor está passando. Então, tem estes casos, que o que está sendo transmitido é muito pouco para eles, logo, eles começam esta indisciplina por este lado, por eles conhecerem além daquilo que está sendo passado. [...] Porque tem professor que acha o seguinte: quando os alunos começam a perguntar demais, a questionar alguma coisa, porque tem alunos que são muito políticos. Então, eles já começam a achar que aquele menino é indisciplinado: "Ah! Porque ele está perturbando minha aula. Porque ele não cala e está perguntando". Eu não encaro isso como aluno indisciplinado (Sara, 01/10/04).

Assim, para a diretora Sara o aluno disciplinado também seria aquele aluno que questiona e participa da aula:

Disciplinado é aquele que não precisa ser só aquele paradinho, que fica quietinho para ser disciplinado. Porque talvez ele está ali parado, mas não está prestando atenção naquele conteúdo, ele está voando. [...] Então todo menino quietinho, paradinho, não quer dizer que ele seja bom aluno e um aluno disciplinado, não. Aluno disciplinado para mim é aquele aluno que aprendeu, que é questionador, que participa, isso que é um aluno disciplinado. Alunos que não têm problema nenhum e que realmente são bons (Sara, 01/10/04).

Na verdade, a diretora apresenta-nos, em parte, um pensamento utópico ao dizer que o aluno disciplinado pode ser comparado àquele que não tem problema e que de fato é bom. E ao afirmar isto, a diretora se aproxima do aspecto levantado na pesquisa de Holland (1999) de que as representações de bom aluno de professoras aparecem vinculadas a uma dimensão cognitiva. E esta autora salienta “a necessidade de se desenvolver uma análise crítica destas representações já que estas podem repercutir no processo de construção da identidade da criança enquanto aluno” (HOLLANDA, 1999, p. 133).

Retomando o ponto de vista de autores, como Estrela (2002), que ressaltam a necessidade de uma gestão e organização do trabalho docente a fim de enfrentar e prevenir a indisciplina, encontramos uma analogia interessante no depoimento da supervisora Neide: o professor é comparado a um “comandante do navio”.

Então, uma sala pode ter conversa, ter barulho e as crianças estão aprendendo, mas tem que ser uma coisa organizada. [...] Agora as crianças ficarem soltas, por elas mesmas? São os casos que nós temos aí, crianças inteligentes que precisam ser dirigidas. Ela terminou a atividade, ela necessita de outra. O que acontece? Programam-se poucas atividades, às vezes atividades insignificantes! Programam-se poucas atividades, às vezes atividades insignificantes! Ela faz aquilo rapidinho para conversar com o colega, é mais interessante! Então falam que aquela sala é indisciplinada, que aquela menina é indisciplinado, não é. Porque o professor que mantém o trabalho dele organizado, que sabe para onde ele vai, principalmente conhecer o aluno e saber o que ele precisa. Então ele consegue desenvolver o trabalho. Aquele professor que fica meio perdido e jogando a culpa nos alunos, a coisa não caminha. A gente não acha solução de um problema jogando a culpa nos alunos. E esse aluno que eu falo para você que é indisciplinado, ele não é indisciplinado por culpa dele sozinho. Lógico que ele tem uma parte de culpa porque ele é um ser pensante, ele já tem maturidade de um menino de 2^a ou 3^a série para separar as coisas. Então ele tem uma parcela de culpa, mas não é sozinho! [...] Que o professor é o organizador da turma que tem regras e que eles não podem sair da sala a hora que eles querem, que eles não podem subir na carteira a hora que quiserem. Que quem comanda ali é o “comandante do navio” (Neide, 12/07/04).

Deste modo, a supervisora afirma que para o professor desenvolver um trabalho em sala de aula é necessário que ele mantenha a disciplina, que ele seja um bom organizador da turma. Neste sentido, resgata-se a importância de regras simples, claras e possíveis de serem cumpridas e estabelecidas na relação pedagógica, regras que não são autoritárias e nem deterministas, mas que fazem parte do caráter normativo do professor, pois:

Num sistema de ensino em que o estatuto institucional do aluno não acompanha devidamente o seu crescimento e em que as normas e os tipos de sanção cultivam a infantilização, os alunos só podem aspirar a diminuir o seu estatuto de desigualdade e de inferioridade através da indisciplina. Perturbando o funcionamento da aula e impondo-se como indisciplinados, alguns alunos opõem a sua força à do professor e conseguem por vezes obter um estatuto de privilégio que um pacto oculto e tácito circunscreve a certos limites, mas que revela o enfraquecimento do poder do professor (ESTRELA, 1991, p. 39).

Para a supervisora, o que levaria, também, uma criança a se tornar indisciplinada seria a sua insatisfação pessoal:

Um aluno indisciplinado é um aluno que está sempre insatisfeito com a situação normal. Por exemplo, a rotina da sala de aula, ela é igual a nossa rotina, ela é difícil. Então tem alunos que contornam, um dia não está satisfeito, mas ele vai contornando aquilo ali. Hoje ele deixa de fazer toda a tarefa, mas ele vai contornando. Não é aquele aluno que ele agride os colegas, que xinga sempre a professora. A escola para ele não tem sentido. [...] E quando ele vai para o pátio, ele é aquele aluno que faz tudo para chamar atenção, aquele aluno que a escola tem que estar em torno dele. Este aluno, a escola não tem sentido para ele (Neide, 12/07/04).

Para essa supervisora, o professor teria então que perceber e procurar entender esse aluno que está insatisfeito e evitar certas atitudes:

Primeira coisa, o professor tem que olhar dentro do olho do aluno e vê-lo como ser humano. Porque antes do aluno precisar do conteúdo, ele precisa ser tratado como gente, precisa de afeto. [...] O aluno tem que se enxergar, e o professor tem que trabalhar isso e cortar este negócio de, por exemplo, chamar várias vezes o nome dele. Isso eu trabalhei com uma mãe e a professora de um aluno aqui na escola, porque o aluno indisciplinado a professora fala o nome dele 24 horas, os coleguinhas falam o nome dele... (Neide, 12/07/04).

Tal observação nos aponta mais uma das formas de constrangimento para o aluno. Ainda na perspectiva que responsabiliza o professor, a vice-diretora Diana justifica que a indisciplina pode ser ocasionada pela não adequação do tipo de aula ao aluno:

Eu acho que o aluno se torna indisciplinado a partir do momento que ele não tem interesse por aquilo que você está dando. Quando você dá uma aula que chama a atenção do menino ele passa a ter interesse. Eu acho que indisciplina quem faz é o próprio professor. Se ele souber trabalhar com seu aluno, ele mantém uma disciplina adequada. (Diana, 01/10/04)

Ao questionarmos sobre o que ela entendia por disciplina adequada, a sua explicação baseou-se na importância do professor ter uma boa metodologia e saber dar uma aula interessante. E compartilhando essa concepção, a professora Cora assim se manifestou:

No meu modo de ver o aluno só é indisciplinado quando ele não tem algo que lhe chama a atenção. Porque na sala de aula que não tem disciplina, é algo que está faltando ao aluno, para preencher aquele espaço que ele tem para poder fazer outras atividades extras que não sejam atividades de sala de aula. A gente mesmo, quando somos estudantes, é desta forma que acontece. Se for interessante para você, você presta atenção e faz, se não o é o que você vai fazer? Você vai conversar, vai fazer outras tarefas que não tem ligação com aquela que está sendo falada para você (Cora, 01/08/04).

É assim que em um outro momento da entrevista, Cora tenta justificar que a mudança do comportamento da sala “A”, ocorreu em função de ter aulas interessantes e cita o exemplo de uma aula de literatura:

Você viu que a sala antes não tinha disciplina. Tinha briga, tinha conversa, aluno pulava a janela, bom era isso que me contaram. Então, a indisciplina é o ato que eles fazem na sala de aula quando não tinham nada que chamava a atenção. Por exemplo, o dia que a Malu deu a aula de Literatura para eles, era vago aquela aula para eles. Porque ao meu ver uma aula dita de literatura não poderia ser dada daquela forma. E quando eu comecei a passar para eles uma aula de literatura mostrando o livro, o autor, falando parte por parte, prendeu a atenção deles. Então da forma que ela passa eles não entendem e eles, então, vão fazer outras coisas que pra eles são importantes. Talvez para ele é melhor conversar, brincar com o colega, fazer algo que chama a atenção dos outros, que até estão prestando atenção, porque ali não tem importância para ele, entendeu? (Cora, 01/08/04).

Acreditamos que não seja só pelo fato de que as aulas ficaram interessantes, mas sim, pelo caráter normativo desta professora desde o seu primeiro contato com a turma “A”, impondo regras claras. Ou seja, o que os alunos poderiam ou não fazer na sala de aula, conforme citamos anteriormente. Ressaltamos que esta sala logo no começo de nossas observações era representada como “a sala difícil” da Escola “Giramundo” ou,

como Malu mesmo verbalizou, “parece que reuniram em uma única turma todos os alunos ‘capetinhas’” (sic).

Essa turma, em função do rótulo que tinha, apresentava alguns problemas disciplinares, especialmente por ter quatro alunos ditos “casos perdidos”, a saber, os alunos Lumar, Ivo, Tael e Henri. A explicação para essa denominação dos alunos era porque, segundo as professoras Anita, Edes e até mesmo Malu, eles não tinham “jeito” e não aprendiam em função do seu comportamento, ou seja, estes alunos estavam fadados ao fracasso. E de uma forma breve ao caracterizarmos tais alunos, é possível entendermos que o rótulo, dado a eles, estava de uma certa forma vinculado à sua situação familiar e escolar, pois: o aluno Lumar tinha 9 anos, era repetente e se opunha ao que a professora pedía; Ivo, 8 anos, apresentava comportamentos que buscavam chamar a atenção de todos os colegas na sala de aula, como comer pontas de lápis e escorregar no chão; Tael, 10 anos, repetente, era criado com a avó e, também se opunha às solicitações da professora; Henri, 8 anos, caracterizado como um aluno mimado e que possuía uma família desestruturada, já que a mãe o abandonara e o pai casou de novo com uma mulher que já tinha dois filhos. Ressaltamos que os alunos Lumar e Tael continuaram na sala “A”, e com a professora Cora passaram a obedecer às solicitações desta e a ter uma boa aprendizagem; enquanto que o aluno Ivo foi transferido pelos pais para uma escola particular e Henri foi remanejado para o turno da manhã.

Assim, em função dos problemas disciplinares da turma “A”, a administração escolar²⁹ cobrou uma postura mais forte e enérgica da professora Malu, na época em que assumiu tal turma, para com os alunos. Fato que presenciamos quando, em um dia, ao chegarmos para a observação de campo, Malu se encontrava na secretaria conversando com os familiares responsáveis pelos alunos Tael e Henri. Ela retornou para a sala de aula depois de uns 30 minutos. Neste tempo, permanecemos na sala com os alunos.

²⁹ Além da cobrança, Malu, nesta época, estava sendo muito vigiada pela vice-diretora e auxiliar de secretaria Tina, porque neste período a diretora Sara estava afastada por uma licença médica, e a supervisora também se encontrava afastada por um problema particular.

[...] A prof^a chegou e me disse que eu podia continuar dando as atividades para os alunos. Sentou-se à sua mesa e **começou a escrever**, eu só lhe respondi que não e me sentei ao fundo da sala. Então, ela ficou de pé e disse, **brava e em voz alta**, aos alunos que **iria mudá-los de lugar e que a partir daquele dia era para eles sentarem nos lugares que ela determinaria**. O aluno Tael que estava diante da sua mesa foi colocado sentado perto de mim, ao fundo e próximo do aluno Henri.

Quando a profª ia começar o assunto do dia, a vice-diretora chegou na sala e já foi logo perguntando quem era o aluno cuja irmã veio brigar na escola. A profª apontou o aluno Lumar, e a vice foi logo dizendo em voz alta que: não iria mais admitir bagunça e nem conversa naquela sala, e que se alguém ameaçasse bater na profª ou na diretora ela, também, ameaçaria. Disse que não tinha medo de ninguém; que queria ver se aquela sala não tinha jeito e que a partir daquele dia ela estaria, todos os dias, na escola e viria até esta sala ver como eles estavam. Depois, virou-se para o aluno Lumar apontando-lhe o dedo e disse que a sua irmã ia ser chamada na escola para explicar melhor a ameaça que fez, e comentou que ia ligar naquele momento para o diretor da escola de sua irmã para pedir a presença dela ali. Dirigiu-se ao aluno Tael e falou que queria ver ele aprontar de novo na escola, e que se ele não passasse a copiar o que a profª escrevia no quadro ficaria depois da aula, "porque é fácil demais a avó vir reclamar que a profª não dá nada em sala" (sic) (Nota 40 - 25/03/04).

Mediante o posicionamento da vice-diretora, entendemos que a postura da Malu frente aos alunos – a sua bravura e a troca de lugar dos alunos – foi decorrente dos acontecimentos ocorridos na direção da escola; por isso colocou-os sentados mais ao fundo e próximos um do outro. Assim, notamos que a pressão que vinha sofrendo modificara o seu comportamento, manifestando-se por meio de excessivos gritos que vinha dando em sala de aula. Além disso, confidenciava a nós que Tael, de fato, era um “caso perdido”, e, também, verbalizava que os alunos não sabiam nada, o que de uma certa forma indica que ela também estava representando os alunos como “burros”, conforme evidenciamos a seguir:

[...] retomando a explicação do texto, a professora perguntou várias vezes para os alunos onde utilizavam a água; poucos responderam, pois conversavam muito entre si. Então, ela aumentou ainda mais sua voz e ameaçou dizendo que não explicaria mais aquilo e que colocaria na prova. Disse que estava fazendo um diagnóstico deles e que eles não sabiam nada; que se continuassem daquele jeito não passariam de ano. Os alunos ficaram um pouco em silêncio (Nota 38 - 24/03/04).

Embora esta professora houvesse tentado algumas inovações no modo de lidar com a turma, como a escolha, dentre os alunos, de um coordenador da sala, ou pelo fato de passar olhando os cadernos dos alunos dando visto, atitude que não tinha o costume de fazer no início de nossas observações, e nos dissesse que gostaria de ter uma postura

diferenciada para com os alunos, Malu considerou que naquela sala não seria possível, porque segundo ela:

Então, eles queriam que eu trabalhasse é... Gritando com os meninos, sabe! Coagir os meninos, mas esta não é a minha proposta. Quando você me perguntou o que eu penso sobre a indisciplina, eu pensei assim... Se você trabalha com artes ou tem abertura para estar trabalhando, claro que os conteúdos também, mas trabalhar com mais versatilidade, trabalhar com artes com estes meninos e ter este momento de arte seria importante. Mas lá, não. Lá só tinha uma Educação Física que tirava os meninos que são como um batalhão que eles trabalham. [...] Caladinhos e deitadinhos na carteira, e a professora chegava. No momento que ela chegava eu nem sabia que ela estava chegando. Ela empurrava a porta, gritava com os meninos e ela nem pedia licença para a professora, e nem cumprimentava a professora e saia catando os meninos. Então isso é um dos fatores, também, que as crianças não respeitam o professor. Porque tem um profissional que chega e faz este tipo de coisa. Ele fala mais alto! Então o que vai acontecer com uma pessoa que quer trabalhar de uma forma diferente? Ele não será respeitado, porque você é respeitado se você mandar calar a boca e exigir que fiquem calados (Malu, 21/07/04).

Neste depoimento de Malu temos a presença de uma representação do professor real, aquele que grita, sinalizando um tipo de professor que educa as crianças e faz com que elas o obedeçam. Mas para esta professora o fato de se ter uma sala calada não significa que está acontecendo aprendizagem, e afirma que na Giramundo a vigilância é constante por parte das pessoas ligadas à administração escolar:

Às vezes o aluno fica calado porque tem que ficar calado ou porque está protestando. [...] A sala tem que ter movimento, ter os seus momentos para tudo: para a reflexão, análise e criação. Eles têm que produzir e tem que questionar também, porque uma sala que não faz um grupo que não senta de dupla... Mas, ali não é permitido trabalhar. Porque se você estiver trabalhando em grupo e a sala se altera um pouquinho, já é chamada a sua atenção. Então como você trabalha? O professor nem tem autonomia para desenvolver o trabalho dele. Se você colocar a sala para fazer uma leitura e os alunos forem comentar... Por exemplo, se você os colocou para produzirem um texto, tem aquela conversa, não tem? Só que lá não pode ter conversa. A sala é vigiada, toda hora tem uma cabecinha lá olhando se a sala está caladinha (Malu, 21/07/04).

Sobre esta vigilância e controle do silêncio nas salas de aula, encontramos em Novais (1995, p. 81), algo semelhante na pesquisa que fez sobre as representações de corpo de professoras de pré-escola. Esta autora afirma que “é comum a cobrança, por parte de outras professoras da escola em relação ao barulho das crianças na sala de aula”. Assim, na escola, que investigou, era comum a utilização de atividades individuais que priorizassem o silêncio e o fato dos alunos ficarem quietos nas carteiras, e o sinônimo da

boa professora era aquela que tinha o domínio da sala. Segundo Novais (1995, p.81, grifos da autora):

De acordo com o observado, ‘domínio de sala’ significa manter as crianças sentadas, em silêncio, de maneira a permitir o cumprimento do planejamento da aula feito por ela [professora]. Esse tipo de concepção de ensino e de aprendizagem associa posturas corporais com resultado de aprendizagem. Não são, portanto, todos os corpos que aprendem, mas existe um modelo de corpo, definido pelas posturas corporais presentes nele, associado a processos de aprendizagem.

Estrela (2002,1991) salienta que a indisciplina é um dos problemas que afetam a profissão docente, independente se os professores estão ou não no início de sua carreira. Além do mais,

é indubitável que a indisciplina constitui hoje um dos principais problemas que as escolas enfrentam pelos efeitos nocivos que origina, não só ao nível de aprendizagem e da socialização dos alunos, mas também pelo mau-estar [sic] e «stress» que provoca no professor (ESTRELA, 1991, p. 29).

Pois, a indisciplina, ao quebrar as normas da aula, de acordo com a presente autora, compromete a “performance” do professor e obriga-o a desempenhar papéis os quais ele não queria: é daí que surgem, em vários professores, sentimentos de frustração, de impotência, irritação e desejo de fuga à tarefa, ou até mesmo gera um sentimento de fracasso, que faz com que o professor oculte ou negue as suas dificuldades no campo disciplinar.

Acreditamos que os fatos explicitados acima relacionam-se com a cultura própria da Escola “Giramundo”. Nesse sentido, Penin (2003) ressalta, a importância de considerarmos que a cultura escolar contempla saberes menos elaborados advindos de práticas discursivas e de estratégias de relações interpessoais. Além do mais, a autora nos revela que estes saberes se fazem presentes nas representações dos professores: “As representações da professora sobre o ensino e sobre a aprendizagem, como temos repetido, formam-se entre as concepções que ela detém a respeito desses conceitos e a vivência de ambas as situações” (PENIN, 2003, p. 115). Aspecto evidenciado por meio da seguinte nota de campo:

Fiquei um pouco do recreio na sala dos professores, e quando estava me dirigindo a sala “B”, a Tina me parou perto da sala da fase IV e comentou com a professora desta fase, Marilu, que eu estava ali pesquisando sobre indisciplina e que talvez eu poderia ajudar-lhe, e antes de sair disse, a mim e a esta prof, que a sala “A”, onde eu estava fazendo observação, era difícil.
(Nota 38 – 24/03/04)

Assim, os professores e os profissionais da educação, de um modo geral, ao longo de sua experiência profissional, constroem um conhecimento sobre o ensino, o qual ocorre devido às concepções que eles acumulam sobre este, bem como pela vivência das situações que acontecem junto aos alunos e demais companheiros de profissão. Neste sentido, acreditamos que Malu estava incorporando, da cultura escolar, tanto a representação da existência de alunos considerados “casos perdidos”, em sua sala quanto à representação veiculada de que a sala “A” era a “sala difícil da escola”.

Observamos, assim, que as representações da professora Malu provinham não só das concepções que ela já possuía, mas principalmente devido ao seu contato com as concepções de outras pessoas da comunidade escolar, pois, percebemos que a sala “A” realmente representava para essas pessoas o estereótipo da “sala difícil”.

Não foi só a Tina que disse-nos isso. Também um aluno da sala “B” afirmou-nos que na sala “A” só tinha aluno “custoso” e que gostava de brigar no recreio; ou como a própria supervisora Neide comentou: “*dentre todas as salas do turno da tarde aquela sala “A” era a mais agitada e com certeza o que eu veria ali me ajudaria na minha pesquisa*” (nota 46 – 31/03/04). Além desses comentários, a professora Edes da sala “B” nos verbalizou tal estereótipo do seguinte modo:

[...] Os alunos foram embora após o sinal soar. Eu fiquei um pouco na sala e acompanhei a prof^a Edes na saída. [...] Disse-me que os alunos Caio e Matias, estão afrontando ela demais e estão muito atrevidos, então, tinha que pegar firme com eles. E falou que em outras salas, como a sala “A”, os alunos são piores sendo capazes de deixar a prof^a maluca, e me disse que falava isto porque conhecia alguns alunos que estavam nesta sala (Nota 45 – 30/03/04).

Por outro lado, as representações incorporadas por Malu estavam amparadas pela própria vivência das situações no âmbito da sala de aula, pois tais situações se inserem no quadro da relação pedagógica que surge como uma relação assimétrica e potencialmente conflitual, e, ainda mais,

pelo jogo de representações fantasmáticas originado pela situação pedagógica em que as relações de poder e autoridade se associam a vivências nem sempre positivas de outras relações de poder e autoridade vividas no meio familiar e social. O fenômeno de indisciplina aparecem-nos, pois, como a face exterior e visível de uma realidade conflitual de natureza complexa que se esconde atrás do não-dito institucional e das suas interdições (ESTRELA, 2002, p.77).

Esta natureza complexa é explicitada no depoimento de Malu ao mencionar que a falta de um apoio pedagógico dificultava o seu o trabalho e das demais professoras:

Mas o que gera, também, a indisciplina na criança é a escola como um todo. Eu não tive em nenhum momento um apoio da direção ou da supervisão. Então se o pedagógico na escola não é... Eu sou tão radical quando falo do pedagógico na escola, eu penso que tem que ser fiscalizado, o professor tem que trabalhar ali aliado com a família, com os educadores, com a supervisão, principalmente, com a supervisão pedagógica. Até nem é a orientação pedagógica, porque tem alguns professores que não tem, mas tem alguns que tem muita bagagem, sabe trabalhar! Mas o que você sabe trabalhar nem sempre você pode aplicar, porque o que te cobram não é uma aprendizagem significativa. O que cobram são os parâmetros e você tem que fazer uma avaliação. Só a avaliação, o tipo de avaliação, ela já colabora com a indisciplina. Porque o aluno tem que saber, tem que decorar, e ele cola. Então, isso já é uma indisciplina. A insegurança é tão grande no aluno que ele tem que ter seus subterfúgios [...] (Malu, 21/07/04).

Além disso, Malu observa que a orientação dada pela escola era fazer ocorrências dos alunos:

Porque tem que fazer esta ocorrência, porque se chegar o final do ano e você não tem o boletim de ocorrência, falam assim “então, seus meninos não são indisciplinados”, porque não tem a ocorrência. Então, o professor de uma certa forma tem que fazer um tanto de ocorrências para justificar que nas avaliações lá, vão falar que o desenvolvimento não foi tão bom por causa de indisciplina. [...] A orientação que ele tem é que se ele não ficar quietinho, se não ficar dentro da forma certinho ele vai ser expulso. [...] Agora, uma estratégia de estar trabalhando com o professor, colaborando com o professor, que era o ideal, de estar avaliando este menino, às vezes até trocá-lo de sala, dando uma oportunidade para ele, uma oportunidade de ele ter uma relação com outras pessoas com outra faixa-etária. Porque lá tem meninos que estão em sala de faixa-etária totalmente diferente. Ai aquele menino fica lá com aquela idade, numa sala cheia de “criancinhas”, sendo taxado de “burro”, é complicado! Não tem esta orientação para a criança (Malu, 21/07/04).

Contradizendo o posicionamento da professora Malu, que atribui à burocratização da escola uma parcela de responsabilidade na indisciplina, a vice-diretora Diana retoma a perspectiva de atribuir a indisciplina à metodologia ou postura do professor, ao comentar sobre a mudança de comportamento dos alunos da sala “A”:

Eu acho que ali a responsabilidade foi muita do professor, porque a partir do momento que mudou de professora, a sala não mudou? [...] Se o professor faz algo interessante, se ele tem pulso, se ele mantém a sua posição, ele consegue alguma coisa. Eu acho que a postura do professor é muito importante. Ele tem que impor o seu respeito, não é o aluno ter medo, mas é o aluno ter respeito daquela pessoa que está ali passando alguma coisa para ele (Diana, 01/10/04).

E ainda para a vice-diretora, o professor ao lidar com os alunos indisciplinados precisa,

[...] impor sua maneira de ser. Não com medo, mas ter respeito com aquele que está te passando alguma instrução, e cativar o aluno, o que é o mais importante. (Diana, 01/10/04)

Na perspectiva do professor impor a sua maneira de ser, é preciso ter cuidado para que esta imposição não ocasione um relacionamento ameaçador entre professor-aluno, manifestando a presença de uma disciplina baseada na desigualdade do exercício do poder, conforme assinala Furlani (2000). O que deve ser feito é um resgate da autoridade inerente do professor, ou seja, um resgate do respeito do aluno para com a figura do professor e a promoção de uma disciplina democrática.

Aquino (2003) ressalta que é imprescindível, ao lidar com as questões disciplinares no contexto escolar, buscar alternativas de cunho coletivo, as quais indicam a indiscutível presença e a participação ativa dos alunos, bem como um teor mais abrangente, inclusivo, das ações realizadas pelos educadores. O que este autor destaca como alternativas, isto é, mecanismos básicos de regulação democrática do convívio escolar, seriam os “contratos pedagógicos” e as “assembléias de classe”.

O contrato pedagógico é uma proposta aplicada quando “a disciplina escolar remete às pautas de convívio, esboçadas a partir das rotinas, das expectativas e dos valores característicos das relações escolares, os quais balizam o que fazemos e o que pensamos sobre o que fazemos no dia-a-dia” (AQUINO, 2003, p.67). Logo, o contrato diz respeito às pautas de ação e convívio em sala de aula, apresentando um caráter operacional e afirmativo. E diferencia-se do regimento escolar, já que este abrange o plano escolar mais geral e apresenta um caráter generalizante e coercitivo. E ainda,

os contratos visam à partilha da responsabilidade pelas decisões acerca das rotinas de trabalho e das regras de convivência, a partir da tematização das exigências e condições mínimas de funcionamento da relação professor-aluno em determinado enquadre institucional. Suas cláusulas dão a conhecer, assim, o que é possível e necessário para que se possa levar a cabo a tarefa que lá reuniu aquelas pessoas (AQUINO, 2003, p.68).

Por isso, os contratos, além de requererem uma constante observância e manutenção, devem ter:

1) uma clareza razoável, para os parceiros, dos propósitos da relação; 2) uma nítida configuração das atribuições de cada parte envolvida; 3) rotinas e pautas de convivência conhecidas e respeitadas por ambos; 4) resultados concretos que validem seu processamento cotidiano (AQUINO, 2003, p.75-76).

Segundo este autor, a assembléia de classe é um evento escolar constituído para que a turma, juntamente com o professor, discuta questões que lhe pareçam necessárias, otimizando, assim, a ação e a convivência democrática escolar. A assembléia se constitui, então, em um “espaço de livre participação do alunado e, por sua vez, de intenso trabalho educativo por parte dos professores” (AQUINO, 2003, p.86). Na verdade, é um intercâmbio de opiniões, razões e propostas sobre um tema, visando alcançar uma solução satisfatória; é um evento que visa uma educação em valores, uma vez que pretende “cultivar uma ambiência civil capaz de desencadear a reflexão e a vivência sistemáticas de valores e atitudes caras ao convívio democrático” (op.cit., p.78).

No entanto, a indisciplina aparece no jogo de representações da relação pedagógica, e aliado ao fato de que as representações sociais podem sofrer alterações, devido às características plásticas, móveis e circulantes decorrentes da interação social, conforme nos assinala Wagner (2000). Observamos, que, com a troca de professoras, esta turma intitulada ‘difícil’, foi se transformando em virtude do modo como a nova professora Cora organizou a sala e impôs o seu limite, pois, diferentemente de Malu, Cora exercia de fato a sua autoridade na sala.

Entretanto, esta professora, também, visualizava a falta de apoio pedagógico, afirmando que na “Giramundo” sentia falta de um trabalho envolvendo diretora, supervisora e professora, para buscar uma solução frente aos casos de indisciplina:

Eu acho que falta muito o relacionamento entre professor, aluno e supervisora, porque a gente quase não tem tempo de conversar com a supervisora. Eu por exemplo, só sentei para conversar com a Neide uma vez. Agora, se eu dependesse dela para manter a disciplina da minha sala, eu estava perdida. Com a direção quase não tem diálogo, eu não vejo este espaço. Eu achava que tinha que sentar supervisora, professora, direção e procurar buscar uma solução para aquele aluno indisciplinado, qual a melhor forma de trabalhar com este aluno, uma atividade a ser feita, mas não tem (Cora, 01/08/04).

E quando perguntamos a ela se acaso, quando entrou na escola, a administração passou alguma orientação de como deveria estar lidando com os casos de indisciplina. Ela respondeu da seguinte forma:

Nada. O que eu faço lá é por mim mesma. A Neide falou uma coisa para mim que eu como supervisora, orientadora eu não falaria para ninguém. [...] Num dia eu falei que ela não sentava comigo, não passava nada, ela falou para mim que eu não precisava, que eu já sabia tudo. Eu acho que ela nunca poderia ter falado isso para mim. [...] Aí eu falei para ela: "Neide, se eu soubesse tudo, eu não teria voltado para o banco da escola para aprender mais". A gente nunca sabe tudo. Agora a minha sala, a sala da Mirna e a da Mércia, são as que eles consideram as melhores professoras que tem na escola. A Neide não entrava lá para dar opinião, porque talvez você quer alguma sugestão. Eu quando eu quero algo diferente, eu pergunto a supervisora da outra escola – Tudo Azul : "Eu estou querendo fazer isso?" E pergunto se ela tem uma idéia, ela fala. **Mas lá na Giramundo, a supervisora ter falado daquele jeito....** (Cora, 01/08/04).

A professora Edes, por sua vez, também revela esta falta de apoio da escola para se lidar com a indisciplina, pois na sua opinião os professores estão sozinhos, mas a insere no contexto amplo da falta de apoio do governo, conforme mostra-nos o trecho abaixo:

Pergunta: A respeito desta questão de acompanhamento, como você vê a questão do trabalho da Escola com os alunos que são indisciplinados? Eu não vejo nada, não. **A gente mesmo sozinho que tem que "pelejar".** Por ora não tem ninguém que faz esta parte aí não. Se manda alguém lá para a secretaria **não tem ninguém para ficar com o menino, para conversar com ele.** [...] **Se a gente está sozinho, então é melhor ficar com ele na sala.** Igual, muitas vezes eu mandei... e já resolveu? Não resolveu. Lá estão todos ocupados, fazendo sua função. Para ter uma coisa melhor, teria que haver uma orientadora na escola para cuidar destas crianças, igual tem na prefeitura. Lá eles contratam uma orientadora para trabalhar com estes alunos junto com o professor. E eu tenho experiência porque eu trabalho na Prefeitura e no Estado. **Na Prefeitura já não tenho tanta dificuldade por quê? Porque eu tenho uma orientadora trabalhando do meu lado.** Então eu jogo para ela todo problema. Eu não fico com ele sozinho, eu passo pra ela e depois ela passa para mim, nós trabalhamos em conjunto. Não tem uma orientadora, tem uma supervisora que mal tem tempo para a gente, que é muito ocupada. Nesta aí a gente está sozinho, porque o Governo tirou todos os especialistas, o que dificultou mais ainda. Ele tirou Educação Física, tirou Educação Religiosa, que é a formação do aluno para trabalhar separado, o que é muito melhor, apesar de que a gente trabalha. Mas não é igual uma professora especialista. E tem a professora de Artes, tinha que tê-la. Tinha que ter a orientadora. E não tem nada disso! **Então o Estado está cada vez pior neste sentido, porque tirou tudo e deixou só para o regente.** E ele sozinho não dá conta. É difícil, por isso está do jeito que está (Edes, 31/08/04).

Esse sentimento, de que os professores estão sozinhos e abandonados à própria sorte, indica uma outra forma de representação que favorece a indisciplina, mesmo que indiretamente. No entanto, a diretora Sara considera que a escola realiza um trabalho entre os seus diferentes membros:

Nós chamamos a criança. Eu chamo, converso muito e tento colocar na cabeça dela que ela vai conseguir resolver aquele problema sem eu ter que chamar nenhum familiar. Jogando a responsabilidade primeiro, no aluno. Mostrando o lado bom dele, depois de todas estas tentativas não ter resultado nenhum, aí a gente chama a família e faz aquela pesquisa para saber o que está acontecendo: se for problema familiar ou não, se tem alguma coisa acontecida recentemente, se ele é todo dia daquele jeito, se ele não gosta da escola, não gosta da professora, ver o que acontece. Para que a gente, juntos, tente resolver o problema. [...]

Pergunta: E o professor como ele fica?

Geralmente é a supervisora que faz este papel de conversar com o professor e tentar ver com ele o porquê que não está conseguindo um trabalho melhor com este aluno. Aí, quando na parte da supervisão não consegue nenhum resultado, que eu vejo que o problema continua com o aluno, com o professor naquela insatisfação com aquele aluno, aí eu tenho que entrar e chamar este professor para ver o que está acontecendo. Se é a parte pedagógica dele que está correta ou não está, a forma dele tratar este aluno, tem vários fatores que também contribuem para continuar daquele jeito (Sara, 01/10/04).

Notamos, neste caso, que o trabalho escolar é individualizado e fragmentado e demonstra a existência de uma hierarquia de responsabilidade e de poder, presente no contexto da Giramundo. A diretora, conforme presenciamos, algumas vezes conversava com os alunos e até mesmo com os responsáveis das crianças. Porém, poucas vezes presenciamos um trabalho mais efetivo com as professoras. Pois, embora estas tivessem um momento de módulo com a supervisora, nem sempre isto acontecia, já que muitas vezes esta estava ocupada, atendendo também as famílias ou crianças, ou realizando alguma atividade burocrática.

Assim, visualizamos uma contradição entre a afirmação da diretora quanto a ter um trabalho de apoio às docentes e a negação deste trabalho pelas próprias professoras. E uma explicação para tal contradição se justifica pela diferença de posição funcional dentro da estrutura escolar, que reafirma a questão da hierarquia de responsabilidade e de poder, e demonstra o exercício do poder, o qual possui um caráter modelar conduzindo as pessoas à compreensão dos passos hierárquicos.

À exemplo do que deveria ser feito como forma de apoio ao trabalho das professoras, Cora cita a iniciativa de um trabalho bem sucedido com alunos indisciplinados, realizado em uma outra escola que trabalhou contando também com a ajuda de especialistas, e na sua fala ela é taxativa ao dizer que o governo não investe na educação:

Um trabalho igual ao que foi feito na outra escola que dou aula: tinha um dia na semana que um psicólogo ia para cada sala de aula e uma professora trabalhava com os professores, e você vê resultado naquilo. Tem casos que eles pegaram separado, fizeram um acompanhamento dessas crianças para ver as dificuldades na aprendizagem, ver qual é realmente o problema da criança. **Eu acho que deveria se fazer este trabalho, porque o governo não investe na educação como deveria ser** (Cora, 01/08/04).

Entretanto, é preciso que a escola tenha um cuidado quando se dispõe a ter ajuda de especialistas em seu cotidiano, pois o que não pode acontecer é o professor achar que, devido a existência desses profissionais na escola, a sua responsabilidade com o ensino e autoridade inerente devem desaparecer.

A própria diretora Sara também comenta essa falta de apoio do governo para a educação e ao professor:

O que me preocupa muito com a inclusão e com a educação é isso aí: esse número de aluno elevado em salas de aula sem condições, com professores sem preparo. Então, o professor ganha mal e tem que trabalhar em dois turnos com um número desse... Como é que os governantes querem uma educação de qualidade em nosso país? Porque agora está se falando muito sobre a avaliação de desempenho para o plano de carreira. Mas como ele quer avaliar o professor se não dá condições para isso? E não tendo condições para ele fazer o trabalho, ele será avaliado como? Porque existe um item na avaliação que diz “O professor trabalha sem nenhum material? Ele recicla? Como ele trabalha se não houver nenhum material? Ele faz? Ele consegue fazer e consiga. Pois, na verdade, o professor é também um inventor, já que tem que criar, inventar e fazer tudo. Tudo isso eu concordo, porém como número que criar, inventar e fazer tudo. Tudo isso eu concordo, porém como número excessivo de alunos isso é impossível. E ainda, o Brasil investe muito pouco em educação. Então, o professor deveria ser mais bem preparado, ter um tempo para se preparar. Acho que o professor deveria ganhar um salário para o dia todo, ou seja, 8 horas de trabalho como qualquer outro funcionário público. Sendo que 4 horas ele ficaria com o aluno, e 4 horas para preparar material e estudar. Isso nós viemos falando há anos. Mas enquanto isso não muda... (Sara, 01/10/04).

Surgem aqui as consequências, para o ensino-aprendizagem, das péssimas condições de trabalho e salário em que se encontra a profissão docente. Sendo que essas consequências influenciam, mesmo que indiretamente, as representações de indisciplina e o próprio fenômeno da indisciplina escolar.

Seguindo esta linha de raciocínio dos fatores sociais que contribuem para a representação de indisciplina, temos a influência que a mídia, ou seja, a televisão e até mesmo o videogame podem ter no comportamento infantil, como aponta-nos o depoimento da diretora:

Pergunta: Tem alguma coisa que você acha que também pode contribuir para a criança se tornar indisciplinada?

Às vezes a gente vê muitas crianças criadas de um modo fechado, vendo muita televisão. **Esse lado da TV... Não sei se são os desenhos de hoje que são agressivos.** E que nos levam a ter saudade dos desenhos animados antigos, que não eram agressivos. **Porque os desenhos de hoje é tudo com arma, com luta, com briga, com chute e as crianças chegam e querem imitar.** Tem também as figurinhas... [...] **E a gente percebe que o videogame também...** O menino que brinca muito com videogame... **Depois na sala de aula ele fica insuportável.** Ele fica estressado (Sara, 01/10/04).

Para um melhor esclarecimento, questionamos a diretora a respeito do modo como ela estabelecia a relação entre a televisão e o videogame com o comportamento dos alunos na sala de aula. E embora ela diga que na Giramundo os alunos não tenham acesso a estes meios eletrônicos, ela afirma que em escolas mais centrais isto é mais nítido, sendo que esta influência pode justificar o nervosismo e o estresse de certas crianças.

Por outro lado, a vice-diretora chegou a afirmar que a indisciplina está presente em todo lugar e isto se deve a certas leis que dão os direitos aos menores, mas não explicitam seus deveres:

A cada ano a escola cresce um pouco, o número de alunos cresceu. E o que aconteceu? A indisciplina anda geral, não é questão de escola, é em todo lugar. Eu acho que as próprias leis, a falta de limite, ele pode tudo e não tem dever nenhum. Por exemplo, estes dias nós chamamos a atenção de um menino e ele falou que ia lá no Conselho Tutelar. Então eles se sentem amparados. [...] Eu acho que isso é tanto em casa quanto na escola, em qualquer lugar que o menino vai hoje, ele se sente muito dono de si, está faltando limites. Acho que tudo que está acontecendo hoje, esta marginalidade, as drogas, tudo. Chama-se falta de limites [...] (Diana, 01/10/04).

Mediante o que foi exposto, consideramos que as representações de indisciplina variam muito. Mesmo que a escola apresente uma representação que vincule a indisciplina como um problema do aluno e da família, outras representações se fazem presentes no imaginário de cada participante deste contexto. E isto ocorre porque existe um contexto social mais amplo que envolve cada pessoa da escola e dita normas e regras de conduta, às vezes conflituosas. Assim, isto explica o porquê de Moscovici (1978) afirmar que nas representações sociais existe uma plasticidade, mobilidade, uma dinâmica que a faz circular no cotidiano que envolve os indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Partindo dos pressupostos de que a indisciplina possui vários fatores que a ocasionam e que o professor apresenta um saber acerca do real, ou seja, representações que são originadas da sua vivência cotidiana, procuramos investigar e apreender quais são as representações de professoras de 2^a séries do ensino fundamental acerca da indisciplina escolar e quais as implicações destas representações na prática pedagógica que desenvolvem, identificando tipos de intervenção adotados pelas professoras frente às ações consideradas indisciplinadas de alunos. Deste modo, consideramos alguns aspectos relevantes, que denotam de nosso estudo, sobre as representações de indisciplina construídas na comunidade escolar investigada.

Um primeiro aspecto, diz respeito, especificamente, sobre as representações expressas no contexto da escola “Giramundo” que, de uma forma geral, sinalizam para as perspectivas que culpabilizam ora o aluno ora o seu contexto familiar como principais responsáveis pelo fenômeno da indisciplina. Neste sentido, tais representações revelam um caráter mistificador, o qual implica na reprodução de representações já existentes no social. Esta reprodução ocorre porque as professoras estão envolvidas em representações originadas no espaço das suas relações sociais estabelecidas pelas docentes com seus pares e na vivência do ensino.

Através da compilação dos motivos registrados como “ocorrências disciplinares”, nos anos de 2003 e 2004, conseguimos visualizar a perspectiva de culpabilização do aluno, pois, dentre os 56 motivos que consideramos, apenas dois fugiram desta perspectiva, a saber: no ano de 2003, o motivo de nº 7 que registrou a reclamação de uma mãe contra uma das funcionárias da limpeza; no ano de 2004, o motivo de nº 24 concernente ao registro sobre uma mãe que foi até a escola saber o porquê do filho ter se machucado na saída da escola.

Além dessa comprovação advinda dos registros, percebemos, ao entrarmos em contato com o regimento escolar da “Giramundo”, que a representação dos deveres dos discentes, presente neste documento, reporta-nos ao campo da ausência de civilidade, de boas maneiras ou de camaradagem dos alunos, conforme encontramos em John Locke, Rousseau, Kant, mas, principalmente, em Foucault. E isto reforça a questão de que a representação de indisciplina desta escola, expressa por meio das ocorrências, vincula-se à figura do aluno.

Por meio das medidas adotadas pela escola, nos referidos anos, compreendemos que, embora a problemática da indisciplina tenha surgido no contexto escolar, a administração da escola, através das intervenções como conversa com os pais e/ou responsável, ameaça de convocar a família do aluno envolvido no ato indisciplinar, compartilhava isto com a família. Em parte, esta medida não está errada, porém o que queremos enfatizar é que a escola precisa: buscar, com os envolvidos do ato, ações mais eficazes, como fez em 2004 ao delegar aos alunos certas responsabilidades no recreio; descobrir, de fato, o que levou o aluno a cometer tal comportamento indisciplinado; propiciar, junto com o professor, um espaço investigativo sobre os possíveis ocasionadores da indisciplina.

É neste sentido que Rego (1996) ressalta a importância de revisitar e revisar sempre a postura que estamos adotando para entender e explicar as causas da indisciplina, uma vez que a autora coloca-nos a questão de que o sujeito se constrói socialmente. Desta maneira, a autora afirma que devemos ter uma visão

integrada e dialética dos diferentes fatores que atuam na formação do comportamento e desenvolvimento individual. [...] Desse modo, é possível afirmar que um comportamento mais ou menos indisciplinado de um determinado indivíduo dependerá de suas experiências, de sua história educativa, que, por sua vez, sempre terá relações com as características do grupo social e da época histórica em que se insere. (REGO, 1996, p.95-96)

Mediante as representações de nossas colaboradoras, pudemos compreender que elas, em parte, refletem as perspectivas de culpabilização do aluno e do seu contexto familiar, advindas da representação geral de indisciplina do contexto da Escola “Giramundo”. Com isto, as representações de indisciplina de nossas colaboradoras revelam, segundo Penin (2003), a força de elementos advindos de concepções já instituídas no social e incluídas no saber pedagógico dominante na escola. Assim, as condições que determinam as representações de indisciplina das professoras relacionam-se ao aspecto da organização administrativa da escola.

Por outro lado, a observação da prática pedagógica das professoras revelou marcas da experiência docente expressas nas representações que vinculam a indisciplina: ao saudosismo das práticas escolares e sociais despóticas e coercitivas, que desvelam a dificuldade, e até mesmo resistência, de atualizar o projeto pedagógico frente às necessidades apresentadas pela atual sociedade; a um reflexo da pobreza e da violência social enfatizada pelos meios de comunicação, em especial pela TV; a dissolução do

modelo nuclear familiar ou a falta de interesse dos pais em conhecer e acompanhar a vida escolar de seus filhos.

Neste sentido, tais representações reafirmam o caráter mistificador e indicam que, embora as representações possam ser reproduções daquelas já existentes no social, essa reprodução é matizada com aspectos inerentes do contexto da Escola Giramundo. As implicações dessas representações levaram as professoras, frente a uma ação considerada indisciplinar, a adotarem intervenções de repreensões orais, às vezes severas, aos alunos; ameaças de retirar o aluno da sala, de trocá-lo de lugar, ou de deixá-lo sem recreio; encaminhamento para a supervisora; retirada do aluno da sala de aula, dentre outras. Embora, na maioria das vezes, estas intervenções tenham sido eficazes só momentaneamente, ou ineficazes, elas dão indícios de que naquele momento eram essas as atitudes disponíveis, já que nas entrevistas elas expuseram a inexistência de um apoio pedagógico na referida escola.

Além disso, essas representações acabaram implicando, no dia-a-dia escolar, em atitudes pedagógicas ora arbitrárias ora de descaso com os alunos ditos indisciplinados. A arbitrariedade docente foi constatada, principalmente, no modo como a professora Edes agia com o aluno Xavier, pois nas situações em que ele agrediu outros colegas a professora não o repreendeu devidamente, uma vez que ele era um aluno portador de necessidades especiais. Enquanto com aqueles alunos ditos "normais" ela tomava atitudes mais drásticas, como tirar alunos da sala ou deixá-los sem recreio. O descaso ficou caracterizado em sua atitude de menosprezo e de impaciência com o aluno Leon, representado como um aluno hiperativo e que sabia "coisas pesadas" referentes à sexualidade. Atitudes de descaso também foram vistas no modo como as professoras Anita, Edes e Malu lidavam com os alunos ditos "casos perdidos" – Lumar e Tael – pois elas não davam atenção a esses alunos e não se importavam com as atitudes agressivas e opositoras que eles apresentavam.

Um outro aspecto visualizado nesta pesquisa foi a existência do caráter dissonante das representações sociais, presente, por exemplo, no caso do aluno Leon. Pois, embora as docentes afirmassem que o problema dele era a ausência de um apoio familiar, essas mesmas docentes, principalmente Neide e Cora, enfatizaram a importância e os benefícios que o acompanhamento e a presença do pai deste aluno trouxeram para o seu desempenho escolar.

A dissonância das representações também se revela quando, ao entrevistarmos a supervisora, vice-diretora e diretora, além de representarem a indisciplina como um

problema do aluno e de sua família, afirmaram que a causa da indisciplina escolar pode relacionar-se à falta de autoridade do professor, de seu poder de controle e aplicação de sanções, à falta de uma metodologia adequada para a prática pedagógica afirmando a existência de um acompanhamento e apoio pedagógico para as professoras; enquanto, para as professoras Edes, Malu e Cora tal apoio era inexistente.

Se por um lado as representações das pessoas vinculadas à administração escolar culpabilizam as professoras, por outro as professoras culpabilizam a falta de apoio pedagógico. Entendemos, assim, que a indisciplina refere-se também a um jogo de forças de autoridade e de poder situados, não só na relação professora-aluno, mas na relação professora- administração escolar, que retrata a questão da hierarquia de responsabilidade e de exercício do poder.

Desta maneira, é necessário que o professor se atualize e se capacite no sentido de tanto ser um organizador da aula como um agente normativo. O que salientamos não é a necessidade de uma educação que normatize e normalize certas atitudes dos alunos, pois não consideramos indisciplinados aqueles alunos que querem falar e participar da aula; nem é uma educação que encare certos atos indisciplinares como frutos de um contexto familiar desagregado. Acreditamos em uma educação, conforme nos aponta Aquino (2003, p.78) que valoriza e cultiva “uma ambiência civil capaz de desencadear a reflexão e a vivência sistemáticas de valores e atitudes caras ao convívio democrático”. Assim a indisciplina não estaria centrada no fato do aluno questionar, perguntar e movimentar-se pela sala, mas seria entendida, segundo Rego (1996), como aquele aluno que: não tem limites; possui dificuldades de se autogovernar; desrespeita a opinião e sentimentos alheios apresentando dificuldades de entender o ponto de vista do outro e de partilhar, dialogar e conviver de modo cooperativo com seus colegas e professores.

Deste modo, além das regras sociais e morais que vigoram na escola, há a necessidade de se estabelecerem regras especificamente pedagógicas que sejam elaboradas conjuntamente pelos professores e alunos, ou seja, é necessária a construção na sala de aula de um contrato pedagógico; o que não vimos em nenhuma das salas que acompanhamos, pois só presenciamos imposições unilaterais das professoras.

As regras presentes no contrato pedagógico, uma vez aceitas e compreendidas pelos alunos, proporcionam o exercício de uma prática de responsabilidade presente na relação professor-aluno; contribuem para que o docente exerça o seu processo normativo de forma

construtiva viabilizando a existência de espaço educativo que propicia um bom desenvolvimento moral e social dos alunos.

Diante da necessidade do professor ser um agente normativo e organizador da aula, é necessário que ele tenha uma boa formação como educador, para que ele possa ter uma visão pedagógica do problema disciplinar da aula. Tal visão determina o modo como ele utiliza os conhecimentos oriundos, por exemplo, da Sociologia e da Psicologia, que se ligam às variáveis constituintes do contexto da ação.

Logo, a formação do professor deve incentivar uma atitude de interrogação perante o real, “uma tomada de consciência crítica do real e das relações de significação e de ação [sic] que cada um constrói com o meio em geral e com o meio em que exerce a profissão em particular” (ESTRELA, 2002, p.116). É pela boa formação profissional e por esta tomada de consciência crítica que os docentes têm a oportunidade de superarem as representações mistificadoras de indisciplina, por meio do resgate da escola como um espaço público a ser recuperado e da necessidade do sujeito, ao entrar em contato e se relacionar com este espaço, construindo, assim, um novo mundo de significados, um novo mundo representacional.

Essa tomada de consciência crítica do real parece que já está acontecendo na Escola “Giramundo”, embora, às vezes, de forma deturpada, quando nossas colaboradoras atribuíram uma parcela de responsabilidade da indisciplina ao governo e seu sistema de educação; uma vez que este não oferece boas condições salariais e de trabalho para os professores, mas exigem deles um bom desempenho. Além do mais, a escola estruturada pelo Estado apresenta um padrão que interfere na organização e contratação de novos professores, exigindo que a professora regente dê aulas de todos os conteúdos, estando ou não preparada para isso. No entanto, ainda se faz necessária a construção de uma consciência crítica das relações e ações dos professores para com os alunos. pois quando isto acontece os professores se tornam agentes reflexivos das suas próprias práticas pedagógicas, e, assim, podem analisar criticamente as suas próprias representações, sejam elas de indisciplina ou não, bem como as do grupo a que pertencem, buscando sempre a superação destas.

Ressaltamos, ainda, que as representações de indisciplina das nossas colaboradoras sinalizam, por outro lado, a responsabilidade de outros agentes colaboradores, como o professor, que através do uso de metodologias e posturas inadequadas propicia o

aparecimento da indisciplina na sala e aula; o governo, que não dá apoio ao ensino; a sociedade que, por meio da mídia, influencia o comportamento infantil.

Visualizamos, também, a existência de outros matizes representacionais sobre a indisciplina, a saber: o pensamento de que um portador de necessidades educativas especiais deve ser protegido; o fato de que às vezes pode se vinculá-la a um aluno que manifesta a sua sexualidade, por meio de uma tentativa de beijar uma colega ou por saber “coisas pesadas” sobre sexo; o aspecto de que criança indisciplinada é aquela que brinca ou fica na rua; que o professor para ser respeitado e obedecido tem que gritar em sala de aula; o sentimento de solidão e abandono vivenciado atualmente pelos docentes.

Entretanto, consideramos a existência de aspectos que merecem estudos mais aprofundados, como as situações elencadas a seguir.

Notamos, ao final de nossas observações que os alunos ditos “caso perdido”, como os alunos Lumar e Tael, participavam bem das aulas, faziam todas as atividades, copiavam tudo o que a professora propunha, deixaram de implicar com os colegas na sala e, no recreio, não se envolveram mais em brigas; queriam ajudar a professora na realização de alguma atividade, como apagar o quadro, dar recado a uma outra professora. Como poderemos explicar fato desses alunos, ao longo de nossas observações, terem mudado tanto o seu comportamento? Será que esta mudança de comportamento não se caracterizaria como uma forma de submissão ao poder disciplinar exercido pela professora Cora?

Presenciamos cenas nas quais os alunos da sala da Cora se comunicavam gesticulando ou mexendo com a boca sem emitir som, mesmo que a professora tenha sido enfática quanto ao silêncio nas suas aulas. Será que as professoras percebem as táticas dos alunos que tentam romper um pouco com o que elas lhes impõem?

Por outro lado, será que as professoras atentam para o fato de que os alunos são capazes de perceber a diferença de tratamento dado por elas a determinados alunos? Alguns alunos comentavam conosco que a professora Edes lidava com o aluno Xavier de um modo mais tolerante que os demais; e no caso da sala da Cora, outros alunos nos disseram que ela tratava diferente um aluno que tinha 13 anos, mas não possuía nenhuma necessidade especial, já que para eles a professora deixava este aluno andar pela sala, ou sair para ir ao banheiro ou beber água a qualquer hora e não falava nada.

Esses aspectos poderão se constituir em uma nova pesquisa, contribuindo para o aprimoramento da temática das representações de indisciplina escolar, pois a discussão das representações em educação é um campo que está em construção. Além disso, poderão contribuir ainda mais para o entendimento de certos fatos e táticas que permeiam e estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, propiciando aos professores uma aprendizagem de que o saber e o agir na escola é algo que está sempre em vias de se fazer e desfazer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALVES, C. M. S. D. (In) **disciplina na escola**: cenas da complexidade de um cotidiano escolar. Campinas: UNICAMP, 2002, Dissertação (Mestrado em educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2002.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicação à educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, p.60-78, jan./mar.1994.
- _____ Trabalho infanto-juvenil: Representações de meninos trabalhadores, seus pais, professores e empregadores. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs) **Estudos interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB editora, 2000, p.285-302.
- ALVES-MAZZOTTI, J.e GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.
- AMADO, J. S. Pedagogia e Atuação Disciplinar na aula. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga: Portugal, v.11,n.2,p.35-55,1998.
- ANADON, M.; MACHADO, P. B. **Reflexões teórico-metodológicas sobre as Representações Sociais**. Salvador: Editora UNEB, 2001.
- ANDRÉ, M.E.D.A. A avaliação da escola e a avaliação na escola. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n.74, p.68-70, ago, 1990.
- _____ A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (org) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991, p.35-45.
- _____ Tendências atuais na escola. **Caderno Cedes**, Campinas, ano XVIII, n.43, p.46-57, dez/1997.
- AQUINO, J. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996,p.39-55.
- _____ **Indisciplina**: o contraponto das escolas democráticas. São Paulo: Moderna, 2003.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.
- ARNAY, J. Reflexões para um debate sobre a construção do conhecimento na escola: rumo a uma cultura científica escolar. In: RODRIGO, M. J.; ARNAY, J. (Orgs). **Conhecimento cotidiano, escolar e científico**: representação e mudança – São Paulo: Ática, 1998,p. 37-74
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto editora, 1994.

BUJES, M. I. E. **Infância e Maquinarias**. Porto Alegre: UFRGS, 2001, Tese (Doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

CANIVEZ, P. A Disciplina. In: **Educar o cidadão?** Campinas: Papirus, 1998, p.33-52.

CARITA, A. e FERNANDES, G. – **Indisciplina na sala de aula – como prevenir? Como remediar?** Lisboa: Editorial Presença, 2002.

CATARINA, S.S. - A (re) descoberta da beleza de ensinar e de aprender. **Revista Psicologia argumento**, Curitiba, n.25, p.81-94, out., 1999

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In: VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores: Michael Cole [et. a.l] São Paulo: Martins Fontes, 1998, p.01-19.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CRUZ, S. H. V. Representação de escola e trajetória escolar. **Psicologia**. São Paulo: USP, n.1, v.8, p.91-111, 1997.

D'ANTOLA, A. (Org) **Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo**. São Paulo: EPU, 1989.

DE LA TAILLE, Y. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G. (Org.)- **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas** – São Paulo: Summus, 1996, p. 9-23.

DI GIORGI, C. **Escola Nova**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

DURKHEIM, E. As regras do método sociológico. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, v.33, 1973, p. 373-463.

_____ Representações individuais e representações sociais. In: **Sociología e Filosofía**. São Paulo: Ícone, 1994, p. 09-54.

ELLIOT, J. La investigación educativa y las relaciones entre los investigadores externos y los profesores. In: **La investigación – acción en educación**. Madrid: Ediciones Morata, 1990, p. 305-320.

ESTRELA, M. T. Investigação sobre a disciplina / indisciplina na aula e formação de professores. **Inovação**, Lisboa, v.4, n.1, p.29-48, 1991.

_____ **Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. Porto: Porto Editora, 2002.

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.) **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 31-59.

- FONSECA, G. G. *A representação social do papel do educador no curso de pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia 1997/2000: história e perspectivas*. Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Mestrado em Educação, 2001.201p. Dissertação (mestrado).
- FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.
- _____ *Disciplina. In: Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1977, p.125-204.
- FURLANI, L. M. T. *Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?* São Paulo: Cortez, 2000.
- GADOTTI, M. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- GAMA, E.M.P; JESUS, D.M. Atribuições e expectativas do professor: representações sociais na manutenção da seletividade social na escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v.10, n.3, p.393-410,1994.
- GRANDE ENCICLOPÉDIA Larousse Cultural. São Paulo: Nova Cultural, 1998. v.15.
- GUARESCHI, N. M. F. A criança e a Representação social de poder e autoridade: negação da infância e afirmação da vida adulta. In: SPINK, M. J. P. (Org) *O conhecimento no cotidiano: as Representações Sociais na perspectiva da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 1995, p.212-233.
- GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.) *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GUIMARÃES, A. M. Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996, p.73-82.
- HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- HOFF, S. Kant: a humanidade como objeto da educação. *Intermeio*. Campo Grande, n.2, p.74-81, 1995.
- HOLLANDA, M. P. O estudo das Representações Sociais do bom aluno e suas repercussões na formação da identidade da criança enquanto aluno. In: BONFIM, E. M. (Org.) *Psicologia Social: horizontes contemporâneos*. Belo Horizonte: ABRAPSO, 1999, p. 133-141.
- INÁCIO FILHO, G. *A metodologia da pesquisa em Representações Sociais*. (s/d) /mimeografado/
- JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: _____ (Org.) *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.
- KANT, I. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: Editora Unimep, 1979, p.11-38.

- LANE, S. T. M. Usos e abusos do conceito de Representação Social. In: SPINK, M. J. P. (Org) **O conhecimento no cotidiano: as Representações Sociais na perspectiva da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1995, p.58-72.
- LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LAUNAY, M. Introdução. In: ROUSSEAU, J. J. **Emilio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p.vii-xxiv.
- LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1999.
- MANACORDA, M. A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1995.
- MEDEIROS, M.D. As professoras de 4^a série do 1º grau de diferentes camadas sociais- suas representações acerca da relação professor- aluno. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.6, n.2, p.183-219, jul/dez, 1996.
- MINAYO, M. C. S. O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.) **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 89-111.
- MOSCovici, S. **A representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978.
- MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs) **Estudos interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB editora, 2000.
- NÓBREGA, S. M. **O que é representação social**. Paris, École des hautes études em sciences sociales, 1990./mimeografado/.
- NOVAIS, G. S. **O Corpo da aprendizagem: um estudo sobre as representações de corpo de professoras da pré-escola**. São Paulo, USP, Faculdade de Educação, 1995. Dissertação (mestrado).
- OLIVEIRA, F. O.; WERBA, G. C. Representações sociais. In: STREY, M. N. [et al] **Psicologia social contemporânea: livro-texto**. Petrópolis: Vozes, 1998, p.104-117.
- PENIN, S. **Cotidiano e escola – A obra em construção**. São Paulo: Cortez, 1989.
- PIMENTA, S. G. et alii. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento profissional de professores - USP - Mimeo (s.d.)

- REBELO, R. A. A. *Indisciplina escolar: causas e sujeitos – A educação problematizadora como proposta real de superação*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- REGO, I.E.; CALDEIRA, S.N. Perspectivas de professores sobre a indisciplina na sala de aula. . *Revista Portuguesa de Educação*, Braga: Portugal, v.11, n.2, p.83-107,1998.
- REGO, Teresa. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, J. G. (Org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996, p.83-101.
- _____. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou da educação: livro primeiro*. São Paulo: Rio de Janeiro: Difel, 1979.
- SÁ, C. P. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. P. (Org) *O conhecimento no cotidiano: as Representações Sociais na perspectiva da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 1995, p.19-45.
- _____. *Núcleo Central das Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SATO, L. A Representação Social do trabalho penoso. In: SPINK, M. J. P. (Org) *O conhecimento no cotidiano: as Representações Sociais na perspectiva da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 1995, p.188-211.
- SCHULZE, C. M. N. As Representações Sociais de pacientes portadores de câncer. In: SPINK, M. J. P. (Org) *O conhecimento no cotidiano: as Representações Sociais na perspectiva da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 1995, p.266-279.
- SINGER, H. *República de crianças: sobre experiências escolares de resistência*. São Paulo: Hucitec/FAPESP, 1997.
- SPINK, M. J. P. (Org) *O conhecimento no cotidiano: as Representações Sociais na perspectiva da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- _____. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.) *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 117-145.
- TRINDADE, Z. A. Em busca da maternidade: dilema reprodutivo de mulheres inférteis. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs) *Estudos interdisciplinares de Representação Social*. Goiânia: AB editora, 2000, p.191-203.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- VALA, J. A análise de conteúdo. In: SILVA, A. S. et. alii. *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento, 1986, p. 101-128.
- VASCONCELOS, M. L. M. C. (Org). *(In)disciplina, escola e contemporaneidade*. Niterói: Intertexto; São Paulo: Editora Mackenzie, 2001.

- VASCONCELLOS, C.S. **Disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad, 2001.
- VIEIRA, A. V. **A construção de Representações Sociais sobre o educando na relação professor-aluno**. Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Mestrado em Educação, 2001. 129p. Dissertação (mestrado).
- WAGNER, W. Sócio-gênese e características das Representações Sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs) **Estudos interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB editora, 2000, p.03-25.
- WOODS, P. **La escuela por dentro**: la etnografía em la investigación educativa. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica, 1989, p. 49-134.
- XAVIER, M. L. M.(Org) **Disciplina na escola**: enfrentamentos e reflexões. Porto Alegre: Mediação, 2002.

ANEXOS

ANEXO - 1

Quadro 1- Episódios significativos de indisciplina nas salas de aula/2004

| Motivo | Período | Sala | Aluno(s) envolvido(s) | Medida(s) Adotada(s) |
|--|---|-------------|-----------------------------|---|
| • Aluno não quis copiar nada do que a prof ^a escreveu; esta perdeu a paciência com ele. | Março (Nota 35) | A | Lumar | • Prof ^a colocou aluno para fora da sala e trancou a porta; deixou voltar só se ficasse quieto. |
| • Aluno chamando os colegas de “burro”, levantou-se, debruçou-se na janela cuspido nas pessoas que passavam no pátio. • Alunos xingando na sala. | Março (Nota 36) | A | Lumar e Henri | • Repreensão oral e só depois ele voltou a sentar no seu lugar. Repreensão oral, encaminhamento para a supervisora e sem recreio na sala da supervisora. |
| • Aluno bateu em um colega. • Aluno gritando na sala após cada fala da prof ^a (porque a prof ^a mandou ele pedir desculpas). | Março (Nota 45) | B | Caio e outro colega Caio | • Prof ^a fez o aluno Caio pedir desculpas ao colega; Caio ficou nervoso, pois não queria se desculpar. Voltou para sua carteira, deu um chute nela, atrapalhou a aula com comentários desnecessários e não copiou nada. • Pediu para o aluno sair da sala; como se negou, a prof ^a pegou-o pelo braço e o colocou de castigo de pé, atrás da porta. |
| • Aluno não cumpriu ao que a prof ^a pediu: fazer silêncio na fila e colocar as mãos para trás; • Aluno batendo palmas na sala, gritando; • Aluno comentou duas vezes que a prof ^a era nervosa. | • Abril (Nota 47) • Abril (Nota 47) • Abril (Nota 47) | A A A | Tael Lumar Lumar | • Repreensão oral severa ao aluno dizendo-lhe que ela não estava brincando. Aluno obedeceu a prof ^a ; • Repreensão oral ao aluno, dizendo-lhe que ele não precisava gritar e que ela não estava brincando. Ameaçou colocá-lo sentado mais ao fundo; • Prof ^a o repreendeu individualmente dizendo-lhe que gostava de respeito e ameaçou de colocá-lo mais ao fundo. |
| • Aluno andando pela sala; ele já tinha sido advertido por estar conversando. | Abril (Nota 49) | B | Caio | • Prof ^a pegou o aluno pelo braço, levou-o para sentar, ele não quis e a prof ^a o retirou da sala, permanecendo fora da sala, no corredor, até quase na hora de ir embora. |
| • Aluno reclamando que não dava conta de fazer as atividades e que não ia fazer. • Aluno disse à prof ^a que uma aluna estava mentindo. | Abril (Nota 52) | A | Lumar Tael | • Prof ^a disse que acreditava nele, mas depois como o aluno foi repetindo a reclamação, a prof ^a se irritou e disse para ele calar a boca; no final da aula conversou com o aluno. • Repreendeu verbalmente o aluno e, ao final da aula, conversou com ele. |
| • Aluno virado pra trás olhando o caderno de uma colega. | Abril (Nota 53) | A | Roger | • Repreensão oral e ameaça de colocá-lo mais ao fundo. Como ele continuou virado, a prof ^a colocou-o sentado no fundo da sala. |
| • Aluno desafiando verbalmente e em suas atitudes a prof ^a e a sua autoridade | Abril (Nota 57) | A | Tael | • Repreensão oral da prof ^a ; ameaça de deixá-lo sem recreio e após o término da aula. |

Quadro 1- Episódios significativos de indisciplina nas salas de aula/2004

| | | | | |
|--|--------------------|---|--------------------------------|---|
| • Aluno conversando e jogando borracha nos colegas; antes, a profª já tinha chamado sua atenção por estar andando na sala. | Abril (Nota 63) | B | Matias | • Profª repreendeu oralmente, pegou-o pelo braço e o colocou para fora da sala. |
| • Aluno conversando com uma colega; professora já havia advertido antes. | Abril (Nota 72) | B | Matias e Ane | • Profª separou os alunos; como Matias continuou a conversar, pegou-o pelo braço e o retirou da sala, pedindo para ficar ali no corredor. |
| • O aluno Xavier fez uma brincadeira com a pesquisadora e o Leon o empurrou. Então, Xavier cuspiu em Leon, que depois de alguns minutos revidou tal ato cuspidão no rosto de Xavier. | Maio (Nota 82) | B | Xavier e Leon | • Profª repreendeu o aluno Xavier oralmente e o levou para sentar na sua carteira. Já com Leon, ela pegou-o pelo braço e o levou para a supervisora. |
| • Alunos dando tapas e chutes na sala, por que um quebrou a ponta do lápis do outro. | Maio (Nota 83) | B | Felício e Guto | • Profª não estava na sala; ao chegar, mudou Guto de lugar, deixou-os sem recreio, de castigo na sala dos professores. |
| • Aluno implicando com o colega Xavier. • Aluno correndo na sala com o colega Xavier | Maio (Nota 87) | B | Lug e Xavier Elton e Xavier | • Profª já havia repreendido o aluno, ameaçando expulsá-lo da escola como fez com Leon; como continuou implicando com Xavier, a profª pediu para sair da sala; o aluno foi, mas ficou chutando a porta. • Profª retirou Elton da sala. |
| • Aluno conversando, levantando. | Maio (Nota 89) | A | Gláucio | • Repreensões orais da profª e ameaças de deixá-lo copiando de pé com o caderno na mão. |
| • Aluno Caio sugeriu que Uriel desses chutes em Xavier, que passou a chutar Uriel e dar tapa nele. | Maio (Nota 91) | B | Caio, Xavier e Uriel | • Pesquisadora teve que separar os alunos, quando a Profª viu, esta pegou o Xavier pelo braço, levou-o até a carteira dele e fez ameaças de chamar a mãe dele para buscá-lo. Com os outros alunos a professora não fez e nem falou nada. |
| • Aluno conversando durante uma atividade avaliativa. | Maio (Nota 92) | B | Matias | • Repreensão verbal ao aluno, que continuou conversando, então a professora o retirou da sala de aula. |
| • Alunos implicando-se e dando tapas um no outro. | Maio (Nota 96) | B | Félix e Ane | • Professora não fez nada |
| • Alunos não seguiram as recomendações da profª (ficar em silêncio, sentados). | Maio (Nota 97) | A | Todos os alunos da turma | • Professora comunicou que eles estariam sem o recreio o resto da semana, ou seja, cerca de três dias. Disse para eles que ia embora decepcionada com a turma. |
| • Aluno Xavier querendo cuspir na profª e depois chutando Matias. | Maio (Nota 99) | B | Xavier e Matias | • Professora ameaçou chamar a mãe do Xavier. Depois quando este estava chutando o colega, ela pediu para eles pararem e ameaçou colocar Matias para fora da sala. |
| • Aluno Xavier xingou e chutou a carteira de Uriel; • Aluno Xavier chutou e empurrou o colega | Maio (Nota 102) | B | Xavier e Uriel Xavier e | • Professora repreendeu oralmente a ambos; |

Quadro 1- Episódios significativos de indisciplina nas salas de aula/2004

| | | | | |
|--|---------------------|---|--|--|
| Carlito; • Aluno Xavier cuspiu e chutou Uriel; • Aluno Xavier jogou um caderno em Félix, que revidou com a mesma atitude. | | | Carlito Xavier e Uriel Xavier e Félix | • Professora fez o aluno Xavier pedir desculpas; • Professora fez o aluno Xavier pedir desculpas e limpar o colega; • Professora repreendeu o aluno Félix ameaçando levá-lo para a supervisora. |
| • Aluno Xavier desentendeu-se com Caio, que saiu atrás dele e lhe deu um chute e um murro; • Aluno Xavier começou a chutar Félix, que revidou. | Maio (Nota 105) | B | Xavier e Caio Xavier e Félix | • Repreensão verbal aos dois alunos, e retaliação ao aluno Caio ameaçando-o tirar da sala; Professora gritou com os alunos para pararem, e brava pediu para Félix se sentar. |
| • Aluno Xavier implicando e incomodando os alunos, batendo com uma capa de caderno na cabeça das alunas Keli e Gália; • Alunos eufóricos confeccionando bandeirinhas em sala, alguns ajudavam a professora, outros corriam pela sala e gritavam. A supervisora veio até a sala dar uma ajuda. | Junho (Nota 106) | B | Xavier, Keli e Gália Matias | • Profª repreendeu, diversas vezes, oralmente o Xavier. Pediu para a aluna Keli mudar de lugar, como ele continuou a bater em Gália retirou-o da sala e o levou à secretaria. • Diante da “bagunça” da sala a supervisora retirou o aluno Matias da sala, levou-o até sua sala, voltou e ameaçou os demais alunos dizendo que quem fizesse bagunça ficaria com ela em sua sala. Mas não adiantou muito, pois o barulho continuou. |
| • Aluno Matias no recreio ficou de castigo, de pé na sala dos professores, e depois quando voltou para a sala implicava com os colegas, ria e brincava com o aluno Uriel. | Junho (Nota 115) | B | Matias e Uriel | • Profª várias vezes repreendeu oralmente o aluno Matias, e no momento que o viu brincando com Uriel, pegou este pelo braço e o colocou para escrever de pé perto do quadro. Depois de algum tempo colocou o Matias na mesma posição em que Uriel estava. |
| • Aluno Matias conversando, estava atrasado para copiar e chutou a pasta da colega Tana, que reclamou com a profª; • Conversa na sala de aula, alunos atrasados para copiar e aluna afrontando a profª | Junho (Nota 116) | B | Matias e Tana Matias, Carlito, Kátia, Lug, Guto | • Professora já havia repreendido oralmente várias vezes o aluno Matias, e com a reclamação da aluna o colocou para fora da sala; • Professora deixou estes cinco alunos sem recreio, sendo que no momento que estava com eles explicou o motivo pelo qual cada um ficou na sala. |
| • Aluno conversando e xingando colegas, antes no recreio ficara de castigo de pé na sala dos professores; • Aluno Uriel fora advertido várias vezes para se sentar e ficar quieto, sendo que também já havia ficado sem recreio do mesmo modo que Lug | Junho (Nota 119) | B | Lug Uriel | • Professora o repreendeu oralmente, como continuou ela o retirou da sala levando à secretaria; • Como as advertências orais da profª não adiantou e nem o fato de tê-lo trocado de lugar, ela o colocou para fora da sala. |

ANEXO - 2

Quadro 2: Fatos registrados no Caderno de ocorrências 2003

| Motivo da ocorrência | Origem da queixa | Período | Fase | Nº de vezes | Local do fato: | Alunos envolvidos | Medidas Adotadas | |
|---|--|---|-----------------------|-------------|-------------------|-------------------|-------------------------------|---------------------|
| | | | | | | | 1ª vez | Reincidência |
| 1-Mentira para a mãe | Diretora | Setembro | ? | 1 | FE | 1 | AE | # |
| 2-Não faz tarefa | Professora/ professora/ professora/ professora e supervisora | Março/ Junho/ Novembro/ Novembro | IV / IV / ? / III e ? | 4 | S / S / S / S | 1 / 1 / 1 / 2 | AE /AE,SR,F C /AE,FC /AE,FC | ACF / # / # / # |
| 3-Comportamento agressivo | Diretora/ professora e supervisora | Fevereiro/ Outubro | ? / ? | 2 | E / S e P | 1 / 1 | S,AE,FC /AE,FC | # / AS |
| 4-Agressão a membros da escola | Diretora | Fevereiro | ? | 1 | E | 1 | AE,FC,S | # |
| 5- Ameaça de bater nos membros da escola | Diretora | Fevereiro | ? | 1 | E | 1 | AE,FC,S | # |
| 6-Desacato/ desrespeito à professora | Professora/D iretora/ Professora/pr ofessora e supervisora/ professora | Junho/ Setembro/ Novembro/ Novembro/ Novembro | IV / IV / ? / ? / ? | 5 | S / S / S / S / S | 6 / 1 / 1 / 1 / 2 | AE/ AE,FC / AE,FC / AE,FC/ AE | # / AS / # / # / AS |
| 7-Reclamação de uma mãe sobre ajudante de serviços gerais | mãe | Novembro | ? | 1 | E | 1 | Repreensão à serviçal | # |

Quadro 2: Fatos registrados no caderno de ocorrências 2003

| | | | | | | | | |
|---|--|--|--|---|---|---|--|--------------------------------|
| 8-Agressão física entre alunos (tapa, murro, chute) | Diretora/ diretora / ? / diretora / ? / ? /diretora/ diretora/ diretora | Fevereiro/ Abril/ Maio/ Junho/ Julho/ Setembro/ Outubro/ Novembro/ Novembro | ? / ? / II / ? / ? / ? / IV / ? / ? | 9 | E / B / E / S / S / R / S / E / E | 1 / 1 / 1 / 2 / 1 / 1 / 2 / 2 / 1 | AE,FC / AE / AE / AE / AE / AE,SR/ FC,AE,RT / AE,FC,SM | # / # / # / # / # # / # / # |
| 9-Agressão verbal entre alunos | Diretora/ diretora | Fevereiro/ Junho | ? / ? | 2 | S / S | 1 / 2 | AE, FC, S / AE | # / # |
| 10- Agressão verbal a uma mãe (palavrões) | Mãe | Fevereiro | ? | 1 | FE | 1 | AE,FC | # |
| 11- Aluno que jogou pedra em carro próximo a escola | Mãe | Fevereiro | ? | 1 | FE | 1 | AE,FC | # |
| 12- Aluno que não quis voltar para a sala | Diretora/ diretora | Fevereiro/ Maio | ? / II | 2 | E / R | 1 / 1 | AE,FC / AE | # / # |
| 13-Desentendimento/discussão entre alunos | Professora | Junho | ? | 1 | S | 2 | AE | # |
| 14- Falta de respeito / educação entre alunos | Professora e supervisora/ professora | Novembro/ Novembro | ? / III | 2 | S / S | 1 / 1 | AE,FC / AE | # / # |
| 15- Aluno inquieto em sala | Diretora | Fevereiro | ? | 1 | S | 1 | AE, FC | # |
| 16- Aluno que não faz o que a profª pede | Professora/ professora | Março/ Junho | IV / II | 2 | S / S | 1 / 7 | AE / AE | ACF / # |
| 17- Aluno(a) que tenta beijar um(a) colega | Diretora | Junho | ? | 1 | E | 1 | AE | # |
| 18- Aluno sujando a escola | ? | Maio | II | 1 | P | 3 | AE | # |
| 19- Indisciplina de alunos | Professora/ ? / professora/ professora/ professora | Junho/ Junho/ Outubro/ Outubro/ Novembro | IV / ? / ? / IV / ? | 5 | S / R / S / S / S | 6 / 4 / 4 / 1 / 2 | AE,SR/ AE / AE / AE,S / AE | # / # / AS / # / AS |

Quadro 2: Fatos registrados no caderno de ocorrências 2003

| | | | | | | | | |
|--|---|--------------------------------------|------------------|---|---------------|---------------|-------------------------------------|---------------|
| 20- Falta de respeito/ educação a membros da escola | Diretora/ professora/ diretora/ professora | Fevereiro/ Junho/ Novembro/ Novembro | ? / IV / ? / III | 4 | E / P / E / R | 1 / 6 / 2 / 1 | AE, FC, SM / AE, SR/ AE / AE, FC, S | # / # / # / # |
| 21- Falta de compromisso com a escola | Professora e supervisora / professora/ professora e supervisora | Outubro/ Novembro / Novembro | ? / ? / III e ? | 3 | E / E / E | 1 / 1 / 2 | AE, FC/ AE, FC/ AE, FC | AS / # / # |
| 22- Aluno que sai da sala constantemente | Professora e supervisora/ professora e supervisora | Outubro/ Novembro | ? / ? | 2 | S / S | 1 / 1 | AE, FC/ CR | AS / # |
| 23-Conversa | Professora | Junho | IV | 1 | S | 1 | AE, SR, FC | # |
| 24-Aluno fazendo graça ou brincando fora de hora | Professora/ diretora/ professora/ professora e supervisora | Junho/ Setembro/ Novembro / Novembro | IV / IV / ? / ? | 4 | S / S / S / S | 1 / 1 / 1 / 1 | AE, SR, FC / AE, FC/ AE, FC/ CR | # / AS / # |
| 25-Mau comportamento em sala ou recreio | Professora/ professora | Junho / Junho | IV / IV | 2 | S / R | 7 / 3 | AE / AE | # / # |
| 26-Aluno vendendo coisas | Professora | Junho | IV | 1 | R | 1 | AE | # |
| 27-Mau comportamento em evento extra-escolar | Diretora/ diretora | Setembro / Setembro | IV / IV | 2 | FE / FE | 4 / 7 | AE, SEE/ AE | # / # |
| 28-Aluno sem uniforme | Professora | Setembro | IV | 1 | S | 1 | AE | ACF |
| 29-Ausência nas aulas de reforço | Professora | Setembro | IV | 1 | S | 1 | AE | ACF |
| 30- Cadernos incompletos | Professora/ professora e supervisora | Novembro / Novembro | ? / III e ? | 2 | S / S | 1 / 2 | AE, FC/ AE, FC | # / # |
| 31-Aluno cabulando aula | Telefone anônimo | Novembro | IV | 1 | FE | 2 | FC, S | # |
| 32-Aluno com roupa e cabelos molhados impedido de entrar na sala | Professora | Novembro | ? | 1 | S | 1 | AE | # |

Quadro 2: Fatos registrados no caderno de ocorrências 2003

Código das Medidas Adotadas :

ACF – Ameaça de convocar a família do aluno; **ACT** – Ameaça de encaminhamento ao Conselho Tutelar; **AE** – Advertência escrita; **AEx** – Ameaça de expulsão; **AS** – Ameaça de suspensão; **AT** - Ameaça de transferência; **CM** - Orientação para conviver melhor; **CR** – Conversa com responsável; **CP** – Conversa com o pai (caso de alunos cujos pais são separados); **FC** – Família convocada; **RR** – Alunos terão responsabilidade no recreio; **S** – Aluno suspenso; **SR** – Alunos sem recreio; **#** - nenhuma medida foi adotada.

Legenda sobre o local onde ocorreram as ocorrências:

(S) sala de aula; **(R)** recreio; **(E)** na escola; **(FE)** fora da escola.

ANEXO - 3

Quadro 3: Fatos registrados no caderno de ocorrências 2004

| Motivo da ocorrência | Origem da queixa | Período | Fase | Nº de vezes |
|--|------------------------------------|--------------------|-------------------|-------------|
| 1-Mentira quanto ao fato da profª ter autorizado um outro estar em sua sala, ou por excesso. | ? / professora | Fevereiro/ Março | II / III | 2 |
| 2-Não faz tarefa | Professora e diretora / professora | Março/ Maio | III / II | 2 |
| 3-Responde a profª | Professora / professora | Março/ Maio | III / II | 2 |
| 4-Irresponsabilidade com material | Professoras | Março | III | 1 |
| 5- Falsificar assinatura em bilhete | Professoras | Março | III | 1 |
| 6-Desacato à profª por não cumprir castigo ou por correr, brigar na sala. | Supervisora / professora | Março/ Maio | II / III | 2 |
| 7-Reclamação de uma mãe sobre alunos que implicam com a filha no recreio | Mãe | Março | III | 1 |
| 8-Agressão física de alunos (tapa, murro, chute) | Professora/ Supervisora/ ? / ? | Março/ Abril/ Maio | III/ III/ IV / II | 4 |
| 9-Agressão verbal | Professora | Março | III | 1 |
| 10- Xingar a mãe de um colega | Professora | Março | III | 1 |
| 11- Estragar material alheio | Professora | Março | III | 1 |
| 12- Continuar brincando no pátio após o 2º sinal do recreio | ? | Março | III | 1 |
| 13-Desentendimento entre alunos no recreio | ? / vice-diretora | Março/ Março | ? / II | 2 |
| 14- Falta de respeito entre alunos | ? / vice-diretora | Março/ Março | IV / II | 2 |
| 15- Aluno inquieto em sala | Professora | Maio | I | 1 |
| 16- Aluno que não faz o que a profª pede | Professora / professora | Maio/ Maio | I / II | 2 |
| 17- Aluno que tenta beijar uma colega | ? | Maio | III | 1 |

| Local do fato | Alunos envolvidos | Medidas Adotadas | |
|---------------|-------------------|---------------------|--------------|
| | | 1 ^a vez | Reincidência |
| S / S | 1 / 1 | AE / AE, CR | # / AS, ACT |
| S / S | 1 / 1 | AE, CR / AE, FC | AS, ACT / AT |
| S / S | 1 / 1 | AE / CR | AS / ACT |
| S | 1 | AE / CR | AS / ACT |
| S | 1 | AE / CR | AS / ACT |
| R / S | 3 / 4 | AE/ AE | ACF / # |
| R | 8 | RR | ACF, AS |
| S/ R/ S/ S | 2/ 2/ 2/ 1 | AE/ AE, SR, FC / AE | ACF / # / # |
| S | 2 | AE | ACF |
| S | 2 | AE | ACF |
| S | 2 | AE | ACF |
| R | 10 | AE | # |
| R / R | 3 / 1 | AE, CM / AE, CR | # |
| E / R | 3 / 1 | AE / CR | # |
| S | 1 | AE | # |
| S / S | 1 | AE | # |
| R | 2 | AE | # |

Quadro 3: Fatos registrados no caderno de ocorrências 2004

| | | | | | | | | |
|---|------------------------------------|------------|---------|---|----------|-------|-------------|--------|
| 18- Aluno que chega freqüentemente atrasado | Supervisora e diretora | Maio | II | 1 | S | 1 | AE, CR | CP |
| 19- Desrespeito aos colegas | Supervisora e diretora/ ? | Maio/ Maio | II / II | 2 | S, R / R | 1 / 1 | AE, CR / S | CP |
| 20- Uso de vocabulário pesado | Supervisora e diretora | Maio | II | 1 | S e R | 1 | AE, CR | CP |
| 21- Desinteresse pelo estudo | Supervisora e diretora | Maio | II | 1 | S | 1 | AE, CR | CP |
| 22- Aluno que sai da sala constantemente | Professora/ Supervisora e diretora | Maio | I / II | 2 | S | 1 / 1 | AE / AE, CR | # / CP |
| 23- Aluno sem interesse e compromisso com a escola | Supervisora e diretora | Maio | II | 1 | S | 1 | AE, CP | AEx |
| 24- Mãe de aluno que veio saber o porquê do filho ter se machucado na saída da escola | Mãe | Maio | III | 1 | FE | 1 | # | # |

Código das Medidas Adotadas :

ACF – Ameaça de convocar a família do aluno; **ACT** – Ameaça de encaminhamento ao Conselho Tutelar; **AE** – Advertência escrita; **AEx** – Ameaça de expulsão; **AS** – Ameaça de suspensão; **AT** - Ameaça de transferência; **CM** - Orientação para conviver melhor; **CR** – Conversa com responsável; **CP** – Conversa com o pai (caso de alunos cujos pais são separados); **FC** – Família convocada; **RR** – Alunos terão responsabilidade no recreio; **S** – Aluno suspenso; **SR** – Alunos sem recreio; **#** - nenhuma medida foi adotada.

Legenda sobre o local onde ocorreram as ocorrências:

(S) sala de aula; **(R)** recreio; **(E)** na escola; **(FE)** fora da escola.

ANEXO - 4

Anexo 4: Exemplo de nota de campo:

Nota 91
 18/05/04
 16:00 – 17:30
 Sala B - Prof^a Edes

Neste dia, segundo a aluna Keli, antes do recreio, eles fizeram duas avaliações. Como cinco alunos ainda não tinham terminado, a professora Edes dividiu os outros alunos em grupos para fazerem uma atividade do livro de matemática. O aluno Xavier, que fazia parte do grupo dos alunos Keli, Paulo e Guto, começou a conversar com eles. A prof^a, ao ver isto, repreendeu Guto e Keli dizendo-lhes que não era para eles darem atenção a Xavier. Nisto, Edes veio, sentou-se do meu lado, e comentou sobre alguns alunos que estavam terminando a avaliação, bem como sobre uma aluna que saiu da escola porque mudou de cidade e do aluno Leon que mudou de sala.[...] Os alunos continuaram a fazer a tal atividade em grupo, e Xavier, que não estava fazendo nenhuma atividade, saiu da sala. O aluno Uriel comentou com a prof^a sobre a saída de Xavier, mas ela disse que era para deixá-lo lá fora. Enquanto isso a prof^a passava nos grupos sanando as dúvidas dos alunos, e, quando era preciso, repreendia o grupo que conversava demais.

O aluno Xavier, depois de alguns minutos, voltou para a sala, começou a andar pela sala, passou perto da carteira, onde eu estava sentada, e pegou a minha borracha. Pedi que me devolvesse. Ele só me olhou, seguindo em direção a uma das janelas da sala, e fez um sinal de que jogaria a borracha fora. Nisto, os alunos Uriel e Caio, que acompanhavam a cena, chamaram Xavier. Ele puxou a cortina e jogou a borracha. Caio, olhando para Xavier, disse: - 'Jogou?!'(sic)

Xavier veio em minha direção e eu lhe disse que não gostei daquilo que ele fizera! Então, o aluno Uriel levantou a cortina e a janela estava fechada, motivo pelo qual a borracha não caiu. Ele pegou-a e me entregou. Uriel voltou para a sua carteira, acompanhado do aluno Xavier, que pegou a sua borracha. O aluno Uriel pediu para Xavier devolvê-la. Este balançou a cabeça negativamente e fez ameaça de jogá-la pela janela. Foi quando o aluno Caio disse a Uriel: - "Dá um chute na perna dele, que ele vai para lá" (sic). Enquanto isso a professora estava acompanhando os outros alunos. Uriel não chutou, mas tentava tirar da mão de Xavier a sua borracha. Este, por sua vez, ameaçou bater em Uriel, que disse: - "Não. Não vai me bater, não."

Os colegas, que estavam por perto, falaram para Xavier que ele não poderia bater em Uriel, que disse aos colegas: - "Aí, viu! Ele vai me bater.(sic)".

Uriel acabou de falar isto e Xavier deu-lhe um tapa na cabeça. Uriel disse: - "Aí, viu!" (sic) O aluno Uriel não revidou, mas sua expressão facial foi de quem não gostou e continuou a escrever, sendo que o aluno Xavier continuou perto dele e, às vezes, dava um tapa em Uriel. Enquanto isso a professora estava perto dos alunos que sentaram mais à frente da sala. Ela repreendia os alunos que estavam de pé e disse que passaria o para casa. Ela escreveu no quadro e disse:

- "Copia o para casa, aí! Copia o para casa. Todo mundo copiando!"(sic)

Alguns alunos começaram a copiar enquanto, que Xavier começou a chutar o aluno Uriel, que disse: -"Ai, ai!"

O colega Caio, que estava sentado perto de Uriel, disse para Xavier parar de bater. A prof^a continuava a insistir, em voz alta, com os alunos, dizendo:

- "Gente, olha o dever de casa. Caio copie o dever de casa. Caio! Uriel! Olha o dever de casa"(sic)

Um aluno perguntou à professora se era a atividade que eles estavam fazendo, ela confirmou e falou que era para eles terminarem em casa. Nisto o aluno Xavier continuava com as mesmas atitudes com Uriel e pegou novamente a borracha do colega, que disse: - “Ah! Não” (sic). E Xavier deu outro chute em Uriel.

A professora pediu para os alunos escreverem que era para a mãe assinar, e, novamente, pediu para eles copiarem rápido o para casa. Os alunos se agitaram, a conversa aumentou ainda mais, alguns alunos ficaram de pé; o aluno Xavier continuava atrapalhando Uriel escrever, e um outro aluno perguntou a Edes se poderia guardar o material. A professora falou para a sala:

– “Quem terminou de anotar o para casa pode guardar para ir embora, mas é para deitar na carteira.”(sic)

O aluno Xavier veio perto de mim e me disse que Uriel lhe dera um chute, mas voltou pra perto dele, dando outros chutes e tapas em Uriel. Então, o aluno Caio, irritado, disse: - “Xavier! Cê pára.”(sic)

Xavier, novamente, pegou a borracha de Uriel, que disse: - “Não. Eu quero a minha borracha”(sic). O aluno Xavier fez-se de desentendido. A professora continuava insistindo com os alunos para copiarem o para casa e guardarem o material. O aluno Uriel perguntou a Xavier:

– “Cadê a borracha?”(sic) E estendeu a mão para Xavier entregar, mas este respondeu que não. O aluno Caio questionou Xavier onde estava a borracha de Uriel, mas não obteve resposta. Enquanto isso, a professora falava a alguns alunos que queria ver se eles anotaram o para casa e só iriam embora depois de concluída a tarefa e conferida por ela.

O aluno Xavier continuou perto dos alunos Caio e Uriel. Este disse-lhe:

– “Eu quero a minha borracha.”(sic)

– “Não”. Disse o aluno Xavier.

– “Eu quero a minha borracha.”(sic) Insistiu Uriel, tendo como resposta um outro não de Xavier. Então, Caio disse a Xavier:

– “Dá a borracha dele, anda!”(sic)

– “Não”. Disse o aluno Xavier. Então Uriel disse a ele:

– “Você vai tomar outro chute”(sic)

A professora estava olhando os cadernos, e eu, como estava acompanhando esta cena, ao ver que Xavier começara a chutar Uriel, pedi que parasse, mas, como ele continuou, os alunos Caio e Uriel revidaram com outros chutes. Xavier começou a chorar e a aluna Keli perguntou: – “O que foi, Xavier.”

O aluno continuou a chorar, caminhou em direção a minha carteira. Deu uma meia volta e começou a xingar Uriel de [...], indo à sua direção, dando-lhe novos tapas e chutes. Como notei que a professora estava entretida e ocupada com os outros alunos, eu levantei e puxei o Xavier pelo braço. Nisto, a Edes olhou e eu falei, juntamente com um outro aluno, que Xavier estava dando chutes em Uriel e Caio; Edes veio até Xavier, pegou-o pelo braço, levou-o até a sua carteira e disse:

– “Eu vou chamar alguém para te buscar. Sua mãe está vindo! Senta aqui. Não, uai! O que é isto? Sua mãe está vindo, menino”(sic)!

– “Não”, respondeu Xavier.

A professora voltou a reafirmar para Xavier que ele iria embora com a mãe. Ele, choramingando, dizia que não queria ir embora com ela, e apontava para os alunos Caio e Uriel, dizendo que eles lhe bateram. Porém, a professora questionou Xavier se ele havia mexido com eles. Falou que não, mas a professora olhou para mim e eu fiz um gesto afirmativo que ele havia mexido. Ela pediu para Xavier ficar sentado ali, e ele permaneceu os minutos que faltavam. O sinal para os alunos irem embora soou, ela liberou os alunos e

veio comentar comigo que gostou da experiência do trabalho em grupo nesta turma. Entretanto, não mencionou nada do episódio de Xavier. (Nota 91 – 18/05/04)

ANEXO - 5

ENTREVISTA COM PROFESSORA CORA – 01/08/04

Pergunta: Qual sua formação acadêmica?

Cora: Por enquanto eu tenho só o magistério, agora que eu estou fazendo Normal Superior.

Pergunta: Então fale sobre seu histórico profissional, como você começou a dar aula?

Cora: Comecei como professora de meninos. Eu sempre sonhava em ser professora e brincava muito de escolinha e fui fazer o curso de magistério. E no curso mesmo, eu tive a chance porque uma mulher montou uma escola e estava procurando uma estagiária e eu fui uma delas. E eu trabalhei nesta escolinha, acho que era “Primeiras Letras”.

Pergunta: Isto foi quando?

Cora: Em 1988... não, em 1987.

Pergunta: Então você começou a dar aula em 87?

Cora: É. Eu não tinha concluído ainda. Depois eu fui fazer o estágio em 89, no Instituto Rio Branco. Então eles me deram substituição na sala de pré. No Estado eu entrei em 92, fui convidada e estou até hoje. Nunca tinha dado aula no Estado, como me saí bem acabei ficando até hoje.

Pergunta: Lá na escola você começou este ano?

Cora: Isto, eu comecei este ano. No colégio “Tudo Azul” eu comecei o ano passado como eventual. Eu já passei por várias escolas. Esta primeira que eu comecei foi a Escola “Juventude”, foi lá que eu aprendi minha profissão.

Pergunta: Como você foi parar lá na escola?

Cora: Porque eu tenho dois cargos de Estado. O meu primeiro cargo é o que eu estou no “Tudo Azul”. Teve a designação, como eu queria dobrar o turno, trabalhar dois turnos, eu fui à designação. Aí era para auxiliar de biblioteca, não era para a sala de aula. Como eu não podia pegar dois cargos de biblioteca eles falaram que o meu tempo estava pouco e, também, tinha ido outra pessoa com mais tempo. Então, fui embora e eles disseram que iriam me designar de novo. No dia da outra designação, a Diana me ligou lá no “Tudo Azul”, era depois do almoço e eu ia para lá trabalhar, pois não tinha nada para fazer. Ela me ligou e falou que a Sara “te quer aqui”(sic). Até então eu conhecia a Sara, mas não lembrava dela. Fui e eles ficaram torcendo para não aparecer ninguém. Foi cambalacho porque esta minha colega foi de novo. Então eles falaram que a vaga era minha, eu tinha mais tempo de magistério. Mas é que a Roberta já sabia do meu trabalho, e ela ligou para a Sara, para a Diana, e falou que eles estavam perdendo uma professora boa. Disse que eu ia

dar conta daquela sala. Mas só fiquei sabendo disso depois que eu entrei, porque ela me contou. Eu não sabia...

Pergunta: O que você não sabia?

Cora: Que ela tinha intercedido por mim. Quando a Roberta falou quem era eu, eles interessaram. Eu acho que é por isso que eles fizeram tanto esforço para eu ficar lá. Eles fizeram um esforço para eu ficar lá.

Pergunta: O que eles falaram para você da sala?

Cora: Eles falaram que a sala de aula era difícil. Eram crianças difíceis, que não aprendiam. Eram crianças que não tinham como desenvolver nada. Foi esta a minha preocupação. Foi o que a Diana me passou. Como eu passei para ela que problema de disciplina 'eu nunca tive'. Aí pra mim foi o desafio, e eu não sou de desistir eu gosto é de ver o resultado.

Pergunta: Falaram, então, que a sala "A" era difícil e que os alunos não aprendiam. Esse "difícil" foi empregado no sentido da aprendizagem?

Cora: Sim, e do comportamento, também.

Pergunta: Eles também lhe disseram isso?

Cora: Sim. Tanto é que alguém tinha comentado com a minha diretora do "Tudo Azul", e que conhecia a Sara, e esta pessoa falou que a sala era dada como perdida.

Pergunta: A sala foi dada como perdida?

Cora: Isso. Eu não sei, eu não vi a sala antes. Mas eu não achei, para mim como profissional. Eu não achei isso... Eu não sei se você se lembra o meu 1º dia, quando eu entrei, eu conversei com eles. Meu esquema é este. Toda sala que eu pego, pode ser de qualquer série, o esquema é o mesmo. Mas eu amo, eu chego a sonhar nas férias, eu chego a planejar até nas férias.

Pergunta: Então você queria ficar no "Tudo Azul"?

Cora: Não meu problema é aquele, eu não sei trabalhar onde tem divisão, disputa de um com o outro, eu acho que a gente tem que trabalhar é em equipe.

Pergunta: E lá, na "Giramundo", você se sente assim?

Cora: Não. Tudo muito isolado, muito dividido. Para mim é difícil! Eu já trabalhei em várias escolas. Eu já trabalhei em escolas que os alunos nem sentavam, quando eu entrei, lá no "Ceabrá", em 15 dias de substituição, os alunos só ficavam em pé na sala. Por isso que quando a Diana comentou comigo que a sala era indisciplinada, eu não assustei.

Pergunta: Quando você entrou na "Giramundo", eles te falaram que a sala era 'perdida', uma sala difícil que os meninos não aprendiam...

Cora: E que os meninos não iam desenvolver, aprender. Não aprendiam nada, foi isso que a Diana me disse.

Pergunta: Em relação a quando você pegou a sala e com a situação dela agora, como você vê?

Cora: Eu vejo que não tinha nada tão assustador assim. Os meninos, ali, têm condições de aprender muito bem. Agora, tem é que fazer um bom trabalho, acompanhar e não queimar etapas. Porque quando eu entrei, lá no caderno tinha conteúdo: de horas, multiplicação, divisão. Mas como é que você vai passar isso para uma criança se ela não sabe o simples? A gente tem que começar é do simples, da sílaba simples, passo a passo.

Pergunta: E em relação ao comportamento delas?

Cora: Eu não achei difícil não. É lógico que toda sala tem um aluno ou outro que é mais desinquieto do que os outros, mas é só a gente orientar e conversar com este aluno. É o caso do Leon! O dia que ele chegou na porta da minha sala e pediu licença para entrar, eu falei "estou vendo o resultado".

Pergunta: Como você vê o caso dele?

Cora: O Leon para mim... O dia que chegou o psicólogo lá na reunião... A reunião foi em torno do Leon, porque eu comentei. O dia em que a Neide me chamou, porque eu tinha tanta antipatia dele, achava aquele menino indisciplinado, aquele menino para mim não tinha conserto. E ele teve! Ele chegava na porta da sala e chamava o Denis, aquilo para mim era falta de educação, invadindo a privacidade do outro.

Pergunta: Quando ele não estava na sua sala?

Cora: Isso. Tomava o lanche dos outros. Aquilo eu ficava reparando. Quando ele não estava na minha sala. Tomava o lanche dos outros. E quando a Neide me chamou... Teve um dia que ela me chamou eu disse... "Nossa, Neide!" Aí ela me pediu para pensar. Então, aí eu... Eu o coloquei como se fosse um filho meu sendo rejeitado, eu me coloquei nesta situação senão eu não teria aceitado o Leon. Porque ela falou que precisava da minha ajuda, porque senão ele não teria lugar, porque ele já veio expulso de outra escola. Então eu disse a ela que tudo bem. No outro dia ele não apareceu, eu falei 'que beleza'!(sic). Ele só chegava atrasado, mas agora não. Ele chega na hora, ele escreve, ele participa, ele está interessado em passar de ano, coisas que você não percebia nele antes. Então isso para mim é uma satisfação enorme, eu fico muito feliz!

Pergunta: Você acha que mudança dele se deve a que?

Cora: Para mim, é a forma de as pessoas verem o jeito dele, aceitá-lo e dar orientação a ele. Mas o importante mesmo foi a presença do pai dele, porque o pai dele vai lá toda semana e pergunta como ele está. E ele tem aquela preocupação do que eu vou falar para o pai quando ele aparecer. Então ele se sentia como? Não é bem rejeitado, é isolado. Porque o pai dele conta que a mãe não está nem aí.

Pergunta: A mãe dele, você a conhece?

Cora: Eu já falei com ela pelo telefone, porque eu liguei para ela. Mas falei muito pouco, convidando-a para uma reunião para pegar as notas e ela não veio. Ele ficou alegre porque eu liguei na casa dele. Ele disse: "Nossa, tia, você ligou lá em casa.". Ele está percebendo que a gente está interessado por ele. Por exemplo, pelo que me contaram, se ele fica na rua até 9 horas, e 10 horas da noite ele aparece em casa, a mãe dele fala que não vai abrir a porta pra ele. Fala que vai deixar ele na rua porque ele não tem jeito. Isso a gente não fala para uma criança nunca, por pior que ela seja. Agora eu gosto dele. Eu tenho por ele o amor que tenho pelos outros. Ele me respeita. Eu falo com ele e ele me obedece. Mas antes eu tinha falado até para a servente lá na escola que era para chamar a turma da Edes separada da minha para eu não ver o Leon. Olha para você ver!

Pergunta: Teve até uma época que eu perguntei por que vocês estavam vindo separados uns dos outros, e você colocou isso: que havia pedido porque estava difícil e queria separá-lo do Denis.

Cora: A Salma até comentou com uma ex-professora dele, que participa do "Projeto Emcantar", que 'se você ver o Leon, ele mudou demais.' Então este ano eu já conquistei alguma coisa. Tem também o Denis, que ele veio como sendo especial... Agora a Neide fez um PDI, um relatório dele. Ela fez e eu assinei e ele já vai para a 4ª. A primeira nota que eu entreguei dele, a irmã até perguntou se podia levar o Boletim dele para casa, porque ele nunca tinha tirado notas boas. Pra mostrar para o pai dele. Isso para a gente é gratificante!

Pergunta: E ele está muito interessado...

Cora: Ele está muito empolgado. O dia que teve aquela festa, que a gente estava montando os painéis, eu levei eles pra o ensaio e fui ajudar a Diana a montar o nosso painel. Depois eles mesmos fizeram fila, sozinhos, e foram para a porta da sala e ficaram me esperando. Então, eu pedi para um menino falar para o Denis que era pra ele colocar os alunos na sala e olhá-los para mim. Eu fiquei surpresa! Todos sentaram, ele pegou no livro de Geografia um texto sobre a família, e foi passar para eles no quadro. Para eu não tirar aquela autoridade dele, porque para ele era muito importante, já que na minha ausência... Aí, eu falei para ele vir me ajudar e deixar os meninos copiarem do livro, "mas eles vão fazer a tarefa que você passou para eles"(sic). Ele deve ter se sentido importante: "a professora passou o dever, mas mandou os meninos fazerem o dever que eu passei". Eu achei muito interessante, o comportamento deles de antes e agora. Como o povo contava e agora.

Pergunta: O povo falava o quê?

Cora: O povo falava da turma impossível, e que teve até briga. Porque uma mãe entrou lá para bater no menino, isso foi o que eu fiquei sabendo, pois eu não estava presente. Teve aquela vez que você ficou lá que alguns levantaram, e eu disse "mas eu estou morrendo de vergonha de vocês"! Eu senti que eles ficam preocupados com a minha cobrança deste jeito. Agora eles já pegaram.

Pergunta: Eu acho que eles pegaram o seu jeito, eles entraram no seu ritmo. É a concepção que eu tive, não sei se é a sua?

Cora: Eles adaptaram ao meu jeito de trabalhar e de ser.

Pergunta: O que você pensa a respeito disso?

Cora: Eu gosto muito de conversar com os alunos, dar conselho. Igual ao dia que eu expliquei para o Leon, que é muito triste uma pessoa que ninguém gosta, uma pessoa que ninguém quer ficar por perto, a pessoa que fica isolada, não tem amigos. Conversei com ele desse jeito.

Pergunta: Com o Leon?

Cora: Não. Com a sala inteira. Que a gente tem que procurar fazer com que as pessoas gostem da gente, fazer coisas boas que as pessoas vão perceber os resultado. Porque eu converso com todos, eu não chamo só um num canto separado. Porque eu acho que o que eu vou falar para ele vai servir para outro, a preocupação deles de fazer a tarefa, com o ditado quando eu passo, tudo isso é importante para mim. Tem alguns que levam o papelzinho (a professora sempre pede para os alunos treinarem em casa algumas palavras para o ditado) para eu ver e dizem: "Tia eu estou com o papelzinho aqui e trouxe para a senhora ver". Porque eu falo: "Eu conheço o menino que não estuda", porque se não estudar realmente não vai para frente. Para você ver, o Rodolfo, a Andreia, já deram uma boa melhorada, a Deby. Agora neste 2º semestre eu quero ver se eu escolho um dia, uma vez por semana, para eu dar esforço para eles depois da aula. Porque a Margô está querendo pegar a minha turma o ano que vem, eu falei para ela se ela não queimar etapas, continuar de onde eu parar, ela poderia pegar. Porque se eu fosse continuar lá eu queria continuar com eles, para dar continuação ao trabalho. Mas como é uma caixinha de surpresa, eu não tenho certeza.

Pergunta: Fala para mim o que você entende por indisciplina?

A professora ficou em silêncio por alguns minutos pensando e disse: "Isso é difícil." Então, perguntei: A que você atribui a indisciplina do aluno?

Cora: No meu modo de ver o aluno só é indisciplinado quando ele não tem algo que lhe chama a atenção. Porque na sala de aula que não tem disciplina, é algo que está faltando ao aluno, para preencher aquele espaço que ele tem para poder fazer outras atividades extras que não sejam atividades de sala de aula. A gente mesmo, quando somos estudantes, é dessa forma que acontece. Se for interessante para você, você presta atenção e faz, se não o é, o que você vai fazer? Você vai conversar, vai fazer outras tarefas que não tem ligação com aquela que está sendo falada para você.

Pergunta: Então qual é o comportamento que caracteriza a indisciplina para você? É a conversa?

Cora: Pode ser a conversa, até mesmo brincadeiras...

Pergunta: Brincadeiras de que tipo?

Cora: Você viu que a sala antes não tinha disciplina. Tinha briga, tinha conversa, aluno pulava a janela, bom era isso que me contaram. Então, a indisciplina é o ato que eles fazem na sala de aula quando não tinha nada que chamava a atenção. Por exemplo, o dia que a Malu deu a aula de Literatura para eles, era vago aquela aula para eles. Porque ao meu ver uma aula dita de literatura não poderia ser dada daquela forma. E quando eu comecei a passar para eles uma aula de literatura mostrando o livro, o autor, falando parte por parte, prendeu a atenção deles. Então da forma que ela passa eles não entendem e eles, então, vão fazer outras coisas que pra eles são importantes. Talvez para ele é melhor conversar, brincar com o colega, fazer algo que chama a atenção dos outros, que até estão prestando atenção, porque ali não tem importância para ele, entendeu? Eu sei trabalhar com meninos indisciplinados, mas não sei falar desses meninos. Porque para mim eles têm solução, para outros não tem.

Pergunta: Então caracteriza para mim o aluno indisciplinado?

Cora: Uah! Era o Leon. (Risos) Não. O aluno indisciplinado... Deixa-me ver... Porque eu estou pensando em um aluno indisciplinado, já que agora todos os meus alunos são disciplinados. (alguns minutos em silêncio) Você acha que a palavra é esta “indisciplinado”? Como se indisciplinado fosse pessoa que não é educada. Porque um aluno educado, comportado é aquele que tem bons princípios familiares, tem educação, sabe falar. Um aluno indisciplinado para mim é aquele que não aprendeu nada disso, não teve esta formação, às vezes veio de casa, da escola, e o professor não tenta ajudá-lo a ver estes princípios que ele não teve.

Pergunta: De uma certa forma você já está respondendo uma pergunta que eu iria lhe fazer, que era o que torna uma criança indisciplinada? Você já falou que é a aula não ser interessante, e vem de casa também, ou não?

Cora: Vem de casa também, eu acho que tudo influencia a vida da pessoa, a família, o relacionamento familiar. Porque eu costumo falar para eles que a escola é nossa segunda família, já que a gente convive com os colegas. Então a gente tem que ser educado, nós temos que saber respeitar os colegas. São estes princípios morais que eu acho que devem ser trabalhados em sala de aula também, e não só a letra, a cultura. Você tem que trabalhar isso com o ser humano.

Pergunta: Como você vê o trabalho que a escola desenvolve com o aluno que é dito indisciplinado?

Cora: Eu acho até que eles dão muitas chances e tentam de várias formas trabalhar. Como foi o caso do Leon que teve várias chances: ele ficou na sala da Edes, foi conversado com ele, chamamos o pai e conversamos. Foi dada uma chance para ele, eu acho que a escola tentou fazer o máximo para ajudar.

Pergunta: E para você, qual é o um trabalho ideal a ser feito com um aluno indisciplinado?

Cora: Um trabalho diferente feito só com as crianças?

Pergunta: Pode ser, e se o trabalho da escola está bom ou não para você?

Cora: Quanto a isso eu me sinto um peixe fora da água, eu conheço muito pouco da escola para lhe falar.

Pergunta: Mas em relação às outras escolas que você conhece, porque você já tem uma experiência nas outras!

Cora: Vamos pegar os alunos do “Ceabrá”, estes alunos não assentavam, eu chegava na sala e ficava desesperada. E falava: ‘Meu Deus, como eu vou fazer?’ Foi a base da orientação, conversando com eles que eu consegui. Eu consegui a disciplina da sala. Então, eu falo assim... Às vezes tem criança que é indisciplinada por carência. Que já vem carente de casa e quando chega na escola ele quer fazer algo para chamar a atenção dos colegas e da professora. Então, o professor tem que ver, pois cada caso é um caso. Eu acho que toda a escola tinha que ter um psicólogo, não igual a este que faz reunião. Igual o que está tendo lá na escola (se refere à Escola “Giramundo”), mas lá só está trabalhando com os que tem deficiência. Mas eu acho que tinha que ser no geral. Um trabalho a ser feito com os alunos e com os professores. Igual foi feito no colégio “TAR”, tinha um dia na semana que um psicólogo ia para cada sala e uma professora trabalhava com os professores, e você vê resultado naquilo. Tem casos que eles pegaram separado, fizeram um acompanhamento dessas crianças para ver as dificuldades na aprendizagem, ver qual é realmente o problema da criança. Eu acho que deveria se fazer este trabalho, porque o governo não investe na educação como deveria ser.

Pergunta: Como você vê o trabalho? Porque lá não tem orientadora, só supervisora e a direção de uma certa forma. Como você vê o trabalho da supervisora e da direção com os alunos indisciplinados e com as professoras destes alunos?

Cora: Eu acho que falta muito o relacionamento entre professor, aluno e supervisora, porque a gente quase não tem tempo de conversar com a supervisora. Eu por exemplo, só sentei para conversar com a Neide uma vez. Agora, se eu dependesse dela para manter a disciplina da minha sala, eu estava perdida. Com a direção quase não tem diálogo, eu não vejo este espaço. Eu achava que tinha que sentar supervisora, professora, direção e procurar buscar uma solução para aquele aluno indisciplinado, qual a melhor forma de trabalhar com este aluno, uma atividade a ser feita, mas não tem.

Pergunta: Envolvendo o aluno, o professor e a direção?

Cora: Isso. Igual o Xavier, a Anita que é da Marli, a Raíra, eu acho que a turma destes meninos tinha que ser separada. Tinha que trabalhar com eles separadamente, certas atividades, a aprendizagem deles tinha que ser diferentes. Tem que incluir no meio social? Tem. Mas eu acho que não é somente colocar lá no meio, eu acho que tinha que trabalhar com eles o modo como devem se comportar no meio dos coleguinhas, eu acho que tem que ser feito este processo para poder incluí-los no meio dos outros. Pode até ser mesmo junto com os outros, mas não é só encher a escola de meninos especiais para falar que é inclusão social. Porque de uma certa forma a sociedade vai te cobrar. Os pais cobram. Tem que ter o resultado. Porque eu gosto de ver o meu resultado, eu mesmo me cobro. Minha vida profissional vai ser reconhecida através da atividade que eu fizer assim.

Pergunta: Quando você entrou na escola eles te passaram alguma orientação de como você deveria estar lidando com os casos de indisciplina?

Cora: Nada. O que eu faço lá é por mim mesma. A Neide falou uma coisa para mim que eu como supervisora, orientadora eu não falaria para ninguém. Porque se eu trabalho com você e você já tem uma certa experiência, eu nunca posso falar que não vou te passar nada porque você já sabe tudo, e ela falou isso para mim. Num dia eu falei que ela não sentava comigo, não passava nada, ela falou para mim que eu não precisava, que eu já sabia tudo. Eu acho que ela nunca poderia ter falado isso para mim. Eu fico calada e faço as minhas coisas, mas quando tem que falar, eu falo. Aí eu falei para ela: "Neide, se eu soubesse tudo, eu não teria voltado para o banco da escola para aprender mais". A gente nunca sabe tudo. Agora a minha sala, a sala da Mirna e a da Mércia, são as que eles consideram as melhores professoras que tem na escola. A Neide não entrava lá para dar opinião, porque talvez você quer alguma sugestão. Eu quando eu quero algo diferente, por exemplo eu pergunto a supervisora da outra escola – Tudo Azul : "Eu estou querendo fazer isso?" E pergunto se ela tem uma idéia, ela fala. É algo diferente, novo para mim. Mas lá na "Giramundo", a supervisora ter falado daquele jeito... Eu achei o cúmulo do absurdo.

Pergunta: Você estava falando que na escola tem uma separação, que não tem o trabalho de equipe...

Cora: Isso, não tem. E isso é tão importante. Não sei se é porque em toda escola que eu entrei até hoje eu vi esta equipe, um ajudando o outro. Por exemplo, nós temos próprios colegas de trabalho, eu tenho a Marli e a Edes. Eu já tentei ajudar todas as duas e elas não aceitaram a ajuda. Porque quando uma pessoa vai passar algo para ajudar, eu aceito. Para mim tudo o que é novo, é um desafio... Eu já tentei, mas elas não aceitam. É o jeito delas, vão seguir assim. Aí já tem a Clara que entrou, e nunca deu aula no Estado, mas tudo que você passa para ela, está tendo resultado. Eu acho que você tem que ser humilde... Eu mesma vou atrás da Mirna. Não adianta encher o quadro! Por exemplo, o meu aluno de reforço (a professora dá aulas particulares de reforço) que eu tenho aqui, eu fui e procurei a diretora da escola e falei que a professora dele estava queimando as etapas dos meninos. E falei que a professora teria que fazer assim e assado. Ela não deu conta, nem da disciplina. Porque diziam que a sala dela era indisciplinada, e um dia eu fiquei uma meia hora antes dela chegar e não vi nada de indisciplinado lá. Então, se você enche o quadro de textos, aqueles textos longos, o menino cansa daquilo. Ele cansa e não vai aprender. Só passar textos e atividades, e amanhã você já passa outra coisa.... Ele não vai aprender. Além dele não desenvolver, ele tem até antipatia de ir para a escola.

Pergunta: Você já comentou a respeito do Leon, agora vou te perguntar a respeito do Gláucio...

Cora: O Gláucio... Eu não o vejo como um aluno indisciplinado ou problemático. O problema dele é a preguiça. Eu acho que ele tem preguiça de copiar, porque ele é inteligente, talvez você está explicando e ele nem copia, mas ele sabe. Quando você pergunta, ele já te dá resposta, ele pensa muito rápido, ele é um menino muito inteligente, é um menino esperto. Esta deficiência dele, de copiar pelas metades, já vem de antes... Mas isso não quer dizer que ele não sabe, porque quando a gente dá a atividade ele não faz. O problema dele é mesmo a preguiça de copiar.

Pergunta: Ele e o Leon, você acha que eles são meninos agitados, ou não?

Cora: O Leon é mais agitado do que o Gláucio. Às vezes você vê ele (o Leon) cantando na sala, eu até brinco com ele que “o Coliseu não é aqui”(risos). É “o Coliseu não é aqui” (risos). É o meu jeito de brincar, às vezes até com um menino lá da 8^a série eu falo assim. Eles acham graça do meu jeito de falar.

Pergunta: Mas como o Gláucio chegou para você?

Cora: O Gláucio... Não, quando eles o passaram, não disseram que ele era indisciplinado, só falaram que ele veio transferido da manhã.

Pergunta: Mas não teve um episódio que você comentou comigo, eu não estava na sala, que o dia que a Diana foi à sala conferir os diários...

Cora: A Diana é meio estourada! Quando ela o viu no banco, ela já disse “Nossa! Você já veio aqui para a tarde. Este menino é o ‘cão chupando manga’”, ela usou esta expressão. Falou que ele ia deixar de perturbar de manhã para perturbar à tarde. Mas eu não sei como era o comportamento dele de manhã, mas à tarde eu não acho assim. Talvez ele pode ser estorvado na hora de brincar. Assim, aquelas brincadeiras meio-rústicas, mas...

Pergunta: Com ele você não tem ou não teve aversão?

Cora: Não.

Pergunta: Porque você disse para mim da antipatia que sentia do Leon...

Cora: Dele não. Também não me passaram nada dele. O dia que a Diana ficou lá na sala foi que ela falou isso.

Pergunta: Mas como você vê o Gláucio de quando ele entrou até agora?

Cora: Ele mudou demais.

Pergunta: Eu sei que você entrou em contato com a mãe dele, você fez um relatório...

Cora: Eu fiz um relatório, porque ele me falou que ficava trancado em casa. A mãe dele ia trabalhar e o pai só chegava na hora do almoço e só abria para ele poder vir para a escola. E aquilo me preocupou, eu comentei até com a Neide. Eu chamei a mãe e contei o que ele me passou. Ela disse que realmente ele ficava dentro de casa, trancado. A mãe dele está indo lá, dando um apoio, porque até então ela não ia. E desde o dia que eu conversei com ela, de vez em quando, ela vai até a escola. A folga dela é no dia de quarta-feira. Eu gosto de trabalhar com a família, com os pais, passando tudo, saber se eles estão gostando do meu trabalho. Eu gosto de ser avaliada. Porque é através de uma opinião de alguém que você vai melhorar o que não está certo. Agora tem duas estagiárias que ficarão comigo, mas eu já dei aula com até diretora me espionando, e às vezes eu ficava sabendo depois.

Pergunta: Você gosta de dar aula?

166

Cora: Sim. Eu fico realizada com o meu trabalho. Sinto-me realizada! Só é ruim quando você quer dar uma aula diferente e não tem um xerox, não tem o material que precisa, para você sair da rotina, porque a rotina cansa. Eu acho que cansa. E lá na escola não tem recurso nenhum.

Pergunta: A respeito da mudança das crianças de turma já foi falado, de como te passaram. Não é só a questão do comportamento.

Cora: Eu acho que melhorou um pouquinho de tudo.

Pergunta: Essa melhora que teve se atribui a quem?

Cora: Não é só a mim, é ao esforço da criança também de querer aprender. Porque se ela não quiser você pode fazer mil coisas lá na frente, se não interessar para ela não vai ter o desenvolvimento que ela precisa. É lógico que você tem que cobrar da criança, porque se você não cobrar ela não vai se interessar, não terá aquele esforço de querer fazer e aprender. Eu acho que quando ela vê que conseguiu aprender aquilo que você ensinou, ela descobre que é capaz, que tem condições de ir além. Foi o que eu percebi na minha turma.

Pergunta: E agora o que é um aluno disciplinado?

Cora: Aluno disciplinado para mim é aquele aluno certinho, que você coloca ele na sala de aula, ele não conversa, faz as tarefas dele, é aquele aluno "cem por cento". Hoje em dia é raridade você ter em sala de aula. Antes até podia existir, mas hoje é difícil. Você não precisa se esforçar tanto por ele, ele mesmo tem aquela vontade, aquele querer, ele mesmo se cobra. Onde ele chega, ele é sempre um bom aluno.

Pergunta: Você acha que todo aluno tinha que ser assim? O que você pensa a respeito?

Cora: Acho que se fosse tudo assim ia ficar muito monótono, tudo muito certinho. Porque a gente tem que ter nossos erros e acertos, a gente levanta, a gente cai. Então eu acho que tem que ter esse aluno indisciplinado, porque nem tudo na vida pode ser tudo certinho e equilibrado, tem que ter os dois tipos de alunos.

Pergunta: Então tem que ter o aluno "in" também?

Cora: Tem, nem que seja um ou dois. Tem que ter. Apesar de que muita gente não gosta. Às vezes com o próprio hábito da gente nós ensinamos o outro a ser disciplinado... Bom isto segundo a Lia, professora de educação física. Ela disse para mim que eu não poderia sair da escola, porque eu fazia um bem tão grande para a escola. Ela falou que até outros professores aprenderam a fazer fila, com os alunos lá fora, por meio da minha fila. Porque eles me chamam de sargento. A Marilu me chama de sargento porque as minhas coisas são todas certinhas. Então, eu falei que iria fazer piquenique com os meninos, os levei para o refeitório, coloquei lá uns refrigerantes no copo e dei pipoca no saquinho. Elas, então, falaram que estavam observando de longe, e que até o meu piquenique é certinho. (RISOS) Mas é mesmo, eu falei para eles que não podia subir na mesa, "se vocês forem para um

restaurante é assim". Porque eu acho que a gente tem que ensinar, pois se eles não têm a oportunidade de aprender em casa e se eu posso, eu ensino a eles. E eu confirmei dizendo que gostava das coisas certinhas. Porque eu estou preparando os meus alunos, e eu os tenho como se fossem meus filhos. Ah! Eu acho bom demais. (Risos) Eles criticam até o que é certinho. Agora, se tivesse menino correndo e tudo bagunçado, eles falariam do mesmo jeito. Eles falariam que os meninos eram indisciplinados, que não sabiam nem comer. Eu tenho que ensinar o certo para eles, porque o ano que vem eu não estarei com eles. E sabe lá se a outra pessoa vai ensiná-los!? Então, é agora que eu tenho que ensinar.

Cora no final da entrevista pergunta se consegui falar com a Edes e diz que a turma desta professora 'é uma festa'.