

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
NÚBIA SILVIA GUIMARÃES PAIVA

**A (In)disciplina na escola e o processo de constituição de
sujeitos no cotidiano da sala de aula**

Uberlândia
2005

NÚBIA SILVA GUIMARÃES PAIVA

A (In)disciplina na escola e o processo de constituição de sujeitos no cotidiano da sala de aula

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Prof^a Dr^a Myrtes Dias da Cunha

Uberlândia - MG
2005

Paiva, Núbia Silvia Guimarães.

A (In)disciplina na escola e o processo de constituição de sujeitos no cotidiano da sala de aula / Núbia Silvia Guimarães Paiva – Uberlândia, 2005. 203f.

Orientadora: Prof^a Dr^a Myrtes Dias da Cunha.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Mestrado em Educação.

1. (In)disciplina na escola – 2. Relação professor-aluno – 3. Estratégias e táticas – Constituição de sujeitos na sala de aula. I. Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Mestrado em Educação.

Banca Examinadora:

Profª Drª Myrtes Dias da Cunha – UFU (orientadora)

Profª Drª Silvia Maria Cintra – UFU

Profº Drº Júlio Roberto Groppa Aquino - USP

À Ana Victória, minha filha querida, que me encanta com seu jeito fantástico de interpretar o mundo em que vivemos e que me ensina que a cada dia é possível buscar um novo aprender para estar junto. Filha, em tudo que faço sempre há muito de você!

AGRADECIMENTOS

À Professora Myrtes Dias da Cunha, pelo carinho e confiança em mim depositados, pelo estímulo e orientações fundamentais para a realização deste trabalho.

Aos Professores Arlindo Souza Júnior, Silvia Maria Cintra e Arlete Bertoldo Miranda, integrantes da banca de qualificação, pelas sugestões valiosas para a condução deste trabalho.

Ao Professor Júlio Groppa Aquino, pela atenção e disponibilidade em atender-me e por suas valiosas sugestões.

À minha mãe Maria das Dores, que, com seu amor, consegue ver em mim capacidades que eu mesma desconheço.

Ao meu pai Cristóvão pelo carinho e amor com que sempre me conduziu.

Aos meus irmãos queridos, Flávio, José Rúbens e Daniela, pelo infinito amor que nos une e pelo apoio constante.

Ao meu marido Enes, que nunca colocou obstáculos em meus objetivos e esteve sempre ao meu lado, pelo apoio e tolerância dos momentos em que estive ausente.

À minha tia Maria com quem sempre pude contar em todas as horas. Faltam-me palavras para agradecer-lhe.

À minha amiga Livia, companheira de todas as horas, com quem sempre troquei idéias e dividi as angústias dos momentos difíceis.

À minha amiga Menissa, pelo apoio e tranquilidade que sempre me transmitiu em todos os momentos de condução deste trabalho.

Às colegas da E. M. Cecy Cardoso Porfírio Anexo, por tudo que me ensinaram, principalmente à Júnia por sua colaboração.

À Tereza, Eurípida, Eliene, Cláudia Raquel e a meus sobrinhos, pelo apoio e compreensão nos momentos ausentes.

A toda a equipe da Escola pesquisada, que me acolheu com carinho e respeito, especialmente as professoras Leila e Ivone e seus alunos, que abriram as portas de suas salas, dividiram comigo suas experiências e muito me ensinaram.

Ao Programa da CAPES, pela bolsa concedida, aos professores e funcionários do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, pela convivência produtiva durante este curso.

Aos colegas de curso, particularmente à Gisângela, Michele, Carmem, Jean Carlo, Tereza e Cirlei, pessoas com quem muito aprendi.

... A todos vocês que, direta e indiretamente, estiveram presentes neste momento
tão importante de minha vida!

*O mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas
também como um mundo com sentido e significado.
(Vigotski, 1989:37).*

RESUMO

O objetivo do presente estudo foi discutir como a disciplina ou indisciplina instaura-se numa sala de aula e constitui professores e alunos de 1ª série do Ensino Fundamental. Tendo em vista que a questão da (in)disciplina pode ser tratada por meio de diferentes enfoques, assumimos aqui o enfoque da Psicologia Histórico-Cultural, o que implica considerar as experiências vividas no cotidiano da escola como sendo importantes para a constituição das crianças, dos professores e da relação entre ambos; por isso, entendemos que o professor participa do processo de constituição de seu aluno, assim, como o aluno também contribui para a constituição do professor, pois ambos experimentam na escola e na sala de aula em particular, situações sociais significativas, que configuram suas histórias sociais e individuais. A esse respeito, perguntávamo-nos: como as regras de comportamento vigentes na escola foram construídas ao longo do tempo? No momento atual, quais são as regras (explícitas e implícitas) que vigoram na escola e na sala de aula? Quem as define? Como se dá o trabalho do professor com seus alunos em relação à disciplina? Em que medida as práticas educativas desenvolvidas na sala de aula constituem alunos e professores em sua relação com a (in)disciplina? Quem é o aluno indisciplinado? Como ele é visto pelos professores? O que os alunos pensam de si mesmos, de seus professores e da escola? Utilizamos a observação participante como forma de construção dos dados, também fizemos entrevistas com a professora e com seus alunos e desenvolvemos com eles a técnica da autoscopia. Participamos do cotidiano de uma escola pública municipal em Uberlândia/MG, principalmente, do dia-a-dia da sala de aula de uma professora com seus alunos. Foi possível perceber que as ações da professora voltam-se em grande medida para a manutenção da disciplina em sala de aula, mesmo numa turma que não apresenta comportamentos indisciplinados. Verificamos que a organização institucional da Escola, bem como a relação entre professores e alunos, muitas vezes, não consegue fugir de uma lógica disciplinar que vigora na sociedade e particularmente na escola, a relação professor-aluno-conhecimento tem sido marcada por um exercício de poder do docente em relação aos alunos. Associamos tais fatos à cultura vigente na escola na qual professores e alunos estão envolvidos e que, de muitos modos, contribuem para a sua manutenção. Ao mesmo tempo, a professora com a qual trabalhamos demonstra um jeito especial e peculiar para lidar com a organização institucional da escola e com seus alunos, e as crianças, por sua vez, também criam mecanismos que escapam ao controle da professora. Suas ações particulares, por exemplo, o fazer escondido, ou a (re)apropriação das orientações feitas pelas professoras demonstram “artes de fazer” de sujeitos que se constituem no dia-a-dia da escola e da sala de aula.

PALAVRAS CHAVE: Disciplina na sala de aula – Constituição de Sujeitos – Estratégias e Táticas

ABSTRACT

The objective of the present study was to discuss how discipline or indiscipline is kept in the classroom and its influence on teachers and students of the 1st grade of the Elementary School. As the issue of (in)discipline can be studied under various aspects, our focus is on the Historical-Cultural Psychology, considering the experiences lived in the school daily life as being important for children and teachers behaviors, and for the relationship between each other. We understand that the teacher participates in the learning and behavior processes of the student, as well as the student also contributes to the teacher's behavior, as both experience significant social situations in the school and in the classroom, what configure their social and individual histories. We then, asked: how were the rules of behavior in the school built along the time? At the moment, which are the rules (explicit and implicit) that invigorate in the school and in the classroom? Who defines those rules? How is the teacher's work when dealing with the students and the discipline? In what way educational practices developed in the classroom influence students and teachers in their relationship with (in)discipline? Who is the undisciplined student? How is he/she seen by the teachers? What do the students think of themselves, of their teachers and of the school? We used a participant observation as a form of data construction. We also interviewed the teacher and her students, developing the technique of '*autoscopia*' – the subject watches him/herself on a video and make comments on what is seen. We participated of the daily life of a public city school in Uberlândia/MG, observing the classes of a teacher. It was possible to notice that the teacher's practices are directed to keep discipline in the classroom, even with a group that doesn't present undisciplined behaviors. We verified that the School institutional organization, as well as the relationship between teachers and students doesn't get to flee of a logic to discipline that invigorates in the society. Particularly in the school, the relationship teacher-student-knowledge has been marked by an exercise of the teacher's power in relation to the students. We associated such facts to the effective culture in the school in which teachers and students are involved. That culture, in many ways, contributes to the maintenance of those facts. At the same time, the teacher with which we worked demonstrates a special and peculiar way to deal with the School institutional organization and with her students. The children, on their turn, also create mechanisms that escape from the teacher's control. Their individual practices, doing things in a hidden way for example, or the (re)appropriation of the teacher's orientations demonstrate a subject "art of doing" that is constructed in the school and classroom daily life.

Keywords: Discipline – Classroom – Subjects – Strategy – Tactic.

SUMÁRIO

A construção do problema de estudo	15
1 – A (In)disciplina escolar nos dias de hoje	25
1.1 – Constituição do Sujeito e Subjetividade: uma opção conceitual	48
1.2 – O cotidiano escolar e o processo de constituição de sujeitos	53
1.3 - Cotidiano escolar e indisciplina: possibilidades de uma “antidisciplina”	59
2 – (In)Disciplina na escola e na sala de aula: esboço de uma leitura histórica	67
2.1 – Algumas considerações sobre o processo histórico de institucionalização da escola e do aprender.....	68
3 – O Percurso Metodológico da Pesquisa	81
3.1 – A Escola Municipal Dona Zildete	88
3.2 – Procedimentos realizados e instrumentos utilizados	98
Observação participante	98
Entrevistas	100
Autoscopia	105
3.3 – Sujeitos da pesquisa	109
A professora Leila	109
As crianças	119
4 – A constituição da (in)disciplina e os movimentos no cotidiano da sala de aula.....	131
4.1 – O fazer, o pensar, o sentir e o falar da Professora Leila	132
- As ações/estratégias e o pensamento da Professora Leila	147
4.2 – O fazer, o pensar, o sentir e o falar das crianças	156

- As ações/táticas e os pensamentos das crianças	156
4.3 – Momentos de encontros e desencontros entre a Professora Leila e seus alunos	164
5 – Considerações Finais	170
6 – Referências Bibliográficas	175
7 – Apêndices	179
Apêndice A – Notas de campo	180
Apêndice B – Roteiro de entrevista com as crianças	187
Apêndice C - Roteiro de entrevistas com a professora Leila	189
Apêndice D – Roteiro dos episódios da autoscopia	193
Apêndice E – Documento de autorização dos pais para utilização na pesquisa das produções dos alunos	201

LISTAS

- QUADROS

QUADRO I – Funcionários da Escola Municipal Dona Zildete em 2004	89
QUADRO II – Turmas de Alunos da Escola Municipal Dona Zildete em 2004	91
QUADRO III – O Que as Crianças Dizem Gostar na Escola e na Sala de aula	120
QUADRO IV – O que as crianças dizem não gostar na escola e na sala de aula	122
QUADRO V – Como as crianças se vêem na escola e na sala de aula	123
QUADRO VI – Como as crianças dizem comportar-se na escola	125
QUADRO VII – Como as crianças dizem comportar-se na sala de aula	126
QUADRO VIII- O que as crianças dizem da Professora Leila	127

- ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO I – Atividade produzida pela aluna Camila em 25/10/2004	14
ILUSTRAÇÃO II - Atividade produzida pelo aluno Júnior em 25/10/2004.....	24
ILUSTRAÇÃO III - Atividade produzida pelo aluno Fábio em 25/10/2004.....	66
ILUSTRAÇÃO IV - Atividade produzida pelo aluno Guilherme em 25/10/2004	80
ILUSTRAÇÃO V - Atividade produzida pela aluna Ana Júlia em 25/10/2004.....	130
ILUSTRAÇÃO VI - Atividade produzida pelo aluno Heitor em 25/10/2004.....	169

Questionário

Na escola eu gosto de brincar.

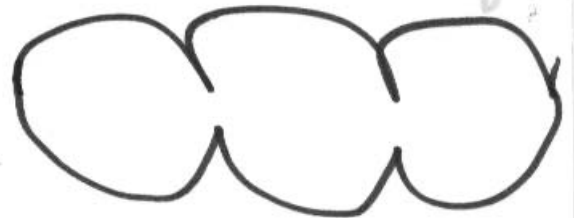
Na sala eu gosto de escrever.

Eu não gosto da aula porque da cheira mau.

Eu sou um aluno.

De vez em quando eu ~~compreendo~~ bem

letrasinha.



A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE ESTUDO

"A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante, repitamos, do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente, impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos"

Paulo Freire (2000).

Consideramos, desde o princípio desta pesquisa, que estudar o tema da (in)disciplina na escola e na sala de aula não é uma tarefa simples. Trata-se de um assunto extremamente complexo e não nos é permitido analisá-lo sem levar em conta diversos fatores envolvidos no processo de configuração da escola e da sala de aula, por exemplo, aspectos sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais. Também há que se observar diferentes perspectivas de análise, como a histórica, pedagógica, sociológica e psicológica. Embora soubéssemos sobre a complexidade desse tema, fomos em frente, pois o que move uma pesquisa é a curiosidade do pesquisador frente ao assunto estudado e precisávamos esclarecer – dentro dos limites deste trabalho – nossa inquietação quanto à forma como a (in)disciplina aflora e é tratada por professores nas escolas.

O problema de nossa investigação constituiu-se ao presenciarmos o trabalho de professores com crianças pequenas (pré a 4ª série), principalmente relacionado à alfabetização, numa escola municipal em cuja secretaria atuávamos. Como a escola era pequena e não havia sala de professores, assistíamos ao planejamento das atividades realizado pelas professoras e ouvíamos seus comentários sobre alunos indisciplinados, pois elas sempre estavam na secretaria da escola. Inúmeras vezes, presenciávamos situações em que as professoras traziam os alunos para a secretaria, porque não conseguiam resolver os problemas de comportamento na sala de aula. O aluno era ali deixado para que a supervisora ou a diretora conversasse com ele sobre a inadequação de sua conduta e a necessidade de corrigi-la. Nessas ocasiões, víamos que a relação entre professoras e alunos, lembrando que se tratava

de crianças muito novas, entre cinco e oito anos de idade, tornava-se conturbada prejudicando o andamento da aula e, por vezes, também afastando o aluno da sala.

Interrogávamo-nos sobre o que causava conflitos entre professores e alunos. Por que tais situações eram tão difíceis para o professor? O que era de fato considerado pelos professores como sendo indisciplina? O que os alunos pensavam sobre seus comportamentos em sala de aula?

Durante nossa graduação, desenvolvemos uma pesquisa¹ e constatamos que as professoras destinavam grande parte do tempo das aulas em manter a disciplina dos alunos em sala de aula. Com base nessa pesquisa anterior, chegamos à conclusão de que poderíamos aprofundar nossa compreensão sobre a (in)disciplina na escola, e tornava-se importante para nós entender de que maneira a relação professor-aluno poderia constituir um aluno (in)disciplinado e um professor (in)disciplinador.

A partir de nossa experiência na escola e da pesquisa desenvolvida, notávamos que, alunos e professores não refletiam e não discutiam sistematicamente sobre o seu relacionamento. Tal questão tornava-se importante para nós porque acreditávamos que, juntamente com os conteúdos trabalhados em sala de aula, a relação professor-aluno, em sua dimensão explícita ou implícita, mediava significativamente o processo de ensino-aprendizado e poderia contribuir para a manifestação de comportamentos indesejáveis (e também desejáveis) considerados como indisciplinados (ou disciplinados).

O viver em sociedade implica elaborar e disseminar princípios e regras que regulam a convivência entre pessoas num determinado tempo e lugar. Para que tais princípios sejam respeitados e tais regras sejam seguidas, produzem-se práticas disciplinadoras visíveis e invisíveis. Tudo isso pode parecer bem simples e, nesse caso, a indisciplina na escola e na sala de aula poderia ser considerada apenas como uma atitude de desrespeito às regras

¹ Monografia desenvolvida no Curso de Pedagogia em 2002/2003 sobre a questão da Indisciplina na Escola, sob a orientação da Profª Drª Myrtes Dias da Cunha.

estabelecidas para a convivência do grupo. No entanto a relação de professores e alunos com a (in)disciplina escolar não pode ser compreendida de forma tão simplificada assim. Por detrás desta situação, há uma complexidade maior do que normalmente costumamos ver.

Segundo Narodowski (2000), no caso da relação entre adultos e crianças, é importante lembrar que a idéia de infância, tal como a concebemos hoje, é fruto de uma construção histórica e social da modernidade. De acordo com o autor:

A infância é um fenômeno histórico e não meramente “natural”¹ e as características da mesma no ocidente moderno podem ser esquematicamente delineadas a partir da heteronomia, da dependência e da obediência ao adulto em troca de proteção. (p. 173).

Nesse processo histórico, a instituição escolar surgiu como um dispositivo construído para controlar a infância e a adolescência. Desta forma, a pedagogia, responsabilizou-se e foi responsabilizada no decorrer da história por cuidar da infância e da adolescência “tanto do ponto de vista topológico ou corpóreo quanto do ponto de vista das categorias que a pedagogia elaborou para construí-la” (ibid), pois a “infância representa o ponto de partida e o ponto de chegada da pedagogia, ela é a *conditio sine qua non* do discurso pedagógico” (ibid).

Por outro lado, a infância gerou um campo de conhecimentos construído pela própria pedagogia:

Observam-se dois fenômenos complementares: por um lado, a infância é a chave da existência da pedagogia enquanto discurso; por outro lado, é impossível compreender o processo de construção de uma infância moderna sem considerar o discurso pedagógico (e o da psicologia infantil, bem como o da pediatria) como operador e fornecedor de sentidos sobre a infância. (NARODOWSKI, 2000:173).

A partir deste contexto, engenhou-se o conceito de aluno, isolando-se o conceito de infância, para depois reintegrá-los no âmbito das instituições escolares.

¹ Grifo do autor

Embora seja necessária uma discussão mais delongada para demonstrar como ocorreu todo esse processo histórico de configuração da infância e, conseqüentemente, do conceito de aluno, a discussão de Narodowski (2000) possibilitou-nos compreender sistematicamente que tal condição foi um processo historicamente construído, em que a criança ocupou, inicialmente, uma posição de heteronomia e obediência frente ao adulto. Tal processo também pode ser verificado na discussão de Volnovich (2001), quando este autor discute que a atual forma de conceber a infância surgiu como um constructo da modernidade, em meio a discursos econômicos, filosóficos e ideológicos. Toda a transformação ocorrida com a modernidade levou a tomar a criança como sujeito desejante e epistêmico.

De acordo com Narodowski (2000), em virtude de diversas configurações da própria sociedade, como a tecnologia muito avançada, que faz com que as crianças deixem de ocupar o lugar do não-saber frente aos adultos (infância hiper-realizada), ou as necessidades de independência de crianças muito pobres, que trabalham desde muito cedo (infância des-realizada), a idéia de infância construída com a modernidade, vinculada à obediência, dependência e necessidade de amor, sofreu transformações fundamentais, que colocam em xeque alguns dos elementos constitutivos da escola moderna. Dessa forma, esse autor conclui que a concepção de infância arquitetada na modernidade está passando por uma crise, juntamente com as relações entre família e escola. Em meio às mudanças na sociedade, “o docente não possui já legitimidade de origem quanto a ocupar um lugar de saber em oposição ao lugar de não-saber da infância dependente do adulto” (p. 176).

Por meio dessa discussão, Narodowski (2000) alerta-nos para um fator fundamental quando atentamos para a questão da indisciplina na escola. Ele expõe que tanto as transformações na forma de interpretar a infância, quanto o declínio do dispositivo de aliança entre família e escola “parecem constituir indicadores de um fenômeno maior: a escola não consegue reciclar-se, não consegue reacomodar-se” (ibid) às novas configurações histórico-

sociais, dessa forma, lidar com as crianças que estão hoje na escola e compreendê-las constitui-se um desafio para todos os envolvidos no processo educativo.

De acordo com Xavier (2002), a partir da intenção da escola em fugir do ensino tradicional, em virtude de seus métodos autoritários, bem como da concepção de disciplina que traduz, acabou ocorrendo um silêncio entre os profissionais da escola sobre a questão disciplinar, conseqüentemente, sobre o que pode ser considerado importante para a organização do trabalho docente e para o aprendizado das crianças. A escola passou a rejeitar todas as decorrências de uma opção pelo ensino tradicional, acreditando que estaria, desse modo, optando por um ensino mais democrático, recaindo em um erro ao deixar de falar sobre disciplina. No entanto, segundo a autora, o silêncio da escola não a tornou mais democrática e, sim, mais despreparada para administrar as questões que advêm de uma escolha por métodos mais democráticos de ensino.

A autora explica que, muitas vezes, os profissionais não conhecem a nova clientela que chega às escolas e, assim como Narodowski (2000), acredita que o significado de ser criança e, logicamente, aluno na escola tem se tornado incompatível com as expectativas dos professores; por isso chama nossa atenção para a necessidade de pesquisas que objetivem conhecer como se dão as práticas educativas, bem como as relações em sala de aula. Assim como Xavier (2002), acreditamos que é necessário, então, verificar como estão ocorrendo a relação professor-aluno e o processo de ensino-aprendizado na escola e na sala de aula.

Com base em nossa inquietação, com a questão da relação professor-aluno, começamos a prestar atenção em alguns aspectos das discussões de professores acerca da (in)disciplina na escola, por exemplo, a culpabilização do aluno e de sua família pelos comportamentos tidos como inadequados em sala de aula, a retirada do aluno da aula como forma de resolver os problemas causados por eles, com o objetivo de entender uma necessidade, aparentemente, natural de disciplina. Por isso, perguntávamo-nos: como as regras de comportamento vigentes

na escola foram construídas ao longo da história? No momento atual, quais são as regras (explícitas e implícitas) que vigoram na escola e na sala de aula? Quem as define? Como se dá o trabalho do professor com seus alunos em relação à disciplina? Em que medida as práticas educativas desenvolvidas na sala de aula configuram alunos e professores em sua relação com a (in)disciplina? O que os alunos pensam de si mesmos e de seus professores?

Todas essas questões serviram de suporte para o desenvolvimento da presente pesquisa e, durante o trabalho de campo, foi-se evidenciando para nós um propósito fundamental: investigar quais são as práticas do Professor para lidar com a disciplina e indisciplina das crianças e quais são as ações das crianças produzidas em respostas a tais práticas. Assim, pensamos que seria possível discutir em que medida as relações estabelecidas entre um professor e seus alunos configuram a disciplina ou indisciplina na escola e na sala de aula.

Diversos estudos, tais como os de Aquino (2003, 1996a, 1996b), Rebelo (2002), Hübner & Tomazinho (2001), Castanheira & Rehberg (2001), Guirado (1996), demonstram que a relação entre professores e alunos é fundamental para a criação de um espaço propício para a aprendizagem do aluno. Essa relação implica dimensões históricas, sociais e políticas específicas e também características interpsicológicas particulares, que, por um lado são explícitas, mas também caracterizam-se por aspectos tácitos, que não são diretamente observáveis, mas devem ser levados considerados na compreensão da (in)disciplina na escola e na sala de aula.

Apesar de um número expressivo de estudos discutirem a questão da indisciplina na escola, por exemplo Aquino, 2003; Costa, 2002; Xavier, 2002, Carita; Fernandes, 2002, Estrela, 2002, entre outros, ainda são poucas as pesquisas que se propõem a investigar tal temática por meio do cotidiano da sala de aula e da relação professor-aluno. Dessa maneira, compreender mais de perto como ocorrem tais relações tornou-se muito importante neste trabalho.

Tendo em vista que a questão da (in)disciplina pode ser tratada por meio de diferentes enfoques, assumimos, aqui, o enfoque da Psicologia Histórico-Cultural, o que implica atentar para as experiências vividas no cotidiano da escola como importantes para a formação das crianças, dos professores e da relação entre ambos.

Considerar que a constituição dos sujeitos ocorre na escola requer assumir que professores e alunos configuram-se mutuamente, porém, o professor, em decorrência do lugar que ocupa na relação – responsável pelo processo educativo - acaba dando oportunidade a situações que interferem na constituição das crianças, pois está em suas mãos a oportunidade de organizar atividades educativas, propor trabalhos e propiciar às crianças experiências de aprendizagem, ao mesmo tempo em que experiencia situações de convivência com os demais sujeitos da escola. Tais momentos, de uma forma ou de outra, são fundamentais para o aprendizado dos alunos e também para o próprio professor que se aprende à medida que realiza seu trabalho de ensinar.

Assim, a partir do presente estudo, produzimos, organizamos e apresentamos este trabalho que está subdividido em sete partes. Na primeira parte, situamos os estudos elaborados sobre a questão da (in)disciplina na escola, a fim de evidenciar como tal questão vem sendo discutida e salientamos a importância desse tema nos debates educacionais da atualidade, também mostramos nossa opção conceitual sobre a constituição do sujeito, questão fundamental para o entendimento da (in)disciplina na escola.

Na segunda parte, que denominamos (In)disciplina na escola e na sala de aula: esboço de uma leitura histórica, tecemos algumas considerações sobre o processo histórico de institucionalização da escola e do aprender e buscamos mostrar que a contrapartida dos sujeitos da escola, ou seja, as “artes de fazer” ou a “antidisciplina” (CERTEAU, 1994), responde à organização de uma escola e de uma disciplina institucionalizadas ao longo da história, por isso, mostramos que esse conceito foi se transformando historicamente e também

como a escola organizou-se em torno dele. Salientamos, neste capítulo que o conceito de disciplina sofreu transformações importantes em virtude de diferentes estudos sobre o desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, de diferentes propostas pedagógicas.

Segundo Estrela (2002), as definições de disciplina baseadas em um ensino tradicional voltado para a coação e a obediência implica um comportamento de passividade por parte dos alunos. Com base em estudos de várias áreas do conhecimento, principalmente da psicologia, em que se recoloca o lugar do aluno no processo de ensino-aprendizado, o conceito de disciplina foi-se transformando em organização do espaço escolar e do grupo; no entanto a escola e os professores, apesar de tentar organizar suas práticas com base nos princípios de uma “nova” visão de homem, ainda demonstram traços de uma cultura disciplinadora.

Em seguida, na terceira parte, disponibilizamos os procedimentos utilizados e o movimento da construção da pesquisa de campo, dando ênfase em nossa inserção como pesquisadora no cotidiano da escola, com base nos princípios da etnografia, por um período de, aproximadamente, um ano letivo. Apresentamos a escola, a professora e os alunos que participaram do presente trabalho.

Posteriormente, expusemos os dados construídos na sala da Professora Leila, mostrando, neste capítulo, como se dá a prática educativa em sala de aula, as ações que a professora realiza no dia-a-dia para conter seus alunos e dar suas aulas, e em contrapartida, apresentamos também respostas dos alunos para tais práticas, prevalecendo um certo desencontro entre o pensar, o sentir e o fazer da Professora Leila com as respectivas ações dos alunos.

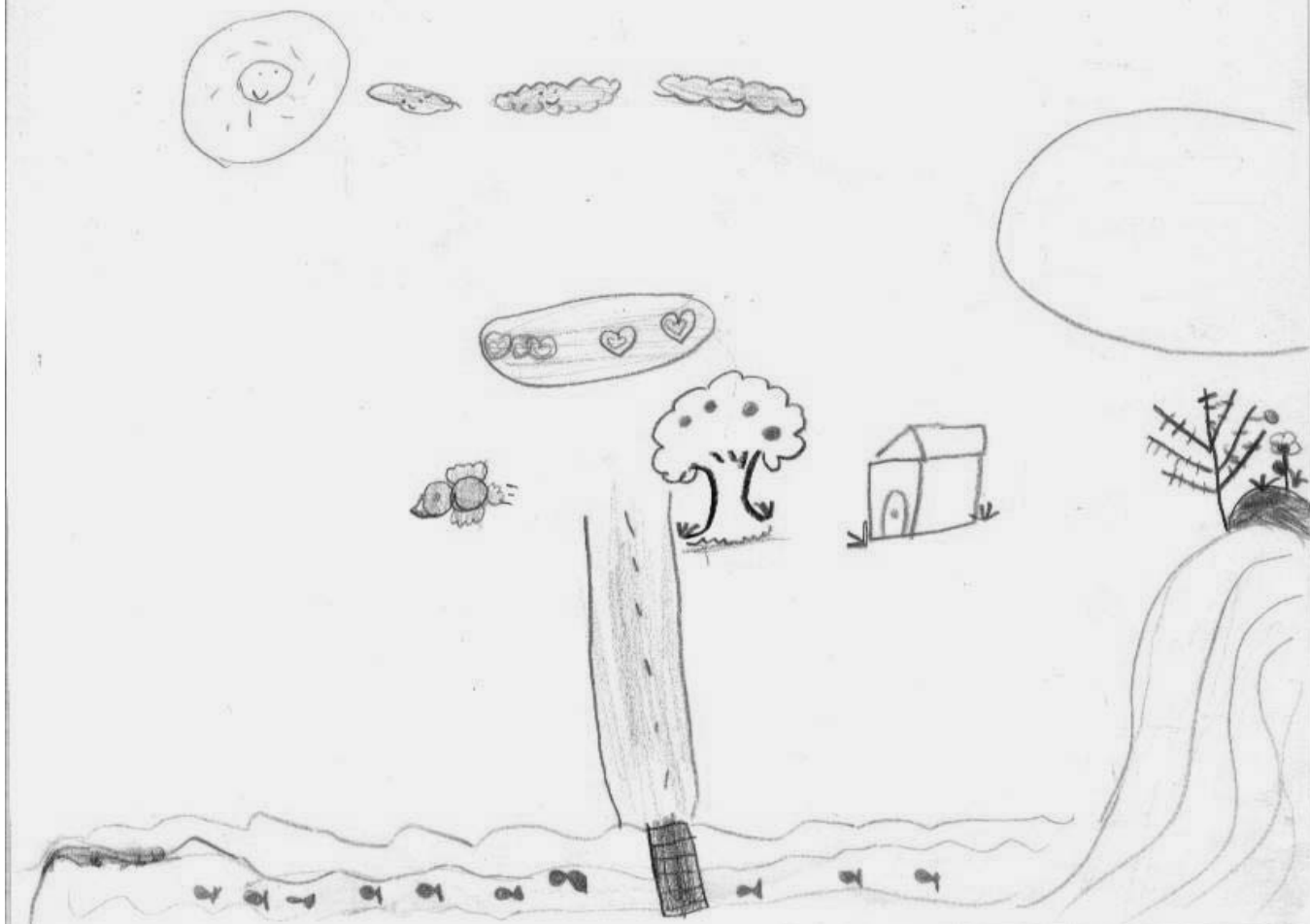
Na quinta parte, foi possível tecer algumas reflexões produzidas mediante nosso estudo, destacando que compreender a disciplina ou a indisciplina na escola e na sala de aula é um desafio que deve ser enfrentado no próprio cotidiano escolar, principalmente, prestando atenção nas relações estabelecidas entre professores e alunos e no modo pelo qual tais relações constituem sujeitos.

Em seguida, constam as referências bibliográficas utilizadas no presente trabalho, e, por fim, nos apêndices, trouxemos materiais construídos durante o trabalho de campo, os quais julgamos importantes para explicar o processo de construção de nosso trabalho.

Fizemos ainda, a opção por apresentar na organização do trabalho, as produções de algumas crianças que participaram da presente pesquisa, como ilustração das discussões aqui desenvolvidas. Tais ilustrações acrescentaram neste trabalho um pouco de brilho, alegria, emoção, mostrando os modos próprios de ser criança.

Questionário

- 1- O que você gosta na escola e na sala de aula? E o que
 * você não gosta na escola e na sala de aula
 * Na sala eu gosto de fazer matemática e gosto de pular corda
 * Não gosto de fazer português e não gosto de ficar lá fora
 2- Quem sai eu na escola e na sala de aula
 * Aluno que converge
 3- Eu me comporto na escola: Bom e na sala de aula: Bom
 de vez em quando
 4- A tia Leila é muito legal.



1 – A (IN)DISCIPLINA ESCOLAR NOS DIAS DE HOJE

Procuramos, neste momento, situar a questão da indisciplina na literatura para assim, apresentar a nossa opção conceitual para a compreensão de tal temática na escola e na sala de aula. Nossa revisão bibliográfica possibilita-nos explicar que a questão da (in)disciplina na escola vem ocupando um espaço cada vez mais significativo dentre as publicações recentes da área da educação, o que demonstra ser este um assunto importante a investigar, e que é algo constante na escola, uma vez que gera muitas polêmicas e poucas certezas entre todos os envolvidos.

Aquino (2003, 1996a, 1996b) é um autor que tem se preocupado com a questão disciplinar na escola, principalmente a partir de seu estudo acerca da relação professor-aluno (AQUINO, 1996a). Segundo esse autor, tais relações são permeadas por um constante jogo confrontativo, mais precisamente, como em um campo de luta em que esses dois atores “instituem-se duplamente” (p. 155). Nesse embate, presentificam-se normatizações e resistências para e da conduta alheia. Em outro momento (AQUINO, 2003), o autor defende a possibilidade de estabelecer um trabalho pedagógico dialógico entre professores e alunos. Para ele, a ênfase do processo educativo poderia estar em uma espécie de contrato pedagógico² e assembléias de classe, acordados entre o professor e seus alunos, em que a relação desses sujeitos tornar-se-ia o núcleo das práticas educativas. Isso porque a escola é uma instituição que, segundo Aquino (1996a), deve ser compreendida de acordo com as relações concretas de seus protagonistas.

No livro organizado por Aquino (1996b), encontram-se artigos que analisam a questão da (in)disciplina na escola, cada um deles dentro de uma perspectiva teórica. Entre estes, La

² Embora o autor não se reporte à Rousseau, para embasar sua idéia de Contrato Pedagógico, encontramos também nesse autor uma definição precisa do que vem a ser tal contrato. Rousseau (1712 - 1778) tencionou um modelo de educação que não provocasse servilidade e nem revolta. Entendeu que deveria existir um contrato pedagógico em que a autoridade do educador seria consentida pelo educando, o que se daria com base na obediência pela confiança. Tal confiança provém do fato de que todas as ordens dadas pelo educador são fundadas em explicações posteriores, que lhe conferem legitimidade, ou seja, o educador compromete-se a prestar contas ao educando que obedece porque sabe que tal ordem expressa o que é melhor para ele. O contrato pedagógico, segundo Rousseau (1979), visa não acabar com a autoridade do educador, mas dar-lhe uma base sólida na explicação sobre suas ações.

Taille (1996) discute e defende a tese de que a indisciplina é fruto do enfraquecimento do vínculo entre moralidade e sentimento de vergonha. Segundo ele, o sentimento de vergonha nas pessoas tem origem no fato de saber-se como objeto do olhar, da escuta e do pensamento dos outros. Tal sentimento pode ser causado em diversas situações, ao ser elogiado publicamente, aplaudido, ou no fato de falar em público. O sentimento de vergonha não está relacionado apenas ao temor ao fracasso, mas ao fato de estar exposto aos olhos de outrem. Esse sentimento é o que La Taille (1996) denomina de “vergonha pura” e desenvolve-se nas crianças por volta de 1 ano e 6 meses. A partir do momento em que a criança toma consciência do que ela representa para o olhar alheio, esse sentimento a acompanhará e passará a ser associado a um juízo de valor que ela fará de si mesma. Quando a percepção da criança adquire uma forma mais elaborada, o conceito sobre si mesmo e o sentimento advindo deste passam a ser associados a valores positivos e negativos, e a vergonha relaciona-se aos valores negativos.

De acordo com La Taille (1996), o desenvolvimento humano busca afirmação do Eu e a construção da imagem positiva de si, por isso, “a vergonha é sentimento sempre possível e temido, motivação de escolha de condutas e esforços” (p. 13). O olhar do outro, primeiramente dos pais, é todo-poderoso e é responsável pela formação das primeiras camadas de imagem de si. Dessa forma, o sentimento de vergonha vai se estabelecendo, associado ou não à moral, uma vez que o que será importante para a afirmação do Eu está relacionado às suas experiências e juízos de valor, por exemplo,

(...) uma criança que seja essencialmente valorizada no que diz respeito a condutas de sucesso (ser o mais forte, o mais rápido etc.) ou à sua beleza física. Quais serão as decorrências de tal educação? Primeiramente, a criança não sentirá o ‘medo da perda do amor dos pais’³ quando agir de forma contrária à moral vigente em sua sociedade, uma vez que os pais demonstram dar pouca importância a estas ações. E sem este medo, não temerá perder a estima dos pais quando agir ‘imoralmente’⁴. Segundo: formará uma imagem de si baseada em outros valores e sentirá vergonha apenas quando não se mostrar forte, bonita, ágil, bem-sucedida (...) (p. 17).

³ Grifos do autor

⁴ Grifos do autor

Então, segundo esse autor, o comportamento da criança frente às situações de convivência será influenciado, em grande parte, pela qualidade da interação social e, conseqüentemente, pelo olhar alheio. Adverte que, infelizmente, nos dias de hoje, o olhar alheio tende a valorizar aspectos que não estão relacionados à coletividade e, sim, ao benefício particular ou ao pequeno grupo no qual o sujeito está inserido; por exemplo, “a beleza física, saúde medida em termos de juventude, dinheiro traduzido nas provas concretas de sua posse como carros importados, telefone celular, grifes, mansões, sucesso profissional, etc.” (LA TAILLE 1996:18). O sentimento de vergonha neste caso está ligado ao fato de não estar a altura de todos esses aspectos. Daí sua tese de que a indisciplina na sala de aula está ligada ao enfraquecimento do vínculo entre a moralidade e o sentimento de vergonha. Ou seja, a vergonha advém do fato de não alcançar às expectativas do olhar alheio e não importa como fazer para atender tal olhar. Envergonha-se por não ter a beleza que deve ser ostentada e o dinheiro que promove a moda; tudo isso distancia-se dos aspectos morais coletivos da sociedade voltados para a pessoa em si, independente dos bens externos que ela possua. Esses aspectos morais ressaltados nessa discussão sobre a indisciplina, segundo La Taille (1996), relacionam-se à discussão de Piaget sobre a construção da moral na infância.

Segundo Freitas (2003), Piaget estuda de forma aprofundada a questão do desenvolvimento moral e a construção da moralidade infantil e considera que a idéia de bem está associada a um equilíbrio absoluto entre a sociedade e os indivíduos, conservando-se mutuamente. O mal representa, por sua vez, o desequilíbrio. Por isso, o indivíduo, “é um equilíbrio entre suas tendências individuais e suas tendências sociais”(p. 73). Para Piaget, o respeito é o sentimento fundamental da vida moral e o sentimento da regra não emana do indivíduo em si, mas da relação entre os indivíduos. “O respeito é um sentimento interindividual e nele reside a origem da obrigação moral” (ibid).

Por meio de suas pesquisas com crianças sobre as regras existentes em jogos, Piaget, baseado em Kant, chegou a dois tipos de morais: moral da heteronomia e moral da autonomia, sendo que a primeira caminha em direção à segunda num processo evolutivo. Desse processo de desenvolvimento moral, participam a coação social que é “toda relação entre dois ou mais indivíduos na qual intervém um elemento de autoridade ou de prestígio” (FREITAS, op. cit., 76) e a cooperação, que consiste em “toda relação entre dois ou mais indivíduos iguais ou que se percebem como iguais, ou seja, toda relação na qual não intervém nenhum elemento de autoridade ou de prestígio” (ibid). Porém Freitas adverte que, na sociedade, há inúmeros intermediários entre coação social e cooperação, porque não existem relações puramente coativas e nem tampouco apenas cooperativas.

A relação social coativa, normalmente, é estabelecida entre a criança e o mais velho. Nesse caso, o respeito é unilateral e não há valorização recíproca do indivíduo; freqüentemente, apenas as crianças recebem ordens dos adultos. Nesse tipo de respeito, o valor que a criança atribui ao adulto gera duas conseqüências: a criança adota a escala de valores do adulto respeitado, imita os exemplos que ele dá, assume seus pontos de vista ou a criança reconhece um direito constante do adulto em lhe dar ordens e prescrever as normas de conduta.

O sentimento de respeito muda de natureza à medida que são estabelecidas trocas sociais das crianças com seus iguais, outras crianças ou adultos que as reconhecem como iguais e não como superiores. Desenvolve-se, dessa forma, ao lado da coação social, a cooperação. “Nas relações cooperativas, o respeito unilateral dá lugar ao respeito mútuo” (ibid, p. 77). Pode-se considerar respeito mútuo quando dois indivíduos atribuem-se reciprocamente um valor pessoal equivalente. O sentimento de medo, conforme demonstrou La Taille (1996), transforma-se no medo totalmente moral de decair aos olhos do indivíduo respeitado, o que resulta em um acordo mútuo.

Piaget acredita que “a cooperação é a forma de equilíbrio em direção à qual tendem as relações coativas, quando desaparecem as diferenças de idade” (FREITAS, 2003:82). Distingue, então, dois tipos de respeito: o respeito unilateral, que provém da coação e dá origem à obediência, e o respeito mútuo, que provém da cooperação e dá origem à obrigação moral. Este último conduz à prática da reciprocidade, da universalidade moral e à generosidade em suas relações com os parceiros.

A partir da reciprocidade, o sujeito passa a ter instrumentos de avaliação pessoal de normas e valores que regularão suas ações sociais próprias e as de outrem (FREITAS, 2003). De acordo com Freitas (ibid), para Piaget, somente as normas submetidas ao princípio da reciprocidade são de cunho moral.

Os sentimentos morais constituem trocas interindividuais de valores que ocorrem no campo social. E o respeito mútuo implica a necessidade de não contradição moral. É essa necessidade de coerência no agir do sujeito frente ao que é coletivo que garante a conservação dos valores. Porém, segundo o autor, há uma dificuldade na vida social, porque existe um número elevado de escalas de valores e não apenas uma escala. É justamente nesse ponto que La Taille (1996) se concentra para discutir a questão da indisciplina em termos do sentimento de vergonha vinculado à moralidade. Ou seja, os valores divulgados hoje em nossa sociedade e que fundamentam os comportamentos distanciam-se da moralidade cooperativa, e este seria o ponto mais característico da indisciplina escolar, na perspectiva piagetiana defendida por La Taille (1996).

Araújo (1996:114) afirma que “as relações com base no respeito mútuo permitirão ao sujeito construir estados de heteronomia mais elaborados, que lhe possibilitarão encaminhar-se em direção à construção da autonomia”. Assim, o sujeito se sentirá obrigado por uma necessidade interna a agir racionalmente de acordo com os princípios universais de justiça e igualdade, que o encaminharão à autonomia. Os sujeitos que viverem constantemente em um

clima de coação e respeito unilateral, dificilmente, desenvolverão a autonomia moral, capaz de estabelecer relações com base nos princípios de reciprocidade e respeito mútuo.

Araújo (1996) também discute a questão da indisciplina por meio da moralidade infantil com base no referencial piagetiano. Destacando o vínculo entre regra e moral, valorizando o respeito às regras e não a obediência em si e por si, esse autor apresenta uma perspectiva para a ação do professor em sala de aula, explicando que se um dos objetivos da educação

é o de auxiliar o sujeito a construir uma autonomia do pensamento 'que obrigue sua consciência' a respeitar as regras do grupo depois de raciocinar com base em princípios de reciprocidade se aquela regra é justa ou não, isso deverá ser alcançado por meio de relações que não envolvam a coação e o respeito unilateral; caso contrário, poderá se obter um comportamento desejado pelo adulto, mas ao preço de reforçar a heteronomia e não um juízo autônomo (ARAÚJO, 1996:114)

O autor conclui que, para que a educação atinja tal objetivo, deve ocorrer uma transformação no tipo de relações estabelecidas dentro das escolas, das famílias e da sociedade, tendo como princípio os pressupostos democráticos de justiça e de igualdade, levando o sujeito a agir com base no respeito e não por obediência. Essa transformação será possível com o desenvolvimento de práticas cooperativas dentro das escolas, distanciando-se das tradicionais práticas coativas.

Lajonquière (1996), dentro de uma perspectiva psicanalítica, ressalta que as escolas insistem em formar as crianças como o adulto para o futuro ou o adulto em desenvolvimento e que isto implica uma escola organizada para um aluno ideal e não para o aluno real. As consequências dessa postura da escola e de seus profissionais podem ser observadas, segundo o autor, na constante psicologização das questões relacionadas aos problemas de aprendizagem e aos problemas de comportamento, porquanto as escolas eximem-se da responsabilidade de resolução dos problemas, encaminhando os alunos tidos como problemáticos para um atendimento psicológico extra escolar. Com base nessa visão idealizada de aluno, advém também o desejo de homogeneizar as diferenças que habitam o

campo subjetivo das crianças. A criança passou a ser objeto do desejo do adulto, que procura compensar o que lhe falta na tentativa de formar um adulto perfeito. Nesta perspectiva, “o aluno disciplinado é aquele que se encaixa no molde de uma criança ideal, e o indisciplinado é, ao contrário, aquele cuja imagem aparece institucionalmente fora de foco” (Lajonquière, 1996, 31).

Guirado (1996) opta por fazer um estudo que discute a indisciplina fundamentada nas relações de poder teorizadas por Foucault. Assim como Foucault (1989), acredita que o poder de disciplinar não está localizado nas mãos de uma pessoa apenas, está disperso em todas as relações sociais. Poder, na interpretação da autora (Guirado, 1996) mediante as formulações de Foucault, “é verbo, é ação, é relação de forças” (p. 59). Tal poder caracteriza-se, para essa autora, “pela vigilância (olhar hierárquico), pela sanção normalizadora e pela combinação de ambas num procedimento que lhe é bem específico, o exame” (ibid, p. 64). A indisciplina seria, sob essa ótica, uma resposta às relações de poder, ou seja, ao poder disciplinar. Esse poder gera a indisciplina em virtude da rede de controles e vigilâncias que exerce e do

olhar hierárquico representado pela arquitetura do panóptico, o sistema contínuo de previsões de condutas certas ou erradas com as devidas contingências punitivas, bem como o exame, todo esse aparato, todos esses dispositivos, por seu próprio exercício, vão incitar e colocar no discurso, exatamente o que visa mitigar.” (Guirado, 1996:68).

Dessa forma, a autora enfatiza que a punição, o controle, o exame, considerados como dispositivos do poder disciplinar, exercidos sobre os indivíduos e, principalmente, aqueles que se afastam da norma, produzem uma contrapartida; o controle produz o seu contrário, o seu contracontrole, ou seja, “quem vê é também visível” (GUIRADO, op cit., 66) e, por isso, o exercício de vigilância faz com que os indivíduos também vigiem quem os vigia. Guirado (1996) cita dois exemplos que ilustram como a indisciplina pode ser gerada pelos mesmos mecanismos que visam controlá-la. Um deles é a cola dos alunos durante uma avaliação. O professor avalia os alunos por meio da prova e vigia para que o seu mecanismo seja eficiente,

em contrapartida, o aluno consegue vigiar também o professor e colar quando percebe que não está sendo visto, ou seja, burla a avaliação, invalidando aquilo que o poder do professor visava atingir, medir o conhecimento do aluno.

Outro exemplo trazido pela autora é o atendimento aos internos da FEBEM. Segundo Guirado (1996), as manifestações dos internos por meio de quebradeiras, incêndios e fugas são reações de contestação às condições de vida que levam e demonstram, mais uma vez, a contrapartida da tentativa de normatização sobre os indivíduos. Por isso, considera que, por meio desse entendimento, surge uma nova possibilidade para educadores/professores: a de compreender e rever as relações de poder estabelecidas com seus alunos, buscando mediante essa revisão, fugir da culpabilização de um ou de outro sujeito, porque percebe que essa “rede de poder é uma estratégia sem sujeitos” (p. 71).

Guimarães (1996) aborda a (in)disciplina enfocando as relações grupais da sociedade. Ao seu ver, o termo social designa uma lógica do dever-ser, ou seja, em função de uma sociedade ou de uma instituição grupal, deve-se optar por determinados caminhos ou comportamentos, enquanto a socialidade expressa o querer viver num outro tipo de grupo mais específico, que organiza as pequenas atitudes cotidianas. Nas instituições, prevalecem a lógica do dever-ser como um ideal de conduta de regras e normas, que objetivam uniformizar o comportamento das pessoas. Por outro lado, não deixa de existir a lógica do querer viver, voltada mais especificamente para as ações cotidianas. Constitui-se, dessa forma, uma ambigüidade na lógica da instituição, o que, por sua vez, faz com que a própria instituição não seja “vista apenas como mera reprodutora das experiências de opressão, de violência, de conflitos, advindas do plano macro estrutural”, mas que “também produzem sua própria violência e sua própria indisciplina” (GUIMARÃES, 1996:77). No caso da escola, podemos entender que esse processo de reprodução de conflitos sociais, produção de violência e indisciplina ocorre porque tais instituições tentam eliminar, por meio de suas normas e regras, todos os tipos de

conflitos, impossibilitando, assim, a troca recíproca que poderia resultar em uma convivência entre diferentes.

Passos (1996) discute a temática da indisciplina voltando seu olhar para o cotidiano escolar. Segundo essa autora, a instituição escolar está vinculada às “tão conhecidas relações entre autoridade e hierarquia” (p. 119). O objetivo de tais relações consiste em desenvolver uma educação para a docilidade, processo que engenha nos indivíduos,

uma dependência quase infantil, que os impede de crescer como sujeitos auto-suficientes e automotivados – condições estas favoráveis para o exercício da criatividade, do raciocínio e para o amadurecimento das relações (ibid).

Porém, essa autora chama a atenção para a forma como o poder disciplinar reflete-se no ato pedagógico. Para ela, ao observar o cotidiano escolar, perceberemos que existe um desafio a ser vencido pelos educadores, o de superar velhos paradigmas disciplinares de poder, de comando e de estabelecimento de regras rígidas. Tal superação possibilitará um outro olhar sobre o que chamamos de indisciplina, uma vez que fugirá da dicotomização que se tem feito nos processos pedagógicos “ao classificá-los em tradicionais ou novos, ao priorizar conteúdos sobre métodos (ou vice-versa), ou a disciplina sobre a indisciplina” (ibid). Para que isso seja possível, a autora defende que o trabalho pedagógico, principalmente aquele relativo às questões disciplinares, seja pensado no âmbito de uma pedagogia crítica.

Passos (1996) salienta que a pedagogia crítica permite “repensar como nossas escolas podem constituir-se em espaços onde a cultura e as experiências dos alunos e dos professores sejam pontos basilares” (p. 121), para efetivação de uma educação voltada para emancipação dos indivíduos. Desse modo, a indisciplina só poderá ser compreendida se for analisada à luz do seu cotidiano escolar, ou seja, podemos buscar entendê-la no contexto das práticas diárias das escolas. Essa autora reconhece ainda, que as instituições escolares são atravessadas por uma cultura da ‘disciplinarização’ dos sujeitos, porém os alunos “também possuem espaços

de oposição e de manobra que atravessam o cotidiano escolar” (Passos, 1966:127). Defende também que, para compreender a questão da indisciplina na sala de aula, deveríamos analisar os múltiplos aspectos envolvidos no processo educativo, dentre eles, as estruturas de poder na escola, as pressões e expectativas dos pais e as concepções dos professores em relação à construção dos conhecimentos.

Carvalho (1996) analisa os possíveis sentidos que os termos disciplina, ou o seu contrário indisciplina, assumem em diferentes contextos sociais, explicando que essas expressões possuem raízes históricas e múltiplos usos igualmente legítimos. Segundo o autor, muitas das reclamações de professores acerca da indisciplina podem estar embasadas em uma idéia equivocada de interpretação do que venha a ser disciplina. Isso ocorre, na análise do autor, porque, freqüentemente, é levado para a escola um conceito de disciplina fundamentado em um discurso exaustivo de boa ordem que vigora, principalmente, nas instituições militares e eclesiásticas.

Esse autor ainda apresenta conceitos de disciplina que se fortalecem em diferentes contextos sociais ou instituições, como, por exemplo, os estádios de futebol, onde o barulho e a agitação são perfeitamente legítimos; o trabalho de um cientista, que deve ter por disciplina a ousadia e a criatividade, contrariamente a de um mosteiro, em que a ousadia é pouco permitida etc. Usa tais exemplos para explicar que é preciso renunciar à tentação de imaginarmos que há uma verdadeira disciplina válida para todos os contextos sociais, inclusive para a escola.

Para Carvalho (1996), o que fundamenta a disciplina em qualquer instituição ou contexto é o saber fazer, e a disciplina não deve ser um discurso e, sim, uma maneira de concretizar um trabalho. Nesse caso, a disciplina escolar pode ser alicerçada no método ou na maneira de trabalhar do professor e dos alunos, e sua legitimação poderia dar-se em função do papel da escola de transmissora de conhecimentos, habilidades e atitudes que, eventualmente, exigem

determinados procedimentos como meio. Nesse caso, a disciplina seria entendida como caminho para a aprendizagem, em que as regras seriam constitutivas do processo de aprendizagem, justificadas como meio de concretização do trabalho educativo. As regras e a disciplina, portanto, são vistas como reguladoras e constitutivas

no sentido de que a sua existência é que possibilita a criação (...) As regras que formam as disciplinas escolares não têm uma função exclusiva ou preponderante regulamentadora (da boa ordem), mas constitutiva, posto que possibilitam uma forma de trabalhar, de ver o mundo na perspectiva da história, das artes, da física, etc. (CARVALHO, 1996:136).

Vista sob essa ótica, a disciplina constitui-se método ou modo de fazer e de trabalhar, ou seja, as regras que constituem e propiciam a aprendizagem devem ser estabelecidas e assentadas nos objetivos a serem alcançados. Objetivos que exigirão procedimentos que legitimem a disciplina. Em função dos objetivos a serem alcançados pelo professor com os alunos, desloca-se, segundo Carvalho (op. cit), o entendimento de uma análise que privilegia uma perspectiva moral e comportamental para a apropriação de práticas e linguagens públicas referentes ao processo ensino-aprendizado.

França (1996) procura analisar a indisciplina relacionando-a ao trabalho ético e político, entendendo a ética como a relação dos indivíduos consigo próprios e a dimensão política como relação com o trabalho histórico dos homens. Acredita que a questão da indisciplina está relacionada com a privatização da vida dos homens, no advento da modernidade. Ao explicar como tal processo se dá, argumenta que a compreensão da indisciplina, assim como de outros aspectos da vida privada, está sempre sujeita à satisfação das vontades individuais. Isso demonstra uma privatização do espaço público, ou seja, os indivíduos convivem juntos, porém cada um busca defender e concretizar sua própria vontade.

A educação, portanto, não mais se afirma como esfera humana política e social, onde é possível a atualização dos artefatos humanos, mas subordina-se à interioridade de cada homem e reduz-se ao arbítrio entre fins estabelecidos por interesses privados, de mercado (p. 143).

França (1996) defende que é preciso recuperar um conceito de educação que produza uma ação educativa centrada nos aspectos éticos e políticos. Ética, para que se desenvolva o conhecimento de si próprio por meio de um convívio entre homens, e política, para que se perceba a sala de aula como espaço público historicamente determinado, onde há um convívio com outros homens.

Costa (2002) desenvolve um estudo sobre como a disciplina difundida na escola é resultado de um processo destinado a normalizar os homens em uma perspectiva idealizada. Segundo a autora, a escola está a serviço de uma sociedade em que a educação adquire um caráter de sujeição, ou seja, “para que se efetive o processo educacional o corpo é submetido a um aparato disciplinar-pedagógico objetivando a construção de um tipo de sujeito que sirva bem à ordem social” (p.11).

De acordo com Costa (2002), esse aparato disciplinador visa à construção de subjetividades condizentes com as regras sociais instituídas, ou, segundo Foucault (1989), com a fabricação de indivíduos. Porém o trabalho de Costa (2002) aponta para a falha desse projeto, mostrando que a escola, ao tentar produzir esse cidadão ideal, torna-se também lugar de mudanças, de transformações e de vida. Dessa forma, a disciplina confere, muitas vezes, legitimidade para o seu oposto, a indisciplina, que escapa ao controle disciplinar e que demonstra a possibilidade de constituição de subjetividades criativas.

Rebelo (2002) desenvolveu um trabalho como coordenadora pedagógica pretendendo diminuir os problemas relacionados à indisciplina dos alunos na escola em que atuava. Nessa escola, os problemas de indisciplina eram responsabilizados por quase todos as dificuldades enfrentadas pelos profissionais, principalmente, pelo alto índice de reprovação. A autora desenvolveu um trabalho pedagógico concreto com os professores da escola com base na tese de que a educação problematizadora é uma proposta real de superação da indisciplina escolar. Seu trabalho propunha uma formação continuada dos professores; uma valorização da

participação do aluno na escola, uma aproximação da escola com a comunidade; um trabalho integrado da escola com todos os turnos de funcionamento e alcançou um resultado importante diante dos problemas tidos como provenientes da indisciplina escolar, segundo a autora, o índice de reprovação diminuiu e a qualidade do ensino melhorou.

Na perspectiva da educação bancária, indisciplina pode ser entendida como

atitudes contrárias e ameaçadoras aos preceitos capitalistas, representantes da ideologia dominante e estabelecidos como verdade absolutas, impostas pelo currículo escolar aos integrantes do processo educativo. (REBELO, 2002:49).

Nesse caso, a indisciplina é atribuída apenas ao aluno. Já numa concepção problematizadora de educação, a indisciplina é vista, conforme a autora, como manifestações ativas ou atitudes que demonstram desinteresse dos alunos pelo ensino que está sendo desenvolvido na escola. Tanto uma como a outra são vistas como denúncias da insatisfação social quanto ao tipo de educação praticada na escola.

Nessa ótica, a disciplina

não existe como controle externo do tempo e do espaço, no intuito de alcançar um produto de forma superficial e rapidamente, pois quanto mais produção, mais lucro. A disciplina é entendida como construção interna [da escola]⁵ que colabora com a busca da autonomia intelectual (Rebello, op. cit, 53).

Diante dessa perspectiva, cabe à escola, de acordo com a proposta de Rebello (2003), desenvolver um trabalho pedagógico a partir da realidade em que se insere, procurando conhecer melhor os alunos e a comunidade para promover a aprendizagem.

Alves (2002) estudou a indisciplina escolar por meio da perspectiva da complexidade envolvida na análise de tal problemática. Segundo a autora, as razões que podem provocar a indisciplina na escola e na sala de aula são diversas, e estão distribuídas entre a escola, a família, ausência de limites, desigualdades sociais e nas relações entre alunos e professores.

⁵ Acréscimo nosso

Em seu trabalho, faz um recorte e aprofunda a análise no cotidiano da sala de aula, especificamente, na influência dos conteúdos das aulas, na metodologia empregada para trabalhar tais conteúdos e no tipo de relações interpessoais presentes na sala de aula. Enfatiza que esses aspectos podem produzir ou agravar as manifestações de indisciplina na escola, o que leva à conclusão de que a indisciplina pode ser também provocada pela escola e seus professores.

Vasconcellos (1995) desenvolveu um estudo em que apresenta uma proposta para a implementação de uma disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. Seu estudo analisa, minuciosamente, as principais influências de uma disciplina coercitiva com os alunos e chama a atenção para as conseqüências de tal postura para a formação dos alunos. Esse autor acredita que, para fundamentar a prática do professor em uma disciplina consciente e interativa, é preciso colocar o foco na organização do trabalho. Toda a organização deve visar a atender as necessidades da coletividade, ou seja, a indisciplina, nessa proposta, seria entendida como atitudes que desrespeitem as necessidades do grupo. Segundo o autor, nessa organização, deve estar presente a ênfase no respeito mútuo, no uso coletivo do poder, no diálogo desarmado dos sujeitos do grupo, no afeto, na confiança. Todas as ações podem ter como justificativa a organização do trabalho pedagógico, abrangendo as questões metodológicas, as responsabilidades de todos os envolvidos no processo educativo e tendo em vista a construção do conhecimento pelo coletivo.

Carita e Fernandes (1997) discutem a questão da indisciplina na sala de aula numa perspectiva de prevenção, acreditando que a organização da escola, o auto-conhecimento do professor, o conhecimento dos alunos, o conhecimento da turma ou grupo e a gestão da aula são aspectos que podem auxiliar o professor a trabalhar melhor com as questões de indisciplina na sala de aula, optando, assim, pela prevenção desta. Já numa dimensão remediativa da indisciplina, explicitam as possibilidades de ações que os professores podem

utilizar para gerir sua turma, sob a forma de duas estratégias, o uso do castigo como última alternativa a ser usada pelo professor, pois esse procedimento produz mais efeitos negativos do que positivos, atingindo principalmente resultados imediatos; e a estratégia denominada, pelas autoras de produtiva, que consiste em uma análise profunda do conflito existente, desde seu processo, suas conseqüências, até a intervenção do professor. Essa intervenção deve ser pautada num método cooperativo de resolução de conflitos baseado no reestabelecimento da comunicação, na compreensão de que o problema é mútuo e, cuja resolução deve privilegiar, portanto, as duas partes, o professor e também o aluno.

Carita e Fernandes (1997) destacam, ainda, a diversidade de fatores sociais que se refletem na sala de aula e podem ser considerados como responsáveis pelos conflitos, conseqüentemente, pela indisciplina na sala de aula. Dentre eles, apresentam a diversidade sócio-cultural dos alunos para a qual a escola não está preparada, a violência social, as transformações conseqüentes de problemas sociais como as drogas, a AIDS, o desemprego, a desestruturação familiar etc. Além de todos esses fatores, ressaltam que as situações de conflitos são agravadas pela dificuldade de comunicação entre alunos/professores, alunos/alunos e pela carência de atenção e afeto dos sujeitos envolvidos na relação educativa.

De acordo com as autoras, todos esses fatores fazem com que o professorado gaste um tempo excessivo em advertir e “impor tarefas a fim de obter resultados, esquecendo (...) que esses resultados dependem em grande medida das relações interpessoais estabelecidas em sala de aula” (Carita; Fernandes, 1997:12). Nesse sentido, acreditam que a indisciplina escolar pode ser prevenida, se os profissionais atentarem para o clima relacional construído na turma.

Segundo Estrela (2002), a questão da indisciplina na escola é reflexo da reprodução de fatores variados de violência social, que ultrapassam em muito a capacidade de intervenção desta. Dentre tais fatores, a autora destaca os modelos de violência nas ruas, na família e na mídia. A escola não passa ilesa pelos fatores de desequilíbrios da sociedade em geral, nem

pelas desigualdades sociais e econômicas que geram o fenômeno da exclusão social. O desgaste da coesão familiar, a crise dos valores, o conflito de gerações são exemplos de questões reproduzidas na escola.

Apesar dessa análise da autora ter sido feita baseada na realidade de Portugal, notamos que os problemas enfrentados por eles são semelhantes aos da nossa realidade. Em relação aos níveis dos sistemas de ensino, a autora cita também alguns outros fatores que têm repercussão na escola e na sala de aula, causando conflitos e desequilíbrio. Dentre eles, destacam-se as turmas numerosas e as escolas superlotadas; edifícios mal cuidados; falta de equipamentos didáticos adequados; má remuneração dos docentes, que, conseqüentemente, afasta do ensino os mais capazes; persistência de pessoal docente sem formação profissional e de pessoal auxiliar sub-qualificado; percentagem elevada de alunos oriundos de meio economicamente degradados e submetidos a currículos em que sua cultura não é contemplada; presença de minorias étnicas a quem não se proporcionaram formas de acolhimento facilitadoras da sua inserção escolar e social; grandes taxas de insucesso escolar etc.

Estrela (2002) opta por fazer, no entanto, uma leitura pedagógica da disciplina ou indisciplina escolar, que

tem em conta as especificidades dos fenómenos [sic] pedagógicos como é integradora de leituras psicológicas, sociológicas e psicológicas [sic] que se possam fazer do mesmo fenómeno [sic]” (op. cit., 14).

Por isso, apesar de considerar todos os fatores citados anteriormente, defende que a (in)disciplina escolar tem seu sentido próprio e deve ser analisada à luz do contexto em que está inserida, pois mesmo com a influência de todos os aspectos exteriores à escola, a indisciplina pode estar sendo desencadeada por fatores próprios das situações pedagógicas.

Segundo Estrela (2002), o conceito de disciplina evoluiu relativamente a determinados tempos e espaços e possui caráter polissêmico. Informa-nos que a definição trazida pelo

dicionário retrata a aquisição de um sentido pejorativo pelo termo, uma vez que engloba diferentes significados, como ramo do conhecimento ou matéria de estudo, punição, dor, instrumento de punição, direção moral, regra de conduta para fazer reinar a ordem numa coletividade e também obediência a essas regras. O conceito de indisciplina, ainda de acordo com Estrela (2002), está intimamente ligado ao de disciplina e tende, por isso, a ser definido “como sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra de regras estabelecidas” (p. 17). A autora afirma que “as regras e o tipo de obediência que elas postulam são relativas a uma dada coletividade, vivendo num determinado tempo histórico, e aos corpos sociais que nela existem” (ibid), sejam eles familiares, escolares, militares, religiosos, desportivos, partidários ou sindicais.

Para se falar de disciplina ou de indisciplina, é preciso considerar o contexto sócio-histórico em que ocorre, “embora alguns conceitos pareçam atravessar os tempos e as sociedades, é em relação a cada lugar e a cada tempo que assumem o seu significado específico” (ibid). Contudo a autora ressalta que todos os tipos de disciplina são inscritos num fundo ético de caráter social, resultante de uma mundivivência⁶ que concorre para a harmonia social.

Estrela (2002) considera que a evolução do conceito de disciplina, nas sociedades ocidentais de raízes culturais greco-latinas e judaico-cristãs, passou pelas mesmas etapas e possui princípios semelhantes; partem do conceito de conformidade exterior às regras e costumes, passam por um estágio simultaneamente exterior e interior, chegando a uma concepção que valoriza, sobretudo, a interioridade e o engajamento livre do indivíduo. A necessidade de ordem e harmonia interior correspondendo à ordem e harmonia exterior é uma característica do pensamento grego. A harmonia que se deve realizar em si e na pólis é reflexo da harmonia e da ordem do cosmos.

⁶ Este termo é usado pela autora para explicar que o conceito de disciplina está relacionado às vivências sociais dos sujeitos que são construídas historicamente.

Segundo essa autora, a influência do cristianismo sobre o conceito de disciplina foi marcante durante séculos. Tal influência consiste na idéia de progresso e na noção de interioridade. Uma disciplina que exige adesão íntima do homem e boa vontade para a procura de Deus numa busca transcendente. Em decorrência disso, o conceito de disciplina ficou marcado por uma influência ético-religiosa, que exaltava o espírito e desvalorizava a matéria.

Dessa discussão, entendemos que a renascença gera um novo conceito de homem e, com ele, um novo ideal educativo; contudo, na prática, não consegue libertar a educação de uma disciplina que freia a espontaneidade em nome da racionalidade e da espiritualidade. Tal libertação, apesar de estar longe de ter terminado, é obra de nosso tempo. Desse modo, o conceito de disciplina perdurou ligado a uma carga ético-religiosa durante todo o século XIX, ainda que o laicismo fosse abrindo caminho nos países ocidentais. A carga ético-religiosa desse conceito desvanece-se gradualmente no século XX, com novas concepções educativas. Põe-se em causa a educação tradicional e os seus fundamentos filosóficos, com modificações também nas condições de vida e dos conflitos mundiais.

O conceito de disciplina, de acordo com Estrela (2002), transforma-se de carga ético-religiosa em duas possibilidades: ou num vazio axiológico de valores, ou numa ética política na educação nova, sobretudo, na educação de inspiração socialista. Essa nova disciplina é considerada fenômeno moral e político por voltar-se para a coletividade acima dos interesses individuais.

Assim como essa autora, entendemos que é importante elucidar as concepções de educação surgidas ao longo do século XX, porque elas contribuíram para a modificação dos conceitos e práticas disciplinares. A nosso ver, a análise das concepções de educação é fundamental para compreendermos o que se passa nas escolas e salas de aula nos dias de hoje. Neste trabalho, tais transformações terão maior destaque no capítulo que se segue.

A escola sofreu mudanças profundas na contemporaneidade. Dentre elas, destaca-se a perda do monopólio do saber que fundamentava a autoridade do professor. Esse monopólio legitimava seu carisma e seu discurso, que se modificou em virtude das múltiplas pressões sociais que lhe prescreveram outros papéis. Contudo, apesar do discurso dos professores acompanhar as transformações ocorridas, “na prática pedagógica cotidiana, muitos professores tendem ainda a preservar o lugar central na organização do acto [sic] pedagógico que a pedagogia tradicional lhes atribuía” (ESTRELA, 2002:19).

Para a autora, a herança desse tipo de atitude consiste em que, na prática do professor, se privilegia o papel de transmissor do conhecimento, monopolizando e centralizando a comunicação, limitando as possibilidades do aluno receptor tornar-se emissor, criando formas ilusórias de participação e minimizando os aspectos relacionais. Tal relação fica assentada na dominação e submissão e, assim ele

Selecciona [sic] o saber e os recursos permitidos para acesso a esse saber; dita as normas e controla os comportamentos (...) condiciona os sentimentos ao condicionar a possibilidade da sua exteriorização, controla as relações humanas na sala de aula, determina os critérios do que é bom, verdadeiro, belo, útil, correcto [sic] (ESTRELA, op. cit. p. 19 – 20).

Por ser dessa forma, o ensino centrado na palavra exige ordem e disciplina para não perturbar a mensagem com ruídos indesejáveis. Nessa postura pedagógica, disciplina passa a ser entendida como silêncio, atenção, cuidado com o movimento, obediência e respeito. A harmonia é preservada pelo professor na complementaridade de papéis professor-autoridade, aluno-submisso. Nesta abordagem, valoriza-se a autodisciplina do aluno, esta, porém, é invalidada pela falta de atribuição de responsabilidade na organização do ato pedagógico. Trata-se de um jogo em que o aluno é obrigado a esgrimir.

Estrela (2002) diferencia a educação tradicional de outra abordagem pedagógica, que é a educação como prática da liberdade. Esta abordagem objetiva propiciar ao aluno a autonomia

e a autodisciplina. Refere-se à pedagogia da existência que defende o puerocentrismo⁷, o naturalismo, o “optimismo”. Suas principais características consistem em reabilitar a afetividade e anular a relação pedagógica de dominação e subordinação, substituindo-a por uma relação de liberdade e cooperação. O papel do professor, nessa abordagem, é de organizador do ambiente e da aprendizagem do aluno. A disciplina, nesse caso, é resultado do respeito pelas leis naturais e pelos princípios de trabalho e liberdade, não podendo ser obtida por ordens ou sermões.

Surge, ainda de acordo com Estrela (2002), um novo conceito de disciplina. Esta provém de movimentos que ligam os princípios do puerocentrismo aos de uma educação democrática, desenvolvidos no século XX, tanto nos Estados Unidos quanto na Europa. “A disciplina deixa de assentar na coerção externa para transformar-se em autocontrolo [sic] e autogoverno” (p. 21). A mudança fundamental de uma postura à outra é que as crianças compreendem as sanções e, por isso, submetem-se a elas mais facilmente. Isso ocorre porque as crianças contribuem para a elaboração das regras e sentem-se responsáveis por sua preservação. Tal mudança não exclui o papel do professor como interventor do processo educativo.

Estrela (2002) cita, também, o conceito de disciplina oriundo do pensamento socialista, presente na Europa após a revolução de 1917. Segundo a autora, o conceito de disciplina com base nesse pensamento impregna-se de fundamento ético-político. A disciplina insere-se no quadro de ação social coletiva, sendo seus resultados vistos como naturais. Engloba, também, higiene do corpo e do vestuário; atos convencionais de formação em paradas e saudação à bandeira, cumprimento das regras, participação em atividades coletivas, prêmios e censuras. Nesse caso as sanções possuem um caráter simultaneamente moral e social e representam a influência do grupo organizado e da assembléia geral sobre o indivíduo.

⁷ Puerocentrismo – Denominação dada à forma de conceber a aprendizagem da criança na educação em virtude do desenvolvimento de estudos psicológicos realizados sobre a criança no século XX. De acordo com esse conceito, a criança passa a ser vista como sujeito de sua formação. O puerocentrismo exerce influências, principalmente, na Educação Nova, que coloca a criança como centro do processo educativo, em contraposição ao magistrocentrismo, em que o centro da educação é o professor (CORREIA, 2001).

Essa autora discute que, na mesma vertente de pensamento, porém sob a influência de Freinet (1970), a disciplina é vista como organização, planificação, mas também dinamismo e vida, pois é “conseqüência natural de uma boa organização do trabalho cooperativo e do clima moral da aula” (ESTRELA, 2002:23). A indisciplina, nessa abordagem, representa um ato de rebelião contra a regra de vida coletiva e, portanto, contra o grupo. Nesse sentido, a regulação dos conflitos ocorre por meio do conselho da cooperativa local da libertação da palavra. O movimento pedagógico prescreve a autodisciplina como expressão da ordem interior sem desvalorizar a ordem exterior.

Segundo Estrela (op. cit.), podemos perceber, na educação moderna, uma oposição entre as concepções das abordagens não diretivas e a pedagogia tradicional; no entanto, apesar de todos os aspectos que ainda possam ser criticados nas concepções pedagógicas, notamos que elas trouxeram contribuição importante à evolução do conceito de disciplina, levando os professores a refletir sobre sua autoridade.

Entretanto, Estrela (2002) comenta que, apesar das grandes transformações sofridas na evolução dos sistemas de ensino e, por conseguinte, no conceito de disciplina, a escola e seus profissionais ainda sofrem as conseqüências de uma herança da pedagogia tradicional e, por isso, faz-se necessário pensar numa política de intervenção para os problemas de indisciplina. A política de intervenção proposta por Estrela (2002) engloba toda a escola e, particularmente, a sala de aula, pois nela se geram muitos laços sociais entre os alunos, com os quais o professor tem mais contato direto, podendo por isso mesmo, exercer sua função de educador.

Essa proposta da autora vem ao encontro do nosso pensamento acerca da constituição dos sujeitos e da necessidade de reflexão sobre tal processo na escola, ou seja, se compreendermos a escola e a sala de aula como espaço de constituição de sujeitos, assumiremos que os educadores também participam da constituição de alunos disciplinados

ou indisciplinados e, inclusive, constituem-se como profissionais por meio do trabalho que realizam.

Rego (1996) avalia o processo educativo e a indisciplina escolar numa perspectiva vigotskiana, ressaltando que as interpretações que os docentes fazem sobre essa temática interferem na prática pedagógica, já que é dessas interpretações que se desenvolvem determinados tipos de interação, critérios de avaliação e definem-se objetivos a serem alcançados no trabalho educativo. De acordo com os postulados vigotskianos, o sujeito configura-se e atua de acordo com a interação que estabelece com a cultura da qual participa.

Nesse processo de constituição de sujeitos, há a participação de todos os grupos sociais nos quais a pessoa está inserida, a família, a escola e quaisquer outros grupos, o que nos permite reiterar a idéia do papel que a escola exerce na formação desse sujeito. Desse ponto de vista, advêm, conforme Rego (1996), duas importantes implicações. A primeira leva-nos a reconhecer que “a escola não pode eximir-se de sua tarefa educativa no que se refere à disciplina” (op. cit., 99). A segunda sugere que as investigações sobre as causas da indisciplina, bem como possíveis soluções, devem ser buscadas, também, nos fatores intra-escolares, ou seja, a escola não pode ficar esperando que haja transformação na família para resolver o problema da criança e, sim, fazer uma análise aprofundada sobre fatores que possam gerar a indisciplina na sala de aula.

A autora afirma que “o aluno que questiona, pergunta, se inquieta e se movimenta na sala” (op. cit., 87) não deveria ser visto como indisciplinado, porque tais atitudes são, segundo ela, próprias do desenvolvimento infantil e do processo de constituição da aprendizagem. Neste caso, a disciplina não deveria ser compreendida como mecanismo de repressão e controle, mas como um conjunto de parâmetros, elaborados e reelaborados por professores e crianças sempre que fosse necessário. A disciplina deveria servir para organizar o contexto educativo, visando a uma convivência e produção escolar de melhor qualidade.

Mediante a análise anterior, podemos enfatizar a compreensão de que a interação entre professor e aluno é um dos fatores responsáveis pela constituição de ambos, inclusive, no que se refere ao comportamento, à disciplina e à indisciplina.

Segundo Estrela (2002), nota-se que, mesmo após várias pesquisas e estudos acerca da infância e do desenvolvimento infantil, ainda hoje, um grande número de professores continua exercendo uma prática disciplinarizadora, fundamentada numa relação hierarquizada de poder do adulto em relação à criança. Isso nos leva a pensar que tal prática poderia ser pensada na formação continuada dos profissionais da educação, uma formação que recolocasse a questão do aluno e do papel do professor com base em estudos que discutissem a questão do desenvolvimento infantil e das relações estabelecidas na escola.

Percebemos que, apesar das diferentes formas de interpretação da questão da (in)disciplina na escola, sejam elas psicológicas, psicanalíticas, sociológicas, pedagógicas, filosóficas, históricas etc., existe, por parte dos autores Aquino (2003, 1996a, 1996b), Estrela (2002), Ana Carita; Graça Fernandes (2002), Rebelo (2002), Araújo (1996), Rego (1996), Vasconcelos (1995), um consenso sobre qual tipo de disciplina defende-se nas escolas e na sala de aula. Mesmo que cada um dos autores discuta essa questão a seu modo, é comum entre eles a confirmação de que a definição de disciplina, bem como os valores em que se fundamenta e os comportamentos a ela relacionados, vem sofrendo transformações ao longo do tempo. Também consideram que, em qualquer sociedade ou grupo, se faz necessário o estabelecimento de princípios que regulem a convivência entre os sujeitos.

Os autores apresentados anteriormente analisam a questão da indisciplina escolar de acordo com fundamentações teóricas distintas e perspectivas diversas de estudo. Em que pesem tais diferenças importantes entre autores e abordagens, notamos como ponto comum entre eles, a idéia de que tal questão é conformada no movimento histórico de organização e transformação dos grupos que caracterizam a sociedade.

Compreendemos, assim, que esse movimento pode ser visualizado e analisado no cotidiano da sala de aula. No caso da indisciplina, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, principalmente no primeiro ano, objeto de estudo do presente trabalho, tal compreensão exige que analisemos de forma mais profunda fatores intra-escolares que configuram tal fenômeno. Dentre tais fatores, destacamos a relação professor-aluno-conhecimento e entendemo-la como constituinte dos sujeitos da escola.

1.1 – Constituição do Sujeito e Subjetividade: uma opção conceitual

Nossa compreensão de sujeito baseia-se, principalmente, nos estudos de Vigotski (2000, 1996, 1989), que buscou, ao mesmo tempo em que se empenhava em construir uma psicologia geral, defender um olhar diferenciado para a forma como o sujeito se desenvolve como tal. Esse sujeito deve ser compreendido a partir da sua história de vida social e individual, ou seja, o sujeito é, em sua singularidade, aquilo que vive e faz com os outros.

González Rey (2003) elabora uma interpretação de subjetividade baseada no pensamento de Vigotski e entende-a como dimensão individual e social. De acordo com Vigotski (1989), aprender é sempre aprender com o outro. Para esse autor, “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam.” (p. 99). Assim, a dimensão individual do sujeito é uma síntese particular do social e, por isso, configura a realidade no indivíduo. Portanto, a construção do conhecimento pelo sujeito e o seu comportamento são constituídos na cultura.

Rego (1995) apresenta de forma um pouco mais sintética as idéias de Vigotski (op. cit.), agrupando-as de forma mais concisa. A primeira idéia diz respeito à relação do indivíduo com a sociedade pela qual o autor afirma que as características tipicamente humanas não são puramente biológicas e nem são fruto apenas das pressões do meio. O que ocorre é uma

interação dialética do homem com o seu meio. “Ao mesmo tempo em que o homem transforma o seu meio para atender às suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo.” (Rego, 1995:41).

A segunda tese consiste na idéia decorrente da anterior, enfatizando que as funções psicológicas têm sua origem na cultura, ou seja, nas relações do indivíduo com o contexto cultural ou social. Essa tese atribui extrema importância ao papel da história na constituição do sujeito. A base biológica das funções psicológicas é o cérebro, que é o principal órgão da atividade mental, entendido como um sistema aberto, que possui plasticidade para novas aprendizagens e desenvolvimento individual ao longo da história.

Outro postulado importante para compreendermos como ocorre a constituição do sujeito, levando em conta as idéias de Vigotski (1989), é o conceito de mediação presente em toda a atividade humana. Esse autor entende que “a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, pois é mediada por meios, que se constituem em ‘ferramentas auxiliares’⁸”; ele afirma que o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa. Rego (1995) afirma que “são os instrumentos técnicos e os sistemas de signos construídos historicamente, que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo.” (p. 42). Dentre os signos, a linguagem ocupa um lugar central, porque carrega em si conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana.

Segundo Vigotski (op. cit.), a linguagem e o pensamento formam um amálgama e indicam-nos como os homens produzem-se na história. Os sistemas de signos, tais como a linguagem, a escrita e o sistema de números, são criados pelas sociedades ao longo da história humana e mudam a forma social e o nível de desenvolvimento cultural das mesmas e para esse autor, ocorre uma internalização ou reconstrução desses sistemas pelo sujeito, que provocam transformações no desenvolvimento individual, que, por sua vez, retorna ao movimento social

⁸ Grifo da autora

em um movimento dialético constante. Por isso ressalta que “o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura” (Vigotski, 1989:8).

Para esse autor, os signos agem como instrumentos e possuem uma função mediadora no desenvolvimento da pessoa. Além de mediar o desenvolvimento do sujeito, permitem-lhe controlar o próprio comportamento. A reapropriação ou reconstrução desses signos pelo sujeito envolve, de acordo com Vigotski (2000), o movimento da volição, do afeto e do sentimento. O autor discute de forma mais aprofundada a questão de como a linguagem afeta o desenvolvimento do sujeito e também considera que essa atividade produz novas formas de comportamento.

Uma última idéia consiste na tese de que, para compreender os processos psicológicos exclusivamente humanos, não é possível identificá-los como uma cadeia de reflexos, porque são processos que se elaboram, podem ser explicados e descritos. De acordo com Rego (1995) Vigotski salienta que para estudar a consciência humana como produto da história social, é preciso levar em conta as mudanças que ocorrem no desenvolvimento mental a partir do contexto social.

Essa percepção abre outras possibilidades de interpretações, possibilitando a González Rey (2003) discorrer sobre o conceito de subjetividade, principalmente por meio do pensamento vigotskiano sobre as relações interpsicológicas e culturais.

O conceito de subjetividade apresentado por González Rey (op. cit) permite considerar que o sujeito historicamente constituído configura-se com dimensões objetivas e subjetivas. Nesta pesquisa, analisamos sujeitos na escola, numa determinada escola, e as relações sociais específicas que nela se fazem presentes, porque, ainda que inseridos numa determinada instituição, os sujeitos trazem consigo uma condição interna e singular produzidas pelas relações sociais historicamente determinadas. Essas duas dimensões não se opõem e, embora

sejam distintas entre si, elas se completam e constituem um sujeito com características objetivas e subjetivas.

Todo processo subjetivo caracteriza-se por um movimento dialético, que pode ser entendido como uma configuração que agrega zonas de sentido diversas (GONZÁLES REY, 2003). Por isso, entendemos, assim como Cunha (2000), que todas as atividades que o sujeito realiza “configuram sua subjetividade, ao mesmo tempo que possuem as marcas desta” (p. 15). A subjetividade engendra-se como resultado de um complexo processo histórico-cultural, e depende dos elementos que se articulam em cada momento da história que vai sendo configurada. Dessa forma, “o espaço da subjetividade traduz-se num campo de possibilidades” (ibid) que problematiza as situações vividas.

Buscando compreender melhor como a subjetividade é constituída, recorreremos mais uma vez a González Rey (2003), em que se encontra que o sujeito configura-se na interação social e que esta determinará o caráter subjetivo de cada um. O sujeito também transforma sua realidade, ou seja, a interação é um processo dialético em que este é determinado pela realidade vivida, mas também a determina por meio de suas ações.

González Rey (2003) considera que há uma relação inseparável entre os indivíduos e o meio social. Esse autor procura elaborar uma perspectiva teórica superadora da dicotomia entre indivíduo e sociedade. Para ele, o processo de constituição da subjetividade na escola configura-se em três momentos simultâneos: envolve elementos procedentes do próprio espaço escolar, elementos de gênero, raça, costumes, e também posição sócio-econômica familiar. Tais momentos integram-se com os elementos imediatos dos processos sociais atuais na escola. Por isso, o autor afirma que a subjetividade individual produz-se em espaços sociais construídos historicamente, e que a personalidade, ou identidade social, é uma forma de organização da subjetividade individual, sendo mediada pelas experiências, pelos afetos e emoções.

Segundo esse autor, ao entrar na vida social, a pessoa vai se transformando em sujeito. Entretanto, sua integração nesse espaço é diferenciada pela própria socialização de suas diferenças individuais, que passam a apresentar-se com elementos de sentido na organização dos sistemas de relação social que acompanham o desenvolvimento humano. O que compõe a personalidade do sujeito é o sentido que este atribui às suas próprias práticas cotidianas, e tal sentido é fundamental para esclarecer os motivos que o levam a agir de um ou outro modo.

Podemos explicar o sentido atribuído pelo sujeito às experiências que vivencia a partir da realidade e de seus múltiplos significados. O que o sujeito internaliza não é a própria realidade, mas os sentidos que envolvem saberes, afetos e emoções que produz a partir desta. Esse processo de reconstrução ou internalização gera a subjetividade, mas, ao mesmo tempo, constitui-se como tal por meio da própria subjetividade, que é social e individual. González Rey (2003) apresenta o conceito de subjetividade social, pois a subjetividade não é apenas um fenômeno individual, mas também “um sistema complexo produzido de forma simultânea no nível social e individual” (p. 202).

A subjetividade individual envolve diferentes contextos sociais de subjetivação e engendra-se dentro deles, atuando, simultaneamente, como um elemento diferenciado, que altera o desenvolvimento da subjetividade social. Há, dessa forma, uma reciprocidade entre subjetividade social e individual, o que gera conseqüências diferentes nos dois sistemas. As dimensões sociais e individuais da subjetividade são constitutivas entre si. A dimensão individual é demonstrada na maneira singular de ser, agir, pensar e sentir de cada sujeito, ela o torna único.

Compreender a questão da indisciplina na escola, com base no conceito de sujeito e subjetividade, implica afirmar que tais questões são constituídas e apresentam-se sob o movimento dessas duas dimensões, individuais e sociais. Por isso, neste trabalho, procuraremos considerar os possíveis aspectos que podem contribuir para a constituição dos

sujeitos, buscando, no cotidiano da escola e da sala de aula, os elementos que poderão fundamentar nossa análise, entendendo que é no cotidiano que a indisciplina configura-se e é lá que deve ser compreendida, analisada e interpretada.

1.2 – O Cotidiano escolar e o processo de constituição de sujeitos

Com base nos trabalhos de Certeau (1994), Cunha (2000) e Penin (1989), torna-se interessante relacionar a formação docente com a nossa compreensão sobre o processo de constituição de sujeitos, observando como poderemos analisá-la, levando em conta o problema estudado.

Ao assumir a perspectiva histórico-cultural para a análise da indisciplina escolar e da constituição de sujeitos, é necessário observar que a formação do professor ocorre também em seu cotidiano, ou seja, o professor aprende, constitui-se, à medida que realiza seu trabalho. Disso advém dizer que esse profissional aprende a lidar com as questões de indisciplina dos alunos mediante o modo como resolve e trata tais questões. Nesse contexto, o cotidiano torna-se significativo para a própria formação desse professor, por isso, chamamos atenção também para essa possibilidade. O cotidiano da sala de aula, manifestado na relação professor-aluno-conhecimento, permite-nos discutir a atuação docente e a indisciplina escolar em suas especificidades.

Ao referirmo-nos à atuação do professor no cotidiano escolar, queremos enfatizar que a análise da relação professor-aluno-conhecimento no espaço da sala de aula pode ajudar-nos a entender as questões de (in)disciplina. No dia-a-dia da escola, os professores refletem sobre seu trabalho e julgam-no, tomam decisões e realizam ações; essas funções são relacionadas a níveis diferenciados de consciência, que ocorrem em movimentos distintos de reflexão e ação, que interferem em sua constituição e na de seus alunos.

Buscamos, no trabalho de Fontana (1997) e de Cunha (2000), algumas observações sobre o papel desse espaço-tempo nesse processo. Fontana (1997) considera que, ao eleger o cotidiano como essencial para explicar a constituição dos professores, pesquisas e estudos jogaram luz sobre a materialidade da atividade docente, ao definir o cotidiano como espaço em que esses profissionais constituem-se como professores e apresentam-se como sujeitos. Os estudos que incorporam essa visão, segundo a autora, buscam revelar nuances das relações do professor com o seu “próprio trabalho, com o conhecimento, com os alunos, com seus pares, com seus superiores hierárquicos” (p. 31) e com muitos aspectos do dia-a-dia escolar.

Dessa forma, a autora conclui que o cotidiano escolar é um espaço de experiências, onde ocorre uma construção histórica e que evidencia os aspectos de constituição do sujeito em duas dimensões: permanência e mudança

(...) permanência e mudança se entrecruzam na produção das práticas sociais cotidianas e na constituição da singularidade, imprimindo nuances, aparentemente contraditórias, ao desenvolvimento da nossa vida profissional (op. cit.,49).

Relacionamos os conceitos de permanência e mudanças, apresentados por Fontana (1997) com o pensamento de Vigotski (1989), de que o desenvolvimento dos indivíduos elabora-se em processos histórico-culturais. Para esse autor, a constituição do sujeito dá-se do social em direção à individuação. Isso ocorre num movimento que produz a internalização das relações sociais e o processo de constituição das funções psicológicas superiores; ou seja, por meio da interação social, de relações com a cultura, constituem-se, portanto, os sujeitos.

Para explicar como ocorre a constituição dos professores, Cunha (2000) ressalta a dinâmica em que se dão as interações, explicando que se deve levar em conta os aspectos pessoais e coletivos do meio em que o sujeito está inserido. Os aspectos sociais, culturais e subjetivos do processo de constituição dos professores, são marcados pelas dimensões social e individual. Nestes termos, analisando o processo de ensino-aprendizado, à luz da psicologia

histórico-cultural, de acordo com Vigotski (1989), podemos ressaltar duas dimensões: relações interpessoais e intrapessoais.

De acordo com o autor, o processo de construção das funções psíquicas do indivíduo origina-se nas relações com o seu contexto cultural e social, ou seja, o que vivencia nas relações interpessoais é internalizado ou (re)apropriado, causando modificações na própria estrutura psíquica. Essa internalização é compreendida como uma relação entre o que é interpessoal e, posteriormente, passa a atuar de forma intrapessoal. Tais modificações são dialéticas, pois à medida que o sujeito é constituído pelas relações interpessoais, ou seja, culturais, também as transforma e esse processo é mediado por signos, principalmente, a linguagem.

Para afirmar a importância da linguagem nesse processo, Vigotski (op. cit.) fez experimentos com crianças que ainda não a dominavam, bem como com outras que já possuíam essa capacidade de comunicação. Constatou que, com a ajuda da fala, a criança controla o ambiente e, depois, o próprio comportamento. Desse movimento, surgem novas relações com o ambiente, além de novas organizações do próprio comportamento. Esse processo dialético dá origem ao intelecto e à constituição de um trabalho especialmente humano, produtivo do uso de instrumentos. O autor concluiu que “a fala não só acompanha a atividade prática como também tem um papel específico na sua realização (p. 27)”.

Fundamentalmente mediante os conceitos de Vigotski (op. cit.), Cunha (2000) afirma que professores e alunos constituem-se na dinâmica particular da escola e da sala de aula e que as aulas podem indicar como tal processo se dá: no momento em que se articulam elementos diversos como o ensino-aprendizado, as particularidades pessoais e do grupo, a possibilidade de produção e circulação de significados.

Por isso, a autora assinala que

o homem torna-se o que é de acordo com uma complexa interação com o seu meio histórico-cultural (...) as relações intersubjetivas e a produção de significados e sentidos podem ser considerados como fundamentos do processo de constituição dos sujeitos e dos grupos (CUNHA, 2000:28).

Ainda segundo Cunha (2000), o cotidiano e o processo de constituição docente caracterizam-se por um constante fazer e refazer, resultante dos embates entre estratégias e táticas, tal como Certeau (1994) as vê, produzidas pelos sujeitos na escola. As estratégias são operações realizadas pelos sujeitos, mas dizem respeito às normas e orientações da escola, e as táticas são, em contrapartida, a maneira particular de agir de cada um, decorrente de uma inteligência prática ou uma produção especial e inesperada, móvel, que significa “jogar com o tempo” (Certeau, 1994).

Conforme Certeu, (1994), o cotidiano pode ser compreendido e explicado como espaços de embates entre estratégias e táticas vividas em uma luta e fazer constantes. As estratégias podem ser entendidas como ações que exercem um lugar de poder, um lugar próprio e têm por objetivo produzir um resultado. As táticas, em contrapartida, não ocupam esse lugar. Lançam-se no tempo e no espaço, criam oportunidades e possibilidades para fugir do poder e “jogar com os acontecimentos” para transformá-los em ocasiões (p. 47).

Com base nas definições trazidas por Certeau (1994), sobre as estratégias e táticas, Cunha (2000) afirma que “o fazer cotidiano do professor pode ser entendido como uma atividade do tipo tático” (p. 138). Por isso, para desvelar os modos de ser e estar professor, é preciso levar em conta tanto os discursos quanto as práticas desenvolvidas na sala de aula, bem como a linguagem e os processos de comunicação, atentando, ainda, para o inesperado e para as razões do outro, tomando cuidado para não atribuir um significado restrito ao fazer desse sujeito.

Fontana (1997), ao discutir a constituição do professor, reforça o que já foi dito anteriormente. Ressalta a relação recíproca entre o eu pessoal e o eu profissional do professor, ou seja, os indivíduos fazem-se professores, à proporção que se relacionam com os outros

indivíduos da escola, principalmente, com seus alunos e com o conhecimento, e à medida, também, que se apropriam das vivências práticas e intelectuais, dos valores éticos e das normas que regem o cotidiano educativo. Essa autora ainda fala da importância da linguagem ou da palavra nessa constituição, pois é por meio da palavra que o ser humano produz e dirige suas percepções, suas memórias e suas ações, controlando, assim, as atividades do próprio cérebro e, conseqüentemente, do próprio trabalho mediante uma dinâmica discursiva. Salienta, entretanto, que tal constituição não ocorre de forma linear. Muitas vezes, a trama do processo de constituição dos sujeitos dá-se de forma contraditória e, para se perceber como ocorre é preciso indagar-se, observar-se, rever-se ou refazer-se. Tudo isto implica um processo particular de unidade e dispersão e, também, de continuidade e ruptura, que sucede em seu cotidiano.

Os estudos acerca do cotidiano escolar e da interação na constituição dos sujeitos foram fundamentais para o nosso trabalho, porque confirmaram nosso pensamento acerca das experiências significativas que professor e alunos vivenciam juntos e do reflexo de tais momentos na constituição de ambos.

Quando falamos em constituição de sujeitos na escola, devemos explicitar quais são os aspectos que nos permitem visualizar e compreender esse processo em constante construção. É necessário apontar, no espaço concreto da escola e da sala de aula, quais os fatores que nos levam a compreender os sujeitos como pessoas que se constituem em seu próprio fazer.

Assim como Vigotski (1989), acreditamos que as características orgânicas do ser humano contam bastante em seu desenvolvimento, no entanto são insuficientes para explicar todo o processo de constituição do sujeito, que é histórico e cultural. Nesse sentido, o ser humano vai sendo burilado pela cultura e, para explicar tal processo, é necessário ter um cuidado especial com o aspecto histórico do contexto em que o sujeito está inserido e com o processo de apropriação, internalização ou reconstrução do social pelo sujeito.

A fim de conhecer como a constituição de sujeitos materializa-se no cotidiano da escola, recorreremos uma vez mais a Fontana (1997) e encontramos sustentação para discutir a constituição do sujeito em seu fazer, pois a autora analisa os processos de constituição profissional de um grupo de professoras, destacando como elemento primordial desse processo a contradição entre sujeitos nas relações sociais produzidas em condições históricas determinadas. O trabalho de Cunha (2000) também se encaminhou nessa direção, explicitando que professores constituem-se em sua relação com outros sujeitos no espaço-tempo da sala de aula e da escola.

Essas autoras contribuem para construirmos um novo olhar sobre a realidade da escola e do trabalho desses profissionais, porque demonstram que o processo de constituição de um professor é histórico e cultural, ou seja, engendra-se num movimento que sintetiza aspectos sociais e individuais. Tal entendimento possibilitou-nos perceber a prática da Professora Leila de forma mais interessante.

Segundo Cunha (2000), os professores constituem-se, fundamentalmente, no dia-a-dia da escola e da sala de aula, e tal constituição sobrevém em um “processo que se configura nas relações intersubjetivas” (p. iii), dentre as quais, a autora destaca “o relacionamento como o coletivo da escola, com os conhecimentos a serem ensinados, como os alunos e o envolvimento ativo das professoras com a sua realidade” (ibid). Ainda de acordo com essa autora, “a constituição dos professores ocorre como um processo contínuo que envolve toda a história de vida dos mesmos e sua vida como um todo” (p. 13). Com base nesse referencial, tornou-se importante analisar as ações da Professora Leila em sala de aula para lidar com seus alunos, bem como a forma como ela concebe seu trabalho ao ensinar, e, ao mesmo tempo, evidenciar as ações das crianças para estar e aprender na escola, bem como o movimento que ali se apresenta.

1.3 - Cotidiano escolar e indisciplina: possibilidades de uma “antidisciplina”

Muitos estudos de diferentes abordagens têm procurado levar em conta os aspectos culturais vividos no cotidiano (FARIA FILHO; VIDAL et. al, 2004; ALVES, 2003) como categoria de análise das práticas educativas. Este tem sido um campo interessante a investigar, uma vez que se torna necessário, dentro das pesquisas qualitativas, conhecer os processos constitutivos das práticas educativas.

Assim, explicitar nossa concepção acerca do cotidiano é importante para o nosso trabalho em virtude de nosso entendimento sobre a constituição dos sujeitos. Por acreditar que o sujeito é histórico e cultural, consideramos que esse processo advém de um constante movimento e tal movimento, no caso de nossa pesquisa, ocorre no dia a dia da escola, ou seja, no cotidiano escolar da sala de aula da Professora Leila e de seus alunos.

Os principais estudos que nos orientaram nesse campo de análise foram os trabalhos de Ezpeleta e Rockwell (1986) e Certeau (1994), por isso, apresentaremos algumas observações valiosas apontadas por esses autores para situar como compreendemos esse espaço-tempo.

Ezpeleta e Rockwell (op. cit.) expõem o cotidiano da escola por meio do entendimento de que é preciso “buscar fora dos modelos dominantes um novo tipo de conhecimento sobre a realidade escolar” (p. 12), dessa forma, traduzem essa realidade como construção social a partir de situações e dos sujeitos que realizam sua história. Para essas autoras, a realidade revela-se como positividade, ou seja, como realidade concreta do movimento histórico, marcado por uma

(...) trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas – diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica. Uma trama que é preciso conhecer, porque constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas. (EZPELETA; ROCKWELL, 1986:12).

Tais autoras mostram um conceito de cotidiano como realidade não documentada, que vale a pena ser conhecida e explorada para entender os problemas a que nos propomos estudar. De acordo com suas interpretações, essa percepção do cotidiano supera as definições do senso comum de que a escola apenas reproduz o sistema capitalista e traduz possibilidades de resistências, lutas e transformações.

As idéias dessas autoras contribuíram para olharmos o cotidiano da sala de aula da Professora Leila e para as relações que ali ocorreram, embora de forma interessada, com a preocupação em interpretar, compreender e explicar, de forma mais profunda, os fatos, a fim de dar voz àqueles que fazem a história da escola.

O trabalho de Certeau (1994) sobre o cotidiano mostrou-se, também, como um suporte interessante para nosso trabalho, uma vez que apresenta uma definição acerca desse campo de pesquisa que contribui para um novo olhar para o cotidiano da escola e da sala de aula. Ainda que seus estudos tenham partido de práticas que não estejam relacionadas à escola, sua obra oferece-nos alguns conceitos relevantes. Para compreender o cotidiano, é preciso considerar

Que à maneira dos povos indígenas os usuários “façam uma bricolagem” com e na economia cultural dominante, usando inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras. Desta atividade de formigas é mister descobrir os procedimentos, as bases, os efeitos, as possibilidades. (p. 40).

A definição desse autor orientou-nos, sobremaneira, no entendimento das ações da Professora e de seus alunos, pois elabora uma nova forma de ver e explicar a dimensão histórica do cotidiano julgando-o ponto de partida fundamental para o conhecimento das práticas do homem comum ou “artes de fazer” da cultura popular. Segundo ele, “essas práticas colocam em jogo um ratio popular, uma maneira de pensar investida numa maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar” (p. 42).

Os conceitos de Certeau (1994) levam-nos, então, a observar os modos como os sujeitos criam, improvisam, vivem, enfim, produzem as “maneiras de fazer” na escola.

Esse autor propõe uma compreensão que contesta a idéia de alienação das práticas cotidianas que são vistas como simples reprodução voltadas para o senso comum. Em sua abordagem, no cotidiano, revelam-se artes de fazer, de pensar, investidas em muitas maneiras de agir. Tais especificidades do cotidiano podem ser mais bem compreendidas quando associadas a uma espécie de jogo entre o fraco e o forte, “e das ações que o fraco pode desempenhar” (p. 97). Certeau (op. cit) distingue tais ações entre estratégias e táticas. Nesse movimento, demonstra que as regras não são simplesmente cumpridas pelos sujeitos, mas usadas em benefício próprio, para tirar partido, ou seja, os usos que se fazem de leis modificam-nas sem abandoná-las.

Estratégia pode ser percebida como

o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças ... isto é, o lugar de poder e do querer próprios. (p. 99)

Segundo essa interpretação do autor, a estratégia produz efeitos consideráveis, os quais podemos citar: o próprio, que é uma vitória do lugar sobre o tempo e que capitaliza vantagens conquistadas e pelas quais se obtém uma independência em relação às circunstâncias; domínio dos lugares. Esse domínio se dá por meio da divisão do espaço, que permite uma prática panóptica a fim de transformar as forças estranhas em objetos que se podem observar, medir, controlar e, por isso, incluir na própria visão, ou seja, pode-se, com esse domínio, antecipar o tempo pela leitura de um espaço; a posse de um saber específico que sustente e determine o poder de conquistar para si um lugar próprio.

Como que em contrapartida à própria estratégia, Certeau (1994) denomina de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio:

a tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”.⁹ (p. 100).

Os modos de portar-se na vida cotidiana são definidos como procedimentos minúsculos e cotidianos, que jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los. As estratégias ocupam um lugar de poder e apontam para uma hábil utilização do tempo, enquanto as táticas “são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo” (op. cit., 102). As ações do tipo tático podem também ser entendidas como criatividade dispersa, bricoladora, que dão sentido à vida cotidiana.

Com base nesses conceitos, prestamos atenção no que está entre as solicitações da professora Leila e a obediência das crianças. Esse é o sentido que atribuímos mediante essa leitura acerca dos modos de operação existentes nas relações sociais, no nosso caso, das relações na sala de aula entre a professora e seus alunos.

Para Alves (2003),

os trabalhos que se preocupam com o cotidiano da escola e com os diferentes modos culturais aí presentes partem, então, da idéia de que é neste processo que aprendemos e ensinamos a ler, a escrever, a contar, a colocar questões ao mundo que nos cerca, à natureza, à maneira como homens e mulheres se relacionam entre si e com ela, a poetizar a vida, a amar o Outro. Ou seja, ao mesmo tempo reproduzimos o que aprendemos com as outras gerações e com as linhas sociais determinantes do poder hegemônico, vamos criando, todo dia, novas formas de ser e fazer (p. 66)

Associando a idéia de que o sujeito constitui-se no movimento da história com a dimensão cotidiana, podemos considerar que a configuração do sujeito envolve momentos de significação e produção de sentidos que ocorrem por meio de operações que fundamentam suas experiências. Isto se dá quando o sujeito fala, pensa, sente e age e de um modo particular a partir das relações experimentadas. A esse respeito Cunha (2000) comenta o seguinte:

⁹ Grifo do autor

Nesse sentido, podemos tomar o que é falado/pensado/discutido/feito pelo professor em relação às condições de produção do cotidiano da escola e da sala de aula como indícios de modos de constituição do sujeito (CUNHA, 2000, 44 - 45).

Penin (1989) avalia que, por meio do conhecimento preciso da natureza e das práticas desenvolvidas no cotidiano, poder-se-ão tomar novas decisões para transformar a realidade educacional e promover novos investimentos; entende, pois, a vida cotidiana como um nível da realidade social que se apresenta como totalidade e singularidade. O indivíduo também possui uma singularidade e projeta-a quando percebe e interpreta a realidade vivida, ao mesmo tempo, essa singularidade é permeada por características sociais do contexto em que vive. Nesta direção, encaminhamos nossa análise para a questão da indisciplina na sala de aula, procurando entender e evidenciar como professores e alunos lidam com os aspectos disciplinares no cotidiano da escola.

Segundo Certeau (1994), a forma como os sujeitos lidam com o poder e a tentativa de manipulação que recai sobre eles é única, particular e permeada por tramas que merecem ser conhecidas. Esse autor ajuda-nos a compreender as respostas do homem comum às estruturas de poder e esclarece a idéia de sujeito não como assujeitado, pois, em seu fazer, as pessoas produzem/improvisam uma espécie de bricolagem, na qual usam seus interesses próprios e regras que advêm da situação. Então, nessa ação do sujeito vale observar os procedimentos, as bases, os efeitos e as possibilidades dos fazeres cotidianos.

Assim como esse autor, não negamos a existência dos espaços organizados tencionados à produção de sujeitos dóceis. No entanto entendemos que, entre a vigilância hierarquizada dos sistemas e a ação dos sujeitos, existem “operações quase microbianas que se proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram o seu funcionamento por uma multiplicidade de táticas articuladas sobre o detalhe do cotidiano” (CERTEAU, 1994:41).

A discussão de Certeau (1994) sobre a realidade é análoga à de Foucault (1977), no sentido de não negar a existência das tecnologias de disciplinamento e relações de poder presentes na ordenação sócio-política; dentre essas, podemos destacar a escola e as relações entre professores e alunos; mas opõe-se no que se refere ao valor das ações do sujeito, pois, segundo Certeau (op. cit), tais ações não exprimem uma obediência pura e simples, que reproduz o sistema ou o poder imposto, mas engendram uma rede de ações que se (re)apropriam das estratégias de poder e transformam-nas de acordo com interesses próprios e necessidades particulares. Para isso, esses sujeitos valem-se de uma “criatividade dispersa, tática e bricoladora, uma antidisiplina¹⁰” (op. cit., p. 41). Tal argumento fortalece nossa idéia de um sujeito que não é assujeitado, uma vez que, mesmo envolto pelas relações de poder, produz uma antidisiplina, uma espécie de resistência aos sistemas de poder e suas estratégias.

Julgamos que o cotidiano é político e, assim como Certeau (1994), acreditamos que essas relações de poder podem ser compreendidas como um campo de forças em que os sujeitos envolvidos nas práticas cotidianas criam sentidos próprios para suas ações materializadas em seu fazer, que demonstram opções, gostos e outros aspectos que são também políticos. É na especificidade desse sujeito, que cria, improvisa e possui um jeito de fazer próprio, uma arte de fazer o seu dia-a-dia, que percebemos existir uma lógica que, por um lado, incorpora as determinações do poder e, por outro, delas escapa.

Depois de compreender que o sujeito pode agir elaborando respostas ao poder, perguntamo-nos: que antidisiplina é essa que o sujeito produz em seu cotidiano? Como ela é produzida? Na busca de respostas a essas questões, organizamos o próximo capítulo, a fim de situar as ações dos sujeitos, “artes de fazer” no cotidiano da escola.

Antes de encerrar este capítulo, é importante retomar alguns conceitos aqui tratados, que serão fundamentais para a construção da nossa análise acerca das relações entre a Professora

¹⁰ Grifo nosso

Leila e seus alunos no dia-a-dia da sala de aula. A discussão sobre a subjetividade, fundamentada em González Rey (2003), subsidia nosso entendimento sobre a constituição de sujeito, destacando que, no dia-a-dia da escola e especialmente da sala de aula, professores e alunos constituem-se mutuamente, pois vivenciam, experimentam relações sociais valiosas, traduzidas nos significados e sentidos que cada sujeito atribui a elas.

O papel da cultura nesse processo, como nos ensina Vigotski (1989) é outro conceito marcante em nossa análise, enfatizamos aqui, a presença da cultura escolar no espaço tempo da sala de aula. Por fim, a visão de Certeau (1994) acerca das relações vividas no cotidiano, principalmente, a compreensão de que tais relações ocorrem como em um embate entre estratégias e táticas, também nos ajudarão a entender como a Professora e seus alunos se relacionam, bem como lidam com a questão disciplinar na escola.

Questionário

1 - O que você gosta na escola e na sala de aula? E o que você não gosta na escola e na sala de aula.
 R - Eu gosto do recreio na escola e na sala de aula
 Eu gosto dos computadores e das paredes da sala não gosto do mau cheiro na escola quando chove
 O que eu não gosto na sala de aula do mau cheiro da porta

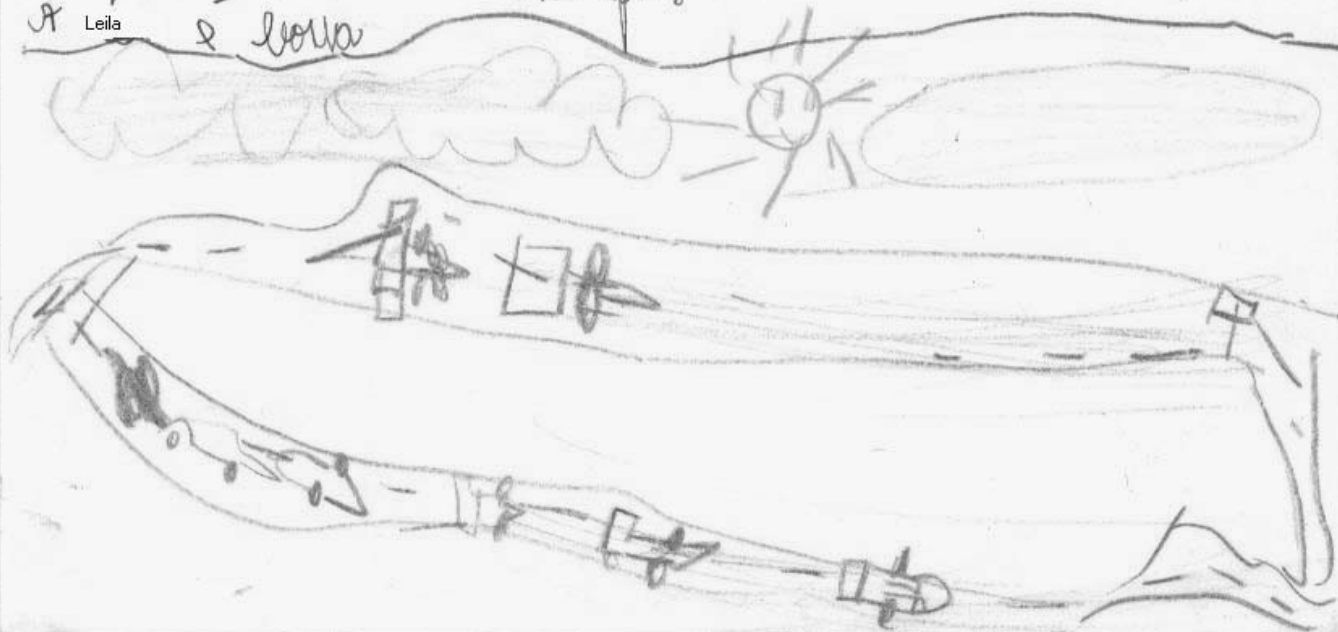
2 - Quem

2 - Quem você conhece na escola e na sala de aula? Escrevo muito

R -

999

3 no recreio eu corro um pouco depois paro.
 Eu faço dobradinhas as tardes
 R - Leila e Leila



2 – (IN)DISCIPLINA NA ESCOLA E NA SALA DE AULA: ESBOÇO DE UMA LEITURA HISTÓRICA

No decorrer deste trabalho, principalmente em virtude das concepções de Certeau (1994) sobre a idéia de antidisciplina, tornou-se necessário dedicar este espaço deste texto para a discussão, embora um tanto apressada, reconhecemos, mas valiosa, sobre o processo de configuração histórica da “natural” necessidade de disciplina na escola. Ocorre que percebemos que faltava algo em nossa discussão sobre essa temática que, de certa forma, desmistificasse a dicotomia entre disciplina x indisciplina. Assim, foi possível compreender que as tradições pedagógicas, bem como o tratamento dado ao comportamento do aluno na escola, são frutos de uma construção histórica.

Buscamos entender e identificar qual é o significado atribuído à disciplina na escola, visto que a indisciplina produz-se como o seu oposto, ou seja, a indisciplina existe a partir de um padrão de comportamento estabelecido pelas instituições. Então, questionamos: como foi construído o conceito de disciplina na escola ao longo do tempo? Procuramos esclarecer a constituição histórica desse conceito e percebemos que o modo de entendê-la e seu significados foram sendo construídos em consonância com as transformações históricas e culturais da sociedade moderna.

Segundo Goergen (2001), juntamente com a idéia de modernidade, construíram-se apropriações e transformações na idéia de saber e poder. O saber ou o conhecimento científico tornou-se diferentemente apropriado e passou a produzir realidades. Um desdobramento dessa idéia consiste na própria cientificização da infância, ou seja, a infância foi se tornando objeto da ciência. A idéia de modernidade está associada à idéia de ciência, e esta tem a função de por ordem, ocupando, assim um lugar de poder.

2.1 – Algumas considerações sobre o processo histórico de institucionalização da escola e do aprender

A partir das considerações anteriores, buscamos, inicialmente, resgatar o significado etmológico do termo “disciplina”. Esta palavra originou-se do latim “discére”, que significa aprender. Assumiu, posteriormente, a acepção trazida pelo dicionário como “regime de ordem imposta ou livremente consentida; relação de subordinação do aluno para com o mestre ou instrutor; doutrina, matéria de ensino, conjunto de conhecimentos que se professam em cada cadeira de um estabelecimento de ensino” (Cunha, 1986:268). O termo traz consigo o sentido de todos os seus derivados: disciplina-dor, disciplin-ante; (que ou quem disciplina); disciplinar (sujeitar-se à disciplina); discipl-~iado, disciplin-avel (sujeito à disciplina); in-disciplina (falta de disciplina, ação ou dito que revela desobediência); in-disciplin-ado (quem não observa a disciplina, rebelde). (FERREIRA, 1999).

Com base nessa origem, notamos que o conceito de disciplina foi elaborado juntamente com a idéia de sistematização do ensinar e aprender, ou seja, numa relação de ensino-aprendizado, há alguém que ensina e alguém que aprende e, por conseguinte parece ser necessária uma forma para que tal processo ocorra. Fundamentado nessa idéia, cultivaram-se padrões que podem ser relacionados com a própria criação e organização das escolas.

Assim, neste capítulo, queremos enfocar e discutir que a escola, os professores e os alunos convivem em um espaço permeado por uma idéia, ou um padrão, da forma como devem se comportar construído histórica e culturalmente. Esse padrão exerce influências dentro da escola e da sala de aula no conceito de disciplina e, em virtude dele, muitas vezes, pode-se compreender a indisciplina como uma resposta ao poder difuso que circunda tais relações. Foi procurando entender e explicar como esse padrão permanece na escola e de que maneira o poder é difundido nas relações que nos propusemos discutir essa questão.

Percebemos, por intermédio de Foucault (1977) que a necessidade de disciplina na sala de aula foi um processo historicamente construído por volta do século XVI, a partir da organização do sistema penitenciário, e disseminou-se por todas as instituições sociais, inclusive, a escola (Foucault, 1977). Segundo esse autor até o século XVIII as punições para aqueles que feriam as leis visavam atingir o corpo das pessoas que, na maioria das vezes, eram supliciadas em público para servirem de exemplo e impedir que outros indivíduos cometessem o mesmo delito, ou seja, a visão da punição deveria servir como prática educativa.

A partir do século XVIII, “o direito de punir deslocou-se da vingança do soberano à defesa da sociedade” (Foucault, 1977:83), configurando-se, assim, um novo tipo de poder que pratica uma penalidade mais “humana”, que apela para a sensibilidade dos sujeitos. O poder da lei é disfarçado como natural ou necessário para o próprio bem dos homens. Dessa forma, o castigo não é mais visto como uma vingança do soberano, mas como algo bom e necessário para impedir os delitos.

Diante dessa nova elaboração disciplinar, passa-se a controlar, além do corpo do sujeito, também a sua alma. Nesse sentido, segundo Foucault (1989) “a disciplina é uma técnica de exercício de poder, que foi não inteiramente inventada, mas elaborada em seus princípios fundamentais a partir do século XVIII” (p. 105). Um exemplo do funcionamento do sistema disciplinar dessa época, pode ser encontrado nos mosteiros, na escravidão, nas empresas escravistas e, ainda antes, na legião romana.

A partir dessa compreensão, Foucault (1977) traz uma interessante definição que pode nos ajudar a entender indícios do porquê da escola organizar-se em torno da disciplina na contemporaneidade e como elaborou tal organização. Segundo esse autor, a disciplina

implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que se esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, o movimento. Esses

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, são o que podemos chamar disciplinas (FOUCAULT, 1977:126).

No processo de disciplinarização¹ da sociedade, ou do que Foucault (1989) denomina de sociedade disciplinar, circulam relações de poder que objetivam, como já dissemos, controlar, gerir e gestar a vida dos homens. Nesse processo, articulam-se micro-poderes que circulam nessas relações, fazendo da sociedade um campo e um espaço para o jogo e exercício do poder.

Não raro, esse poder é representado pelas instituições por meio de pessoas e de seu comportamento, que estabelecem as regras a serem seguidas pela maioria da população. Por isso, exercem um certo tipo de poder sobre as pessoas, que têm suas vidas governadas e suas condutas “docilizadas”. Esse poder funciona “como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada e ninguém escapam, a que não existe exterior possível, limites ou fronteiras” (FOUCAULT, 1979:XIV). Na verdade, não existe o poder e, sim, “práticas de relações de poder, ele se dissemina por toda a estrutura social” (ibid).

Diante dessa discussão, percebemos que há um controle exercido por parte das instituições sobre as pessoas que a elas submetem-se. Foucault (1977) salienta que a necessidade de um mecanismo de controle que “governasse”² a vida das pessoas surgiu mais sistematicamente a partir do momento em que as estratégias de castigo físico³, que eram exercidas até o século XVIII, começaram a causar revolta entre as pessoas e, por isso, deixaram de ser eficientes para os fins a que se propunham.

¹ O termo disciplinarização abrange dois aspectos: 1 – está relacionado ao controle do corpo e do espaço; 2 – significa também a divisão do ensino em disciplinas, que demonstra o interesse pelo saber; ambos os aspectos explicitam a relação entre poder-saber (FOUCAULT, 1977; 1989).

² O termo “governo” significa uma ação que controla a vida do sujeito sem exercer a força ou coerção física, mas um controle “natural”, que passa a ser aceito pelos próprios sujeitos como necessários devido a todo um trabalho baseado na vigilância e no exame - panoptismo

³ Até esse século, era exercida pelos reis ou governantes uma espécie de castigo que não tinha o objetivo de impedir que o infrator repetisse o mesmo “erro”, uma vez que, na maioria das vezes, ele não sobrevivia à punição recebida, mas de servir de exemplo para todos as outras pessoas, ou seja, amedrontá-las e impedi-las de cometer o mesmo ato. Os castigos eram, na maioria das vezes, físicos.

As contribuições de Foucault para o nosso estudo acerca da (in)disciplina na escola e na sala de aula são importantes, à medida que nos ajudam a formular uma visão sobre como ocorreu a implementação de regras e normas de comportamento na instituição escolar e explicam, também, quais são os objetivos de tal modelo disciplinar; além disso, esse autor apresenta-nos uma definição clara do que é disciplina e discute a relação saber-poder presente nas instituições e na sociedade disciplinar.

Foucault (1977) tratou do tema da disciplina, inicialmente, para estudar como surgiu o sistema penitenciário na França, na Inglaterra e, também em outros países e, por meio desse estudo, explicitou como a sociedade passou de um tipo de controle e castigo físicos como forma de evitar os delitos a outro tipo de bem mais sutil. Controla-se, com este último, a própria alma do indivíduo. Um poder mais sutil, mais disciplinar. Foucault (1977) teorizou sobre os conceitos de verdade, norma, saber e poder, sexualidade e sobre organização institucional disciplinar, tal como acontece nas penitenciárias, nos hospitais, nas escolas, dentre outros; procurou demonstrar que o surgimento das ciências humanas está relacionado a um interesse de conhecer para governar a vida dos homens. Segundo ele, tais ciências, elaboradas na modernidade, tinham por objetivo controlar as relações entre saber e poder⁴ que permeiam as relações humanas.

Poder e saber são considerados por Foucault (1989) como dependentes entre si. O poder gera um saber, ao mesmo tempo em que o saber produz poder. Longe de querer simplificar a teoria desse autor, buscamos fazer um movimento de pensamento que nos ajudasse a compreender essa relação levando em conta o tema que estamos estudando e a organização da escola. Segundo Foucault (1989), a construção de teorias produz um olhar interessado e autoriza, de certa forma, o sujeito, ou grupos de sujeitos que as elaborou, a ser visto como portador de conceitos verdadeiros que deve, por isso, ser respeitado e reverenciado quando

⁴ Segundo Foucault (1977;1989), o interesse em construir uma teoria sobre o comportamento humano, ou seja, um Saber sobre os indivíduos implica um desejo pelo poder sobre eles.

preceitua algo. A partir disso, forma-se e circula na sociedade uma espécie de triângulo que contempla os conceitos de verdade, que são veiculados por meio de discursos que delegam poderes a quem os detém: “Somos obrigados pelo poder a produzir verdade” (p. FOUCAULT, 1989:180).

De acordo com Foucault (1996), os discursos não são neutros e não são sinônimos de verdade. Sua produção é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certos números de procedimentos. Os discursos são objeto de desejo, porque exercem poder perante os outros. Existe uma vontade de verdade que só pode ser compreendida como a própria vontade de poder. O discurso está relacionado ao saber e, dessa forma, é por ele legitimado. É aqui que se relaciona o saber ao poder do discurso com as especializações dos saberes, ou seja, com as disciplinas escolares. Estas, nada mais são, que discursos que ocupam um lugar de poder na pedagogia que legitima sua atuação.

Segundo Foucault (1996),

sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (p. 44)

Relacionando tal compreensão com a escola, entendemos que esta seria um local de produção e, especialmente, um veículo de disseminação de conceitos tidos como verdadeiros pela sociedade. Estes são disseminados por meio do discurso de seus profissionais, que possuem poder para isso porque assim são formados e/ou autorizados. Ou seja, na escola ocorre uma ritualização da palavra.

Para Foucault (1989),

o poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de algum, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre

em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação (...) O poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (FOUCAULT, 1989:183).

Foucault (1989) ainda considera que o poder

Não é substancialmente identificado com um indivíduo que o possuiria ou que o exerceria devido a seu nascimento; ele torna-se uma maquinaria de que ninguém é titular. Logicamente, nesta máquina, ninguém ocupa o mesmo lugar; alguns lugares são preponderantes e permitem produzir efeitos de supremacia. (p. 219)

Partindo da colocação anterior, ousamos dizer que esse poder na escola manifesta-se e circula, notadamente, do adulto em direção à criança, mas também, de adultos para adultos, da criança para o adulto, e das crianças entre si. Tal movimentação leva-nos a perceber o jogo conflituoso existente nas relações entre os sujeitos da escola, bem como manifestações opostas às regras dessa instituição, o que, ao nosso ver, produz indisciplina.

A disciplina, segundo Foucault (1989), apareceu como uma invenção da sociedade burguesa nos séculos XVII e XVIII, apoiando-se nos corpos, extraíndo-lhes tempo e trabalho. Consiste em um sistema minucioso de coerções materiais e apóia-se no princípio de que “representa uma nova economia do poder, segundo a qual se deve propiciar simultaneamente o crescimento das forças dominadas e o aumento da força e da eficácia de quem as domina” (p.188).

As disciplinas, ou seja, o ensino das ciências, possuem o seu próprio discurso. Criam aparelhos de saber e diversos domínios do conhecimento. Elas são enormemente inventivas em nível dos aparelhos que produzem saber e conhecimento, e o discurso que veiculam é o da regra “natural”, o discurso da norma. Porém o uso desse poder produz efeitos positivos no nível do desejo e também no nível do saber. O poder não impede o saber, ele o produz. As normas de comportamento e a definição do que é disciplina são questões historicamente engendradas, ou seja, não são valores ou conceitos universais pré-existentes. Dependendo da época, do lugar e do grupo de pessoas presentes, tais valores ou conceitos transformam-se.

No caso específico da escola, podemos verificar que a questão da disciplina/indisciplina está diretamente relacionada com a organização do poder/saber. Foucault (1989) demonstra isso na análise que faz da relação de poder/saber traduzida no conhecimento científico. O conhecimento científico, por sua vez, descreve um processo de disciplinarização que é marcante e fundante da modernidade.

Alguns trabalhos procuram analisar a escola e as relações ali estabelecidas com base nos conceitos de Foucault (1996, 1989, 1977), podemos citar, por exemplo, o trabalho de Bujes (2002). A autora analisa como se operam as relações entre infância e poder, principalmente fundamentada em de um documento oficial (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCN). Sua análise demonstra que a infância nas escolas de Educação Infantil é construída em meio a todo um aparato organizado e sugerido no documento. Embora seja uma análise muito interessante, parece não perceber a resistência e a criação das crianças, bem como as diversas possibilidades de reapropriação do documento pelos professores, portanto, tais interpretações parecem implicar pouca valorização de ações mais específicas do cotidiano da escola e da sala de aula, tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos.

Assim, as discussões e análises de Foucault (1977, 1989), tal como apresentamos anteriormente, foram muito importantes para entendermos como ocorreu a sistematização das regras disciplinares, como estas são constitutivas da escola e o modo pelo qual tais regras exercem seu poder sobre os indivíduos. Porém, apesar de considerarmos importante o seu trabalho acerca da disciplinarização, a visão de sujeito que suas concepções levam-nos a entender, revelam-se insuficiente para explicar as ações e as relações do sujeito com a história e com a cultura no cotidiano da escola. Veiga Neto (2003) discute que, para Foucault, o sujeito em si não existe, ou seja, é produzido, assujeitado, determinado e governado pelos processos e mecanismos de controle da sociedade disciplinar.

Foucault (1996, 1989, 1977) é um interlocutor interessante para nosso trabalho porque não negamos a existência das relações de poder na escola. Salientamos, porém, que tal poder e saber veiculados na prática educativa são (re)apropriados e subjetivados pelos sujeitos que criam suas táticas para se constituírem como tal. Em nossa compreensão, o sujeito é determinado pela sociedade até certo ponto; porém, ele também a determina por meio de sua atuação na história, ou seja, o sujeito, normalmente, produz aquilo que Certeau (1994) denomina de antidisiplina, questão discutida por nós no capítulo anterior.

Entendemos que a antidisiplina, tal como Certeau (1994) a define, situa-se entre as práticas organizativas e as instituições normativas da sociedade, apresentando-se como

Práticas sem-número, que ficaram como “menores”, sempre, no entanto, presentes, embora não organizadoras de um discurso e conservando as primícias ou os restos de hipóteses (institucionais, científicas). É nessa múltipla e silenciosa “reserva” de procedimentos que as práticas “consumidoras” deveriam ser procuradas.”[grifos do autor] (p. 115).

Tais práticas são entendidas pelo autor como criativas, singulares e demonstram para nós a criatividade dispersa, tática e bricoladora presente nas ações dos sujeitos, professora e alunos, no dia-a-dia da escola e da sala de aula.

No processo de disciplinarização discutido por Foucault (1977), é que as escolas, tal como as conhecemos hoje, foram formadas e institucionalizadas. Segundo Manacorda (1989), a Revolução Industrial, em 1750, trouxe exigências quanto à formação humana. Nesse período fez-se marcante a organização da escola buscando atender às exigências das instruções das massas operárias visando às novas necessidades da produção das fábricas. A estruturação das escolas e a cientificização dos processos pedagógicos ocorreu em todos os níveis de ensino: infantil, elementar, secundário e universitário.

Buscamos perceber como a escola organizou-se em torno da disciplina, o que pode ser exemplificado pela estruturação das escolas infantis e elementares nos séculos XVIII e XIX.

Segundo Manacorda (1989), na Escócia, as escolas infantis surgiram na primeira metade do século XIX, por iniciativa de Robert Owen, dono de uma indústria que montou um Instituto para a formação do caráter juvenil. Sua escola e sua perspectiva educacional visavam à valorização humanística, preocupando-se com formulação e implementação de verdadeira ação educativa e instrução básica, levando em consideração a criação da moralidade das crianças. As escolas elementares buscavam, além das disciplinas ou ensinar ciências, educar moralmente as crianças, amparando-se para tal na religião. Manacorda (1989) salienta que essa educação moral acontecia de acordo com interesses da classe dominante e visava à conformidade dos camponeses (pobres) para que aceitassem as diferenças sociais.

O sistema educativo desenvolveu-se, então, de forma elitizada: escola para ricos, especializações, e escola para os pobres, preparação para o trabalho. No que se refere à forma pela qual os alunos eram tratados, às punições, o método aplicado nas escolas era muito rígido e, quando necessário, castigavam-se as crianças com chicote. E ainda

condenavam-se as crianças a ficar imóveis durante tantas horas sentadas em cadeiras furadas, e a respirar um ar contaminado pelo hálito e o fedor de tantas crianças malsãs e doentias, apinhadas naquelas salas. (Manacorda, 1989: 281)

Por volta de 1850, na Europa, quase todas as escolas eram estatais e, em 1859, criaram-se leis que regulamentavam a instrução. Essa lei determinava a quem seria delegado cada tipo de ensino, explicitava como seriam divididas as turmas por número de alunos, idade e sexo e, ainda, mencionava que as punições dadas aos alunos não poderiam ser corporais e nem ferir o sentimento de dignidade pessoal.

Nota-se que havia um interesse implícito na organização da escola. Manacorda (1989) comenta que as instituições de ensino estavam a serviço das classes mais abastadas e que a educação ali recebida buscava fortalecer o regime capitalista.

Com a sistematização do trabalho na escola, a partir do século XIX, foi implantada uma proposta de ensino baseada em uma pedagogia que enfatizava a transmissão de conteúdos e

que, portanto, colocava o professor como centro da ação educativa, considerando o aluno um alguém passivo no processo de aprendizagem, que devia ser corrigido por meio de sanções disciplinares. Essa proposta de ensino foi chamada, posteriormente, de ensino tradicional.

Nesse tipo de ensino, o processo educativo é centrado no professor, sem que o aluno seja autorizado a manifestar-se espontaneamente. Tal proposta considera que o mundo é suspeito, tudo que está fora do alcance da escola não é bom para a educação da criança (família, amigos, até mesmo a própria criança), portanto, o ensino é organizado deixando de fora as experiências de vida das crianças. Nessa concepção de ensino, os alunos devem seguir um modelo passivo de comportamento que lhes é apresentado (DI GIORGI, 1989).

De acordo com Manacorda (1989), na primeira metade do século XX, como consequência de importantes estudos sobre o desenvolvimento infantil, a escola tradicional sofreu severas críticas, dentre elas destaca-se o questionamento sobre a forma passiva por meio da qual os alunos eram instruídos. Emerge, então, uma proposta diferente de escola, o movimento da Escola Nova, que se caracteriza pela preocupação com a criança em termos psicológicos, considerando-a como sujeito, observando o seu modo de expressar-se nas atividades sensório motoras, a fim de melhor prepará-la para o trabalho.

Di Giorgi (1989) expõe que a principal característica da Escola Nova apresenta-se no material e no método utilizado com as crianças, considerando que é por meio da experiência, ou seja, da existência, que se constrói o conhecimento; o processo de ensino-aprendizado centra-se no aluno, sua manifestação e espontaneidade agora são permitidas e valorizadas. Com relação ao comportamento, a criança passa a ser mais livre para descobrir o mundo. Contudo, apesar dessas mudanças, observa-se que essa pedagogia não contempla uma discussão política da educação.

De acordo com Di Giorgi (1989), no Brasil, a Escola Nova alcançou culminância por volta dos anos 1950, momento representado pelo entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico e em que se discutia uma reconstrução da sociedade por meio da educação.

Em direção ao ano dois mil e ao século XXI, Manacorda (1989) demonstra que a educação sofreu algumas mudanças em virtude da influência do neo-liberalismo, que exigiu uma democratização do ensino. Instituiu-se uma nova postura pedagógica denominada de Construtivismo. Nesta abordagem, atribui-se maior importância à formação do indivíduo, englobando uma preocupação com os aspectos cognitivos e a construção do conhecimento pela criança. Teoricamente, não se trata de educar uma criança obediente como na pedagogia tradicional e nem um ser apático como na escola nova.

Apesar de explicitarmos as correntes pedagógicas mais marcantes na evolução do sistema de ensino e tal divisão parecer aparentemente progressiva, é importante lembrar que a distinção aqui tratada refere-se à própria história da pedagogia, no entanto nem uma das correntes citadas está superada, e no dia-a-dia escolar, coexistem práticas, assim como coexistem modos de conceber e tratar a infância e as relações no cotidiano escolar.

Notamos, mediante essa discussão de Manacorda (1989), que, ao longo do processo de sistematização do ensino, a educação sofreu influências do processo tecnológico, das revoluções industriais e da psicologia. No que se refere ao comportamento dos alunos, quase não há ênfase na história que retrate com clareza as formas como se davam as relações entre professores e alunos. Manacorda (1989) cita alguns casos da antiguidade em que era exigida dos alunos total obediência a seus mestres.

Estimamos que a discussão que ora apresentamos possibilita perceber a construção histórica e transformações pelas quais passou o conceito de disciplina. Conforme demonstrado no capítulo I na revisão da literatura, a defesa que os autores fazem para esse conceito na escola gira em torno de disciplina consciente e interativa (VASCONCELOS,

1995), uma disciplina construída com base em um contrato pedagógico (AQUINO, 2003), a organização do espaço escolar como forma de gestar a aula e a convivência em grupo (CARITA; FERNANDES, 1997), a atenção para uma educação problematizadora, como forma de organizar o espaço escolar e assim conseguir uma disciplina que possibilite a aprendizagem (REBELO, 2002), enfim, a idéia de disciplina na escola e na sala de aula muda de configuração dependendo da abordagem e do tempo escolar em que é tratada.

Todos os autores, porém, defendem que a única justificativa para a disciplina em sala de aula é a própria aprendizagem do aluno e não sua implementação por meio de práticas coercitivas. Torna-se, assim, necessário, rever tais conceitos na escola e nas relações que ali se estabelecem, levando em conta as concepções sobre a forma como as crianças aprendem, sobre as relações entre professores e alunos e, por fim, o papel do professor nesse processo.

Entendemos, mediante a estruturação do sistema de ensino, que as teorias que sustentam as propostas pedagógicas contêm maneiras diferentes de conceber a infância e, por isso, divergem quanto à forma de tratar os alunos; por conseguinte, dependendo da postura enfatizada em cada época e adotada pelo professor, muda-se a forma de perceber o comportamento do aluno e a indisciplina escolar. Portanto, procuramos resgatar que tipo de disciplina e de poder vigora nas escolas e nas relações entre professores e alunos, com o objetivo de compreender, como anunciamos no início do capítulo, para qual tipo de disciplina são engenhadas respostas ou antidisciplina (Certeau, 1994) pelos sujeitos da escola.

Questionário

- 1- Na escola eu gosto de: brincar. *Trabalhar*
 Na sala de aula eu gosto de: estudar e escrever.
 Na escola eu não gosto de: chingar e brigar.
 Na sala de aula eu não gosto de: conversa.
 2- Na escola eu sou alegre.
 Na sala de aula eu sou responsável.
 3- Eu me comporto na escola e na sala de aula.
 4- A tia Leila é legal, bonita e elegante.



3 – O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

"A palavra é o germe da ciência e nesse sentido cabe dizer que no começo da ciência estava a palavra"
(Vigotski, 1996, p. 235)

Antes de apresentar os instrumentos e procedimentos utilizados na pesquisa de campo, é importante, neste momento, descrever o processo de construção que envolveu nosso estudo. Este processo foi permeado por dúvidas e certezas, que foram sendo vivenciadas, construídas e reconstruídas inúmeras vezes, principalmente, porque queríamos compreender e explicar os acontecimentos na escola levando em conta os sujeitos envolvidos, sem que isso significasse uma visão idealizada da realidade ou que apenas apontássemos falhas e faltas na escola, mostrando um aspecto distorcido da escola e das relações que aí acontecem.

Na verdade, tínhamos uma imensa vontade de entender o que acontecia na escola e na sala de aula entre alunos e professores, as relações e o comportamento das pessoas, destacando, nessa compreensão modos de ser, pensar, falar, sentir e agir dos indivíduos, bem como a relação desses modos com a cultura escolar. Para isso, sabíamos que seria fundamental dar voz às professoras e às crianças, para que o imbricado dia-a-dia na escola, marcado por aspectos implícitos e explícitos fizesse sentido para nossa discussão sobre a disciplina ou indisciplina na escola.

Nesse sentido, narrar um pouco da história de como as coisas foram acontecendo, particularmente, a nossa opção pela escola estudada e a relação que mantivemos, é importante porque essa história constituiu nosso método de trabalho e nos permite explicitá-lo aqui.

De acordo com o objetivo da presente pesquisa - discutir e analisar como a disciplina e a indisciplina constituem-se na sala de aula e, ao mesmo tempo, constituem uma professora e seus alunos –, optamos por participar do cotidiano de uma escola pública municipal nas séries iniciais do ensino fundamental pelas seguintes razões. Primeiro, por ser o nosso espaço de atuação profissional e, por isso mesmo, sentirmos uma certa curiosidade sobre a dinâmica das

relações em sala de aula. Segundo, por lançarmos uma hipótese - construída em nosso convívio numa escola pública municipal como auxiliar de secretaria, em outras aproximações com professoras durante nosso estágio na graduação e numa pesquisa anterior - de que o ingresso das crianças nas séries iniciais do ensino fundamental provoca mudanças significativas no comportamento infantil. Esse nível de ensino é pensado pelos professores como coisa séria, em que não há tempo e nem espaço para brincadeiras, uma vez que as crianças já têm um tempo determinado para aprender, tal pensamento, para nós, traz conseqüências importantes para a constituição do comportamento infantil na escola, que passa a ser avaliado como adequado ou inadequado, desconsiderando e negando, quase sempre, a condição infantil.

Nossa opção pelas séries iniciais justifica-se, ainda, por considerar o sujeito como alguém que se constitui à medida que vive, e isso faz com que acreditemos que a indisciplina nas séries iniciais possa ser pensada levando-se em conta as relações constituídas no grupo. Tais relações, para nós, podem ser significativas no sentido de que as crianças percebam o espaço escolar como um espaço que também é seu e onde possa aprender sobre as necessidades de comportamento para uma convivência em grupo, tendo o respeito pelo outro como a principal referência, mas em que também possa opinar, discordar, construir e desconstruir regras junto com os professores e com os colegas.

Dessa forma, cremos que as experiências das crianças terão significados importantes para que elas constituam-se como sujeitos no processo de ensino-aprendizado. Foi motivados por esse pensamento que tivemos ainda mais aguçada nossa vontade de compreender as ações de uma professora nesse trabalho. Ouvi-la sobre suas práticas e sobre o que pensa das crianças, bem como ouvir as próprias crianças, possibilitou-nos construir uma análise em que não encontramos culpados e nem vítimas pela indisciplina escolar, mas descobrimos uma

multiplicidade de fatores que caracterizam as relações na escola que fazem dela um lugar de criações e manifestações diversas, dentre elas, a atenção para o comportamento das crianças.

A escolha pela Escola Municipal Dona Zildete, como nosso campo de pesquisa, ocorreu porque, como já mencionamos anteriormente, havíamos desenvolvido uma pesquisa anterior nessa Escola e tínhamos o desejo de continuar trabalhando com as mesmas professoras. Havíamos construído uma relação com as pessoas da escola, gostaríamos de criar uma aproximação maior entre nós e os sujeitos pesquisados e um aprofundamento de nosso conhecimento sobre a questão da indisciplina escolar.

Com a realização da monografia, pensamos que seria interessante levar para as professoras os resultados de nossa pesquisa a fim de realizar com elas um debate sobre o nosso trabalho. Entregamos uma cópia do trabalho feito na graduação para a equipe da escola e marcamos um dia para conversar com as professoras que participaram da pesquisa e com a supervisora do turno da tarde. No dia marcado, fomos até a escola. Esse dia foi bastante tenso para nós, posto que apresentamos algumas críticas sobre o tratamento das professoras em relação a seus alunos. Tais críticas geraram questionamentos por parte de uma das professoras, pois segundo ela, nossa atenção voltava-se mais para os docentes do que para os alunos. Argumentou, também, que o período em que ficamos na sala de aula era pouco para perceber toda a dinâmica do seu trabalho.

Nosso objetivo com esse encontro foi propiciar reflexões sobre a forma como a (in)disciplina era vista e trabalhada dentro da sala de aula e, ainda, renegociar nossa permanência na escola pois gostaríamos de continuar nosso trabalho com elas.

Acreditamos que o trabalho do pesquisador torna-se mais interessante quando pode provocar e debater questões, envolver os professores na busca de compreensão acerca do tema estudado, além de propiciar uma aproximação entre universidade e escola.

Assim, no presente trabalho, nosso esforço concentrou-se em analisar como uma professora do 1º ano do ensino fundamental relacionava-se com as crianças, quais eram suas ações produzidas na sala de aula para lidar com a (in)disciplina, e, principalmente, entender os sentidos que a professora e seus alunos davam para essas ações.

A partir de fevereiro de 2004, participamos do cotidiano da Escola Municipal Dona Zildete, localizada em um bairro periférico da cidade de Uberlândia-MG. Acompanhamos, principalmente, o dia-a-dia da sala de aula de duas turmas de primeira série do ensino fundamental, o que envolveu a convivência com duas professoras e seus 60 alunos.

A realização da presente de pesquisa baseou-se em princípios qualitativos, por isso, nossa participação na Escola ocorreu de formas diferentes durante o ano de 2004, uma vez que o diálogo entre pesquisadora e sujeitos foram indicando e transformando a dinâmica de nossa permanência na escola e os próprios instrumentos de pesquisa a serem utilizados durante o trabalho de campo.

Nosso interesse maior no presente estudo foi, então, evidenciar os sentidos conferidos pela professora às ações efetuadas em sala de aula referentes ao comportamento dos alunos, pois, na pesquisa anterior que desenvolvemos, constatamos que ela gastava grande parte do tempo chamando a atenção dos alunos para que ficassem em seus lugares e permanecessem quietos, utilizando, por vezes, ameaças e castigos. As crianças obedeciam às solicitações da professora, embora demonstrassem pouca compreensão sobre o porquê dessa obediência, pois, normalmente, desobedeciam quando a professora não estava com a atenção voltada para elas, então, perguntávamo-nos: Como era realizado o trabalho da professora na sala de aula, particularmente no tocante ao comportamento das crianças? O que os alunos pensavam e sentiam sobre seus comportamentos na escola, sobre a própria escola, a sala de aula, a professora, os colegas e o aprender? Como a professora explicava as ações que desenvolvia em sala de aula, ao nosso ver, muito voltadas para a disciplinarização das crianças? Haveria

um sentido para as professoras em todo aquele aparato disciplinar? E as crianças, o que pensavam das ações de sua professora?

De acordo com Vigotski (1989), o mecanismo de mudança individual dos sujeitos, ao longo de seu desenvolvimento, tem sua raiz na sociedade e na cultura. Esse conceito de Vigotski (1989) tem orientado muitas pesquisas como a de Cunha (2000), Tassoni (2000), Fontana (1997), para citar apenas algumas, e levaram-nos a concluir que as interações sociais - compreendidas aqui como fazendo parte da cultura e constituídas em espaços como sociedade, família, escola – participam da constituição dos sujeitos. Por isso, conhecer e explicar as relações entre professor e alunos torna-se fundamental para entender a disciplina ou indisciplina na sala de aula.

Alguns estudos necessários sobre o cotidiano escolar, especialmente Ezpeleta e Rokwell (1989), defendem que esse espaço-tempo é um importante objeto de conhecimento e que devemos interpretá-lo como construção social marcada pela heterogeneidade de fatos, concepções, sentimentos e relações. Fontana (1997) o considera como espaço de experiências compartilhadas e construção histórica, que envolve um movimento de permanência e mudança. Esses estudos foram fundamentais para subsidiar nosso pensamento de que a professora teria algo a dizer acerca de suas ações. Por isso, foi essencial criar, durante a pesquisa, situações que propiciassem observar o cotidiano da instituição, o trabalho educativo da professora e o diálogo entre a professora e a pesquisadora.

Tais momentos foram registrados nas notas de campo elaboradas diariamente, alguns foram videogravados, além disso, entrevistamos a professora e alunos de uma turma de 1ª série do ensino fundamental. Com relação ao vídeo, tratamos de selecionar imagens de acordo com o interesse da pesquisadora para apresentá-las à professora e a seus alunos e discutir tais acontecimentos com eles. Tal técnica é denominada de autoscopia¹¹. Também realizamos

¹¹ Autoscopia significa “confrontação da imagem de si na tela” (Linard apud Sadalla, 1998). Esse procedimento será mais bem explicado mais adiante.

entrevistas reflexivas. Esses dois recursos possibilitaram ir além da observação, produzindo e discutindo significados e sentidos relativos às experiências vividas na escola e na sala de aula.

O tempo utilizado para a construção dos dados e os procedimentos adotados não foram por nós determinados previamente e de forma inflexível. Acompanhamos, num primeiro momento, as aulas de duas professoras de 1ª série do ensino fundamental - LEILA e IVONE¹² - no período de fevereiro a junho de 2004.

Alguns acontecimentos, principalmente, o processo de qualificação desta pesquisa, redimensionaram a construção dos dados. Na qualificação, foi-nos sugerido que apresentássemos e analisássemos dados de apenas uma professora. Optamos, assim, por apresentar os dados referentes à professora Leila. Tal escolha baseou-se, fundamentalmente, em dois aspectos: ela mostrou-se mais aberta e colaborativa com a pesquisa, colocando-se sempre a nossa disposição. Em decorrência da situação anterior, a relação com essa professora foi mais tranqüila, e o diálogo mais facilitado, condições determinantes para compreendermos o cotidiano da turma.

A professora Ivone, a outra professora com quem iniciamos nosso trabalho, embora tentasse agir de outra forma, não conseguia esconder seu incômodo com nossa presença e demonstrava certa impaciência com nossa aproximação. Não permitiu que filmássemos suas aulas e mostrou-se mais resistente nos momentos em que procurávamos estabelecer um diálogo com ela, agindo, quase sempre, de forma receosa. De acordo com Szymanski (2002), a desconfiança do sujeito pesquisado para com o pesquisador é extremamente compreensível, uma vez que a realização de uma entrevista, ou uma pesquisa, envolve fatores subjetivos, como o medo de se expor, ser mal interpretado, de passar pelo julgamento do pesquisador.

A possibilidade de um diálogo maior com a professora Leila, inclusive sua permissão para filmarmos suas aulas, sua disposição para assistir à fita conosco e para atender-nos em

¹² Utilizaremos nomes fictícios para todos os sujeitos da pesquisa.

momentos de entrevistas, bem como a liberdade para nossa participação em sala de aula, ajudaram-nos a tomar a decisão de trabalhar com as informações provenientes de sua turma.

Dessa forma, a pesquisa de campo foi desenvolvida até início de julho de 2004 com as duas professoras. A partir de então, o trabalho na sala de aula restringiu-se à turma da professora Leila, e continuamos a participar de reuniões semanais com as professoras das séries iniciais.

As ações da professora Leila para resolver situações que julgava de indisciplina em sala de aula, sua preocupação com a disciplina das crianças e, por outro lado, o comportamento dos alunos nesses momentos foram se tornando compreensíveis no decorrer de nossa pesquisa. Percebíamos que as crianças obedeciam às exigências da professora Leila, embora constatássemos que, paralelamente, realizavam determinadas atividades escondidas, esqueciam-se de regras e foram desenvolvendo um jeito de lidar com a professora, aspectos esses mais marcantes na relação das crianças com ela.

Esses comportamentos dos alunos, diretamente relacionados com a questão da disciplina e indisciplina naquela turma, intrigavam-nos e buscamos perceber como eles se relacionavam à forma de trabalho desenvolvida pela Professora Leila. Como tais crianças viam o trabalho de sua Professora. O que elas pensavam sobre a professora. Para além do conteúdo, o que as crianças estavam aprendendo com o trabalho realizado em sala de aula.

Todas essas questões serviram de suporte para o desenvolvimento do trabalho de campo e levaram-nos a utilizar alguns instrumentos (observação em sala, entrevistas, autoscopia) com o objetivo de evidenciar como a professora Leila e seus alunos compreendiam a dinâmica da sala de aula. Na análise, optamos por padronizar a apresentação das informações obtidas com cada um desses recursos com letras diferenciadas. As notas de campo serão citadas com a mesma letra do texto, porém no modo *itálico*. Os trechos extraídos de entrevistas e da autoscopia serão expostos com outro tipo de letra.

O principal recurso utilizado na presente pesquisa foi nossa participação na escola de fevereiro até final de junho 2004, durante três dias da semana, com produções diárias de notas de campo. A partir de julho de 2004, nossa presença na escola deu-se, principalmente, nas segundas-feiras, dia de encontro da professora Leila com colegas que atuavam na mesma série e com a supervisora da escola, e nas aulas da Professora Leila, quando realizamos uma atividade escrita com as crianças.

A organização da escola manifestava-se nas relações entre os sujeitos, no diálogo da professora Leila com a supervisora e com as outras professoras, entre a diretora e as professoras, entre as professoras entre si, e de todos esses sujeitos com os alunos da escola. O conhecimento dessas relações foi importante também para compreendermos as ações da professora Leila na sala de aula.

Além dos momentos anteriores em que participávamos sistematicamente, também estivemos presentes em reuniões para tratar de assuntos diversos, como a discussão sobre um projeto com estagiários da psicologia, repasses da diretora sobre a indicação de uma professora para ocupar o lugar de vice-diretora, curso sobre o trabalho com jornal para as professoras, comemoração dos aniversariantes do primeiro quadrimestre; atividades realizadas pela escola voltadas para a comunidade, como o dia da família na escola, reuniões de pais e festa junina.

3.1 A Escola Municipal Dona Zildete

A Escola Municipal Dona Zildete¹ está localizada num bairro periférico da cidade de Uberlândia-MG. Atende a alunos do próprio bairro e de mais três bairros vizinhos. O Bairro no qual a escola está inserida é bastante populoso (mais de cinquenta mil habitantes), é

¹ Utilizaremos nomes fictícios para a Escola e para os sujeitos da pesquisa

formado por um conjunto de casas populares. Possui uma infraestrutura organizada que atende às necessidades básicas dos moradores, por exemplo, saneamento, transporte coletivo, diversos espaços de lazer, como quadras esportivas, bares, academias, um posto de atendimento à saúde (UAI), que se localiza ao fundo do terreno da Escola, um posto policial, uma Escola Municipal de Educação Infantil, três Escolas Estaduais e duas Municipais, uma reserva ambiental, um poliesportivo, um clube recreativo, uma praça, muitas lojas e supermercados.

A instituição foi criada no ano de 1993 como creche e pré-escola. Em 1997, em virtude da demanda de vagas para o ensino das séries iniciais do ensino fundamental, passou a atender de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Com essa mudança, o prédio foi ampliado e ganhou mais um pavilhão com seis salas de aula e, posteriormente, um quiosque.

A Escola funciona em dois turnos, manhã com nove turmas e tarde com nove turmas, e atendeu, em 2004, aproximadamente, a quinhentos e oito alunos de 1ª a 4ª série, sendo seu ensino organizado no sistema seriado.

Foi importante ter uma visão geral do número de funcionários da escola, porque a professora Leila atua nos dois turnos, e essa informação também ajudou-nos a entender suas práticas com esse grupo. Por isso, a idéia de apresentação dos funcionários em uma tabela pareceu-nos adequada.

QUADRO I - FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA MUNICIPAL DONA ZILDETE EM 2004

Função	Quantidade	Observações
Professoras Regentes de Pré a 4ª série	20	Desse número, 02 dobram turno na escola, 02 atuam na biblioteca e 02 são eventuais
Professora de Educação Física	01	Atende a todas as turmas nos dois turnos
Professora de Educação Artística	01	Atende a todas as turmas nos dois turnos
Professora de Religião	02	Uma para cada turno

Função	Quantidade	Observações
Professoras readaptadas	05	Professoras em processo de readaptação por problemas de saúde. Não ficam em sala de aula. Quatro delas atendem alunos no reforço escolar e uma auxilia no trabalho da secretária; porém a maioria dessas professoras apresenta problemas de saúde e afastam-se da escola com frequência
Supervisora Escolar	01	Turno da tarde
Orientadora Escolar	01	Turno da manhã
Vice-diretora	01	Atende aos dois turnos. Essa profissional possui o cargo de profª de Pré a 4ª série, porém exerce a função de vice-diretora escolar
Diretora	01	Atende aos dois turnos
Secretária Escolar	01	Turno da manhã
Oficial Administrativo	02	Turno da tarde
Merendeiras	06	Manhã e Tarde
Auxiliar de Serviços Gerais	04	Manhã e Tarde
Total	48	—

Fonte: Secretaria da escola - abril de 2004.

No total, a escola contou, no ano de 2004, com 48 funcionários e, destes 25 trabalhavam no turno da tarde, sendo que a diretora alternava seus horários de trabalho para atender aos dois turnos. A professora Leila possuía dois cargos na escola como professora efetiva. Em 2004, trabalhou em dois turnos na escola com duas turmas de primeira série.

A distribuição das turmas para o ano de 2004 foi discutida no final de 2003. A supervisora da Escola apresentou uma proposta de enturmação de forma heterogênea, explicando às professoras que a heterogeneidade facilita a interação entre as crianças e o desenvolvimento de atividades em grupo. Para as turmas de primeira série, no entanto, todas foram unânimes, inclusive a supervisora, na organização das turmas com base em níveis de escrita¹³, entendendo que a homogeneidade nesses termos facilita o trabalho das professoras. Para as

¹³ Níveis de Escrita definidos por Ferreira (1985) - pré-silábico, silábico, alfabético.

outras turmas de cada série, por votação das professoras presentes na reunião, decidiu-se que as primeiras e segundas séries seriam formadas pelo critério da homogeneidade, ou seja, alunos que estivessem num mesmo nível de escrita ficariam na mesma turma. As turmas de terceiras e quartas série foram formadas de acordo com o critério da heterogeneidade. Dessa forma, as turmas ficaram organizadas de acordo com a tabela que se segue:

QUADRO II - TURMAS DE ALUNOS DA E. M. DONA ZILDETE EM 2004

Série	Nº de Alunos	Turno
1ª série A	28	Manhã
1ª série B	24	Manhã
1ª série C	33	Tarde
1ª série D	23	Tarde
1ª série E	28	Tarde
1ª série F	23	Tarde
2ª série A	24	Manhã
2ª série B	24	Manhã
2ª série C	31	Tarde
2ª série D	30	Tarde
3ª série A	31	Manhã
3ª série B	30	Manhã
3ª série C	28	Manhã
3ª série D	30	Tarde
3ª série E	32	Tarde
4ª série A	31	Manhã
4ª série B	29	Manhã
4ª série C	32	Tarde
TOTAL	508	—

Fonte: Secretaria da escola - abril de 2004

Formaram-se então dezoito turmas de 1ª a 4ª série, nove no período da manhã e nove no período da tarde. Considerando que houve mobilidade no número de alunos em virtude de emissões e recebimentos de transferências no decorrer do ano, podemos inferir que a escola atendeu, em média, a quinhentos e oito alunos durante o ano de 2004. A turma da professora

Leila aparece no quadro como “1ª série C” com 33 alunos. Apesar de alguns remanejamentos, a turma C chegou ao final de nossa pesquisa com 32 crianças.

A área interna do prédio de alvenaria da escola compõe-se de doze espaços. No centro e com acesso a todos os outros, está localizado o refeitório, um lugar amplo com grandes mesas e bancos usados para o lanche das crianças. Em um dos cantos, há uma mesa de ping-pong adquirida pela escola; em uma das paredes, há uma pintura com desenhos de um piquenique. Na outra extremidade, encontram-se o bebedouro da Escola, os banheiros de uso dos alunos e a cantina. É pelo refeitório que se tem acesso a todos os outros espaços da área interna da escola. Do lado direito do refeitório chega-se à secretaria da escola e, dentro da secretaria, está a sala da diretora. Em frente à secretaria, localiza-se uma sala de aula; ainda do lado direito, há mais duas salas de aula, uma de frente para a outra. Do lado esquerdo do refeitório, está a sala da supervisora, o banheiro dos funcionários, a biblioteca e a sala dos professores.

O refeitório é um espaço importante na escola. É nele que é feita a maioria das reuniões de pais, atendimento a alunos no reforço, confecção de materiais usados por professores de artes e educação física, exposição de trabalhos dos alunos, etc. Do refeitório, é possível observar todo o movimento da escola.

Na parte externa desse prédio, ligada por uma passarela saindo do refeitório, tem-se um pavilhão com seis salas de aula, o barzinho e o quiosque, local utilizado para aulas de educação física, organização das filas das crianças, nos horários de entrada para as aulas, e as festividades promovidas pela escola. Esse espaço também é importante na escola, porque é um ponto de encontro dos alunos na entrada e saída das aulas e no horário do recreio. Quase toda a área externa da Escola é cimentada, restando apenas a parte de trás do pavilhão de salas de aulas, que está sendo utilizada para o plantio de uma horta. No pátio, existe, em torno do quiosque, mesinhas e banquinhos de cimento para os alunos sentarem-se. Do outro lado do quiosque, há, no chão, o desenho de uma amarelinha, e havia no início do ano, uma cesta de

basquete, que depois foi retirada de lá porque, segundo as pessoas que olhavam o recreio, estava causando brigas entre as crianças durante esse momento. Durante o recreio, essa cesta servia para brincadeiras de bolas entre os alunos.

Dessa forma, a Escola contou, no ano de 2004, com nove salas de aula, uma cantina, barzinho, quiosque, três banheiros, biblioteca, sala de professores, sala de supervisão, secretaria, sala de diretoria e refeitório.

Durante o período em que iniciamos a pesquisa, acompanhamos as discussões dos funcionários da escola, inclusive, porque estavam em processo de eleição para a escolha da nova Diretora da Escola para a gestão 2004 a 2006, sobre a construção de mais duas salas de aula. A reivindicação à secretaria de educação baseava-se na estrutura inadequada das salas um e dois para o atendimento aos alunos, o que dificulta o trabalho das professoras. Segundo a diretora e as professoras, em uma reunião que acompanhamos, com a construção de mais duas salas de aula, essas salas menores poderiam ser usadas para a criação de uma brinquedoteca ou um laboratório de informática. Porém, até o fim da pesquisa as solicitações da equipe da escola ainda não haviam sido atendidas.

Para compreender melhor nosso objeto de estudo, ou seja, como a disciplina ou a indisciplina constitui-se no cotidiano escolar e constitui os sujeitos da escola, foi preciso prestar atenção na complexidade de situações e relações em que a professora e seus alunos estiveram envolvidos. Dessa forma, visualizar a organização da escola em seus aspectos físicos e humanos, bem como o contexto cultural em que está inserida tornou-se necessário, pois estes aparecem relacionados ao processo educativo, às ações da professora e de seus alunos.

Conforme já explicamos, nosso contato com a escola e com a professora Leila já existia anteriormente e isso de certa forma facilitou nossa compreensão sobre a realidade escolar. No entanto cada momento no cotidiano é único e particular, por isso, quando iniciamos nosso

trabalho de campo, deparamo-nos com uma nova situação, que demarcou inicialmente a subjetividade do grupo, o momento da campanha para eleição da nova diretora da Escola. Duas candidatas pleiteavam a vaga. As pessoas da escola estavam preocupadas com as discussões sobre a eleição, inclusive, havia na escola uma comissão responsável pela organização de todo o processo.

Durante esse período, ouvimos diversos comentários sobre uma ou outra candidata. Apesar de manifestar com clareza suas preferências, o grupo da tarde estava envolvido no processo de eleição, e, vez ou outra, as pessoas comentavam sobre os colegas do turno da manhã que criavam conflitos com a candidata vencedora, que era professora no turno da tarde. Depois da eleição, o clima entre os turnos – uma vez que a candidata que perdeu a eleição era professora no turno da manhã - ficou um pouco tenso, porém, no ano de 2004, as relações foram voltando ao normal. Assim, a atenção do grupo voltou-se para outra questão em que também estavam interessados. A aprovação do novo Plano de Carreira para o Magistério, que estava em discussão na Câmara dos Vereadores. Esse momento prolongou-se, pois, como iremos mostrar mais adiante, desencadeou-se um movimento de contestação ao qual a equipe de professores do turno da tarde aderiu.

Ao longo de nossa permanência no cotidiano escolar, identificamos movimentos singulares e que articulam o dia-a-dia e o funcionamento da escola. Movimentos que consideramos importantes apresentar porque marcaram a subjetividade do grupo da escola e, conseqüentemente, a subjetividade individual da professora Leila ao realizar seu trabalho no cotidiano da sala de aula e também na forma de relacionar-se com os alunos.

Nesse sentido, durante o decorrer da pesquisa, presenciamos alguns acontecimentos que representam o modo singular da escola compreender e realizar seu trabalho de formação dos alunos.

o movimento tartaruga

O Movimento Tartaruga resultou de manifestações de insatisfação dos servidores municipais com a política salarial, plano de carreira para o magistério, manutenção nas escolas de materiais pedagógicos e merenda escolar. Durante o movimento, os profissionais da escola atendiam as crianças apenas metade do horário normal de aula (das 13:00 às 15:30), quando deveriam atendê-las até 17:25. A professora Leila esteve, durante todo o primeiro semestre, envolvida nesse movimento e sua participação demonstrou que estava insatisfeita, principalmente com a desvalorização profissional medida em termos salariais.

os momentos cívicos

Foi desenvolvido na Escola no ano de 2004, um projeto denominado Escola Patriota. Por meio desse projeto, realizou-se quinzenalmente, no final do horário de aula, a hora cívica. No período em que lá estivemos participamos de dois desses momentos; os demais, em virtude do movimento tartaruga, foram suspensos e reiniciados apenas no segundo semestre. Nesse dia, uma professora e seus alunos faziam uma apresentação e depois cantavam o hino nacional, de Uberlândia e da Escola. Cada professora responsável por sua turma cuidava para que as crianças seguissem os rituais no momento cívico: ouvir os hinos com a mão no peito ou junto ao corpo, em silêncio e com postura.

De acordo com o projeto e com algumas pessoas da escola com quem conversamos, inclusive com a professora Leila, o objetivo desse momento era despertar sentimentos patrióticos (amor e respeito à Pátria); conhecer e cantar os hinos pátrios; revelar os talentos dos alunos e professores. Tal momento tem sua razão de ser para as pessoas da escola, porém não pudemos deixar de lembrar que, mesmo implicitamente, prescrevem normas e regras disciplinares de submissão das pessoas.

as atividades para arrecadar dinheiro

A Escola viveu um momento angustiante de falta de recursos para atender às necessidades do dia-a-dia como materiais didáticos, papéis, matrizes, régua, material esportivo, material para aula de artes, como tinta, pincéis, materiais para algum tipo de aula diversificada com os alunos, além de falta de dinheiro para promover alguma festividade, como dia das mães, páscoa, festa junina, dia da família na escola, dia dos pais, dia das crianças.

A preocupação com recursos e a realização de eventos para arrecadar fundos foi, durante toda nossa pesquisa, uma característica marcante da Escola M. Dona Zildete, confirmando, para nós, o quanto a escola pública é carente de recursos e também como o grupo da escola cria possibilidades diante das dificuldades encontradas no dia-a-dia. Dentre eles, destacam-se: festival do sorvete, coleta seletiva do lixo, bazar beneficente, festa junina. Todos esses momentos marcaram as preocupações da escola no dia-a-dia escolar e, via de regra, apareceram como necessidades emergenciais, ocupando tempo e espaço dos profissionais. Conforme percebemos em alguns momentos de diálogo com a professora Leila, suas reclamações fundamentavam-se na falta de tempo para estudar. Por isso, perguntamo-nos: o tempo que é gasto buscando tais recursos não poderiam ser revertidos em acompanhamentos, estudos e preocupações com questões mais específicas do processo ensino-aprendizado em sala de aula?

o recreio na sala das professoras

A sala das professoras serviu como um ponto de encontro entre elas. O recreio era dividido em dois momentos. No primeiro recreio, encontravam-se as professoras das quatro turmas de primeira série. No segundo, as turmas de 2ª, 3ª e 4ª série. Durante os quinze minutos do recreio, as professoras aproveitavam para lanchar, conversar sobre diversos assuntos, inclusive, comentar sobre as crianças e para descansar um pouco. Houve situações,

também, em que o recreio foi utilizado para tomar decisões em grupo. Percebemos que o momento do recreio era muito importante para as professoras, pois, quase sempre, quando eram procuradas pelos alunos, respondiam que não iam atendê-los porque estavam no seu descanso. Isso ocorreu inúmeras vezes e demonstrou que as professoras também precisavam descansar do trabalho promovido nas aulas.

Os principais comentários das professoras sobre as crianças circunscreviam-se em reclamações de determinados alunos quanto ao comportamento. A professora Leila não tinha o hábito de comentar sobre os alunos. Entretanto, em algumas ocasiões, mencionou principalmente os comportamentos de Heitor e William. Ela reclamava que os dois eram terríveis.

o recreio e as crianças no pátio

O recreio era efetuado em dois momentos: o primeiro recreio começava às 15:05 e o segundo, às 15:20, com duração de 15 minutos. As quatro turmas de primeira série faziam o recreio juntas porque os alunos eram menores. Durante o recreio, observamos que havia pessoas que olhavam as crianças para que não se machucassem. Normalmente, ficavam três pessoas acompanhando o recreio, a vice-diretora, a professora eventual ou a professora de literatura e uma auxiliar de serviços gerais. Quando uma dessas pessoas não podia estar presente por algum motivo, a supervisora da escola e a diretora auxiliavam.

Para as crianças, o recreio era um momento muito esperado, pois era o horário em que podiam conversar, correr, brincar, além de lanchar. Normalmente, as crianças saíam de suas salas, iam para o refeitório ou barzinho, lanchavam e brincavam. Acompanhamos o recreio das crianças, principalmente quando começamos a perceber que tal observação ser-nos-ia útil para perceber a relação das crianças entre si.

Durante o recreio, existia um projeto para controlar a disciplina dos alunos. Durante nossa participação no recreio, observamos que Geresa (vice-diretora) informava para as crianças como deveriam comportar-se. O monitoramento consistia na observação que os alunos maiores faziam sobre os menores. Quinze crianças, com crachás escrito “Monitores”, ficavam nos banheiros da escola, no refeitório e no pátio em diferentes lugares, orientando (chamando a atenção) das outras crianças. Quando havia problemas durante o recreio, a vice-diretora retirava a criança e levava-a para a biblioteca. Conversamos com a vice-diretora para compreender como ela organizava o recreio e qual era o objetivo de tal disposição. Ela explicou-nos que a preocupação central consistia no bem-estar físico dos alunos, posto que, se ficassem correndo, iriam machucar-se. Quando as crianças desobedeciam às normas do recreio, eram suspensas e ficavam separadas das outras crianças, normalmente, fazendo cópia na biblioteca, pelo tempo que a vice-diretora determinasse.

3.2 –Procedimentos realizados e instrumentos utilizados

Observação participante

Freqüentamos a escola e a sala de aula três vezes por semana, no horário integral no turno da tarde, que é de 13:00 às 17:25. De fevereiro a junho de 2004, período no qual acompanhamos mais sistematicamente a professora e as crianças na escola.

Partimos do princípio de que não se elabora um trabalho como o nosso sem que estejamos imersos na realidade investigada; para conhecê-la é preciso estar envolvido nesse cotidiano de tal forma que os dados sejam construídos pela interpretação do pesquisador. Momento em que se sente envolvido com a comunidade estudada, alegra-se com as conquistas do grupo, sensibiliza-se com as situações difíceis, acompanha atenta e interessadamente a dinâmica da escola e da sala de aula e produz conhecimento durante esse processo. Por isso, nosso

principal instrumento de pesquisa foi a participação no cotidiano da escola e a produção diária de notas de campo sobre a realidade observada.

De acordo com a perspectiva histórico-cultural aqui adotada, optamos por acompanhar o cotidiano da Escola Municipal Dona Zildete, pois a inserção do pesquisador no espaço a ser investigado possibilita uma compreensão aprofundada sobre os sentidos atribuídos pelos sujeitos da escola às práticas realizadas (EZPELETA; ROCKWEL, 1986). De acordo com essas autoras

... mesmo que se possa extrair leis e estruturas gerais do capitalismo, ‘a escola se realiza num mundo profundamente diverso e diferenciado’. Por isso, ‘tratar de mostrar e de mudar sua realidade multifforme exige que se abandone qualquer pretensão de unifica-lo de maneira abstrata e formal e que se abra a uma perspectiva micro-lógica e fragmentária’ (...) por outro lado, isso nos confirma também a necessidade de olhar com particular interesse o movimento social a partir de situações e dos sujeitos que realizam anonimamente a história (p. 11).

Dessa forma, esforçamo-nos em conhecer a realidade do ponto de vista de seus sujeitos e também as peculiaridades de tal espaço.

Para nós, essa inserção foi fundamental para percebermos a dinâmica da escola, da sala de aula, bem como para apreendermos como a professora Leila organizava seu trabalho em torno da disciplina, como esse trabalho interfere na sua constituição e de seus alunos, e, ainda, possibilitou-nos descobrir de que forma alunos e professores convivem e resolvem as questões relacionadas ao comportamento no dia-a-dia da sala.

A observação participante tornou-se mais importante ainda para nossa pesquisa à medida que, por meio dela, produzimos notas de campo diárias que nos ajudaram a organizar e compreender o movimento da escola; apresentamos integralmente duas notas de campo (Apêndice A) de 81 produzidas, as mais importantes para a escrita do presente relatório. Durante a observação, levávamos um diário de campo para fazer anotações de questões mais importantes que descreviam a dinâmica da escola e da sala de aula. Tais anotações eram feitas

em forma de tópicos ou palavras chave para facilitar a elaboração posterior das notas de campo.

Logo que chegávamos em casa, redigíamos as notas com base nos esquemas e palavras chaves e também com a ajuda de nossa memória. Algumas vezes, quando participamos de situações que pensávamos que as anotações poderiam causar algum incômodo para as pessoas da escola, preferíamos valer-nos apenas da ajuda de nossa memória. Nesses casos, fazíamos as anotações principais logo que saíamos da escola.

Tais notas, de acordo com Bogdan & Biklen (1994), consistem no registro escrito das observações feitas pelo pesquisador no campo estudado. Constituem-se de duas partes, uma descritiva, que visa a retratar os fatos ocorridos no campo investigado, e outra reflexiva, que objetiva acompanhar as reflexões do pesquisador sobre o tema estudado. Não conseguimos fazer essa separação de forma tão sistemática, pois a própria descrição dos fatos já continha nossas interpretações e reflexões. Era no momento de elaboração das notas de campo que reorganizávamos nosso pensamento sobre o desenvolvimento da pesquisa e pontuávamos questões para serem discutidas com a professora nos momentos de entrevistas, ou nas conversas com as crianças.

Entrevistas

- Entrevistas com as crianças

Como já mencionamos algumas vezes neste texto, nosso desafio nesta pesquisa foi, fundamentalmente, compreender as relações da Professora Leila com seus alunos e os movimentos produzidos na sala de aula, principalmente em torno da questão da disciplina e indisciplina dos alunos. Buscávamos observar a prática educativa da Professora Leila e, ao mesmo tempo, explicar suas ações para resolver as situações de indisciplina em sala de aula.

Nessa busca de significados e sentidos das relações entre a professora e seus alunos, encontramos inspiração no trabalho de Oliveira (1997) sobre a construção da identidade das crianças na escola, e esse foi de grande utilidade para nós, pois, de acordo com essa autora

no cotidiano da sala de aula, freqüentemente o professor se depara com uma série de situações que envolvem a formação da identidade do aluno e – tendo clareza ou não do que faz – acaba cercado-se de uma série de práticas (algumas aprendidas em cursos de Magistério, Pedagogia ou Licenciatura; outras através de trocas de experiências com os demais professores e outras, ainda através de conhecimentos do senso comum) que exprimem uma orientação ao desenvolvimento dessa identidade (p. 153).

De acordo com essa consideração, a construção da identidade da criança na escola compõe-se em meio às relações vivenciadas com a professora e com os demais sujeitos de seu convívio escolar. Motivadas por esse pensamento, decidimos aproximar-nos das crianças e conversar diretamente com elas. Por isso, trabalhamos com as crianças em dois momentos. Num primeiro momento, nossa intenção era realizar com elas um texto que lhes possibilitasse dizer o que achavam da escola, da professora, como se viam e de que mais gostavam no dia-a-dia escolar. Para isso, pedimos à Professora Leila que produzisse um texto com seus alunos com base nas seguintes questões:

- 1- O que eu mais gosto na escola e na sala de aula? Por quê?
- 2- O que eu não gosto na escola e na sala de aula? Por quê?
- 3- Quem sou eu na escola e na sala de aula?
- 4- Como eu me comporto na escola e na sala de aula?
- 5- Como é minha professora?

No entanto, o modo como ela conduziu a atividade fez com que os alunos não conseguissem produzir um texto. Leila passou as perguntas no quadro e pediu que copiassem e respondessem na folha que havíamos entregado. Agiu assim alegando que elas não dariam

conta de fazer de outro jeito. Tal atitude de Leila fez com que as crianças apenas respondessem às perguntas que compunham o roteiro elaborado por nós.

Apesar de não termos conseguido construir o texto da forma planejada, as respostas que as crianças apresentaram às perguntas formuladas também foram de suma importância para nós. Todos os alunos participaram, o que foi valioso para conhecermos melhor cada um deles. Tal atividade foi efetuada em outubro de 2004.

Essa atividade permitiu captar as falas das crianças, o que foi um pouco difícil conseguir no coletivo da sala de aula durante a realização das observações, porque todo o tempo em que as crianças estavam na escola, ficavam envolvidas em outras atividades e, quando estávamos em sala de aula, não conversávamos muito com elas para não atrapalhar a aula e também porque, quando falavam conosco, a professora pedia que não nos incomodassem.

A partir do questionário desenvolvido pela Professora com as crianças, visando aprofundar nosso conhecimento sobre elas, num segundo momento, fizemos entrevistas semi-estruturadas com algumas crianças (Apêndice B). Essa atividade mostrou-se essencial para aprofundarmos em suas vozes, sentimentos e preferências na escola e, principalmente, ainda nos possibilitou perceber como vêm sua relação com a escola e com a Professora Leila.

Entrevistamos seis crianças. O critério de escolha de sujeitos baseou-se em dois aspectos: primeiro, observamos as respostas produzidas na primeira atividade, que mencionavam as ações da professora Leila em sala de aula. Esse critério levou-nos a convidar os alunos Júnior e Rafaela para a entrevista, pois Rafaela divergiu dos colegas quando escreveu julgar a professora chata, e Júnior ao mencionar que o que não gostava na escola era o fato de ficar do lado de fora da sala de aula, ação comum na prática da Professora Leila para controlar o comportamento das crianças, como veremos mais adiante. O segundo critério foi estabelecido com a finalidade de conhecer o próprio pensamento da professora sobre o comportamento das crianças e partiu, então, da nossa solicitação para que ela indicasse três alunos, um que tivesse

revelado um comportamento difícil durante todo o ano e que tivesse melhorado, ela indicou Natanael; outro que tivesse apresentado um comportamento difícil e não tivesse melhorado, William foi o escolhido; e, por último, indicou o Gustavo, que, segundo ela, não revelou problemas de comportamento em momento algum. O aluno Heitor foi escolhido por nós, porque queríamos entrevistá-lo sobre a relação que mantinha com a professora em sala de aula. Tal relação foi marcada, durante o primeiro semestre, por uma constante irritação da professora com essa criança e por alguns comentários a seu respeito com colegas de trabalho, como “o Heitor é terrível” “Ah! Eu não agüento aquele menino!” “Ô menino custoso!” (Nota de campo 63 – 24/05/2004). No segundo semestre, porém, a professora comentou que Heitor amadureceu bastante, e isso foi motivo de melhora em seu comportamento. A nossa opção por conhecer melhor esse aluno justifica-se, ainda, porque percebemos, no decorrer da pesquisa, que ele foi alvo da Professora Leila quando tentava resolver situações que considerava de indisciplina. Por isso, avaliamos que a conversa com Heitor também nos ajudou na compreensão das perspectivas das crianças sobre o trabalho educativo e das relações entre os sujeitos em sala de aula.

Acreditamos que, além das informações obtidas por meio das falas das crianças, suas produções escritas e seus desenhos também acrescentaram neste trabalho, um pouco de brilho, alegria, emoção, mostrando seus modos de ser criança. Ilustramos a presente pesquisa com as produções dessas crianças. No caso dos desenhos, não os analisamos. Para utilizar suas produções neste trabalho, solicitamos uma autorização por escrito aos responsáveis pelas crianças (Apêndice E).

- Entrevistas com a professora

Sabemos que toda participação em pesquisa, principalmente na perspectiva qualitativa, envolve diálogo e comunicação. Acreditamos, assim como González Rey (2002), que

o sujeito pesquisado é ativo no curso da pesquisa, ele não é simplesmente um reservatório de respostas, prontas a expressar-se diante da pergunta tecnicamente bem formulada. O sujeito, na realidade, não responde linearmente às perguntas que lhe são feitas, mas realiza verdadeiras construções implicadas nos diálogos nos quais se expressa. Nesse contexto a pergunta representa apenas um dos elementos de sentido sobre os quais se constitui sua expressão. (p. 55)

Foi com base nesse pensamento que decidimos criar situações em que o diálogo com a professora Leila permeasse todo o nosso trabalho de campo. Dessa forma, os momentos de entrevistas possibilitaram-nos sistematizar questões importantes sobre o pensamento e a prática da Professora Leila em sala de aula e também sobre a percepção dos alunos. Tal necessidade justificou-se para nós pois,

o sujeito pesquisado não está preparado para expressar-se em um ato de resposta a riqueza contraditória que experimenta em face dos momentos que vive no desenvolvimento da pesquisa. A resposta, como construção complexa que implique o sujeito, se desenvolve no curso da pesquisa. (GONZÁLEZ REY, 2002:55)

As entrevistas recorrentes ou reflexivas que realizamos com a professora Leila basearam-se na perspectiva de Szymanski (2002), e, por meio delas tivemos a intenção de propiciar o diálogo entre a professora e a pesquisadora, enfatizando a reflexão e o pensamento da sobre as questões abordadas, especialmente para clarificar suas ações durante a condução de nossa pesquisa. Foram realizadas três entrevistas, uma no início do ano letivo, e as outras duas no segundo semestre de 2004. Cada uma dessas desdobrou-se em dois momentos: 1) De acordo com interesse da pesquisadora, a partir das reflexões produzidas nas notas de campo, foram elaboradas questões (Apêndice C) apresentadas à professora em um momento combinado. 2) Todas as entrevistas foram registradas em áudio, posteriormente, foram reconstruídas e devolvidas à professora para que refletisse e produzisse outros comentários sobre o que havia dito; nesses momentos mais específicos de devolução, também acrescentávamos questões que nos foram suscitadas pela entrevista anterior.

De acordo com Szymanski (2002), a entrevista reflexiva pode ser definida como uma situação de interação humana, na qual estão presentes as subjetividades dos dois protagonistas. Entrevistador e entrevistado estão envolvidos num momento de construção de um novo conhecimento. Trata-se de uma discussão que pode partir tanto do interesse do entrevistador como do entrevistado.

As entrevistas realizadas com a professora tiveram como objetivos pontuar questões a fim de saber, de forma mais detalhada, o que fala, pensa, e de levá-la a refletir sobre seu discurso e ações no dia-a-dia da sala de aula no que se refere à questão da disciplina e indisciplina dos alunos. Como já informamos, as questões formuladas para a professora nos momentos de entrevista foram elaboradas com base em nossas reflexões nas notas de campo. Assim, as entrevistas tornaram-se, para nós, momentos de construção de informações a respeito do tema estudado, de acordo com as necessidades surgidas ao longo da pesquisa.

Além desses momentos mais formais de diálogo com a Professora Leila, conversávamos e perguntávamos para ela, sempre que necessário, sobre fatos do dia-a-dia da escola que não compreendíamos.

Autoscopia

Tivemos contato com três trabalhos (SADALLA, 1998; LAROCCA, 2002 e TASSONI, 2000) que utilizaram a técnica de confrontar os sujeitos de suas pesquisas com imagens de si mesmos. Tal procedimento é denominado de autoscopia. Julgamos que seria interessante para o nosso trabalho utilizá-lo como forma de propiciar verbalizações dos alunos e das professoras sobre as relações estabelecidas em sala de aula, no momento em que se vissem no vídeo.

De acordo com Linard (1980), a autoscopia consiste na

confrontação da imagem de si na tela' cuja aplicação consiste em realizar uma videogravação do sujeito, individualmente ou em grupo e, posteriormente, submetê-lo à observação do conteúdo filmado para que expresse comentários sobre ele (Apud Sadalla, 1998:45).

Como a própria definição da técnica explica, nosso objetivo, ao utilizá-la, foi perceber as reflexões da professora e dos alunos no momento em que se viram no vídeo, a fim de apreender o que dizem e pensam sobre si mesmos, sobre o seu comportamento e sobre o comportamento do outro nas cenas assistidas.

Conversamos com a professora e, posteriormente, com a diretora da escola sobre nosso interesse em gravar as cenas do cotidiano da sala de aula. A diretora da escola não se opôs, explicando que, se a professora concordasse, não haveria nenhum problema para a escola. Leila questionou-nos sobre o que faríamos com as cenas gravadas e, ao explicarmos que queríamos assistir junto com ela e com as crianças para perceber, a partir daí, o que diriam sobre os acontecimentos da sala de aula, então, obtivemos sua autorização.

A professora encarou o fato de ser filmada em tom jocoso. Sempre que via a pesquisadora com a câmera, brincava que queria ficar famosa por causa da filmagem. As gravações ocorreram em quatro dias letivos, nos dias 13/04, 20/04, 27/04 e 04/05 de 2004, uma vez por semana em quatro semanas consecutivas, totalizando seis horas de gravação.

No primeiro dia de filmagem, chegamos mais cedo para instalar a câmera antes que as crianças voltassem da aula de educação física. Optamos por fixar a câmera em um tripé em um lugar determinado da sala de aula, para não chamar muito a atenção dos alunos. Não houve, ao nosso ver, muita agitação por parte das crianças diante da presença da câmera. Nos outros dias de gravação, ficamos em lugares diferentes para filmar diferentes ângulos da sala de aula. Pedimos à professora que falasse anteriormente com as crianças sobre a filmagem, porém ela preferiu não dizer nada a elas com antecedência e deixar que a filmagem ocorresse naturalmente. Quando chegamos para instalar a câmera, a professora arrumava as carteiras em duplas. Foi a primeira vez que presenciamos esse fato em sua sala. Durante todos os dias em

que filmamos as aulas, as crianças permaneceram em duplas. No último dia da filmagem, quando já havíamos desligado a câmera, a professora ficou muito nervosa com a conversa dos alunos e os separou, alegando que não poderiam ficar mais juntos porque não sabiam conversar baixo. Desse dia em diante, as crianças não se sentaram mais em duplas.

Em virtude de cada dia de aula ter a duração de 3 horas e 30 minutos, decidimos por ficar com a câmera ligada no modo “pause” e filmar os acontecimentos de acordo com nossos interesses. Optamos por registrar situações que dissessem respeito à relação estabelecida entre a professora e os alunos, ao movimento das crianças e à necessidade de silêncio por parte da professora. No segundo dia de gravação, observamos que a professora ficava atenta à câmera para ver se estava ligada ou não, por isso, passamos a deixá-la ligada o maior tempo possível para normalizar o procedimento adotado por nós.

Posteriormente, assistimos às fitas, selecionamos e recortamos, de acordo com um roteiro que previamente elaboramos (Apêndice D), as cenas de nosso interesse para apresentar nas sessões de autoscopia. As cenas selecionadas relacionavam-se a aspectos discutidos neste trabalho, por exemplo, a prática da professora, a relação estabelecida entre professora e alunos, o movimento e a criatividade das crianças para lidar com as regras, as orientações da professora e as exigências de comportamento na sala de aula. Para cada cena selecionada, produzimos uma idéia sobre o que representava para a pesquisadora, e tais idéias direcionavam ou fundamentaram as discussões com a professora e seus alunos.

Do total inicial de seis horas, selecionamos 34 minutos de gravação com oito episódios. Esse trabalho foi desenvolvido no mês de maio de 2004, e, depois de feita a seleção das cenas, um profissional editou o material escolhido. A realização da autoscopia ocorreu cerca de 45 dias depois da última filmagem na sala de aula, em 24/06/2004, com as crianças e a professora juntas e, dia 25/06/2004, apenas com a professora.

A autoscopia com a professora e com os alunos foi realizada em dois momentos. Primeiramente, assistimos aos episódios com os alunos e a professora na sala de aula, momento que registramos novamente em vídeo para a análise posterior. Posteriormente, assistimos ao vídeo apenas com a professora, na biblioteca da escola, pois, no momento da 1ª sessão de autoscopia com as crianças, não conseguimos visualizar todos os seus comentários em virtude do barulho delas.

Procuramos observar, no momento da autoscopia, o que os alunos e a professora diziam sobre o que estavam vendo no vídeo: as aulas e sobre a forma como agiam naqueles momentos. No caso das crianças, tal procedimento poderia ter sido mais bem explorado se tivesse sido desenvolvido com um grupo menor, pois, no momento de transcrição da fita com as imagens da autoscopia, percebemos que muitas falas não ficaram claras em virtude das crianças que falavam ao mesmo tempo. Nesse caso, para elucidar os comentários das crianças, contamos com a ajuda da nota de campo que redigimos logo após a atividade.

Com a professora, contamos apenas com a ajuda do gravador para registrar suas verbalizações, pois ela explicou que se sentiria mais à vontade do que se fosse filmada novamente.

Acreditamos que a autoscopia permitiu-nos apreender algumas reflexões da professora sobre seu trabalho e sobre o comportamento das crianças; e das crianças sobre o que pensam da aula e sobre sua professora.

3.3 – Sujeitos da Pesquisa

A PROFESSORA LEILA

“Luta pela vida que a sua morte está garantida!”

Este é o bordão da Professora LEILA para seus alunos. Lutar pela vida ... É assim que demonstrou ser durante o período em que realizamos esta pesquisa. Uma pessoa alegre, de bem com a vida e que desenvolveu seu trabalho como uma constante luta. A professora Leila nasceu em 1962, formou-se em 1978, em um curso de magistério, e começou a trabalhar como professora de pré a 4ª série em 1979. Graduiu-se em licenciatura curta em Letras na primeira metade da década de 1980, porém, até o ano de 2004, não havia tido acesso ao seu diploma. Por falta deste documento, ela ainda é professora “PI”, nível de menor salário na rede municipal de ensino. É efetiva na Prefeitura Municipal de Uberlândia em dois cargos que ocupou no ano de 2004, na Escola Municipal Dona Zildete nos períodos da manhã e tarde. Trabalha na escola desde sua criação.

Leila é solteira, vive com seus pais e com um bebê que está adotando. É uma pessoa alegre, brincalhona e, atualmente, demonstra estar bastante desanimada com sua profissão, particularmente, com a questão salarial.

Acolheu-nos de uma forma muito especial, sempre nos tratando com respeito e proporcionando o diálogo conosco. Durante o período em que estivemos com ela, aprendemos muitas coisas, principalmente a ouvi-la. Por isso, nosso relacionamento com esta professora foi construído de forma bastante tranqüila ao longo da pesquisa.

Seu modo de encarar nossa presença em sua sala de aula foi visto como possibilidade de trocas de experiências e informações. Na última entrevista, quando lhe perguntamos como foi participar desta pesquisa, ela respondeu-nos:

É eu achei muito rico, você sabe por quê? A gente que é assim, igual você está assim estudando, está em contato com muitos autores, muitas pessoas novas, eu acho assim que, na medida do possível, você passou muita coisa

boa para a gente, apresentou questões diferentes, um modo diferente de ver as coisas, muita coisa que você falou, a gente repensa, a gente vê o que está correto, o que pode melhorar, não é? Acho que a gente trocou uma idéia, você, às vezes, fala 'Ah, tal autor, escreveu, falou isso assim, acho assim foi muito bom, foi muito rico, positivo mesmo! Foi uma troca de experiência muito boa!

(Entrevista - 28/10/2004)

De acordo com Szwanski (2002), a natureza das relações entre entrevistador e entrevistado influencia o curso e o tipo de informação que aparece na entrevista, que será atravessada por um linguajar e um emocional próprios da experiência humana. Dessa forma, compreendemos que as entrevistas que realizamos com a professora Leila, inclusive, pela própria oportunidade de mais encontros entre nós, contribuíram para a construção de reflexões acerca de sua prática e possibilitaram-nos um repensar que nos ajudaram a construir e reconstruir as informações obtidas sobre suas ações.

Tais reflexões podem ser observadas quando a professora comenta "você apresentou questões diferentes, um modo diferente de ver as coisas, muita coisa que você falou, a gente repensa, a gente vê o que está correto, o que pode melhorar, não é?"

Szwanski (2002) expõe que, à medida que o entrevistador explicita sua compreensão sobre o discurso do entrevistado, torna-se presente e dá voz às idéias que foram expressas por ele. No momento em que o entrevistado vê o seu discurso na voz do outro, constrói uma reflexão sobre seu próprio discurso e também sobre suas ações.

Outra questão que marcou nossa relação com a professora Leila pode ser ilustrada quando perguntamos como avaliou nossa participação em sua sala de aula e na escola. Respondeu-nos

Você foi uma pessoa comprometida, você fez o possível, assim para não interferir, não atrapalhar, pelo menos na minha sala eu não senti que você atrapalhou. Eu não senti que você escorregou em nada! Não trouxe problemas, tumulto, tanto é que as portas da sala continuam abertas para você viu, no que você precisar, você achar que a gente pode contribuir, você é bem vinda, viu? Foi muito bom! Aprendi também com você, aprendi muito

viu? E sempre que você precisar a gente fica meio inibida com esse negócio de gravador e tudo, mas...

(Entrevista - 28/10/2004)

Em nossas observações, sua interferência quanto à nossa presença dava-se em direção aos alunos. Estes sempre conversavam conosco ou sobre o que anotávamos em nosso diário de campo, ou sobre as atividades que faziam em sala, porém, sempre que um aluno aproximava-se de nós, a professora chamava-lhe a atenção pedindo para não nos incomodar.

Quando pensamos nas condições de trabalho da professora e no espaço físico da escola, podemos entender, também, porque é difícil para ela lidar de forma mais próxima com seus alunos. A sala de aula de Leila ficou com 32 alunos o ano inteiro, o que realmente dificultou seu trabalho, porquanto não dava para atender a todos individualmente, embora a professora ainda tentasse fazer esse tipo de atendimento a duas alunas que apresentavam mais dificuldade na leitura e na escrita.

A professora mostrava-se desanimada com sua profissão, no entanto estava engajada no processo de luta por melhores condições de trabalho e pela valorização salarial dos docentes. Participou das paralisações e do movimento tartaruga que ocorreu no período em que desenvolvemos a pesquisa na escola. É importante destacar que, no turno da tarde, de 25 profissionais que começaram, apenas 10 permaneceram nesse movimento até o fim. Leila foi uma delas. Não se intimidou com as constantes ameaças de corte de pagamento por parte do secretário de educação e do prefeito municipal.

Isso, para nós, revela que a consciência política, requisito fundamental para a transformação social e pessoal, envolve várias dimensões, por exemplo, a professora Leila tinha conhecimento e tomava posição diante do que estava acontecendo na prefeitura quanto aos professores. Isso era muito bom e desejável, porém nem sempre demonstrou o mesmo

conhecimento e a mesma sensibilidade no seu trabalho na sala de aula. Conhecimento e desconhecimento convivem juntos na prática de todos os professores (PENIN, 1994).

A relação dessa professora com a escola e com o grupo de colegas mostrou ser tranqüila. Sua forma de administrar as questões relacionadas ao comportamento dos alunos e de lidar com as questões institucionais da escola era séria, procurava dizer o que pensava, no entanto notamos que, no caso das colegas de trabalho, empenhava-se em não despertar intrigas quanto à divergência de pensamento. Demonstrava sua opinião, porém não entrava em discussões discrepantes.

Durante o planejamento semanal, Leila preparava o material para ser xerocado, utilizando, principalmente, recortes de livros e matrizes mimeografadas. No turno da tarde, a professora com quem mantinha mais contato era a professora Ivone, pois os planejamentos de ensino eram feitos juntos, e os conteúdos eram desenvolvidos nas duas salas seguindo a mesma ordem, embora cada uma delas possuísse um jeito específico para administrar o tempo, a forma de trabalho e a relação com os alunos. Além da preparação de atividades no dia do módulo, Leila realizava ainda outras coisas, como olhar revistas de cosméticos, ler jornal, conversar com as outras colegas “colocando o papo em dia”, e presenciamos, ainda, o uso do horário do módulo para resolver assuntos particulares. Nesse caso, a professora chegava na escola no horário de ir para a sala de aula às 14:40.

As aulas e a metodologia utilizada por Leila não eram alvos de diálogo com a supervisora. Tais questões pareciam ter um caráter ou decisão individual para cada professora. Num dia em que indagamos à professora Leila se havia uma linha de trabalho da escola para ser seguida pelos professores, ela respondeu-nos que não, explicando que trabalhavam da forma que eram capazes. Pensamos que isso, por um lado é bom, porque propicia liberdade para o profissional realizar seu trabalho, porém torna-se ruim quando esse mesmo profissional limita-se a repassar conteúdos.

Nas reuniões ou estudos com toda a equipe da escola, Leila ficou mais sozinha em sua sala de aula ou, quando ficava na sala em que estava acontecendo tal encontro, envolvia-se com outras atividades (montar xerox, recortar folhas xerocadas). Provavelmente, isso se dava porque as mesmas reuniões que ocorriam à tarde, já haviam sido efetuadas no período da manhã, e Leila já sabia do que se tratava.

Em sua relação com as crianças, a impressão inicial que tivemos dela foi de uma professora bastante desanimada com sua profissão e com o trabalho que realizava na escola. A forma como cumpria o programa de conteúdos e como lidava com o comportamento dos alunos parecia-nos um tanto impessoal e distante. Algumas vezes, comentou conosco que queria mudar de profissão e que, quando se aposentasse não queria nem passar perto de escola. Sua relação com os alunos parecia fria, e sua prática em sala de aula demonstrava mais preocupação com o cumprimento do programa de conteúdos do que com a aprendizagem ou relacionamento dos alunos entre si e com ela. Sua preocupação voltava-se mais em ocupar o tempo. Fato que será mais bem compreendido no próximo capítulo quando discutiremos sua relação com os conteúdos curriculares.

Ela parecia ser uma professora distante dos alunos, que não se envolvia afetivamente, sempre mantinha uma distância deles. Sorria pouco, acolhia pouco as aproximações das crianças, brincava pouco e, quando brincava, não explicitava claramente que estava brincando, e seu senso de humor não ficava claro para os alunos, pois brincava sem manifestar que brincava ou falava sério brincando. Observamos, porém, que os comentários de Leila sobre as crianças diferenciavam-se de nossas percepções. Sempre se referia aos alunos como crianças normais, que não apresentavam nenhum tipo de problemas em sala de aula, considerando que “tem as agitações da idade, as dúvidas, as curiosidades” (Entrevista - 09/09/2004), mas que são questões normais em crianças dessa idade. Além disso, considerava que mantinha um relacionamento franco com elas. Tal relacionamento foi definido por ela

como prática em dizer sempre a verdade e não esconder as dificuldades da vida usando a explicação sobre o ditado “*Luta pela vida que a sua morte está garantida*” como uma realidade a ser enfrentada por todas as crianças. Ou seja, na vida não se pode parar, é preciso lutar sempre, correr atrás dos objetivos. Segundo Leila, essa é uma realidade que procura passar para seus alunos no dia-a-dia escolar. Por isso, começamos a indagar-nos: Como explicar as ações da professora em sala de aula se a forma como ela pensava e falava de sua prática parecia desencontrar-se de nossa percepção?

Devido a essa aparente contradição, buscamos criar situações para dialogar mais com a Leila e, à medida que fomos conversando com ela sobre a escola, sobre seu trabalho, sobre os alunos, fomos percebendo que ela estava passando por um momento de cansaço e desânimo e que esse momento refletia em sua prática.

Compreendemos que a professora concebe a infância, a relação de ensinar e aprender na escola como algo que prepara o aluno para o ingresso na sociedade do mundo adulto, e tal compreensão que ela possuía possibilitou-nos analisar sua prática na sala de aula de modo mais claro.

Nos momentos de diálogo entre nós e a professora, procuramos prestar atenção nos aspectos mencionados acima na fala da professora, com a intenção de clarificar os sentidos que dava para o comportamento dos alunos. Por isso, no desenrolar da pesquisa, pontuamos algumas das questões que nos intrigavam em sua prática. Dessas questões, destacam-se suas estratégias para resolver as situações que considerava de indisciplina em sala de aula e o seu jeito de relacionar-se com os alunos.

A característica mais forte que notamos na professora Leila pode ser apresentada por meio do bordão sempre usado por ela em sala de aula para chamar a atenção dos alunos quando estavam distraídos e se atrasavam para fazer a tarefa: “*Luta pela vida que a sua morte está garantida!*”. Leila vivia e realizava seu trabalho de ensinar compreendendo que a vida era uma

constante luta e que as crianças precisavam entender isso desde cedo. Presenciamos essa fala em várias situações, por isso, sempre que teve oportunidade, a professora explicou-nos que considerava a vida como uma constante luta, em que, com trabalho seria possível conquistar todos os objetivos. E era essa idéia que tentava passar para seus alunos durante as aulas. Na última entrevista, a professora esclareceu-nos mais sobre isso:

Acho que tem hora que eu sou assim meio exagerada, igualzinho tem gente que fala assim nas brincadeiras que eu faço com os alunos porque tem hora que eu falo para eles “Não meu filho luta pela vida que a sua morte está garantida!” mas é uma forma que eu tenho de passar para eles assim que eles têm que estar sempre correndo atrás você está entendendo? Eles não podem parar. Como se diz veio para o mundo é para correr atrás, está aqui nesse mundo tem que lutar mesmo!

(Entrevista - 28/10/2004)

Embora essa impressão sobre o trabalho da professora seja marcante para nossa análise, ela não conseguiu por si só explicar todo o seu jeito de agir em sala de aula, porque junto com essa demonstração de cansaço, aparecia, nas preocupações da professora, uma forma de falar dos alunos e de seu trabalho que se distanciava das nossas impressões iniciais.

Seria uma contradição entre o pensar, o falar e o fazer da professora? Talvez sim, mas isso representa alguma coisa quando queremos interpretar sua prática de forma mais profunda. Há outras questões, como a cultura escolar do grupo, a história de vida da professora, sua formação, que influenciam em sua prática conforme destacamos anteriormente. Leila mostrou ser uma professora marcada por uma história de luta e parecia sentir-se muito cansada. Foi a partir desse aspecto de sua vida que desenvolveu seu trabalho na escola e que se relacionou com seus alunos.

Sempre que se referia às crianças para nós ou para suas colegas de trabalho, aparecia uma demonstração de afeto e um jeito carinhoso de falar sobre o comportamento delas. Explicava

o comportamento de seus alunos como algo normal para a idade, demonstrando sua preocupação em não levar os problemas de sua sala para outras pessoas de fora, como a supervisora ou a diretora. Um fato marcante de nossa atenção ocorreu no dia em que realizamos a autoscopia com a professora. Perguntamos a ela se, no primeiro dia de filmagem, ela havia conversado com os alunos sobre nossa presença com a câmera. Explicou-nos que não costumava fazer isso com os alunos porque não adiantava recomendar para se comportar de um jeito ou de outro. A forma como eles se comportavam era a mesma, independente de suas recomendações, então, ela preferia deixá-los mais à vontade. Embora o que tivéssemos perguntado não fosse isso, a resposta da professora ajudou-nos a esclarecer seu pensamento sobre as crianças.

Compreendemos, nesse dia, que conversar com os alunos para esta professora significava fazer recomendações sobre a forma que deveriam se comportar enquanto realizávamos a filmagem. Nesse momento, começamos a entender as ações da professora em sala de aula. Para ela, conversar com os alunos sobre as coisas significava fazer recomendações sobre seus comportamentos, então, era por isso que conversava pouco com eles, porque não gostava de fazer muitas recomendações.

Essa nova descoberta sobre a professora possibilitou-nos inferir que havia, de sua parte, preocupação em preservar as crianças, e, dessa forma, acreditava que criava laços com seus alunos. Talvez fosse principalmente por causa dessa característica que as crianças gostassem tanto dela.

Porém percebemos que havia um certo desconhecimento ou uma desatenção por parte da professora sobre as crianças com as quais trabalhava, sobre a forma que se comportavam e sobre o jeito de elas aprenderem. A professora era muito objetiva e cobrava essa objetividade das crianças, e sabemos que criança não possui a mesma lógica e objetividade dos adultos. Esse desconhecimento ocorre não porque a professora queira, mas em função de falta de

tempo para estudar e do cansaço causado por sua longa jornada de trabalho. Essa foi uma queixa da professora em uma de nossas entrevistas.

Ela percebia seu dia-a-dia da seguinte forma:

Realmente é como a gente trabalha, sala cheia, aquelas dificuldades ali, quando você está atendendo um o outro está jogando bolinha pra cima! E vamos que vamos! Não tem muito jeito não! No final do horário, tanto eles como eu escapando com vida, acho que está bom demais! (risos)
(Autoscopia - 25/06/2004).

Tal aspecto leva-nos a considerar a questão da formação continuada dos professores. Segundo Leila, os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação não faziam muito sentido para sua prática, porque não estavam relacionadas à realidade com a qual trabalhava e não propiciavam momentos de discussão e troca de experiências, uma vez que parecem ser pensados como espaço de formação em massa em que não é possível ouvir o que os professores têm a dizer. Um exemplo disso foi o Projeto desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação promovido em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia no ano de 2004, denominado de Projeto Alfa, destinado aos professores que trabalhavam com alfabetização. Segundo a professora, o curso apresentava-se desconexo, com palestras soltas, baseadas apenas em teorias que não conseguiam, a seu ver, explicar a prática do dia-a-dia da sala de aula. A cada encontro, eram apresentados temas que não eram esgotados pelos palestrantes e que ficavam sem um fechamento ou aprofundamento que fizesse sentido para a professora e para o seu trabalho, por isso, ela abandonou o curso.

Para nós, esse abandono revela uma forma de protesto àquilo que lá estava sendo desenvolvido, pois não estava fazendo sentido para ela, mas também uma certa resistência da professora a mudanças.

A professora Leila caracterizou-se principalmente, como uma profissional que precisava cumprir um programa, que não tinha tempo de estudar, que estava muito cansada e que

possuía marcas de uma cultura escolar muito forte. Uma cultura escolar que valorizava a tarefa, o cumprimento das determinações superiores e que, por tabela, pouco levava em consideração as necessidades e as dinâmicas constituídas na relação professor-aluno-conhecimento no dia-a-dia da sala de aula.

À singularidade da professora, conforme apresentamos anteriormente, acrescentamos sua disposição em se envolver em um grupo de estudos organizados por nós na universidade. Seu empenho representou esforço em investir em sua formação, apesar da falta de tempo e do cansaço que marcavam sua vida profissional.

AS CRIANÇAS

Vida de moleque é vida boa
Vida de menino é maluquina (...)
Tudo que é bom é brincadeira
(Fernando Brant e Milton Nascimento)

As turmas de primeira série foram organizadas de acordo com o nível de leitura e escrita dos alunos. A turma da professora Leila foi considerada pela equipe pedagógica da escola, de acordo com um diagnóstico inicial, como alfabéticos¹⁴ e foi composta por 33 alunos. No turno da tarde, formaram-se mais três turmas de 1ª série, duas em nível silábico-alfabético e, ainda, uma turma considerada em nível pré-silábico.

O critério para a designação de professores para as turmas baseou-se num rodízio, ou seja, a professora que trabalhara com crianças “mais fracas” no ano anterior tinha o direito de pegar uma turma mais forte no ano seguinte. Para o ano de 2004, foi esse o acordo que prevaleceu para a professora Leila e mais uma professora. As outras duas professoras, por serem novatas na escola, ficariam com as outras turmas.

Dessa forma a turma da professora Leila foi constituída por 33 alunos, dos quais 21 eram meninas e 12 eram meninos. Os alunos dessa turma tinham entre 6 e 11 anos de idade.

De um modo geral, as crianças eram alegres, falantes e demonstravam gostar muito de sua professora. Durante o desenvolvimento da aula, os alunos levantavam-se dos lugares, conversavam entre si, brincavam com brinquedos que levavam para a sala ou mesmo com objetos escolares. Essas atitudes das crianças induziam a professora a lhes chamar atenção a todo momento durante a aula. Nessa turma, quatro alunos destacaram-se pela constante citação de seus nomes nas solicitações da professora para que ficassem quietos e deixassem de conversar para fazer a tarefa. Eram eles, Heitor, William, Natanael e Andreza. O pensamento desses alunos, e de mais dois que entrevistamos – Júnior e Gustavo - sobre a

¹⁴ Distribuição feita com base nos níveis de escrita definidos por Ferreiro (1985).

escola, sobre si mesmos e sobre a professora, ajudaram-nos a compreender a dinâmica da sala de aula e sugeriram questões importantes para a análise dos dados.

No período em que observamos o comportamento das crianças na sala de aula, na hora do recreio, e a forma como se relacionavam com a professora, pudemos perceber o quão distintos eram seus interesses do mundo adulto. Por isso, perguntávamo-nos, o que essas crianças pensavam das coisas que faziam na escola e de sua professora? Como se viam na escola e na sala de aula? O que gostavam e o que não gostavam na escola e na sala de aula?

Ouvir das crianças, o que pensavam sobre a escola, sobre si mesmas na escola e na sala de aula e sobre a professora ajudou-nos a entender algumas questões que nos inquietavam durante as observações. Eis as suas falas:

QUADRO III – O QUE AS CRIANÇAS DIZEM GOSTAR NA ESCOLA E NA SALA DE AULA.

	Alunos	O que eu gosto na escola e na sala de aula?
1.	Ana Júlia	De vez em quando eu gosto de escrever na sala de aula e na escola eu gosto de pular corda!
2.	Andreza	Na escola – Eu gosto de bolo de chocolate. Na sala de aula – eu gosto de desenhar.
3.	Bruno	Eu gosto de jogar bola e de brincar de pique pega.
4.	Caio	Eu (gosto) da tia Marlene (Profª Educação Física) e das outras.
5.	Camila	Na escola eu gosto de brincar. Na sala de aula eu gosto de escrever.
6.	Carita	Eu gosto de brincar e escrever.
7.	Carolina	O quiosque, o lanche.
8.	Cristiane	Escrever e colorir.
9.	Eliene	Eu gosto de copiar o que os professores passam.
10.	Fábio	Eu gosto do recreio na escola e na sala de aula eu gosto dos enfeites nas paredes.
11.	Guilherme	Na escola eu gosto de brincar. Na sala de aula eu gosto de estudar e escrever.
12.	Gustavo	Na escola eu gosto do lanche e na sala de aula eu gosto de matemática.
13.	Heitor	[não respondeu]
14.	Junior	Na sala de aula eu gosto de fazer matemática e gosto de pular corda.
15.	Luísa	Na sala de aula gosto muito das professoras das 1-2-3-4-5-6-7-8-9 [numeração das salas de aula].
16.	Manoela	Brincar e copiar eu gosto.
17.	Michele	Na escola eu gosto de brincar e conversar. Na sala de aula eu gosto de estudar e ler.
18.	Nádia	Brincar, educação física, escrever.

	Alunos	O que eu gosto na escola e na sala de aula?
19.	Natanael	Na escola eu gosto mais de quiosque. Eu gosto dos desenhos também!
20.	Rafaela	De escrever.
21.	Raquel	Eu gosto de copiar no caderno de matemática. Brincar.
22.	Romário	Eu gosto de brincar na escola e escrever na sala de aula.
23.	Samuel	De brincar, desenhar.
24.	Sandra	Eu gosto de brincar e escrever.
25.	Silmara	Brincar e escrever.
26.	Silvana	Na escola eu gosto de brincar. Na sala eu gosto de escrever.
27.	Suzana	Eu gosto de brincar na escola no quiosque. Eu gosto de estudar na sala.
28.	Vanessa	Eu gosto de brincar. Ótimo!
29.	Vitória	Brincar e estudar.
30.	Viviane	Eu gosto de copiar o que os professores passam.
31.	Welington	Na escola eu gosto de brincar. E na sala de aula eu gosto de copiar.
32.	William	Eu gosto de brincar na escola. Na sala de aula de escrever no livro.

Fonte: Atividade escrita realizada com as crianças em 25/10/2004

Os registros feitos pelos alunos e apresentados nesse quadro expõem o que é próprio das crianças. Dos 32 alunos que realizaram a atividade, 19 apontaram gostar de brincar na escola. Porém esse número aumenta para 22 quando consideramos os que disseram gostar mais do quiosque e do recreio, pois, nesse espaço e nesse momento, o brincar também estava presente. Gostar do lanche e de bolo de chocolate também apareceu dentre as preferências dos alunos, demonstrando, mais uma vez, o sentido que dão para a escola, ou seja, gostam mais daquilo que os diverte e lhes causa prazer.

Na sala de aula, os desejos das crianças variaram entre escrever (12), copiar (05), estudar (04 - no livro ou na sala). As demais respostas ficaram entre os desenhos das paredes, desenhar, colorir, ler e também de suas professoras.

De acordo com o quadro, podemos afirmar, então, que o maior número das crianças tem preferência por brincar na escola. Já na sala de aula, as respostas centraram-se mais em atividades como escrever, copiar, estudar e desenhar. Pelas observações que realizamos, essas atividades eram as práticas mais comuns na sala de aula.

QUADRO IV – O QUE AS CRIANÇAS DIZEM NÃO GOSTAR NA ESCOLA E NA SALA DE AULA.

	Alunos	O que eu não gosto na escola e na sala de aula?
1.	Ana Júlia	E eu não gosto de bagunça na sala de aula. Eu não gosto de briga na escola. Eu gosto de todo mundo na sala de aula.
2.	Andreza	Na escola – eu não gosto de correr. Na sala – eu não gosto de copiar.
3.	Bruno	Eu não gosto de ser xingado.
4.	Caio	De copiar na sala – não gosto da horta, ela fede.
5.	Camila	Eu não gosto da horta porque ela cheira mal.
6.	Carita	Eu não gosto da horta porque fede.
7.	Carolina	Escrever.
8.	Cristiane	Que não me atrapalha fazer a tarefa.
9.	Eliene	Eu não gosto de conversa e não gosto do cheiro da horta.
10.	Fábio	O que eu não gosto na escola é quando chove. O que eu não gosto na sala de aula do mau cheiro da horta.
11.	Guilherme	Na escola eu não gosto de xingar e brigar. Na sala de aula eu não gosto de conversa.
12.	Gustavo	O que eu não gosto na escola é de correr. O que eu não gosto na sala de aula é correr.
13.	Heitor	[não respondeu]
14.	Junior	Não gosto de fazer português e não gosto de ficar lá fora.
15.	Luísa	Gosto de tudo.
16.	Manoela	De briga eu não gosto.
17.	Michele	O que eu não gosto de fazer é conversar e xingar.
18.	Nádia	Briga, empurrar, chutar.
19.	Natanael	Eu não gosto da horta.
20.	Rafaela	Não gosto na sala de aula é de teimar.
21.	Raquel	Eu não gosto de briga e eu não gosto de grito.
22.	Romário	E o que eu não gosto de brigar na escola e não gosto de conversar na sala de aula.
23.	Samuel	Os meninos que batem na gente, de os meninos empurrarem no chão.
24.	Sandra	Eu não gosto de correr, conversar.
25.	Silmara	Xingar, brigar, não gosto.
26.	Silvana	Eu não gosto do capim.
27.	Suzana	Eu não gosto de brigas no quiosque. Eu não gosto de grito na sala.
28.	Vanessa	Eu não gosto de teimar.
29.	Vitória	De briga e de brincar na sala de aula!
30.	Viviane	Eu não gosto de conversa. E não gosto do cheiro [da horta].
31.	Wellington	E o que eu não gosto na escola escrever no português. E o que eu não gosto na sala de aula conversar.
32.	William	De escrever muito e quando os meninos pega o meu lápis.

Fonte: Atividade escrita realizada com as crianças em 25/10/2004

A questão apresentada no quadro acima possibilitou uma variedade de respostas. Quando pedimos para que as crianças escrevessem sobre o que não gostavam na escola, surgiram as seguintes questões: não gostam de bagunça, brigas, de xingar e ser xingado na escola (12), do cheiro da horta (07), correr (03), escrever no português (02), teimar (02), quando chove (01), gostar de tudo (01) e não respondeu (01).

Na sala de aula, não gostam de conversar (07), do cheiro da horta (06), de brigas, bagunça e gritos (05), de copiar (02), escrever muito (02), xingar (02), teimar (02), correr (02), ser xingado (01), de brincar na sala de aula (01), gosta de tudo (01), não gosta de ficar lá fora (01), que o atrapalhem fazer as tarefas (01), quando os meninos pegam seus lápis (01).

As crianças, muitas vezes, apropriam-se do discurso de sua professora. Por isso, observamos pelas respostas apresentadas que a maioria das coisas de que não gostavam estava relacionada àquilo que a professora solicitava que não fizessem em sala de aula.

QUADRO V – COMO AS CRIANÇAS SE VÊM NA ESCOLA E NA SALA DE AULA.

	Alunos	Quem sou eu na escola e na sala de aula?
1.	Ana Júlia	Sou uma aluna dedicada e na escola eu brinco muito na hora do recreio.
2.	Andreza	Na escola eu sou dançarina. Na sala de aula eu sou estudante.
3.	Bruno	Sou um estudante.
4.	Caio	Eu sou bonito.
5.	Camila	Eu sou um aluno.
6.	Carita	Eu comporto.
7.	Carolina	Carolina.
8.	Cristiane	Sou uma aluna.
9.	Eliene	Obediente, dedicada e faço as tarefas.
10.	Fábio	Escrevo muito.
11.	Guilherme	Na escola eu sou alegre. Na sala de aula eu sou responsável.
12.	Gustavo	Sou estudante, na sala de aula sou um aluno.
13.	Heitor	Sou um aluno.
14.	Junior	Aluno que conversa.
15.	Luísa	Eu sou quieta.
16.	Manoela	Eu sou aluna.
17.	Michele	Na escola eu sou dedicada e na sala de aula eu sou educada.
18.	Nádia	Faço as minhas tarefas, sou uma menina dedicada, brinco muito na hora do recreio.
19.	Natanael	-
20.	Rafaela	Sou teimosa e converso muito e faço meus trabalhos.
21.	Raquel	Eu sou uma aluna dedicada.
22.	Romário	Eu fico saindo do lugar.
23.	Samuel	Aluno.
24.	Sandra	Eu sou uma aluna estudiosa.
25.	Silmara	Eu sou a Silmara, aluna.
26.	Silvana	Eu sou aluna e escrevo.
27.	Suzana	Eu de vez em quando converso.
28.	Vanessa	Bem, legal.
29.	Vitória	Sou inteligente.
30.	Viviane	Eu sou obediente e inteligente.
31.	Welington	Na escola eu sou um aluno. Na sala de aula eu trabalho.
32.	William	Eu sou educado.

Fonte: Atividade escrita realizada com as crianças em 25/10/2004

Em virtude da variedade de respostas apresentadas pelas crianças, agrupamo-las em três grupos. No primeiro grupo, destacamos as respostas de 17 alunos, relativas às características normalmente consideradas positivas/negativas pela escola: são elas, aluno (a) dedicado (a), obediente, responsável, educado (a), estudioso (a), inteligente, quieto (a), que conversa muito, teima, sai do lugar. No segundo, estão as respostas que se referem à compreensão das crianças de que, se estão na escola ou na sala de aula, são alunos ou estudantes e, por isso, escrevem, trabalham e fazem as tarefas, o que totalizou 12 crianças. Por último, assinalamos os comentários mais específicos, como: “sou dançarina”, “sou bonito”, “sou alegre”, “bem legal”.

Ao analisar esse quadro, percebemos a riqueza de informações que nos propiciou sobre as crianças. É possível perceber, por meio dele, a presença da escola e de suas exigências nas crianças.

Um exemplo que pode ilustrar o que estamos afirmando aparece na fala de Romário, quando pedimos para que pensasse e escrevesse sobre quem ele era na sala de aula. A resposta do aluno foi ao encontro das constantes solicitações da professora para que ele voltasse para seu lugar. Ele escreveu “Eu fico saindo do lugar”.

As respostas das crianças demonstraram que o que pensavam de si mesmas estava relacionado a algumas ações da professora em sala de aula, por exemplo, no primeiro grupo, quando se identificaram com características consideradas importantes, positivas ou negativas, pela escola e pela professora. No segundo grupo, essa relação já não foi tão clara, quando as crianças se perceberam como alunos, que, por isso, precisavam fazer tarefa e escrever. Já no terceiro grupo, o que pensavam de si mesmos não estava ligado diretamente às relações que estabeleciam com a professora e com a escola. Vale lembrar que essa turma foi considerada a melhor turma de primeira série do turno da tarde, pois a maioria das crianças já estava alfabetizada desde o início do ano.

QUADRO VI – COMO AS CRIANÇAS DIZEM COMPORTAR-SE NA ESCOLA.

	Alunos	Como me comporto na escola?
1.	Ana Júlia	Sim (entendeu que estávamos perguntando se ela se comporta na escola).
2.	Andreza	Eu me comporto na escola bem.
3.	Bruno	Muito bem.
4.	Caio	Eu me comporto na escola bem.
5.	Camila	De vez em quando eu converso.
6.	Carita	De vez em quando eu converso.
7.	Carolina	Eu me comporto na escola sim.
8.	Cristiane	Eu me comporto na escola muito bem.
9.	Eliene	Brinco na hora certa.
10.	Fábio	No recreio eu corro um pouco e depois paro.
11.	Guilherme	Eu me comporto na escola.
12.	Gustavo	Eu me comporto na escola bom.
13.	Heitor	Eu sou chato.
14.	Junior	Eu me comporto na escola bom.
15.	Luísa	Sim (entendeu que estávamos perguntando se ela se comporta na escola).
16.	Manoela	Na escola eu não jogo lixo no pátio.
17.	Michele	Eu me comporto na escola bem.
18.	Nádia	Eu me comporto na escola muito.
19.	Natanael	Eu me comporto na escola muito bem.
20.	Rafaela	Eu me comporto na escola boa.
21.	Raquel	Eu me comporto na escola boa.
22.	Romário	Eu me comporto na escola.
23.	Samuel	Eu me comporto na escola? Sim.
24.	Sandra	Eu me comporto na escola bem.
25.	Silmara	Bem.
26.	Silvana	Eu brinco no recreio.
27.	Suzana	Eu brinco.
28.	Vanessa	Quietinha.
29.	Vitória	Bem.
30.	Viviane	Brinco na hora certa.
31.	Wellington	Eu me comporto na escola bom.
32.	William	Bem.

Fonte: Atividade escrita realizada com as crianças em 25/10/2004

Pedimos às crianças que escrevessem como se comportavam na escola a fim de perceber o que era mais marcante sobre as orientações que recebiam e, ainda, em que aspectos faziam esse julgamento. Suas respostas demonstraram que julgavam seu comportamento principalmente de acordo com duas referências: bom ou mau. Dessa forma, 22 crianças responderam que se comportavam bem ou que se comportavam. As demais crianças (10) responderam tentando explicitar um pouco mais seus comportamentos, quando disseram, “de

vez em quando eu converso” (02), “brinco na hora certa” (02), “brinco no recreio” (02), “no recreio eu corro um pouco depois paro” (01), “quietinha” (01), “eu sou chato” (01), “na escola eu jogo o lixo no pátio” (01).

Embora haja respostas singulares, notamos que a maioria dos alunos possuía, como já expusemos um padrão ideal para julgarem a forma como se comportavam: a idéia de um bom ou mau comportamento.

QUADRO VII – COMO AS CRIANÇAS DIZEM COMPORTAR-SE NA SALA DE AULA.

	Alunos	Como eu me comporto na sala de aula?
1.	Ana Júlia	Sim. (Entendeu que estávamos perguntando se ela se comporta na escola).
2.	Andreza	Na sala de aula mal.
3.	Bruno	Bom.
4.	Caio	E na sala de aula eu sou chato.
5.	Camila	Bem.
6.	Carita	E na sala de aula bem.
7.	Carolina	Comporto dividindo na sala de aula.
8.	Cristiane	E na sala de aula muito bem.
9.	Eliene	Na sala de aula sou quietinha.
10.	Fábio	Na sala de aula eu faço todas as tarefas.
11.	Guilherme	Eu me comporto na sala de aula.
12.	Gustavo	E na sala de aula bom.
13.	Heitor	Na sala de aula eu converso.
14.	Junior	E na sala de aula bom.
15.	Luísa	Quieta.
16.	Manoela	Legal.
17.	Michele	E na sala de aula sou educada.
18.	Nádia	E na sala de aula estudo muito.
19.	Natanael	E na sala de aula também me comporto muito bem.
20.	Rafaela	E na sala de aula, teimosa.
21.	Raquel	E na sala de aula boa.
22.	Romário	E na sala de aula comportado.
23.	Samuel	Na sala de aula não.
24.	Sandra	E na sala de aula mal.
25.	Silmara	Sou boazinha.
26.	Silvana	E na sala de aula eu fico copiando.
27.	Suzana	Na sala de aula eu gosto de estudar.
28.	Vanessa	De tudo.
29.	Vitória	Sou quietinha.
30.	Viviane	E na sala de aula sou quietinha.
31.	Wellington	E na sala de aula eu sou educado!
32.	William	Bem.

Fonte: Atividade escrita realizada com as crianças em 25/10/2004

Assim como no quadro anterior, o julgamento dos alunos para explicar seu comportamento na sala de aula é assinalado com a idéia de bom ou mau comportamento, porém aparecem algumas características mais singulares. Por isso, apresentaremos novamente três grupos de respostas. Os alunos que definiram seu comportamento como bom ou comportado (13). O segundo grupo, que se definiu como mau comportado (03). O terceiro grupo, em que aparecem definições variadas, como quietinha (04), educada (02), chato (01), dividindo (01), faço todas as tarefas (01), eu converso (01), legal (01), estudo muito (01), boazinha (01), eu fico copiando (01), gosto de estudar (01), de tudo (01).

Nos três grupos, apareceram algumas aferições que demonstram que a forma como percebiam seu comportamento na sala de aula também estava relacionada a algumas solicitações da professora para que fizessem silêncio e obedecessem, foi o caso, por exemplo, de Heitor, que respondeu “na sala de aula eu converso” e de Rafaela, quando explicou: “na sala de aula sou teimosa”. O comportamento também foi caracterizado por meio das coisas que estavam acostumados a fazer em sala de aula, como ficar copiando (Silvana), fazer todas as tarefas (Fábio), estudar muito (Nádia). A maioria dos alunos julgou ter um bom comportamento.

QUADRO VIII – O QUE AS CRIANÇAS DIZEM DA PROFESSORA LEILA.

	Alunos	Como é minha professora?
1.	Ana Júlia	Bonita e eu gosto muito dela.
2.	Andreza	A tia Leila é chata.
3.	Bruno	A tia Leila é bonita.
4.	Caio	A tia Leila é bonita e elegante.
5.	Camila	Boazinha.
6.	Carita	A tia Leila é boa.
7.	Carolina	A tia Leila é boazinha.
8.	Cristiane	A tia Leila é bonita, inteligente, é linda!
9.	Eliene	A tia Leila é boazinha para mim.
10.	Fábio	A Leila é boa.
11.	Guilherme	A tia Leila é legal, bonita e elegante.
12.	Gustavo	A tia Leila é linda (havia escrito muito boazinha e apagou).
13.	Heitor	A tia Leila é linda!
14.	Junior	A tia Leila é muito legal.

	Alunos	Como é minha professora?
15.	Luísa	A tia Leila é linda e maravilhosa. Eu amo muito.
16.	Manoela	A tia Leila é legal.
17.	Michele	A tia Leila é bonita e elegante.
18.	Nádia	A tia Leila é boa para ensinar.
19.	Natanael	A tia Leila é a minha professora. Tia Leila, muito obrigado por tudo.
20.	Rafaela	Boa.
21.	Raquel	A tia Leila é linda!
22.	Romário	A tia Leila é boazinha.
23.	Samuel	A tia Leila é muito boa.
24.	Sandra	A tia Leila é bonita e elegante.
25.	Silmara	A tia Leila é boazinha.
26.	Silvana	A tia Leila é boazinha.
27.	Suzana	A tia Leila é linda!
28.	Vanessa	A tia Leila é bonita e boa.
29.	Vitória	A tia Leila é boazinha.
30.	Viviane	A tia Leila é boazinha.
31.	Welington	A tia Leila é bonita.
32.	William	Boa.

Fonte: Atividade escrita realizada com as crianças em 25/10/2004

Ao pedir aos alunos para comentarem sobre sua professora, tencionávamos evidenciar o que pensavam dela. Assim, percebemos que a maioria possuía uma imagem positiva da professora, quando 14 afirmaram que a professora era boa ou boazinha; 14 variaram suas respostas entre linda, bonita e elegante; 02 alunos enfatizaram que ela é legal. Apenas duas crianças divergiram das demais, quando declararam que a professora era chata (01), foi o caso da Andreza, aluna que, como já mencionamos anteriormente, era alvo de constantes reclamações da professora. E (01) a definiu apenas como sua professora, porém aproveitou a oportunidade para agradecer-lhe por tudo que fazia na sala.

Com base nas respostas das crianças, pudemos notar que prevaleceu no grupo uma imagem positiva da professora Leila, sobressaindo a relação afetiva que estabeleciam com ela.

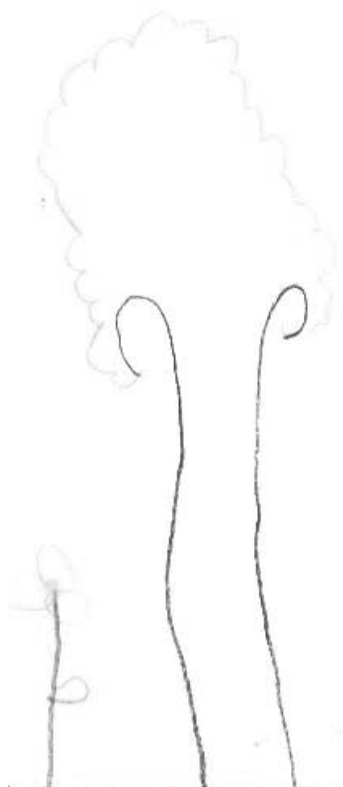
Dessa forma, destacamos, na apresentação das crianças, as seguintes questões: 1) na escola, revelaram gostar mais de brincar e de atividades que lhes davam o prazer; na sala de aula, das atividades que estavam habituados a fazer; 2) o que não gostavam na escola e na sala de aula estava relacionado àquilo que a professora solicitava que não fizessem em sala de aula; 3) a forma como as crianças se viam na escola e na sala de aula, ou a identidade que

construíam ali estava diretamente vinculadas às relações que estabeleciam com a professora e com os colegas; 4) a forma como avaliavam seu comportamento estava relacionada à idéia de bom ou mau e a maioria julgava ter um bom comportamento; 5) ao falarem sobre o comportamento em sala de aula, evidenciou-se, também, a idéia de bom ou mau, destacando-se que a “conversa” foi citada muitas vezes para explicar como se comportavam. Entendemos que a definição dada ao comportamento relacionada à idéia de conversar na sala de aula está sendo entendida como algo negativo que prejudica o desenvolvimento da aprendizagem, o que pode ser um equívoco muito grande, pois, ainda que seja necessário ter silêncio em sala de aula em determinadas situações, a “conversa” pode ser essencial para o aprendizado em outras; 6) a maioria das crianças possuía uma relação afetiva com sua professora, ou seja, gostavam dela, embora Andreza tivesse escrito que a “tia Leila é chata”, posteriormente, na conversa que realizamos com ela, afirmou estar apenas brincando.

Além da compreensão geral aqui explicitada sobre a turma, as entrevistas realizadas com Andreza, Gustavo, Heitor, Júnior, Natanael e William, também foram importantes para a análise que se segue.

Questionário de vez em quando

- 1- Eu gosto de escrever na sala de aula. E na escola eu gosto de pular corda.
E eu não gosto de bagunça na sala de aula. E não gosto de briga na escola.
- 2- Eu gosto de todo mundo na sala de aula; Sim uma aluna dedicada,
E na escola eu brinco muito na hora da recreio.
- 3- Eu me comporto na escola, sim e na sala de aula sim
- 4- Bonita e eu gosto muito dela.



4 - A CONSTITUIÇÃO DA (IN)DISCIPLINA E OS MOVIMENTOS NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

"Antes de mais nada viver uma cultura é conviver com e dentro de um tecido de que somos e criamos, ao mesmo tempo, os fios, o pano, as cores o desenho do bordado do tecelão. Viver uma cultura é estabelecer em mim e com os meus outros a possibilidade do presente."

(BRANDÃO, 2002).

Em nossa participação no dia-a-dia da escola, intentamos identificar e compreender as ações da professora Leila para lidar com o comportamento de seus alunos e também a relação que mantinha com eles, assim como as respostas dos alunos para tais ações de sua professora.

Vale destacar mais uma vez que, tal intento, é fruto da teia teórica que fomos tecendo e que sustenta nossa compreensão acerca da constituição de sujeitos. A teia à qual nos referimos pode ser entendida principalmente por uma afirmação que consideramos essencial neste momento do trabalho, inclusive, todo o aparato metodológico desenvolvido durante a pesquisa: "É sempre bom recordar que não se deve tomar os outros por idiotas" (Certeau, 1994:273).

Acompanhando as ações da professora Leila com base nesse pensamento, procuramos, durante do ano de 2004, buscar sentido naquilo que, para nós, parecia uma prática desarticulada e disciplinadora das crianças. Como aponta Szwamanski (2002), a análise que desejamos apresentar "busca o sentido do todo, o oculto no aparente" (p.70).

Os conceitos de Gonzalez Rey (2003) sobre a subjetividade social e individual possibilitaram-nos buscar significados e sentidos para as práticas da professora e para as ações das crianças, tomando umas relacionadas com as outras.

O desafio que se apresentava para nossa pesquisa estava justamente em desvelar: como se desenvolviam as práticas disciplinares da professora Leila em sala de aula. O que tais práticas revelavam sobre ela e seu trabalho. Como essas práticas repercutiam nas crianças. Como as ações da professora Leila eram compreendidas pelas crianças. A partir da trama do cotidiano

da professora Leila e de seus alunos, o que poderíamos depreender sobre a constituição da disciplina ou da indisciplina na escola e na sala de aula.

Os conceitos de Certeau (1994) acerca do cotidiano como ponto de encontro e de embates entre estratégias e táticas, bem como as contribuições de Vigotski sobre o papel da cultura e das interações na constituição do sujeito também foram fundamentais para a análise que se segue.

Portanto, nosso desafio aqui foi delinear os significados e os sentidos que a professora Leila atribuía para suas ações ao resolver situações que considerava de indisciplina em sala de aula ao mesmo tempo em que desenvolvia seu trabalho de ensinar, e também sobre a compreensão e a forma como seus alunos percebiam tais ações e a elas respondiam. Chamamos de desafio porque não queríamos que tais situações fossem interpretadas de forma simplista e reducionista.

4.1 - O fazer, o pensar, o sentir e o falar da Professora Leila

Todo recorte é perigoso para uma pesquisa. No entanto acreditamos que é também necessário, pois, ao se discorrer sobre tudo, corre-se o risco de não se falar nada. Esta é uma advertência que o próprio Vigotski (1996) nos faz ao discutir a necessidade de um certo rigor nas pesquisas em psicologia.

Durante nossa participação na escola e nas aulas da Professora Leila, nossas observações centravam-se na forma como se relacionava com os alunos, nas ações que praticava diante de um comportamento considerado indisciplinado, assim como as respostas dos alunos diante de tais ações. Durante o desenvolvimento da pesquisa, porém, foi-se consolidando a necessidade de compreender e explicar a forma como a professora Leila desenvolvia os conteúdos curriculares.

Atravessando as relações entre a professora e os alunos, aparecia como fio condutor da prática de Leila, a transmissão dos conteúdos, principalmente porque ela sentia que precisava cumprir um programa, levar a termo uma programação.

A professora desenvolvia em suas aulas, com os alunos, de forma predominante, atividades na forma de folhas xerocadas, acompanhamento do livro-texto, ou cópia do quadro, conteúdos contemplados no planejamento da escola. A necessidade de cumprir o programa era bastante presente no modo como a professora desenvolvia suas aulas. No início do ano de 2004, observamos que a professora colou, na parede de sua sala, a relação de conteúdos a serem trabalhados, assim como o calendário escolar, os horários de módulos e aulas de reforço de seus alunos. Um trecho da nota de campo que produzimos sobre essa apropriação da professora das orientações institucionais exemplifica o que estamos dizendo:

... Observei que Leila pregou todos os horários de aulas especializadas de reforço e de módulo na parede da sala de aula, perto do quadro, bem como o planejamento dos conteúdos decidido na reunião. Isso demonstra que o trabalho tem de seguir algumas orientações institucionais. E ela prega na parede, a meu ver, para não perder de vista tais orientações.

(Nota de campo, 31 - 03/03/2004).

Falar sobre a questão dos conteúdos trabalhados pela professora Leila em sala de aula foi se tornando uma necessidade, à medida que fomos organizando nossa interpretação sobre o seu relacionamento com as crianças. Expliquemo-nos um pouco melhor.

Estamos construindo uma interpretação sobre como as ações da professora Leila para resolver e prevenir situações consideradas por ela de indisciplina em sala de aula repercutem nas crianças, levando-as a produzir determinados comportamentos. Ao fazer esse exercício de descrever as ações da professora por meio de nossas observações em sala de aula e, ao mesmo tempo, conversar com ela sobre tais ações, começou a ficar claro para nós que suas atitudes em sala ocorriam, principalmente, em função do programa que precisava cumprir e não

apenas por ser uma professora autoritária na relação com os alunos. Até porque, quando falava-nos sobre as crianças, demonstrava avaliar seus comportamentos como normais, ou seja, não os considerava indisciplinados.

O cumprimento do programa, ou seja, os conteúdos a ser transmitidos aos alunos necessitam, conseqüentemente, de um método para fazê-lo. Eis a questão a que queremos chegar: a relação da Professora Leila com seus alunos ocorreu em função do cumprimento do programa de ensino.

Ficávamos intrigadas com a forma como a professora desenvolvia suas aulas. Especialmente, quando introduzia conteúdos novos. Esse nosso incômodo pode ser exemplificado num trecho da nota de campo nº 47, do dia 06/04/2004, em que descrevemos a introdução do conteúdo de matemática sobre números ordinais:

A professora pediu que as crianças fizessem silêncio. Explicou que iriam aprender uma matéria nova que era sobre os “números ordinais”. Para isso, colocou uma folhinha no caderno das crianças com desenhos de pessoas numa corrida de bicicleta. No desenho, apareciam ciclistas em várias posições e, em cada uma, havia um numeral ordinal indicando a posição em que estava. Depois que colocou a folhinha nos cadernos de todas as crianças, pediu que observassem quem estava em primeiro lugar na corrida, depois quem estava em segundo, em terceiro e, assim por diante. Leu a explicação trazida na folhinha para todas as crianças, dizendo que aqueles eram os números ordinais. Depois que explicou isso, passou, no quadro, numerais ordinais para os alunos copiarem e responderem. A atividade consistia em escrever como se lêem os números ordinais.

Escreva como se lê:

- a) 1º - primeiro
- b) 2º -
- c) 3º -
- d) 4º -
- e) 5º -
- f) 6º -
- g) 7º -
- h) 8º -
- i) 9º -
- j) 10º -

Ela colocou, no quadro, apenas os numerais, fazendo o primeiro como exemplo, e as crianças deveriam copiar e escrever como se lia cada um deles. Todos copiaram e algumas crianças pareciam não ter

entendido. Viravam-se umas para as outras perguntando como se fazia, e, às vezes, olhavam no caderno do colega. Foi o caso de Gustavo que não entendeu e olhou no caderno do colega mais próximo, copiando a resposta. Leila passava de carteira, em carteira olhando os cadernos das crianças...

(Nota de campo 47 - 06/04/2004).

Outro exemplo da forma como a professora desenvolvia os conteúdos em sala de aula pode ajudar-nos a visualizar sua prática e seu modo de ensinar:

Leila estava fazendo atividades com as crianças em uma folha xerocada colada no caderno. A tarefa consistia em escrever o nome dos objetos desenhados. Com essa atividade, a professora estava exercitando a escrita de palavras com os alunos. Porém alguns desenhos não estavam muito claros porque saíram preto na xerox e, quando as crianças colocavam o que entendiam ser o desenho, a professora dizia que estava errado. Por exemplo, havia o desenho de um animal que, para mim, parecia ser um burro, para uma criança parecia uma girafa. Uma outra criança disse que não sabia o que era. Então, quando a professora passava pela carteira daquela criança que havia escrito diferente do que ela própria interpretava, dizia “_ Isso não é esse animal e sim um cavalo!”, “_ Apague e faça de novo!”. A questão que colocamos é a seguinte: se o objetivo da atividade foi trabalhar o exercício da escrita, não havia problema a criança escrever burro ou cavalo. O importante deveria ser a escrita e não a interpretação do desenho que estava dificultada pela falta de nitidez.

(Nota de campo 38 - 16/03/2004)

O que se percebe nos dois exemplos anteriores é que a professora não explicava direito o conteúdo (exemplo dos números ordinais) e o que desejava dos alunos (escrita dos nomes de animais). Substituía, de certo modo suas explicações pelos exercícios, normalmente, mimeografados. Como os alunos não entendiam o que era para ser feito, olhavam nos cadernos de outros ou perguntavam para os colegas. O exemplo acima ilustra muito bem, que a conversa e o movimento dos alunos em direção aos colegas, na maioria das vezes, era uma busca de respostas para a atividade que estavam tentando fazer.

A pesquisa que Alves (2002) desenvolveu no cotidiano de uma turma de quinta série, sobre a temática da indisciplina escolar, alertou-nos para essa questão do conteúdo e da

metodologia empregada pelo professor. De acordo com a referida pesquisa, os conteúdos trabalhados em sala de aula, a metodologia empregada pelos professores e as relações interpessoais presentes no cotidiano da sala de aula, numa turma de quinta série, são aspectos a serem levados em conta no julgamento dos alunos.

Atentamo-nos, então, para a forma como a professora realizava seu trabalho de ensinar e para a forma como explicava os conteúdos para os alunos. Durante as atividades em sala de aula, a professora Leila demonstrava certa impaciência com as crianças quando conversavam com os colegas ou quando a procuravam para obter explicações sobre as atividades.

Em nota de campo, registramos o seguinte:

... Fiquei na sala mais um tempo para acompanhar mais um dia de aula da professora Leila. Ela estava desenvolvendo uma atividade sobre moradias. Entregou uma folha com um texto sobre moradias e com algumas perguntas sobre o mesmo para os alunos responderem. Quando iam terminando aquela, entregava a outra folha que também fazia perguntas relacionadas ao conteúdo de história e geografia. Leila dizia para as crianças fazerem individualmente, porém elas queriam conversar entre si. Eu estava sentada perto de Romário e Suzana e prestava atenção no que eles conversavam. Suzana perguntava a Romário qual era a resposta da questão número dois e ele dizia que não sabia. Suzana então disse “_ Vou perguntar a tia Leila!”, Romário a advertiu dizendo: “_ Não adianta, ela vai mandar você ler o texto!” Suzana, porém, caminhou assim mesmo até a professora. Pela forma como caminhava, devagar com a folha na mão, percebíamos uma certa insegurança de sua parte. Chegou até a professora que estava do outro lado da sala mexendo numas folhas, e disse algo baixinho com ela. A professora respondeu ao que Suzana perguntou em voz alta e um tanto irritada: “_ Lê o texto Suzana! É só você ler o texto que você consegue responder!”. Suzana voltou para seu lugar e Romário a olhou como se pensasse “_ Eu não disse!”

(Nota de campo 79 - 25/10/2004).

Intrigava-nos a forma como a professora Leila percebia esse movimento das crianças em sua direção. Ela parecia ser uma pessoa sensível às relações afetivas que estabelecia com os alunos ao conversar conosco sobre eles, porém demonstrava impaciência e irritação quando as

crianças perguntavam-lhe questões relacionadas ao conteúdo e às atividades que desenvolvia em sala. Quase sempre, mandava-as fazer sozinhas, alegando que, assim, era que iriam aprender: ler o texto para responder às perguntas ou contar os palitinhos de picolé, no caso das continhas de matemática. Embora a professora dissesse que não se importava quando as crianças se ajudavam em sala de aula, parecia não perceber que, na maioria das vezes, a conversa entre elas e o movimento em sua direção estavam vinculadas à atividade que realizavam.

Começamos a relacionar o desconforto e a irritação da professora com as crianças quando estas lhe perguntavam questões sobre a atividade, com a necessidade de silêncio para que o trabalho fosse desenvolvido em sala de aula. Por isso, na entrevista com a Professora Leila, focalizamos a questão do silêncio para descobrir qual seria o sentido que teria para ela. Perguntamos porque, muitas vezes, o silêncio era tão importante, já que ela o solicitava constantemente aos alunos, ao que a professora respondeu

Porque eu acho que, você, geralmente, quando você chega a pedir silêncio, quando eu chego a pedir silêncio é porque eu quero falar uma coisa diferente, ou então importante. Por que que é importante? Como que você, como que o menino vai entender numa sala de aula de 30 alunos, vai entender um recado que você vai dar, um aviso, uma explicação, se todo mundo ficar falando ao mesmo tempo? Então eu acho assim, se o assunto é importante e você quer que todos ouçam o que você está dizendo é importante ter silêncio! Determinadas matérias que dependem de concentração, atenção você precisa fazer silêncio! Como você, você vai trabalhar um problema, cálculo com barulho? Precisa ter silêncio! Então determinadas horas na sala realmente têm que ter silêncio para o trabalho ser desenvolvido!

(Entrevista - 10/03/2004)

A professora tinha razão, e este era um fator importante em sua sala quando consideramos o número de alunos com o qual trabalhou em 2004. Sua turma ficou com 32 crianças durante todo o ano, e, para uma pessoa sozinha atender 32 ao mesmo tempo, realmente, não é fácil. E se todos falarem ao mesmo tempo, torna-se ainda mais difícil. O que vimos, no entanto, na

sala de Leila, é que os alunos conversavam por necessidade da própria atividade, mas a professora ficava irritada com as crianças quando elas a procuravam para tirar uma dúvida, perguntar ou mesmo acrescentar algo. Com a Professora, soubemos que ela não considerava seus alunos indisciplinados, mas percebemos que, no dia-a-dia, agia como se fossem, pois as solicitações para que permanecessem em seus lugares e fizessem silêncio eram constantes.

Quando perguntamos a ela sobre como eram seus alunos, disse-nos que os julgava normais e que não eram indisciplinados, embora tivessem as agitações, as dúvidas e as curiosidades peculiares da idade. A dúvida, para nós, então permanecia. Se as crianças não eram indisciplinadas, se eram curiosas, levando em conta que ser curioso, na construção do aprendizado, é um fator muito importante, por que, então, a professora irritava-se tanto com as crianças quando elas solicitavam-lhe ajuda na hora de fazer as atividades?

Por causa dessa aparente contradição entre o que a professora dizia-nos sobre a ajuda entre as crianças, sobre a forma como se referia a elas, por exemplo, “Depois a gente sente falta desses bichinhos! Olha lá (risos carinhosos) Eles são muito pequeninhos!” (Autoscopia - 25/06/2004) e, por outro lado, seus constantes incômodos e irritações com as conversas e com o movimento das crianças, perguntamos à professora o porquê de ficar tão irritada quando as crianças procuravam-na para pedir ajuda nas atividades. A resposta da professora fez com que compreendêssemos um pouco mais sua prática e sua relação com as crianças na escola.

Sua explicação tornou-se muito proveitosa para esta análise, porque apresentou uma concepção de ensino que a professora possuía. Vejamos um trecho de nossa conversa:

Pesquisadora.: Eu gostaria de te fazer uma pergunta ... Quando você está fazendo uma atividade com os alunos, algum menino vem te perguntar uma coisa relacionada à atividade, às vezes você demonstra uma certa impaciência: “ _ Não menino. Lê o texto. Lê o texto!”

Profª Leila: Você sabe por quê? É porque a maioria deles eles não gostam de ler, eles querem tudo pronto, você está entendendo?... Porque eles são assim, eles são muito de te testar. Você entrega o texto para eles, passa o

estudo do texto no quadro, eles falam assim: “Tia Leila é ...” [não termina o exemplo]. Eles querem assim tudo dirigido, você fala para eles “a pergunta número um está no parágrafo tal, a pergunta número dois está no parágrafo tal.” Você está entendendo? Eles têm muita preguiça de raciocinar, eles têm muita preguiça. Isso está geral, é primeira, segunda, terceira e quarta série, eles têm muita preguiça de raciocinar. Você quer ver uma coisa? [A professora pega um trabalho de aluno para exemplificar a questão falada. Traz um texto pequeno de umas quatro linhas numa folha xerocada] Este trabalho aqui ó. Olha o tamanho do texto. Olha aqui, olha aqui. Se você vê eles querendo que eu respondesse isso aqui para eles! Tirar daqui Núbia! [Professora mostra com o dedo que a resposta da pergunta estava no primeiro parágrafo do texto]

Pesquisadora: Você acha que eles têm preguiça, de ler e fazer a atividade?

Prof^a Leila: Muita preguiça, muita preguiça, de procurar, de pensar. Você está entendendo? Eles não querem, eles não querem ir atrás. Eu falo, ‘gente, mas eu não entendo isso, se antes vocês não faziam porque não sabiam [ler], hoje vocês não fazem de preguiça de ler?’ Como é que nós podemos resolver isso? Adianta fazer para eles? Você vê, são três parágrafos, três perguntas. Se você ver o trabalho que esses meninos me deram para fazer isso aí. Por quê? Eles querem tudo pronto, tudo mastigado, você está entendendo? Por isso tem hora eu falo para eles ‘não, vocês têm que aprender a correr atrás, vocês têm que aprender a correr atrás mesmo! Ora, você não está vendo aí Núbia? Você chegou até onde você chegou sem ler?’

(Entrevista – 28/10/2004)

Indagamos ainda à professora se sua impaciência com os alunos não poderia estar relacionada também ao fato de estar mais cansada no turno da tarde, já que trabalhara no turno da manhã com outros alunos, ao que a professora respondeu

Tem, tem isso também, não é? O desgaste e de ser um número maior de aluno à tarde não é? ... Mas tem que ler mesmo, não é? Tem que ler! De agora para frente não vai ter jeito, segunda série, os textos são maiores, não é? As coisas já são mais assim, mais complexas. Aliás, desde o pré, não é, que é onde se formaliza mais. É onde, digamos assim, se formaliza mais porque é mais tranquila a primeira série porque aqui já chegam alfabetizados, está entendendo? É igualzinho eu te falo, agora você vê final de ano um textinho de três parágrafos, eles querem que você responda, resolva para eles. ...Eles são muito assim, de pegar pronto, eles querem as coisas prontas, você está entendendo?

(Entrevista – 28/10/2004)

Tal explicação tem seu sentido de ser para a professora, porém, por trás desse argumento para justificar sua impaciência com os alunos, aparece uma concepção de ensino e de aprendizado que podemos questionar. Será que as crianças são preguiçosas? Pelo que vimos na sala de aula e ouvimos das próprias crianças, elas não eram preguiçosas, na verdade, não entendiam o conteúdo exposto e o que estava sendo pedido nos exercícios. A professora acreditava que, se as crianças não fizessem sozinhas, não iriam aprender. Para nós, essa compreensão advém de uma interpretação ou crença de que o aprendizado ocorre, fundamentalmente, pelo exercício do próprio aluno. A forma como a criança constrói o conhecimento é centrada nela mesma. É a criança que precisa pensar e fazer.

Essa concepção provém de uma interpretação exagerada de princípios da Escola Nova difundidos no Brasil por volta dos anos 1950 e hoje apropriados por um certo “construtivismo”. Nesse caso, considera-se que a escola e os professores pouco podem ou devem fazer porque a criança precisa pensar para aprender, ficando o aprendizado centrado nela mesma.

Essa concepção de ensino retira do professor o papel de mediador da construção do conhecimento pela criança, o que para nós pode ser um equívoco, pois, como nos ensina Vigotski (1989), a constituição do conhecimento ocorre, basicamente, por meio da interação com o meio social, especialmente com as pessoas, e, nesse processo, é imprescindível a participação de uma pessoa mais experiente, podendo ser um colega, mas principalmente o professor. Não que o professor tenha de contar a resposta ao aluno, como entende Leila, mas mediar, explicar e até fazer com ele para servir-lhe de modelo.

Portanto, as constantes buscas dos alunos entre si e em direção à professora, as quais são entendidas por ela como “conversa”, “burburinho”, “confusão”, demonstram que as crianças precisam da mediação de uma pessoa mais experiente para auxiliá-las. Como a Professora Leila percebia esse movimento como “preguiça de ler o texto” e de fazer as atividades, tornava-

se impaciente com as crianças nos momentos em que elas procuravam-na ou procuravam os próprios colegas.

Embora a professora Leila considerasse que o movimento das crianças entre si fosse conversa, confusão e se irritasse com elas por esse motivo, não as impedia de se ajudarem no dia-a-dia da sala de aula, e a interação entre elas acabava ocorrendo, timidamente, meio escondido, sem o apoio da professora e, principalmente, a partir de iniciativas das próprias crianças. Apenas uma vez ou outra, Leila sugeria que as crianças que terminassem primeiro a atividade ajudassem o seu colega.

... A professora disse que quem terminasse de fazer a tarefa primeiro podia ajudar o colega. Ana Júlia sempre terminava primeiro. Hoje ela foi ajudar Manoela. Outros coleguinhas pediam que ela os ajudasse também, Ana Julia fez sinal com a mãozinha dizendo para esperarem. Ficou ali na carteira de Manoela muito tempo, mais ou menos uns 20 minutos ...

(Nota de campo 47 - 06/04/2004).

Toda essa interpretação que elaboramos acerca dos conteúdos e da metodologia utilizada pela professora Leila, para dar suas aulas, e a relação com os alunos foi fundamental para entendermos a constituição da disciplina e da indisciplina em sala de aula.

Dessa forma, apresentaremos, primeiramente, as ações da professora para controlar o comportamento dos alunos com base em nossas observações, ao mesmo tempo em que explicitaremos a compreensão que tecemos sobre tais ações.

Durante o período em que acompanhamos as aulas da Professora Leila, foi sendo construída, para nós, a idéia de uma rotina, ações que se repetiam e que davam corpo ao seu trabalho no dia-a-dia da escola, e essa organização do tempo e do espaço escolar, possibilitava o ensino e o controle dos alunos.

A professora seguia uma rotina em que privilegiava o seguinte:

a oração com os alunos

Todos os dias, antes de iniciar as atividades escolares com as crianças, a professora fazia a oração. Um trecho de nota de campo demonstra o início de uma aula na sala da professora Leila

... A professora Leila voltou com livros de história para todos os alunos. Fez a oração com as crianças: “Menino Jesus, venha conosco ficar, permita que nossa aula bons frutos venha dar. Abençoe a nossa escola, os nossos coleguinhas, o nosso lar, amém”. Todos fizeram a oração junto com a professora. Depois da oração, Leila entregou os livros e disse para lerem baixinho para não atrapalhar os colegas.

(Nota de campo 38 - 16/03/2004)

Quando realizamos a autoscopia com a professora, selecionamos uma cena em que fazia a oração com os alunos, e a professora expressou o seguinte comentário: “Olha lá, só com Jesus agora!” (Autoscopia - 25/06/2004). Sua fala revelou mais uma vez cansaço e uma certa ironia ao dizer que naquele momento só “Jesus” poderia ajudá-la a começar (já que estava iniciando o horário da tarde), ou terminar (visto que se sentia cansada por ter trabalhado de manhã) mais um dia de aula. Indagada pela pesquisadora para que explicasse melhor a cena, a professora declarou-nos que, apesar de não ser uma pessoa muito religiosa, acreditava que todos os tipos de proteção são bem vindos, que em uma única sala estão reunidas mais de trinta crianças, e até um lápis, segundo ela, é uma arma que pode levar uma criança a machucar a outra. Então, a professora informou-nos que fazia a oração com as crianças pedindo proteção. Sua preocupação, nesse caso, aparece como cuidados com o corpo das crianças, ou seja, a saúde física, sendo necessário buscar uma proteção divina para protegê-los.

as tarefas e o tempo para fazê-las

Conforme mencionamos quando discutimos a questão dos conteúdos, logo depois do momento de oração, a professora desenvolvia as tarefas escolares. Sua rotina variava entre uma atividade de leitura de livros de história, textos com perguntas para serem respondidas, operações matemáticas (continhas ou probleminhas) resolvidas com a ajuda de palitinhos de picolé. Qualquer uma dessas atividades era desenvolvida com base na entrega de folhas xerocadas, cópia do quadro, ou uso do livro didático. A professora explicava o que era para ser feito e deixava as crianças fazendo.

Enquanto as crianças faziam as tarefas, ocupava seu tempo olhando os cadernos de quem ia terminando primeiro, no intervalo entre um e outro caderno, recortava folhinhas xerocadas ou tomava leitura de duas alunas que apresentavam dificuldades. Depois do recreio, a professora retomava com as crianças as tarefas iniciadas anteriormente e passava-lhes outras no mesmo esquema anterior. Por último, embora não fosse todos os dias, a professora passava atividades para que as crianças fizessem em casa.

O tempo para concluir a tarefa variava de criança para criança. Algumas terminavam primeiro e iam fazer outras coisas, como conversar com o colega, brincar com objetos escolares ou brinquedos que traziam, muitas vezes, escondido. Outras eram mais lentas, distraíam-se conversando, ou brincando e, algumas vezes, finalizavam apenas quando a professora fazia a correção no quadro. Dessa forma, o barulho da conversa entre as crianças ia aumentando à medida que iam terminando as tarefas ou envolvendo-se com os colegas. Nesses momentos, a professora solicitava-lhes que deixassem os colegas trabalhar, que voltassem para seus lugares e que fizessem silêncio.

Durante nossa participação, houve práticas que, vez por outra, divergiram dessa rotina. Porém surgiram de forma esporádica. Dentre elas, destacamos um passeio no Parque

Siqueroli (Parque Municipal); ensaio de uma apresentação para o dia das mães e para o momento cívico.

No início do ano letivo, nosso intuito era acompanhar a turma da professora Leila desde o primeiro dia de aula, a fim de perceber como se dava a constituição inicial da relação entre ela e os alunos, e também como era praticada a construção do que pode e não pode ser feito em sala, ou seja, direitos e deveres, uma vez que a professora havia nos informado ter o hábito de elaborá-los nos primeiros dias de aula. Porém a professora solicitou-nos que esperássemos duas semanas, depois do início das aulas, para começar as observações, período considerado importante para que as crianças se adaptassem a ela. Dessa forma, não acompanhamos, no início do ano, nenhuma discussão da professora com os alunos sobre tais questões.

Apesar disso, a professora disse-nos ter discutido com eles as regras da sala de aula.

Profª Leila: Claro! A gente está sempre falando isso! A gente faz as regrinhas e no dia-a-dia o que vai acontecendo a gente vai conversando! Por exemplo, é bater, agressões, os palavrões. Isso tudo a gente conversa! Não pode! Por que não pode? Na sua casa você fala assim? Porque aqui na escola você não está aprendendo! Onde você está aprendendo isso? A gente está sempre questionando com eles!

Pesq.: Foi no início do ano que você fez? Como foi nesse dia?

Profª Leila: Não, aí a gente vai discutindo com eles! O que vocês acham? O que a gente vai fazer? A gente vai pondo cartazes junto com eles. O que que acontece? O que que a gente vai fazer? Como, que hora que a gente pode conversar? Aí a gente escreve com eles né, que conversar é mais só na hora do recreio é só o que for necessário, aquela história, falar um de cada vez, escutar o que o colega ou a tia está falando! Tratar bem os funcionários não é?

(Entrevista – 09/09/2004)

Ela entendia que as regras não são aprendidas de uma só vez e é preciso ir lembrando-as aos alunos durante o ano. Por isso, no desenvolvimento de seu trabalho de ensinar em sala de aula, mediante a rotina apresentada, a professora demonstrava uma preocupação com o silêncio e com uma certa organização. Essa preocupação marcava seu trabalho com a

necessidade de um controle, o que era facilitado por uma repetição, cujos significados e alcance no processo de ensino-aprendizado, em parte, a professora não percebia. Suas ações traduziam-se, freqüentemente, nas seguintes demandas ou exigências aos alunos:

- *façam silêncio* para se concentrarem e fazer as tarefas;
- *fiquem cada um no seu lugar* para não atrapalhar os outros colegas;
- *respeitem* o horário de ir ao banheiro e tomar água (embora fosse flexível quanto a esse horário, à princípio, questionava aos alunos quanto à necessidade de sair, mas acabava deixando-os ir);
- *respeitem os colegas e a professora*;
- *guardem os brinquedos* porque na sala de aula não “é hora disso”;

Em um dia de observação na sala de aula, registramos o seguinte:

Enquanto as crianças faziam a tarefa, a professora chamava a atenção dos alunos pedindo para que se sentassem: “William, senta!” “Suzana, Suzana, senta!” “Caio, ô Caio! Vamos ficar caladinho!” “Bruno, Bruno, você já terminou Bruno!” pergunta para o Heitor “Por que você está de pé? Hein! Pode me falar por que você está de pé?” Às vezes, ia até aquela criança que estava distraída e não estava prestando atenção nela e falava bem pertinho o que estava falando para todos. Por exemplo, “A hora que todos terminarem de copiar ...” como viu que Manoela estava virada para trás conversando com a coleguinha, parou de falar, foi até ela e disse bem pertinho do rosto de Manoela “A hora que todos terminarem de copiar, respondam as questões do texto, você está ouvindo Manoela? Está Manoela?”. Manoela virou-se para frente sem responder nada e continuou copiando. Parecia que a professora falava bem brava para a criança, mas, depois saía sorrindo de perto dela. E continuava dizendo “Façam junto comigo!” Andava pela sala arrumando as carteiras, trocava criança de lugar como fez no início da atividade.

(Nota de campo 53 - 20/04/2004).

Para a professora, o cumprimento por parte dos alunos dessas solicitações era importante para desenvolver seu trabalho na sala de aula e para fazer com que os alunos aprendessem.

Suas ações e suas preocupações davam-se em função do aprendizado dos alunos, considerava, entretanto, que precisavam ter um comportamento que lhes permitisse aprender o que estava sendo ensinado. Por meio das solicitações da professora, percebemos que, para ela, era importante:

- saber ouvir;
- falar na hora certa;
- respeitar o colega;
- respeitar os funcionários da escola;
- respeitar a professora;
- não brigar com os colegas;
- não bater;
- não xingar;
- não falar palavrões;
- permanecer quieto

Nós poderíamos depreender que, para aprender, era preciso obedecer, de forma quase absoluta, ao que a professora determinava (e a professora determinava uma porção de coisas que nem parava para pensar, até porque não tinha tempo); as regras não eram discutidas e esperava-se que os alunos acatassem-nas de uma vez por todas, sem nenhum tipo de questionamento.

Apesar da atenção constante da Professora Leila para a disciplina dos alunos, ela declarava não considerar seus alunos indisciplinados, assegurava que os problemas que as crianças de sua sala apresentavam eram típicos da idade, pois entravam no ensino fundamental muito novos, a maioria ainda com seis anos.

Leila considerava que a indisciplina consistia em ações de resistência das crianças em obedecer a suas solicitações. Vejamos o pensamento da professora:

... eu acho que indisciplina é quando você quer falar, que você já pede um tempo e eles ficam naquela, fazendo de conta que não está entendendo, não está escutando, não te dá atenção, aí eu acho que é indisciplina! Aí eu fico nervosa ...

(Autoscopia - 25/06/2004).

Quando os alunos não lhe obedeciam, a professora recorria a procedimentos ou estratégias, para conseguir dar sua aula e fazer com que atendessem às suas solicitações. Tais estratégias seguiam a uma hierarquia que importa ser apresentada.

- As ações/estratégias e o pensamento da Professora Leila

A fala da Professora Leila para os alunos

Segundo Leila, a primeira atitude que toma com os alunos que estão apresentando um comportamento indisciplinado é a conversa com essa criança. Explicou para nós, que se a criança está prejudicando o grupo, atrapalhando o desenvolvimento da atividade, antes de tomar qualquer outra atitude, conversa com esse aluno. Observando as ações da professora em sala de aula, registradas em notas de campo, constatamos que a conversa à qual ela se referia consistiu em advertir verbalmente as crianças tentando levar sua atenção para si mesma. Por exemplo,

Leila foi fazendo o texto no quadro e perguntando a um ou outro aluno a próxima frase do texto. Àqueles que estavam distraídos ela perguntava: “Fulano, você está junto comigo?” “Posso continuar fulano?”. Para nós, a intenção da pergunta não era ter uma resposta, mas chamar a atenção dos alunos para si e para a atividade que estavam fazendo.

(Nota de campo 50 - 13/04/2004).

Essa foi uma prática comum da Professora Leila na sala de aula durante o período em que realizamos a pesquisa. Tal atitude ocorria sempre quando as crianças começavam a conversar muito alto entre si, ou a se levantar do lugar em direção aos colegas.

Vejamos outro exemplo, em que ela acrescenta uma ameaça.

As crianças continuavam a conversar entre si, a movimentar-se pela sala e o barulho desse movimento aumentava. Leila estava olhando os cadernos e chamava a atenção dizendo: “_ Primeira série! Primeira série! Vamos trabalhar!”, disse isso várias vezes e como as crianças continuavam conversando, disse, então que se não parassem de barulho poderiam ficar sem recreação (quinta-feira).

(Nota de campo 31 - 03/03/2004).

Não presenciamos situações em que a professora tivesse outro tipo de fala com os alunos sobre o comportamento. Por isso, o sentido de conversar com as crianças, para ela, emergia nesses momentos, quando pedia, solicitava atenção para a tarefa e as crianças não respondiam. Dessa forma, a conversa surgia em suas ações como uma verbalização em direção aos alunos. Ela, normalmente, falava para os alunos e não com eles, não os escutava.

Para Leila, a conversa com as crianças deveria servir para elas aprenderem a pensar em suas ações, principalmente, com relação a brigas uns com outros. Deveriam aprender a controlar sua agressividade e tentar resolver os problemas que surgissem com os colegas, conversando. Porém, quando presenciamos uma briga na sala entre duas crianças por causa de um brinquedo, a professora não utilizou esse recurso para resolver a situação, limitando-se apenas a repreendê-las.

Segundo ela, não adiantava fazer muitas recomendações às crianças. Elas iam agir do jeito a que estivessem acostumadas. Porém compreendemos ainda, que, muitas vezes, a atitude da professora ao chamar a atenção dos alunos, ou, como informava, “conversar” com eles, ocorria como uma forma de se mostrar presente, ameaçar, chamar a atenção dos alunos para si. Por isso, sempre usava o bordão: “Primeira série! Eu quero falar, preciso falar e vou falar ou

então nós vamos ficar depois do horário! Vocês que resolvem!” (Autoscopia – 25/06/2004). As ameaças, via de regra, serviram para resolver a situação naquele momento, pois, segundo ela, em algumas situações, nem chegava a cumpri-las.

Separar a criança do grupo

As ações de Leila para manter a disciplina não ocorriam todos os dias da mesma forma, porém percebemos que havia uma certa hierarquia em sua prática. Segundo a professora, se já tivesse conversado com a criança e ela não atendesse a suas solicitações, então era necessário retirá-la do lugar onde estava, pois “*é ela que está fora de sintonia*”. Observamos que tal prática sucedia com bastante frequência em sala de aula, e os motivos que pareciam levar a professora a tomar essa atitude variavam bastante. Embora seja difícil especificar o motivo que levava a professora a tomar decisões como essas, pois é uma questão fundamentalmente subjetiva, é possível apontar algumas razões aparentes no momento da atitude da professora. Suas ações se davam, principalmente, quando as crianças estavam conversando com os colegas; quando se levantavam dos lugares, e, ainda, em situações de brigas.

Então, aparecia, para a professora, a necessidade de mudá-las de lugar dentro da própria sala de aula, ou colocá-las sentada do lado de fora. Duas ações que se alternavam no dia-a-dia escolar.

Essa prática da professora ocorreu com frequência no período em que realizamos as observações e foi alvo de um diálogo entre nós, porque tínhamos a impressão inicial de que colocar a criança sentada do lado de fora da sala era uma atitude para castigar o aluno, uma vez que ficava exposto às outras crianças e a todas as outras pessoas da escola; Em uma de nossas entrevistas a professora esclareceu que não era esse o sentido de tal prática para ela. Em muitas ocasiões, conversamos sobre essa questão, a fim de que a professora construísse

uma reflexão conosco a esse respeito e, ao mesmo tempo, explicitasse o que pensava estar ensinando para seus alunos quando realizava tais ações.

Em uma de nossas observações, presenciamos a seguinte situação

... Enquanto entregava os livros de português, Bruno e William ainda conversavam entre si, apesar dos constantes pedidos da professora para que parassem de conversar. Os dois estavam em dupla. Leila, então, pegou o material dos dois e os trocou de lugar, colocando um longe do outro. Carolina foi até onde estava a professora e reclamou que sua borracha havia sumido. Leila respondeu que não sabia da borracha dela e comentou “_ Ah, eu não estou agüentando essa vida de tia não!”. Nesse momento, deu uma bronca em Romário, porque estava conversando com o colega de trás. Leila entregava os livros, chamava a atenção de um e de outro. Enquanto a professora falava com um aluno que estava virado para trás ou conversando, outras crianças que não estavam prestando atenção no que ela estava dizendo, faziam a mesma coisa. Nádia foi uma delas, não estava ouvindo as solicitações da professora para que virassem para frente e continuou virada para trás conversando com a colega. A professora, que já parecia estar irritada, colocou uma carteira na parte da frente da sala e deixou Nádia sozinha, separada do grupo.

(Nota de campo 50 - 13/04/2004).

Nesse mesmo dia, ainda registramos:

A tarefa que realizavam no momento consistia em responder questões no livro de português iniciadas antes do recreio. Natanael brincava com objetos que estavam sobre a mesa, lápis, cola, caderno e borracha; levantava-se, deitava-se na carteira brincando. Leila o advertiu várias vezes mandando-o assentar-se direito, parar de brincar e cuidar da tarefa. Natanael parava de brincar quando a professora mandava, porém, logo depois, voltava a fazer a mesma coisa. Incomodada com a postura de Natanael na carteira, Leila pegou uma cadeira vazia, levou para o lado de fora da sala, chamou-o e o colocou sentado do lado de fora da sala de aula.

(Nota de campo 50 - 13/04/2004).

Leila explicou-nos que esse procedimento era uma estratégia para “acalmar” a criança. Ao colocá-la do lado de fora da sala, sempre dizia para descansar, ao mesmo tempo, em que também descansaria da criança, demonstrando, então, os seus limites em determinadas

situações, ou seja, a professora também precisava de um tempo. Segundo Leila, tal atitude, não consistia num castigo porque não tirava nada de que o aluno gostasse. Ela entende que o castigo está relacionado à punição e não considerava que tirar a criança da sala de aula, ou de perto dos colegas tenha um caráter punitivo.

A professora disse-nos que, de certa forma, ficar do lado de fora da sala de aula era até um prêmio, porque, se a criança estava apresentando cansaço e desinteresse pela atividade que estavam fazendo em sala de aula, o problema era com a própria criança, e sair um pouco do barulho e do tumulto da sala de aula poderia ser um prêmio, um jeito de considerá-la em particular. Porém, como veremos posteriormente, as crianças não pensavam assim.

Perguntamos à professora o que achava que seus alunos aprendiam quando os retirava do grupo. Ela explicou-nos o seguinte

Eu acho assim, tem hora que você percebe que, às vezes, ele está cansado, outras vezes, ele já aprontou aqui dentro, ele está agitado. Então no momento em que eu o coloco aqui de fora é para acalmar, porque aí ele acalma. Ele fica um período fora do barulho, ele toma um arzinho, ele vê alguém que passa lá na rua, você está entendendo? Acho assim, o objetivo de sentar a criança aqui de fora é para ela refletir sobre o que ela fez e se acalmar! (...) Eu acho que aprende, ele viu assim que ele transgrediu uma regrinha não é? Então, eu acho assim que ele viu que para tudo que a gente faz tem como se diz, tem prêmio e tem punição eu falo com eles: ‘ _ Gente, tem problemas, vamos conversar não é? Por que não conversou, ele bateu? Eu já falei, não é, que a nossa regrinha é não bater nos coleguinhas, é respeitar os coleguinhas.’ Então se ele trocou a conversa pela agressão ele tem que sentar aqui e pensar se ele agiu certo ou se ele agiu errado. (...) Ajuda a pensar sobre o ato dele e a se acalmar também.

(Entrevista - 28/10/2004)

Apesar de ter dito que compreendia sua atitude de colocar o aluno sentado numa carteira na porta da sala de aula como uma forma de premiar o aluno, pois, se estaria levando em consideração as necessidades pessoais da criança, a professora fazia questão de deixar transparecer que, o fato de ficarem separadas do grupo era um castigo, pois, dessa forma conseguiria manter o controle sobre elas. Segundo Leila, se as crianças percebessem sua

intenção de “premiar”, de acatar suas necessidades pessoais, todas iriam querer beneficiar-se, e tal ação perderia o efeito. Leila ainda explicou “que, antes de ficar gritando com o menino, é preferível colocá-lo lá de fora uns cinco minutinhos, dez minutinhos”. (Autoscopia - 25/06/2004).

De acordo com a interpretação de Vasconcelos (1995), a pedagogia voltada para o prêmio ou para o castigo possui efeitos mais negativos do que positivos. A opção pela sanção expiatória, principalmente pela coação, leva à heteronomia, ou seja, permite que a criança seja governada por outrem e que se comporte da forma como lhe é exigido apenas na presença do professor. Para esse autor,

a prática de obtenção sistemática de disciplina por coação, 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, 1995:47).

Carita e Fernandes (1997) também consideram que o uso do castigo como forma de gestão dos comportamentos ditos indisciplinados implica conseqüências diversas. Dentre elas, destacam: pode evidenciar comportamentos desejáveis pelo professor, mesmo que temporariamente, mas pode aumentar a freqüência de tais comportamentos quando os alunos nada têm a perder (já estão reprovados ou rotulados), nesse caso, o castigo deixa de ser punição e passa a constituir até mesmo um prazer ou uma distração. O uso de suspensões ou repreensões pode, por vezes, segundo as autoras, até funcionar como “reforços positivos - ou porque asseguram a atenção do docente, ou porque contribuem para manter uma reputação e por vezes *estrelato*¹⁵ junto de colegas e amigos” (p. 111). Por isso, as autoras advertem que o castigo deve ser usado como último recurso, apenas quando se esgotarem outras técnicas e não, como a de mais fácil utilização.

¹⁵ Grifo das autoras

A professora Leila considera que algumas crianças até gostam de ficar do lado de fora da sala, embora nunca tenha feito essa pergunta a elas. Ao conversar com as crianças, percebemos que o fato de ficarem separadas do grupo confirma que tal ação da professora é uma forma de punição, pois as crianças não gostam de ficar do lado de fora por diversos motivos, principalmente porque ficam sozinhas, separadas dos outros colegas, e uma das coisas de que mais gostam na escola é de brincar e conversar.

O aprendizado que Leila espera construir nos alunos com essa atitude – que as crianças reflitam, percebam que transgrediram uma regra e se acalmem - acaba não se confirmando quando observamos o que as crianças pensavam disso. O Heitor, por exemplo, explicou que, quando fica do lado de fora da sala de aula, fica pensando em entrar para a sala. O que nos leva a entender que ele não fica pensando nas coisas “erradas” que tenha feito, como sugere Leila. William também demonstrou não gostar desse castigo, porque desencadeia outra punição, pois se sua irmã, que estuda na mesma escola, o vir e contar para sua mãe, irá apanhar quando chegar em casa.

Como vemos, o uso de castigos como esse que Leila utiliza com seus alunos encerra dimensões diversas que devem ser levadas em conta na constituição das crianças.

Cópia na biblioteca

Leila desenvolveu também a prática de mandar as crianças fazerem cópia na biblioteca da escola, como forma de castigá-las. Segundo ela, este é o castigo máximo que utiliza com o aluno. É o último recurso que adota para manter a disciplina em sala. Durante nossa pesquisa, presenciamos tal ocorrência algumas vezes. Em uma delas, o motivo aparente que levou a professora a tirar os alunos da sala e mandá-los para a biblioteca foi uma discussão entre duas crianças por causa de um brinquedo.

Heitor ainda estava pedindo William para brincar com o beybleyd, e os dois começaram a discutir porque William não queria emprestar. Leila já havia pedido silêncio algumas vezes, chamando atenção das crianças: “_ Primeira série! Primeira série! Vamos trabalhar!” Quando percebeu a discussão de Heitor com William, mandou-os para a biblioteca para fazer cópia. Eles saíram da sala de aula por volta de 16:40 e voltaram apenas no final do horário para pegar os materiais que ali ficaram.

(Nota de campo 27 – 17/02/2004).

Segundo a professora, o objetivo de mandar o aluno para a biblioteca era castigá-lo mesmo. Para ela, com esse castigo as crianças deveriam aprender que transgrediram uma regra da sala e que precisavam pensar que, por isso, estavam longe do grupo e longe dela. Ou seja, estavam sozinhos e, para voltar para o grupo, necessitavam repensar suas atitudes.

Para a professora, a criança que estava apresentando um comportamento indisciplinado estava desinteressada da aula, ou cansada, ou com calor. Alguma coisa estava acontecendo com ela e estava fazendo com que não se envolvesse na atividade. As explicações da professora sobre o comportamento dos alunos foram, durante nossa pesquisa, basicamente, encontradas em questões fora da sala de aula. Ou seja, não associava a indisciplina às situações desencadeadas na própria sala, como interesse ou desinteresse pelo conteúdo que estava sendo trabalhado, entendimento ou não desses conteúdos, envolvimento nas situações de aprendizagem por ela propostas.

Dessa forma, o responsável pelo comportamento e pela indisciplina era sempre o aluno e sua família, embora, quando perguntávamos se o aluno aprendia as normas e regras da escola com ela, a professora respondesse que sim, não estendia tal raciocínio até admitir que os comportamentos dos alunos poderiam ser desencadeados pela proposta e atividades da sala de aula, pelo desinteresse despertado e falta de compreensão sobre o assunto estudado. As ações da professora repercutiam no aprendizado e no comportamento dos alunos que, quase sempre, obedeciam e, quando desobedeciam, pareciam querer obedecer, porque gostavam da Escola e

da professora, e também porque queriam ser aceitos por ela. Assim, as crianças iam criando táticas (Certeau, 1994) para aceitar e fugir do controle exercido pela professora e, portanto, para ser aluno e criança na escola.

A brincadeira da televisão

Apesar de ações mais freqüentes e formais destacarem-se na prática de Leila, presenciemos uma situação interessante de controle sobre as crianças. Trata-se da brincadeira da televisão.

No dia 23/03/2004, a professora Leila encerrou as atividades com as crianças mais cedo. Por volta de cinco horas, todas já haviam terminado a última tarefa e ainda faltavam quinze minutos para o horário da saída. Desocupadas, as crianças brincavam, conversavam, caminhavam pela sala, pegavam brinquedos dos colegas, enquanto aguardavam a hora de sair. O barulho das crianças entre si foi aumentando à medida que conversavam mais alto, e Leila começou a chamar-lhes a atenção pedindo para conversar baixo, porém as crianças não obedeciam até porque não estavam mais prestando atenção na professora.

Foi aí que Leila fez o desenho de uma TV no quadro e ficou observando a turma atentamente, sem dizer uma palavra. Algumas crianças perceberam que a professora os observava juntamente ao desenho da TV. Essa é uma brincadeira que circulava pela escola como forma de conter os alunos, por isso, as crianças pareciam saber do que se tratava e começaram a avisar aos colegas que a tia Leila estava observando-os para fazer a brincadeira da TV.

A brincadeira consistia em escrever dentro da TV o nome da criança que estivesse mais quieta e calada na sala de aula. A criança cujo nome fosse escrito dentro da TV escolhia a próxima criança e assim por diante. Assim, todas as crianças pararam de conversar e ficaram atentas à brincadeira até o horário de saída.

Percebemos, nesse dia, que, mesmo quando não estavam fazendo nada era solicitado às crianças que fizessem silêncio e ficassem quietas, ainda que pela recompensa de participar de uma brincadeira.

Dessa forma, na estratégia da professora, ao usar “o castigo que não é um castigo”, aflora uma concepção de infância, bem como a manifestação de ações fundadas em uma cultura escolar em que prevalecia a desconfiança dos alunos, pois, na sala de aula a professora estava quase sempre com um pé atrás com eles, principalmente, quando existiam situações, consideradas por ela, de indisciplina.

4.2 - O fazer, o pensar, o sentir e o falar das crianças

Como dissemos, as ações da Professora Leila repercutiam nas crianças, fosse no aprendizado, quando iam construindo um receio em perguntar as coisas para a professora, fosse na forma de burlar a vigilância e o controle que exercia sobre elas.

Percebemos que muitos acontecimentos dentro da sala de aula iam além daquilo que a professora conseguia perceber. Nesse caso, nosso olhar para o movimento das crianças entre si e em direção à professora tornou-se importante, porquanto ressignificou tais acontecimentos do dia-a-dia da sala de aula.

- As ações/táticas e os pensamentos das crianças

Compreender a forma como a professora concebia o processo de ensino-aprendizado possibilitou-nos, também, clarificar as possíveis razões aparentes para o movimento das crianças entre si, para a importância que Leila atribuía ao silêncio e à necessidade de contenção das crianças.

Podemos afirmar que o envolvimento maior das crianças na escola e na sala de aula se dava em questões ou situações voltadas para o lúdico, o divertido, o diferente e o novo, ou seja, aquilo que, normalmente, não era muito comum no seu dia-a-dia escolar.

Durante as aulas, as crianças faziam as atividades propostas pela professora e, ao mesmo tempo, relacionavam-nas com o que estava presente em seu contexto. Na nota de campo do dia 06/04/2004, registramos o momento em que as crianças faziam um ditado de palavras, para o qual a professora havia pedido silêncio, pois pretendia observar o nível de escrita dos alunos e, para isso, acreditava que deveriam fazer sozinhos. Ao mesmo tempo em que realizavam a atividade, as crianças conversavam entre si:

Hoje, em especial, observei que o assunto das crianças girava em torno das atividades que estavam desenvolvendo. Na hora do ditado, por exemplo, a professora ditou a palavra relógio. Caio pegou o seu relógio e mostrou para o colega dizendo, “_ Olha, eu tenho um relógio!”. A professora ditou a palavra chocolate, ao que Andreza disse: “_ Hum! Que delícia, chocolate!”. Ou seja, em meio às atividades, as crianças foram relacionando as palavras com aquilo de que gostam e que era marcante em sua vida, no caso do Caio, de um objeto que ele possuía e, no caso de Andreza, de algo de que ela gostava. Conversavam também sobre outras coisas. Por exemplo, Heitor e outras crianças pediam material emprestado, como borracha, lápis, etc. Perguntavam uns aos outros como se escrevia a palavra ditada. Foi o caso do Gustavo, que era mais lento para escrever, por isso, ficou para trás no ditado e tentou acompanhar no caderno de quem estava do seu lado. Gustavo quase não conversava em sala de aula e para acompanhar o ditado, movimentava-se em sua carteira, erguia o corpo e tentava ver qual palavra havia sido ditada e como o colega a havia escrito. A professora Leila, no entanto, em virtude da posição que estava na sala de aula, em frente aos alunos, não parecia identificar sobre o que eles estavam conversando e, por isso, a conversas das crianças pareciam chegar como algo inadequado para o momento. Prova disso é que a professora chamava a atenção dos alunos pedindo para fazer silêncio. A professora exclamava: “_ Primeira série! Primeira série!” “Cada um faz o seu”, “Deixe o colega pensar”.

(Nota de campo 47 - 06/04/2004).

No relato apresentado, as crianças não estavam sendo indisciplinadas, estavam sendo imaginativas e brincalhonas, o que as levava a agir assim era a própria forma de ensinar da professora, o que explicitamos anteriormente, elas necessitavam comentar e relacionar sobre o que estavam aprendendo.

A professora, porém, como mostramos no excerto anterior, pretendia avaliar o desenvolvimento da escrita dos alunos por meio do ditado, portanto, era interessante para sua avaliação que cada um fizesse o seu ditado individualmente. Por essa razão, chamava a atenção das crianças dizendo: “_ Primeira Série! Primeira série!” “Cada um faz o seu!” “Deixe o colega pensar!”.

Aqueles alunos que tinham dificuldade para escrever, como no exemplo anterior, foi o caso de Gustavo, atrasavam-se na atividade, porque já eram mais lentos e, devido às recomendações da professora e seu jeito de ser na sala de aula, ficavam com receio de expor suas dúvidas a ela. Por isso, no excerto apresentado, Gustavo ia se virando, olhando no caderno do colega mais próximo, ou mesmo completando o ditado na hora da correção feita no quadro pela professora. Todo esse movimento dos alunos a Professora Leila não percebia e não levava em consideração no seu trabalho.

Embora a conversa que tivemos com as crianças tenha sido em menor número do que com a professora, foi possível perceber o pensamento e compreensão acerca das ações da Professora Leila. Assim, mostraremos algumas “táticas” das crianças para duas das estratégias utilizadas pela professora: a fala para os alunos e a separação dos colegas.

A reação das crianças frente à fala da professora para elas

Como mencionamos ao explicar tal ação da professora, não presenciamos situações de diálogo entre ela e as crianças. Dessa forma nos momentos de advertência oral ou verbalização da Professora Leila em direção às crianças, notamos que elas obedeciam às

solicitações feitas, principalmente, voltando para os lugares e diminuindo a conversa entre si. Embora tais atitudes voltassem a se repetir instantes depois ou continuassem ocorrendo de forma dissimulada.

Ficar separado do grupo

As reações das crianças, nos momentos em que ficavam separadas dos colegas foram muito interessantes, pois, embora obedecessem, demonstravam exatamente aquilo que Certeau (1994) denomina antidisciplina, ou seja, um fazer próprio, jogar com o tempo, com o espaço da sala de aula e com as estratégias da professora. Desses momentos, apresentaremos um exemplo que revelou como as ações das crianças se proliferavam em sala de aula:

... Nádia foi uma delas, não estava ouvindo as solicitações da professora para que virassem para frente e continuou virada para trás conversando com a colega. A professora, que já parecia estar irritada, levou uma carteira para a parte da frente da sala e a colocou sozinha, separada do grupo numa carteira bem perto do quadro, porém Nádia, mesmo separada do grupo, virava-se para trás e se comunicava com as colegas falando baixinho ou gesticulando. As colegas, por sua vez, levantavam-se e iam rapidamente até a carteira de Nádia.

(Nota de campo 50 – 13/04/2004)

Tal situação elucida a tática das crianças para se comunicar mesmo enquanto obedeciam à professora. A criança que estava separada, não saía do castigo, porém as colegas que não estavam de castigo iam até ela para conversar, dessa forma, acabavam desobedecendo e inventando outro jeito de se relacionar na sala de aula.

Prevalecia nas crianças, nos comportamentos em sala de aula, uma necessidade constante de brincar, de se divertir, ter prazer e de estar com os colegas. Durante as aulas, as brincadeiras das crianças consistiam em manusear objetos escolares, nos quais uma simples tesoura transformava-se em uma espada, como no exemplo abaixo:

...Os alunos copiavam tarefa do quadro e conversavam bastante uns com os outros e alguns brincavam com objetos, como, por exemplo, dois alunos brincavam com as tesourinhas como se fossem espadas, uma aluna brincava de colocar um lápis de cor sobre o outro tentando equilibrar três lápis, outra criança brincava com moedas.

(Nota de campo 31 - 03/03/2004).

Brincar escondido também era outra estratégia das crianças. No dia da recreação, as crianças poderiam levar de casa objetos/brinquedos que quisessem. Porém muitas delas levavam brinquedos todos os dias e os colocavam debaixo da carteira ou dentro das pastas. Durante a aula, manuseavam os brinquedos, mostrando para os colegas, ao mesmo tempo em que faziam as tarefas passadas pela professora.

Em uma de nossas observações, registramos, mais uma vez, a criatividade das crianças para lidar e em certo sentido desobedecer às normas da escola. O beyblayde, brinquedo de que as crianças tanto gostavam, havia sido proibido na escola porque estava sendo usado durante as aulas e na hora do recreio e, às vezes, causava brigas entres os alunos. Poderiam levá-lo apenas no dia do brinquedo¹⁶ e usá-lo somente no horário reservado para elas.

Porém, durante as aulas alguns alunos brincavam escondido como demonstra o exemplo abaixo

dois alunos brincavam abaixados entre as carteiras com tampinhas de cola como se fossem beyblayde, quando me viram olhando para eles, tentaram disfarçar, continuaram brincando observando se eu lhes chamaria a atenção. Porém, quando perceberam que eu não diria nada, continuaram a brincar tranquilamente.

(Nota de campo, 38 – 16/03/2004).

Assim, evidenciou-se, para nós, como as crianças lidavam com a proibição. Elas criavam, imaginavam, brincavam. Proibiu-se o beyblayd, mas elas brincavam com a tampinha do vidro

¹⁶ Cada turma de 1ª série tinha um horário de cinquenta minutos semanais destinados à recreação com as crianças. Esse horário era livre para brincadeiras coordenadas pelas professoras. Seu desenvolvimento ocorria no quiosque da escola. Os alunos da Professora Leila gozavam-no toda quinta-feira.

de cola como se fosse um peão. O resultado do proibir perdeu seu efeito no sentido negativo e cedeu lugar à criatividade, porém, ficou também o sentido da desobediência e da transgressão.

As brincadeiras de beyblaydes de tampas de cola, os brinquedos embaixo das carteiras são exemplos que demonstram que não há, por parte da maioria das crianças, a obediência pura e simples de regras estabelecidas unilateralmente e nem pura desobediência. Ao nosso ver, isso não se traduz em indisciplina, desobediência apenas, porque elas manifestavam querer obedecer, mas, na condição de criança, o que elas produziam com seus comportamentos é uma “antidisciplina” (Certeau, 1994:42). São crianças e agem de uma outra forma, produzem uma outra lógica que é perceptível mais nos seus comportamentos e menos em suas falas.

Na sala de aula, também ocorreram brigas entre as crianças. Normalmente, essas situações estiveram relacionadas a discussões por causa do uso de brinquedos e materiais escolares. As crianças, no entanto, em virtude do pouco envolvimento da professora Leila - pela própria forma como acreditava resolver tais situações, não dando ênfase nem falando demais na cabeça dos alunos - iam aprendendo a resolver por si só os acontecimentos. Podemos exemplificar tais momentos com a situação que se segue.

Eles conversavam alto, levantavam-se. Heitor e Caio começaram a discutir por causa de um brinquedo, faziam gestos obscenos um para o outro, mostravam dedo e apontavam a parte de baixo do corpo como se mostrassem os órgãos genitais. Bruno viu as provocações dos dois alunos e contou para a professora o que estava acontecendo. Ela, porém, os advertiu dizendo apenas uma vez, para pararem com aquilo. Depois não disse mais nada, nem olhou para os dois alunos que brigavam. Quando o Bruno contou para a professora, Caio ficou nervoso com ele e chutou-o, Bruno devolveu o chute ao colega. A professora, porém, não fez nada, parecia fazer de conta que não estava vendo. Acho que isso é uma forma que ela acredita ser melhor para resolver o problema, ou seja, não dar ênfase à briga dos alunos, ou deixar que resolvam sozinhos.

(Nota de campo 41 – 23/03/2004).

As crianças discutiram por um tempo, trocaram olhares e palavrões, porém, não houve mais nenhuma interferência da professora naquela situação.

Conversamos com três crianças que, durante nossa pesquisa, ficaram de castigo, sentadas do lado de fora da sala. Elas, ao contrário do que a professora Leila pensava, não gostavam de receber tal punição por diversos motivos:

William: É ruim! ... Porque se a minha irmã me vê aí ela vai lá e conta para minha mãe e minha mãe vai e me bate!

(Entrevista – 18/11/2004).

Heitor: Fico pensando! Fico pensando entrar na sala de aula!

(Entrevista – 18/11/2004).

Júnior: Ah! Porque é ruim, não tem jeito de conversar com os colegas!

(Entrevista – 18/11/2004).

Embora a Professora Leila explicasse que seu objetivo em colocar as crianças do lado de fora fosse uma forma de premiar, percebemos, pelas falas dos alunos, que, na verdade, tal ação acabava sendo punitiva.

Quando perguntamos aos alunos de que eles mais gostavam na escola e na sala de aula, brincar e conversar apareceu como preferências da maioria. Segundo Júnior, as coisas que conversa com os colegas em sala de aula estão relacionadas, principalmente, ao que vão brincar na hora do recreio ou no dia do brinquedo e também outras coisas.

Conforme apareceu na apresentação das crianças, conversar em sala de aula parece assumir uma dimensão negativa para a Professora Leila e para as crianças, pois muitas delas declararam não gostar de conversar e fazer bagunça. Aflora para nós uma contradição importante: uma das coisas que as crianças mais gostam de fazer na escola é motivo de constante reprovação pela professora, pois tomava esse comportamento como indício de indisciplina.

Esse pensamento da professora acerca da conversa entre os alunos foi tema de nossas conversas, por exemplo, na autoscopia, quando comentou o episódio nº 1 em que aparecia o movimento das crianças em sala de aula, conversando entre si (Apêndice C). A professora comentou

Nossa que barulhão! ... Ah! Eu acho que eles conversam demais de dois. Eu achei que de dois, por estarem juntinhos, ficaria mais fácil para eles resolverem os exercícios e a conversa ficaria menor. Mas não resolveu, estava muito difícil. Olha só que barulheira!"

(Autoscopia - 25/06/2004).

Embora a professora dissesse não se incomodar com o movimento e a conversa entre as crianças, é possível perceber no comentário acima sua dificuldade em trabalhar com elas em grupo, por isso, acabava não conseguindo propiciar situações de ensino-aprendizado privilegiando tais momentos.

As relações apresentadas sobre as crianças revelam que elas viviam o dia-a-dia da sala de aula de uma forma particular que, muitas vezes, a professora desconhecia. As crianças iam aprendendo a não contar com a Professora, e, às vezes, demonstravam que construíam sentidos bem particulares sobre as suas ações em sala de aula, principalmente sobre aquelas relacionadas com a manutenção da disciplina.

"A tia Leila é chata" (Andreza); (Atividade escrita, 25/10/2004).

"Eu não gosto de ficar lá fora" (Junior); (Atividade escrita, 25/10/2004).

"Tia, eu vou escrever que você pega muito no meu pé" (Nádia); (Nota de campo 79 – 25/10/2004).

Tais construções são indícios de que as crianças produzem, interpretam as ações da professora e com ela vão aprendendo a lidar, de um jeito muito particular, ou, se quisermos nos apropriar mais uma vez da compreensão de Certeau (1994), de um jeito tático.

4.3 - Momentos de encontro e desencontro entre a Professora Leila e seus alunos

Embora tenha ocorrido de forma implícita e em menor proporção, houve, durante a pesquisa, momentos de encontros entre a professora e os alunos. Tais momentos podem ser exemplificados em duas situações em que ela, mesmo tentando manter o controle sobre o comportamento das crianças, demonstrou procurar atender a algumas de suas necessidades.

Percebemos isso quando a Professora Leila acolheu a iniciativa das crianças durante uma atividade, conforme aparece no episódio nº 2 (Apêndice D). A professora fazia atividades com as crianças em um livro de matemática e, numa questão, pedia-se aos alunos que comparassem o tamanho dos dedos de uma mão. Ao ver o desenho da mão no livro, as crianças começaram a cantar uma música infantil relacionada a isso¹⁷ e a professora acolheu-as, cantando junto com elas.

Para nós, essa foi uma forma de considerar as crianças, embora o comentário produzido pela professora no momento da autoscopia revelou mais uma vez, sua preocupação em manter a disciplina. Ela explicou: “Para refrescar um pouco” “Acho que foi mais para descontrair mesmo! De certo eles estavam terrivelmente agitados!” (Autoscopia – 25/06/2004).

A autoscopia com as crianças demonstrou que essa foi uma das cenas que mais lhes chamou a atenção. Cantar com a professora foi divertido, e eles gostaram muito disso.

Outro exemplo da tentativa da professora em acolher as crianças ocorreu nos horários de ida ao banheiro, quando as crianças precisavam da autorização da professora para isso. Embora a professora Leila não tenha sido rígida quanto a esse horário, prevalecia a ida das crianças, mais especificamente em dois horários: antes do recreio, por volta de 14:00, e depois do recreio, por volta de 16:30. As crianças começavam a pedir para sair e a professora os deixava ir por fila. Em uma de nossas conversas com ela sobre o comportamento das crianças, informou-nos que, muitas vezes sabia que algumas crianças não estavam com vontade de ir ao

¹⁷ Música: “Os dedinhos” de Eliana.

banheiro ou tomar água e que pediam para ir porque queriam sair da sala para refrescar um pouco. A professora declarou que percebia a verdadeira intenção das crianças e as deixava sair assim mesmo, porque entende que, realmente, é cansativo ficar o tempo inteiro na sala de aula.

Esses dois exemplos demonstram alguns momentos de encontro entre Leila e as crianças. Embora aparecessem ou acontecessem, tais encontros eram isolados ou velados, e o que prevalecia era o controle e a disciplinarização das crianças. Conseqüentemente, ia sendo gestado um jeito tácito das crianças ao lidar com as regras, normas e com o poder da professora. Guirado (1996) assinala que isso ocorre em função de um poder estabelecido, o da professora, ou seja, a disciplina implementada gera o seu oposto. Essa autora alerta-nos que, muitas vezes, a indisciplina é gerada pelos mesmos mecanismos que visam controlá-la.

Percebemos, que, na sala de aula foi permanecendo, nas relações entre a Professora Leila e seus alunos, um desencontro, principalmente, em virtude da desconfiança da professora sobre as crianças e das especificidades e necessidades delas.

Parece-nos que o desencontro acontecia notadamente, porque a professora não estava preparada para atender a essas crianças. De acordo com a fala de Leila, seus alunos eram muito novinhos e sua turma, “parece uma sala de pré-escola!” (Autoscopia – 25/06/2004). Esse comentário da professora ocorreu em virtude da necessidade das crianças em se movimentar e conversar umas com as outras. Em sua concepção, no ensino fundamental, não há muito espaço para o lúdico, porque as crianças já têm um tempo determinado para começar a ler e escrever. De acordo com o pensamento de Leila, as atividades lúdicas deveriam ser exploradas na educação infantil. Acredita que, em função do tempo para fazer a criança ler e escrever, é preciso desenvolver um trabalho mais rápido, o que afasta o trabalho de forma lúdica, pois este, depreende um período maior para ser desenvolvido.

Outra questão expõe o desencontro entre a professora e seus alunos. Sua percepção sobre a forma como as crianças aprendem. Leila compreende a busca das crianças em sua direção ou em direção aos colegas, nos momentos de atividade, como preguiça de pensar e de fazer sozinhos. Mas, como vimos, tais buscas fazem parte das necessidades das crianças para o próprio aprendizado que estão construindo.

O sentido que a professora Leila construiu sobre a disciplina das crianças em sala de aula fundamenta-se no cumprimento do programa e no aprendizado das crianças. Para ela, as crianças precisavam ter um comportamento que lhes permitisse aprender e deixar os colegas aprenderem. Dessa forma, freqüentemente, desenvolvia suas ações de ensinar, mais falando para as crianças, e menos, com as crianças, pois, normalmente não as ouvia.

Leila entendia o ensino na primeira série da seguinte forma:

“É tudo cobrado, você já tem um tempo, tem que fazer as avaliações!”
(Entrevista – 09/09/2004).

Para Leila, desenvolver um trabalho mais lúdico no ensino fundamental exigiria mais tempo e uma formação mais específica.

Já para as crianças, o sentido de estar na escola, voltava-se, como apresentamos, para atividades que lhes davam prazer, que as divertisse, pois continuavam sendo crianças, ainda que no ensino fundamental. Encontra-se aqui, fundamentalmente, o desencontro.

Cabe dizer, neste momento, como discute Lajonquière (1996), que parece estar havendo uma distância entre a idealização da professora sobre os comportamentos das crianças e as necessidades reais encontradas no dia-a-dia.

Algumas questões, como a formação inicial e continuada da professora, que não lhe possibilita uma compreensão sobre as especificidades das crianças; o número de alunos em sala de aula, que ultrapassa a possibilidade de um atendimento mais individualizado; a cultura

escolar acerca do domínio de sala, da desconfiança dos alunos; a idéia de preparar as crianças para o ingresso na sociedade; bem como a configuração histórica do que venha a ser disciplina na escola e sala de aula, ajudam-nos a entender melhor as atitudes da professora Leila.

Tudo isso, porém, contribui, para que vá sendo construído paralelamente ao lado de um padrão disciplinador na sala de aula e na escola, que não consegue acolher as crianças, e das ações das próprias crianças que obedecem e desobedecem nas pequenas coisas. Comportamentos que também podem ser compreendidas como “antidisciplina”, conforme Certeau (1994:42), o que muitos consideram indisciplina.

Nesse momento, é possível relacionar tal fato à compreensão de Estrela (2002) sobre o professor como responsável pela indisciplina dos alunos, quando essa autora esclarece que “a indisciplina resulta de estratégias de resposta dos alunos a situações cuja definição difere da dos professores” (p. 88). Tais estratégias muitas vezes, são, segundo a autora, baseadas mais na intuição e na experiência dos professores do que em algum tipo de corrente pedagógica ou psicológica.

Assim, depois de analisar os significados e sentidos das relações educativas vividas em sala de aula, podemos dizer que a Professora Leila contribuiu com o seu trabalho para tornar as crianças adultas, ou, quem sabe, indisciplinadas. Ela admitiu que suas crianças não eram indisciplinadas, mas agia com elas como se fossem. Isso gerou no seu trabalho, uma certa rigidez em torno de cumprir o programa de conteúdos determinados para a primeira série e de estabelecer uma rotina de tarefas que impedisse as crianças de se comportarem inadequadamente. Tal prática, por enquanto, levava os alunos da Professora Leila a produzirem, não indisciplina, mas uma antidisciplina, ou seja, ao mesmo tempo em que tentavam obedecer ao que lhes era pedido, faziam outras coisas, porém cabe-nos perguntar: Permanecendo nesse padrão de desconfiança e disciplinarização, o que esperar dessas

crianças que vão ficando sozinhas e que vão se “habitando” a dissimular o próprio comportamento?

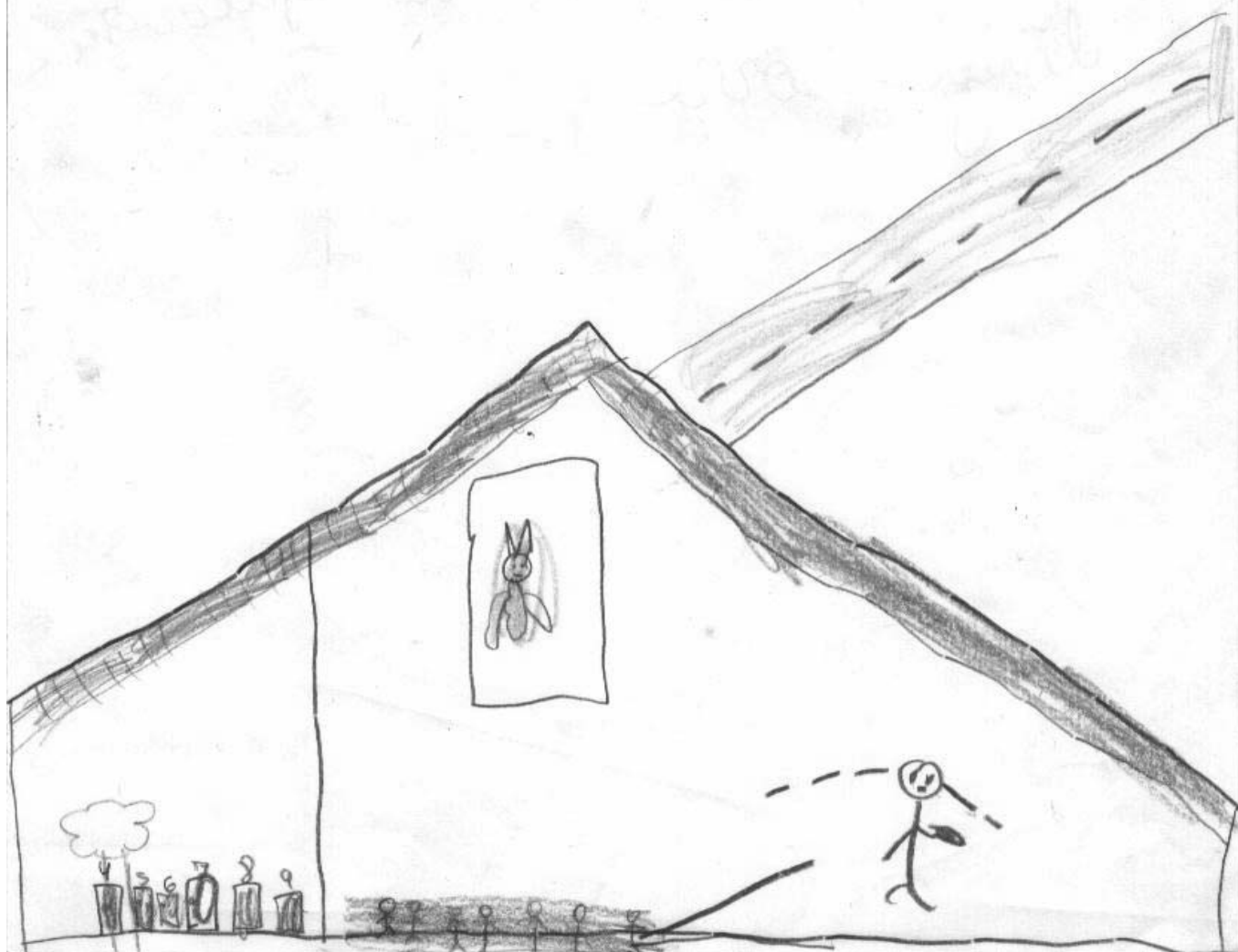
Questionário

1- V que ~~voce~~ gosta na escola e na sala de aula? E ~~quis~~ ~~voce~~ não gosta na escola e na sala de aula e quem ~~é~~ eu na escola e na sala de aula?

Eu sou um aluno

3- Eu me comporto na escola, ~~em sala de aula~~ e na sala de aula comportado

a tia Leila é linda



Atividade produzida pelo aluno Heitor em 25/10/2004

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta pesquisa ansiosos por alcançar repostas aos nossos questionamentos sobre a questão da (in)disciplina na escola, como ela é vista e tratada na sala de aula. Primeiramente, foi importante descobrir o que já havia sido discutido a respeito de tal questão. Na revisão da literatura, apresentada no primeiro capítulo deste trabalho, foi possível perceber que, o conceito de disciplina e indisciplina na escola sofreu transformações expressivas no decorrer da história e, ainda hoje, seu significado varia dependendo do contexto e das concepções dos autores sobre educação, infância, aprender e ensinar. Delineamos algumas discussões atuais acerca da indisciplina na escola, e percebemos que os autores, embora cada um a seu modo, alertavam-nos para a necessidade de se pensar tal questão, a partir das práticas concretas do dia-a-dia da escola e da sala de aula e das relações ali presentes. Reafirmou-se, para nós, que, a indisciplina na escola é uma questão relacional e relativa à história e à sociedade. Nessas relações cumpre destacar professores, alunos e conhecimento no espaço tempo da sala de aula o que nos remeteu a pensar na cultura escolar vivenciada no processo educativo.

Entendemos que o convívio escolar é constituído por relações e constatamos que não havia como discutir a questão a que nos propusemos sem explicar como estas se dão na sala de aula. Dessa forma, consolidou-se o objetivo inicial deste trabalho: compreender e explicar como a (in)disciplina constitui-se na sala de aula e constitui professores e alunos de 1ª série do ensino fundamental.

Para alcançarmos nosso intento, ainda no primeiro capítulo, buscamos suporte nos conceitos de Vigotski (1989) acerca da constituição de sujeitos e do papel da cultura nesse processo, pois, segundo esse autor, o homem é um ser que se forma dialeticamente em contato com a sociedade. Tal contanto ocorre por meio da interação social, entendida como a própria

relação estabelecida com o contexto onde se insere um sujeito. Em nosso trabalho, entendemos que esse contexto pode ser compreendido por intermédio da escola e da sala de aula da Professora Leila. Buscamos, também, suporte nos conceitos de González Rey (2003) sobre a subjetividade e tais conceitos fundamentaram nossa compreensão sobre os modos de ser, pensar, agir e falar da Professora Leila e de seus alunos e dos sentidos que davam para o que faziam na escola.

A discussão que desenvolvemos no primeiro capítulo subsidiou nossa compreensão sobre as práticas educativas da Professora Leila e de seus alunos possibilitando-nos declarar que a relação professor-aluno-conhecimento pode ser compreendida como parte de uma cultura escolar que está vinculada à própria sociedade. A sociedade por sua vez possui uma história que marca de certa forma o próprio dia-a-dia da escola.

Por isso, fizemos, no capítulo dois, um esboço de uma leitura histórica da questão disciplinar na escola. Buscamos, principalmente, em Manacorda (1989), Di Giorgi (1989), e em Foucault (1977, 1989, 1996), algumas leituras históricas possíveis para as dimensões relacionais e disciplinares na escola. Assim, neste capítulo, quisemos mostrar que os movimentos para se ler as relações no cotidiano da escola, são históricos e a própria história vai mostrando que os vínculos entre disciplina, ensinar, aprender e relacionar são relativos, porque vão se transformando num dado tempo e num dado espaço.

A abordagem qualitativa fundamentada em princípios etnográficos, tal como apresentamos no capítulo três, privilegiou uma leitura histórica do cotidiano da escola e especialmente da sala de aula da Professora Leila e propiciou-nos relacionar os acontecimentos da escola e da sala de aula com o movimento da história, ou seja, um movimento dialético entre o micro e o macro.

A compreensão do cotidiano empreendido no dia-a-dia da sala de aula, como embates de “estratégias e táticas”, possibilitaram-nos explicar as relações ali constituídas. Mostramos que

tais relações entre a Professora Leila e seus alunos podem ser entendidas como gestadas na própria cultura da escola e no espaço-tempo da sala de aula.

No capítulo quatro chamamos a atenção para os modos de agir da professora Leila. Ressaltamos, que mesmo numa turma que não era considerada por ela como indisciplinada sua atenção estava muito voltada para a disciplina das crianças, principalmente, porque precisava cumprir um programa curricular. A professora explicava tal atenção, como se estivesse atendendo às necessidades da própria criança, que, como ela dizia, estava cansada, desinteressada, com calor, embora guardasse para si essa preocupação para não perder o controle sobre elas. As crianças, por outro lado, tentavam fugir desse controle, criando mecanismos para escaparem das exigências docentes. Para isso, escondiam-se, simulavam e dissimulavam comportamentos e ações. De certo modo atendiam ao que a professora exigia, mas também faziam o que gostavam, ou praticavam o que são, produziam algo que denominamos antidisciplina.

Dessa forma foi sendo configurada no dia-a-dia da escola uma necessidade de esconder, de não dizer a verdade, tanto para a Professora Leila quanto para os alunos. Embora Leila dissesse que era sempre verdadeira com seus alunos, demonstrou que, não raro, era preciso esconder sua real intenção, deixar implícito seus objetivos, caso contrário, a aula, como ela mesma dizia: viraria “oba, oba”.

Assim, as ações da professora e de seus alunos na sala de aula pareciam ser marcadas pelas “entrelinhas” constituídas no próprio modo de resolver as situações ali presentes. Tal prática, como explicamos no capítulo anterior, levava os alunos da Professora Leila a produzirem não a indisciplina e sim uma antidisciplina, ou seja, ao mesmo tempo em que tentavam obedecer ao que lhes era pedido, faziam outras coisas. Por isso, consideramos importante questionar: nesse padrão de desconfiança e disciplinarização, o que esperar dessas

crianças que vão ficando sozinhas e que vão se “habitando” a dissimular o próprio comportamento?

Assim, os aspectos deste estudo que consideramos mais marcantes para finalizar este trabalho consistem na atenção para duas questões:

- 1) não é possível afirmar o que é disciplina e indisciplina na escola e na sala de aula, bem como também não é possível explicar de forma conclusiva, o que poderia organizar o espaço escolar sem esclarecer também quem são, como vivem, o que pensam e como ali se relacionam professores e alunos envolvidos no processo educativo; ou seja, não há uma única resposta para as constantes reclamações acerca da indisciplina dos alunos, as respostas se dão no tempo e no espaço escolar, porque a (in)disciplina muda sua configuração dependendo do tempo e do espaço analisados;
- 2) a partir da questão anterior, depreende-se esta, de que é importante, então, pensar o cotidiano escolar como espaço de formação do professor, pois é nele que estão estabelecidas as relações que dão sentidos ao próprio ensinar e aprender na escola.

Mais que apresentar soluções para a questão da indisciplina na escola e na sala de aula, acreditamos que nosso estudo propiciou-nos compreender as duas questões anteriores. Esclarecidas as relações e conhecidos os sujeitos, acreditamos ser possível refletir e buscar possibilidades para os desafios que aí se colocam.

Tal como Estrela (2002), cremos que não há uma solução única para ser apresentada para as pessoas da escola, aos pais dos alunos e às crianças. A partir de nossa pesquisa, confirmamos a importância de se tomar o dia-a-dia concreto da sala de aula e das relações ali existentes, como contexto para qualquer tipo de intervenção. Essa autora enfatiza

A necessidade de um tipo de formação que permita à futura [sic] profissional criar, com o coletivo da escola, a sua proposta e, ao mesmo tempo, ser capaz de conduzi-

la em sala de aula. Esta última questão, a forma de condução do trabalho pedagógico, é um dos aspectos que tem sido de um certo modo omitido ou negligenciado na formação dos professores (ESTRELA, 2002:17)

De acordo com Xavier (2002), a tentativa da escola em fugir de uma prática identificada com os referenciais foucaultianos, “capaz de produzir sujeitos disciplinados e ordeiros, subjugados ao sistema opressor dominante” (p. 153), fez gerar um silêncio referente ao comportamento dos alunos, no entanto, tal silêncio não depreende que práticas disciplinadoras deixaram de existir na escola. O que parece ocorrer é uma espécie de falta de preparo do professor para lidar com tais questões. Porque,

na verdade, prega-se uma nova ordem para uma antiga escola, na qual o professor não sabe onde se colocar, e onde ser aluno tem conotações diferenciadas das de outras épocas, em um mundo cuja lógica parece ter pouco a ver com aquela pensada pelo Iluminismo. (op. cit., 154).

Assim, fazemos nossas as palavras de Narodowski (2000) inferindo que

é possível, portanto, voltar a pensar a escola e a infância, não em termos de “reforma”¹⁸, mas em termos de desafio, da necessidade de um novo pensamento, denso viral, capaz de avançar nessa fissura imodificável que se aprofundou sobre nós e sobre nossa própria história” (p. 176).

O início para enfrentar esse desafio, talvez possa ser o exercício de pensar o cotidiano da escola como um espaço de convivência que não é, e nem poderia ser isento de conflitos, no qual tenha que se negar as diferenças, mas, que a administração de tal espaço, possa ser pautada mais na prática do respeito mútuo e da ética, e, menos na obediência pura e simples.

¹⁸ Grifo do autor

6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Cândida Maria Santos Daltro. *(In)disciplina na Escola: cenas da complexidade de um cotidiano Escolar*. Dissertação de mestrado, 2002.

ALVES, Nilda. *Cultura e cotidiano escolar*. In: Revista Brasileira de Educação, nº 23 maio/jun/jul/ago/ número especial. Autores Associados: Campinas, 2003.p. 62-74.

AQUINO, Julio Groppa. *Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor- aluno*. São Paulo: Summus, 1996a.

_____. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996b.

_____. *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas*. São Paulo: Moderna, 2003.

ARAÚJO. Ulisses Ferreira. Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: Aquino, Júlio. (Org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996, p. 103 - 115.

BOGDAN & BIKLEN, Robert C.; Sari knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Codex: Porto Editora, Portugal, 1994.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. *A Educação como cultura*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

BUJES, Maria Izabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CARITA, Ana; FERNANDES, Graça. *Indisciplina na sala de aula: como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Editorial Presença, 2002.

CARVALHO, José Sérgio F. de. Os sentidos da (in)disciplina: regras e métodos como práticas sociais. In: Aquino, Júlio. (Org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996, p. 129 - 138.

CASTANHEIRA, Ana Maria Porto & REHBERG, Lucilene Lisboa. Quando o professor provoca a indisciplina. In: VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho (Org.). *(In)disciplina, escola e contemporaneidade*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2001, p. 93 - 108.

CERTEAU, Michel. de. *A Invenção do Cotidiano: 1 Artes de Fazer*. Petrópoles: Vozes, 1994.

CORREIA, Jorge A. Matos. Antinomia Educação Tradicional – Educação nova: uma proposta de superação. 2001. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millennium/pce6_jmc.htm>. Acesso em 07 de julho 2004.

COSTA, Rosane de Albuquerque. *Disciplina na Escola e Constituição da Subjetividade*. Rio de Janeiro: E-Papers Serviços Editoriais, 2002.

CUNHA, Myrtes Dias da. *Constituição de Professores no Espaço-Tempo da Sala de Aula*. 309 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2000.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário de Etimologia nova fronteira da língua portuguesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DI GIORGI, C. *Escola Nova*. São Paulo: Ática, 1989.

ESTRELA, Maria Teresa. *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora, 2002.

EZPELETA & ROCKWELL, Justa; Elsie. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de & VIDAL, Diana Gonçalves et. al. *A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira*. In: Educação e Pesquisa. Vol. 30, Jan/abr. São Paulo:FEUSP, 2004 p. 139-159.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. 1838 p.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FONTANA, Roseli A. C. *Como nos Tornamos Professoras? Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação*. 1997. 212 f. Tese (Doutorado) – UNICAMP Campinas. 1997.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989.

_____. *A ordem do discurso*. Loyola: São Paulo, 1996.

FRANÇA, Sonia A. Moreira. A indisciplina como matéria do trabalho ético e político. In: Aquino, Júlio. (Org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996, p. 139 - 148.

FREINET, Célestin. *Lês techniques Freinet de l'école moderne*. Paris: Armand Colin, 1970.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, Lia. *A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado*. São Paulo: Cortez, 2003.

GOERGEN, Pedro. *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

_____. *Pesquisa Qualitativa em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GUIMARÃES, Áurea Maria. Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. In: Aquino, Júlio. (Org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996, p. 73 - 82.

GUIRADO, Marlene. Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. In: Aquino, Júlio. (Org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996, p. 57 - 71.

HÜBNER, Maria Martha Costa & TOMAZINHO, Regina Célia Zanotti. Correspondências entre o dizer e o fazer do professor e seus efeitos no comportamento do aluno: um estudo de caso. In: VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho (Org.). *(In)disciplina, escola e contemporaneidade*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2001, p. 63 – 76.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A criança, “sua” (in)disciplina e a psicanálise. In: Aquino, Júlio. (Org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996, p. 25 - 37.

LAROCCA, Priscila. *Psicología e Prática Pedagógica: o processo de reflexão de uma professora*. Campinas, SP: [s.n.] 2002. Tese de Doutorado.

LA TAILLE, Yves. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: Aquino, Júlio. (Org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996, p. 9 - 23.

MANACORDA, Mário A. *História da Educação – da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 1989.

NARODOWSKI, Mariano. Adeus à Infância (e à escola que a educava). In: Silva, Luiz Heron da. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 2000. 172-177.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. Autoconceito, preconceito: a criança no contexto escolar. In: Smolka, Ana Luiza; Góes, Maria Cecilia Rafael de. (Org.) *A Linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 1997, p. 153-177.

PAIVA, Núbia Silvia Guimarães. *O professor, sua prática e o processo de constituição da criança disciplinada/indisciplinada no cotidiano de salas de séries iniciais do ensino fundamental*, 2003. 107 f. Monografia (Graduação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

PASSOS, Laurizete Ferragut. A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados. In: Aquino, Júlio. (Org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996, p. 117 - 127.

PENIN, Sonia T. de S. *Cotidiano e Escola: a obra em construção*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*. Campinas: Papirus, 1994.

REBELO, Rosana Aparecida Argento. *Indisciplina Escolar - causas e sujeitos: a educação problematizadora como proposta real de superação*. Petrópoles: Vozes, 2002.

REGO, Teresa Cristina R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: Aquino, Júlio. (Org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996, p. 83 - 101.

_____. *Vygotsky uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópoles: Vozes, 1995.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou da Educação*. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Difel, 1979, 3ª ed.

SADALLA, Ana Maria F. de Aragão. *Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações*. Campinas, São Paulo: Alínea, 1998.

SZYMANSKI, Heloisa. *A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano Editora, 2002.

TASSONI, Euvira Cristina Martins. *Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula*. Campinas, S. P. [s.n.]. 2000. Dissertação de Mestrado.

TRIVINOS, Augusto N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987, p. 137-166.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VOLNOVICH, Juan Carlos. In: FERNÁNDEZ, Alícia. *O Saber em Jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Porto Alegre: Artmed:2001. Prefácio p. 9-21.

VYGOTSKY, Lev S. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1989 3ª ed.

_____. *Teoria e Método Em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

XAVIER, Maria Luisa. *Disciplina na Escola: enfrentamentos e reflexões*. Porto Alegre: mediação, 2002

APÊNDICE A

- Nota de campo nº 47
- Nota de campo nº 50

Nota de Campo nº 47
Dia 06/04/2004 (terça-feira)
13:15 às 17:25 – Sala Professora Leila

Cheguei à escola e fui direto para a sala dos professores. Muitas professoras faziam a lembrancinha da páscoa que seria igual para todos da escola. A professora de artes havia tomado a iniciativa de fazer um coelhinho. As professoras Leila, Chaiene, Helenice, Jaqueline e Marluce montavam a lembrancinha. Fiquei com elas e ajudei-as a grampear também até que desse o horário de ir para a sala da professora Leila. Na terça-feira de 13:00 às 13:50, Leila tem módulo e seus alunos têm aula de Ed. Física. Fomos para a sala. A professora de Educação Física esperava por Leila na porta da sala. Depois que entramos, Leila pediu que eu me acomodasse em qualquer lugar e ficasse à vontade. Ela caminhava pela sala arrumando as carteiras de um ou outro aluno. Arrumou a carteira do Heitor e de Fábio, dizendo para sentarem-se direito. Fez a oração com os alunos: “Senhor Jesus, venha conosco ficar, permita que a nossa aula, bons frutos venha dar. Abençoe a nossa escola, os nossos coleguinhas, o nosso lar, amém.” Leila estava de pé em frente à mesinha de Heitor. Quando terminou a oração, abaixou-se perto dele e disse bem alto “Amém!” Heitor ficou um pouco assustado, porque não estava esperando a suposta brincadeira. Ele ficou olhando para a professora e insinuou um sorriso, como a professora não sorriu e ficou olhando para ele com a cara fechada sem dizer nada e depois abaixou a cabeça. Parecia envergonhado. Pareceu-nos que ele tentou entender se a professora estava brincando com ele, porém não houve sinal de sorriso no rosto de Leila, e Heitor parecia não compreender sua atitude. Eu fiquei pensando que a professora fez isso porque Heitor estava olhando para outro lado durante a oração. Às vezes, a forma que a professora utiliza para mostrar aos alunos que estão fazendo algo “errado” não é clara para eles. Então, para a professora, o fato de Heitor não estar olhando para ela parecia ser uma atitude inadequada durante a oração, enquanto, para ele, parecia ser algo normal. Como a professora não explicitou seu pensamento, Heitor ficou sem entender o que houve. Leila, então, virou-se para mim e disse que gostava de encher o saco dele. A professora iniciou a aula e, para isso, revelou um jeito particular para chamar a atenção dos alunos para si. Ia perguntando “Posso começar fulano?” “Posso?” “Posso começar?” “Fulano, posso começar?” e assim ia chamando um a um, os alunos que estavam virados para trás, conversando com algum colega, ou de pé, enfim, que estivessem distraídos com outras coisas que não fosse a sua presença na sala. Alguns respondiam “Pode!” e voltavam para seus lugares, outros simplesmente se viravam sem dizer nada e ouviam o que a professora queria dizer. Porém, enquanto a professora ia chamando a atenção de outros, aquele cujo nome ela havia dito primeiro, já começava a conversar de novo. A professora ia chamando a atenção até conseguir que todos estivessem ouvindo. Distribuiu uma folhinha e avisou que fariam um ditado. As crianças ficaram atentas ao ditado, porém começaram a conversar.

C.O¹⁹: Como uma das queixas da professora Leila com relação às crianças era a conversa, tentei observar ao máximo o que as crianças tanto conversavam porque, assim, pensei que poderia explicar os dois lados do movimento da sala de aula. A dificuldade da professora em trabalhar com os alunos com a conversa e a necessidade das crianças de conversarem entre si.

Hoje, em especial, observei que o assunto das crianças girava em torno das atividades que estavam desenvolvendo. Na hora do ditado, por exemplo, a professora ditou a palavra relógio. Caio pegou o seu relógio e mostrou para o colega dizendo, “_ Olha, eu tenho um relógio!”. A professora ditou a palavra chocolate ao que Andreza disse “_ Hum! Que delícia, chocolate!”.

¹⁹ C.O significa: comentário da observadora

Ou seja, em meio ao ditado, as crianças foram relacionando as palavras com aquilo de que gostavam e que era marcante em sua vida, no caso do Caio, de um objeto que ele possuía e no caso de Andreza de algo que ela gostava. Conversavam, também, sobre outras coisas. Por exemplo, Heitor e outras crianças pediam material emprestado, como borracha, lápis etc. Perguntavam uns aos outros como se escrevia a palavra ditada. Foi o caso do Gustavo, que era mais lento para escrever, por isso, ficou para trás no ditado e tentou acompanhar no caderno de quem estava do seu lado. Gustavo quase não conversava em sala de aula. Para acompanhar o ditado, movimentava-se em sua carteira, erguia o corpo e tentava ver qual havia sido a palavra ditada e como o colega a havia escrito. A professora Leila, no entanto, em virtude da posição que estava na sala de aula, em frente aos alunos, não parecia identificar sobre o que eles estavam conversando e, por isso, a conversa das crianças pareciam chegar como algo inadequado para o momento. Prova disso é que a professora chamava a atenção dos alunos pedindo para fazer silêncio. A professora exclamava: “Primeira série! Primeira série!” “Cada um faz o seu”, “Deixe o colega pensar”. Pensamos que não é possível mesmo para a professora entender sobre o que os alunos estavam conversando, porque quando ficamos nessa posição na sala da professora Ivone também foi difícil compreender sobre o que as crianças conversavam. Parecia que o som que chegava para a pessoa que estava na parte da frente da sala não era claro, apareciam muitas vozes juntas, e não era possível identificar o assunto específico de cada criança. Acho que ainda não comentei que, na sala de Leila há duas alunas gêmeas, a Eliene e a Viviane. Elas são quietas e quase não se levantam do lugar, quase não conversam, hoje, fiquei mais perto delas e percebi que o que elas, vez ou outra, conversavam estava relacionado à atividade que faziam. Considerarei importante falar sobre as duas, porque notei que uma delas é um pouco mais lenta do que a outra e, normalmente, a irmã que era mais esperta para fazer as atividades ajudava a que era mais lenta. Esse movimento de ajuda das duas alunas entre si parecia não ser percebido pela professora, pois ela, normalmente, não se aproximava da que era mais lenta para ajudá-la nas tarefas, o que, a meu ver, seria sua função. As duas iam se virando como podiam e conseguiam. A mais lenta sempre terminava por último, mas, conseguia fazer as atividades propostas pela professora, e a mais rápida ajudava a irmã no que podia, contava as respostas para ela, no caso do ditado, contou baixinho como se escreviam as palavras. O mais interessante é que essa atitude das duas ocorria de forma silenciosa, ou seja, elas falavam baixinho, disfarçavam para que a professora não visse que estavam “conversando”. Pensamos que essa atitude das crianças aconteceu porque a professora pediu para não conversarem e, quando elas conversavam, a professora pedia para fazerem silêncio e deixar o colega fazer. Depois que terminaram o ditado, a professora Leila colou (o ato de colar uma folhinha no caderno do aluno, para a professora, significava que ela deu o conteúdo que estava na folhinha) uma folhinha no caderno dos alunos. Na folhinha, havia a família silábica – an – en – in – on – un, um texto pequeno, com muitas palavras escritas com essa família silábica, e ainda algumas palavras também escritas com essa família. As crianças leram o texto e coloriram o desenho que havia na folha, depois copiaram do quadro uma atividade que Leila passou. Enquanto fizeram a leitura e copiaram do quadro, a professora sentou-se e começou a tomar leitura de algumas crianças. Apontou lápis de alguns alunos. Vez ou outra, chamava a atenção de Andreza, porque se virava muito para trás para conversar com Bruno. Não sei sobre o que ela está conversando já que estava longe deles. Leila chamou a atenção de Heitor e de Fábio novamente, mandando-os cuidar do serviço. Heitor jogou um objeto no colega e o colega contou para a professora. Leila falou com Heitor e ele negou ter jogado. Ela, então, colocou a carteira de Heitor bem perto do quadro, separando-o de Fábio. Suzana levantou-se do lugar para pegar um objeto que caíra no chão e se deparou comigo. Comentou com uma coleguinha que estava perto que, às vezes, até esquecia que eu estava na sala (Relação com a pesquisadora). Bateu o sinal para o recreio. Fiquei com as crianças. Elas ficaram na fila para

pegar o lanche no refeitório e, depois que lancharam, foram para o quiosque. Durante o recreio, duas professoras, a vice-diretora e uma funcionária da cantina, olhavam as crianças. Como estava chovendo, Gerusa (vice-diretora) disse para as crianças não pisarem nas poças d'água. Fiquei perto de Gerusa durante o recreio, porque via que ela sempre chamava a atenção dos alunos nesse momento, então, quis ficar perto para ver por que ela fazia isso. Durante o recreio, ela pedia às crianças para não correr, não brigar, não pisar nas poças de água e ficava observando para que lhe obedecessem. Quando bateu o sinal para o recreio, as crianças correram para fazer a fila. Já comentei, em outra nota de campo, que as filas são feitas de acordo com os números pintados na parede de cima do quiosque, separadas por turmas e por ordem de meninos e meninas. As professoras buscaram as crianças no quiosque. Como sempre, apenas os primeiros alunos ficaram na fila, os demais foram correndo e brincando. Ao entrar na sala, a professora Leila sentou-se e continuou olhando os cadernos de quem já havia terminado de copiar e responder à tarefa do quadro. As crianças iam terminando e levando o caderno para ela. No intervalo do atendimento de uma e outra criança, a professora recortava folhas xerocadas. A professora disse que quem terminasse de fazer a tarefa primeiro podia ajudar o colega. Ana Júlia sempre terminava primeiro. Hoje, ela foi ajudar Manoela. Outros coleguinhas pediam que ela os ajudasse também, Ana Julia fez sinal com a mãozinha dizendo para esperarem. Ficou na carteira de Manoela muito tempo, mais ou menos uns 20 minutos. Ana Júlia pegou a régua de Manoela e ficou brincando, a régua caiu e quebrou-se. Ela disse para Manoela que não havia sido ela quem quebrou e que a régua já estava quebrada. Disse para Manoela falar para sua mãe que a régua já estava quebrada, e pediu para não contar para a “tia Leila”. Elas conversavam baixinho sobre isso tomando cuidado para que a professora não visse. Bruno e William brincavam escondidos com umas cartas de baralho (yung yô) abaixados entre as carteiras, eles ficaram brincando por volta de 20 minutos sem que a professora visse. Eliene ajudou Viviane a fazer a tarefa, tomando cuidado para que a professora não visse. Junior abaixou-se no chão e foi abaixado até um colega perguntar como fazer um item no exercício. A tarefa ainda era de português. Fiquei tentando entender. Se a professora disse que quem terminasse poderia ajudar o colega, por que eles pediam ajuda escondidos? Algumas crianças levantavam-se do lugar, ajudavam os colegas, aproveitavam para brincar, conversavam. Por mais ou menos uns trinta minutos, a sala de aula ficou nesse movimento. A professora sentada, olhando os cadernos de quem levava para ela, e as crianças movimentando-se pela sala de aula. Embora as crianças estivessem se movimentando e brincando pela sala não havia brigas entre elas.

C. O: penso que, algumas vezes, as crianças aproveitavam-se do momento em que podiam ajudar os colegas para brincar um pouquinho.

Leila, vez ou outra, mandava as crianças calarem a boca e voltarem para seus lugares. Fazia isso batendo uma tesoura na mesa e falando bem alto. Pediu muitas vezes. Vitória conversava com as colegas mais próximas de sua carteira, levantando-se do lugar. Leila levantou-se, levou a carteira da aluna para o lado de fora e disse para ela: “Vai descansar um pouco!”. Pegou a blusa de frio da aluna e entregou-lhe dizendo para vesti-la porque o tempo estava frio. Quando a professora fez isso, os demais alunos ficaram mais quietos. Duas alunas estavam com bichinhos de pelúcia na mão desde o início do horário, porém a professora só percebeu isso no momento em que ficou nervosa com o barulho das crianças, começou a observá-las e a chamar-lhes a atenção. Mandou guardarem na pasta dizendo que não era dia de brinquedo. Apesar de estar separado do colega Fábio e de terem se desentendido no início do horário, Heitor e Fábio brincavam jogando aviãozinho de papel um para o outro. Leila parecia não ver a brincadeira dos dois, continuava olhando os cadernos. A atividade consistia

numa interpretação do texto e na correção da tarefa que a professora havia passado no quadro. Leila parecia estar impaciente com as crianças.

Algumas começaram a pedir para ir ao banheiro, Leila deixou-as ir a partir de 16:20. Ela não é muito rígida quanto a saída dos alunos. A professora pediu que as crianças fizessem silêncio. Explicou que iriam aprender uma matéria nova que era sobre os “números ordinais”. Para isso, colocou uma folhinha no caderno das crianças com desenhos de pessoas numa corrida de bicicleta. No desenho, apareciam ciclistas em várias posições e, em cada uma, havia um numeral ordinal indicando a posição em que estava. Depois que colocou a folhinha nos cadernos de todas as crianças, pediu que observassem quem estava em primeiro lugar na corrida, depois quem estava em segundo, em terceiro, e assim por diante. Leu a explicação trazida na folhinha para todas as crianças, dizendo que aqueles eram os números ordinais. Depois que explicou isso, passou, no quadro numerais ordinais para os alunos copiarem e responderem. A atividade consistia em escrever como se lêem os números ordinais:

Escreva como se lê:

- k) 1º - primeiro
- l) 2º -
- m) 3º -
- n) 4º -
- o) 5º -
- p) 6º -
- q) 7º -
- r) 8º -
- s) 9º -
- t) 10º -

Ela colocou, no quadro apenas os numerais, fazendo o primeiro como exemplo, e as crianças deveriam copiar e escrever como se lia cada um deles. Todos copiaram e algumas crianças pareciam não ter entendido. Viravam-se umas para as outras perguntando como se fazia e, às vezes, olhavam no caderno do colega. Foi o caso de Gustavo, que não entendeu e olhou no caderno do colega mais próximo, copiando a resposta. Leila passava de carteira em carteira, olhando os cadernos das crianças, quando passou perto da carteira de Heitor, pegou o aviãozinho de papel com que estava brincando desde antes do recreio e que era de Caio e jogou no lixo. Heitor abaixou a cabeça e depois olhou para Caio sem dizer nada. Leila parecia irritada. Heitor levantou a cabeça e logo depois começou a brincar com Fábio, que veio até sua carteira. A professora os havia separado, mas Fábio, mesmo estando longe, saiu de seu lugar e veio até a carteira de Heitor para conversar com ele. Conversaram sobre uma bolsinha de lápis de cor, Heitor e Fábio trocavam empréstimos de lápis de cor entre si. Coloriam os desenhos da folhinha, conversavam, falavam alto. Outras crianças também conversam alto. Enquanto faziam a atividade, Mariana (supervisora) veio até a sala e disse para Leila liberar os alunos mais cedo porque estava vindo uma chuva muito forte. Leila corrigiu o exercício no quadro e disse para as crianças acompanharem corrigindo seus cadernos. Depois que terminou a correção, organizou as crianças para sair. Chamou aqueles que já haviam terminado para fazer a fila. Ficou do lado de fora esperando os outros alunos. Saíram às 17:10.

Nota de Campo nº 50
Dia 13/04/2004 (terça-feira)
13:15 às 17:25 – Sala Professora Leila

Cheguei à escola e fui direto para a sala da professora Leila procurar o melhor lugar para instalar a câmera. Hoje foi o primeiro dia de filmagem. Quando cheguei, a professora Leila arrumava as carteiras em fileiras duplas. Lembrei-me de que dias atrás, na reunião do módulo, a supervisora sugeriu que as professoras de primeira série tentassem trabalhar com as crianças mais em grupo, porque assim elas poderiam interagir entre si, porém a professora Leila ainda não havia desenvolvido nenhuma atividade desse tipo. Hoje, porém lá estava ela arrumando as carteiras dos alunos em fileiras duplas. Conversamos um pouquinho, arrumei a câmera e ela terminou de arrumar as carteiras. Depois, fomos para a sala dos professores. Ela foi até o telefone público que havia dentro do pátio da escola para ligar para sua mãe. Percebi que Leila é muito envolvida com sua família. Às 13:50, voltamos para a sala porque havia terminado o horário de Educação Física. Comecei a filmar a aula. Filmei todo o início da aula. Depois, fui fazendo algumas pausas. As crianças conversavam entre si. Em virtude do número de alunos na sala (32), o barulho da conversa aumentava. Leila bateu uma tesoura no quadro para fazer com que as crianças parassem de conversar. Porém, muitas ainda conversavam entre si. Novamente, para conseguir fazer com que as crianças parassem de conversar, Leila bateu a tesoura bem forte no quadro, de forma que o barulho da tesoura batendo no quadro ficou mais alto do que a conversa das crianças entre si. Bateu a tesoura e disse para calarem a boca. As crianças se assustaram com o barulho da tesoura e pararam de conversar. Leila, sem dizer mais nada, pegou os livros de português e começou a entregar para os alunos. Enquanto entregava os livros, Bruno e William ainda conversavam entre si apesar dos constantes pedidos da professora para que parassem de conversar. Os dois estavam em dupla. Leila, então, pegou o material dos dois e os trocou de lugar, colocando um longe do outro. Carolina foi até onde estava a professora e reclamou que sua borracha havia sumido. Leila respondeu que não sabia da borracha dela e comentou “Ah, eu não estou agüentando essa vida de tia não!”. Nesse momento, deu uma bronca em Romário, porque estava conversando com o colega de trás. Leila entregava os livros, chamava a atenção de um e de outro. Enquanto a professora falava com um aluno que estava virado para trás ou conversando, outras crianças que não estavam prestando atenção no que ela estava dizendo, faziam a mesma coisa. Nádia foi uma delas, não estava ouvindo as solicitações da professora para que virassem para frente e continuou virada para trás conversando com a colega. A professora, que já parecia estar irritada, levou uma carteira para a parte da frente da sala e deixou Nádia sozinha, separada do grupo numa carteira bem perto do quadro, porém Nádia mesmo separada do grupo, virava-se para trás e se comunicava com as colegas baixinho ou gesticulando. As colegas, por sua vez, levantavam-se e iam rapidamente até a carteira de Nádia. Essa cena apareceu na filmagem. Continuamos filmando. Às 14:55, saímos para o recreio. Fiquei na sala dos professores com Leila. Durante o recreio, Leila, Ivone (1ª série) e Eliana (1ª série) comentaram sobre o curso que fizeram na 2ª feira passada e reclamaram que, na teoria, tudo era muito bonito. Comentaram ainda que, pelo que está parecendo nesse curso, as pessoas da secretaria da educação, estavam querendo voltar com o “tal do construtivismo”. Leila disse que não, que agora eles falavam é “letramento”. Ivone (1ª série) complementou dizendo que não adiantava ninguém tentar convencê-la sobre aquele jeito de ensinar a leitura e a escrita, que ela não concordava e deu um exemplo dizendo que os meninos escreviam três letras para escrever macaco e queriam que ela fizesse de conta que lá estava escrito macaco, todas da sala riram. Fiquei pensando que ela não conhecia bem os conceitos do construtivismo na aprendizagem da leitura e da escrita, e de como trabalhar nessa perspectiva. De acordo com o construtivismo, o fato da criança escrever três letras para representar uma palavra de três

sílabas significa que ela já adquiriu uma interpretação muito importante sobre a escrita, e isso é fundamental para esse aprendizado. Continuaram comentando a respeito do curso, e Leila ainda disse que há uns dez, doze anos atrás tentaram implantar o construtivismo nas escolas da prefeitura e não deu certo. Demonstrou sua indignação dizendo que não era possível que eles fossem querer inventar isso agora de novo. Mais uma vez, fico pensando que há um desconhecimento das professoras sobre o desenvolvimento infantil e agora também sobre o construtivismo e sobre como este pode ajudar-nos a compreender o processo de aquisição da leitura e da escrita pelas crianças. Realmente, esses cursos de formação de professores, que tiram os professores da escola e os levam para ouvir palestras descontextualizadas não conseguem atingir seu objetivo de mudar a prática do professor. Mas também não posso deixar de considerar a particularidade de Leila e Ivone e suas resistências às mudanças. Sai um pouco da sala e fui até o quiosque ver as crianças. Vitória brincava de empurrar uma colega, e Gerusa (vice-diretora) chamou sua atenção mandando-a parar. Fiquei por ali um pouco. As crianças brincavam de pular corda, corriam umas atrás das outras, comiam lanches comprados no bar, e conversavam. Voltei para a sala das professoras. Leila e Ivone ainda conversavam sobre o Projeto Alfa²⁰. Leila dizia “O professor tem que trabalhar do jeito que ele der conta, não adianta insistir numa coisa que o professor não dá conta, porque não funciona!” Bateu o sinal e Leila foi pegar as crianças no quiosque. Pegou nas mãos dos primeiros da fila e os outros foram correndo e brincando. Quando entramos na sala, Vitória contou à Leila que uma colega a havia empurrado. Leila ficou olhando a menina fixamente em tom de brincadeira. As outras crianças riram de Vitória e da forma como Leila olhava para ela. Leila não disse nada sobre o empurrão, nem perguntou o que houve, não disse nada. Esse silêncio da professora frente à busca de Vitória demonstrou que ela não ouvia muito as crianças porque tentava tratar as coisas, nesse caso, o empurrão, como coisas simples e normais. Como as crianças riam de Vitória, ela também voltou para seu lugar sorrindo. Todos se sentaram nos lugares. Ligamos a filmadora novamente. A tarefa que realizavam no momento consistia em responder questões no livro de português, iniciadas antes do recreio. Natanael brincava com objetos que estavam sobre a mesa, lápis, cola, caderno e borracha; levantava-se, deitava-se na carteira brincando. Leila o advertiu várias vezes mandando-o assentar direito, parar de brincar e cuidar da tarefa. Natanael parava de brincar quando a professora mandava, porém, logo depois, voltava a fazer a mesma coisa. Incomodada com a postura de Natanael na carteira, Leila pegou uma cadeira vazia, levou para o lado de fora da sala, chamou-o e o colocou sentado do lado de fora da sala de aula.

C.O: Acho que o meu trabalho está ficando mais claro e eu posso perguntar para a professora o que eu não estou entendendo. Por exemplo, posso perguntar o que ela pode fazer com relação ao comportamento do aluno e se o comportamento interfere na forma como organiza e planeja suas aulas. Outra coisa importante para mim é compreender o que as crianças aprendem com cada ação da professora em sala de aula para manter a disciplina.

As crianças continuavam fazendo a atividade do livro. Três crianças estavam no lixo apontando lápis, Leila, que caminhava pela sala, passou e disse “É um só no cesto!” Disse isso olhando para um deles, o Heitor. Porém não os obrigou a sair dali, eles terminaram de apontar e depois voltaram para os lugares. Enquanto desliguei um pouco a câmera, Leila brincou comigo. Comentou que eu iria dizer que nunca fiquei numa sala de uma professora tão doida. Às 16:30, Leila começou a deixar as crianças irem ao banheiro e tomar água. Uma das primeiras alunas que saiu voltou e disse que as serviçais estavam lavando o banheiro. Depois disso, alguns alunos continuaram pedindo para ir ao banheiro. Leila comentou

²⁰ Projeto de Formação de Professores para atuar na alfabetização, desenvolvido pela Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Uberlândia no ano de 2004.

comigo: “Você está vendo? A menina acabou de dizer que estão lavando o banheiro e eles continuam pedindo! Não prestam atenção!”. Daí, virou-se para os alunos e disse que estavam lavando o banheiro e que teriam que esperar um pouco. As crianças ainda faziam a atividade no livro de português. Ao terminar as atividades, a professora comunicou às crianças para fariam um texto coletivo. Antes de iniciar a construção do texto, foi até a porta e chamou Natanael de volta para a sala. Ele ficou lá fora uns 25 minutos. A professora ia chamando a atenção daqueles alunos que se viravam para trás, levantavam do lugar ou conversavam com o colega. Leila foi fazendo o texto no quadro e perguntando a um ou outro aluno a próxima frase do texto. Àqueles que estavam distraídos ela perguntava: “Fulano, você está junto comigo?” “Posso continuar fulano?”. Para nós, a intenção da pergunta não era ter uma resposta, mas chamar a atenção dos alunos para si e para a atividade que estavam fazendo. Carolina estava com um celular de brinquedo. Mostrava o celular para a colega. As duas apertavam um botão do celular, e ele tocou algumas vezes, ao que a professora olhava com olhar de reprovação. Na terceira vez que o celular tocou, a professora ficou muito irritada e disse que se Carolina não guardasse o celular iria toma-lo e só o devolveria para a mãe. A aluna ficou calada e guardou o brinquedo. Terminaram o texto coletivo, e Leila os mandou copiar no caderno. O texto era sobre uma fazenda. No final do horário, depois que Leila já havia levado as crianças ao portão, Ivone (1ª série) veio até a sala de Leila, e as duas ficaram conversando. Organizei minhas coisas e fui embora às 17:30.

APÊNDICE B

- Roteiro da entrevista com as crianças

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS

NOME

IDADE

ONDE NASCEU

ONDE MORA

NOME DO PAI – PROFISSÃO

NOME DA MÃE – PROFISSÃO

O que você acha da escola?

O que você gosta na escola? O que você não gosta?

O que você achou desse ano? Você gostou desse ano?

O que você gosta de fazer na sala de aula?

O que você acha de seus colegas?

O que você acha da professora?

Por que a gente estuda na escola?

Para que serve o que a gente estuda na escola?

Onde você usa o que aprende na escola?

Do que você aprendeu, de que você mais gostou?

Você já ficou sentado do lado de fora da sala de aula? O que você achou?

Você já foi fazer cópia na biblioteca da escola? O que você achou?

APÊNDICE C

- Roteiro das entrevistas com a professora

ROTEIRO DA 1ª ENTREVISTA COM A PROFESSORA LEILA
(10/03/2004)

- 1) Quais eram as suas expectativas no início desse ano, com relação ao seu trabalho aqui na escola?
- 2) Como é que você avalia o trabalho que realiza na escola?
- 3) Com relação ao aprendizado dos alunos, o que seria um ideal pra você? O que seria o ideal de aprendizado?
- 4) Como você vê a interação entre as crianças e a relação com o aprendizado?
- 5) Com relação ao aprendizado, o que é essa interação?
- 6) O que você tem a dizer sobre o comportamento da sua turma no decorrer desse ano? Como que foi esse caminhar em relação ao comportamento?
- 7) Com relação à indisciplina, o que seria o ideal de escola para você?
- 8) Para você, o que é o castigo no caso dos alunos?
- 9) Qual é a relação que você estabelece entre o ato indisciplinado do aluno e o castigo que você aplica naquele momento?
- 10) O fato de colocar o aluno do lado de fora da sala de aula numa carteira. Qual é a relação desse castigo com o ato que ele está cometendo?
- 11) Com relação ao comportamento, o que seria um comportamento ideal dentro da sala de aula?
- 12) Por que, muitas vezes, o silêncio é tão importante na sala de aula?
- 13) O que você acha da pesquisadora na escola e na sua sala de aula?
- 14) Com relação ao trabalho com os alunos, há algum problema causado pela minha presença?

**ROTEIRO DA 2ª ENTREVISTA COM A PROFESSORA LEILA
(09/09/2004)**

- 1) Como são seus alunos neste ano? E o comportamento deles?
- 2) Você já discutiu com eles as questões do que pode e não pode? Direitos e Deveres?
Como foi?
- 3) O que ficou?
- 4) Há problemas de comportamento na sua sala? Quais?
- 5) Por quê? O que você faz?
- 6) Como você se relaciona com seus alunos? E como eles relacionam-se com você?
- 7) Você aprende alguma coisa com seus alunos ou com o trabalho que você realiza na sala de aula? O quê?

Nessa entrevista, queríamos enfatizar, ou ouvir da professora, aspectos específicos da relação professor-aluno-conhecimento e de como essa relação está contribuindo para a formação do aluno e dela mesma como professora.

**ROTEIRO DA 3ª ENTREVISTA COM A PROFESSORA LEILA
(28/10/2004)**

- 1) Como os alunos aprendem a se comportar na sala de aula? O que eles aprendem?
- 2) O que você acha que os alunos aprendem quando você conversa com eles sobre o comportamento?
- 3) O que você acha que os alunos aprendem, além do conteúdo, quando ficam sentados do lado de fora da sala de aula?
- 4) Quando ficam sentados numa cadeira em frente ao quadro na sala de aula separado dos outros alunos? O que eles aprendem?
- 5) O que eles aprendem, também, além do conteúdo quando vão fazer cópia na biblioteca ou fora da sala de aula?
- 6) Como foi para você participar desta pesquisa?
- 7) Como você avalia a participação da pesquisadora na escola?

Nessa entrevista, queríamos, além de desencadear reflexões da professora sobre suas ações com os alunos para manter a disciplina em sala de aula, ouvir suas explicações para cada ação que faz para contornar os atos “indisciplinados” das crianças. Por isso, fizemos uma introdução a partir da segunda questão, mostrando para a professora que percebemos que suas ações com as crianças obedeciam uma hierarquia: 1º conversava com a criança e pedia que ela mudasse o comportamento; 2º afastava a criança do grupo, colocava-a perto do quadro ou do lado de fora da sala em uma cadeira; 3º colocava-a para fazer cópia na biblioteca. Então, pedimos que a professora explicasse o que julgava que seus alunos aprendiam com relação ao comportamento, além do conteúdo, quando fazia cada uma dessas ações.

APÊNDICE D

- Roteiro de análise e discussão de episódios da sala de aula da Professora Leila

Roteiro de Análise e Discussão de Episódios da Sala de Aula da Professora Leila

1º Episódio - Idéia central a ser discutida: conversar e movimentar-se é indício de indisciplina?				
Nº da cena e duração	Resumo da cena	Início	Fim	Notas da pesquisadora / idéias importantes
Cena 01 / 01 – 5 minutos CENA GRAVADA ANTES DO RECREIO	- A professora quer falar com as crianças, porém elas conversam e a professora demora para conseguir falar o que quer - entrega do livro de matemática	As crianças conversam entre si	A professora consegue falar com os alunos	- Escolhemos essa cena porque há uma idéia implícita de que conversar e movimentar-se é indício de indisciplina - A professora chama a atenção do aluno apenas falando o nome ou dizendo: - “_ Posso continuar, fulano?!” - É difícil para a professora fazer com que as crianças ouçam o que ela quer falar pelo fato de ter mais de trinta crianças na sala - Antes dessa cena, ocorreu: - aula de Ed. Física - Oração
Perguntas: 1 – Nesta cena, o que vocês destacam? 2 – O que está acontecendo? 3 – Por que isso acontece? 4 – Quando? 5 – O que poderia ser feito?				

2º Episódio - Idéia central a ser discutida: Na sala de aula pode haver descontração sem bagunça?				
Nº da cena e duração	Resumo da cena	Início	Fim	Notas da pesquisadora / idéias importantes
Cena 02 / 01 minuto CENA GRAVADA ANTES DO RECREIO	- A professora canta com as crianças uma música como forma de ilustrar uma atividade	Começam a cantar	Terminam de cantar	- Na sala de aula, pode haver descontração sem bagunça - Iniciativa das crianças e acolhimento da professora significa que o inesperado acontece na sala - a pesquisadora ainda não havia presenciado a professora cantando junto com os alunos.
Perguntas: 1 – Nesta cena, o que vocês destacam? 2 – O que está acontecendo? 3 – Quando vocês cantam? 4 – Vocês gostam ou não? Por quê?				

3º Episódio - Idéia central a ser discutida: estratégia da professora para controlar a conversa dos alunos				
Nº da cena e duração	Resumo da cena	Início	Fim	Notas da pesquisadora / idéias importantes
Cena 03 / 02 minutos CENA GRAVADA DEPOIS DO RECREIO	- Aluna sentada na frente separada dos outros colegas porque estava conversando, e duas coleguinhas vêm conversar com ela na frente	A aluna sentada	As coleguinhas conversam e voltam para seus lugares	- Como forma de fazer com que as crianças conversem menos, a professora coloca um ou dois sentados na frente dos outros perto do quadro, separado dos colegas, porém, mesmo assim, as crianças levantam-se e vão até o colega que está separado para conversar. - Estratégia da professora para controlá-los, porém, mesmo na frente eles conversam entre si e levantam-se do lugar. - A professora diz “_ Ooiii!” e também “_ É um só no cesto!” - Essa cena demonstra que a professora chama a atenção, mas, para se mostrar presente, para advertir os alunos de que ela está lá prestando atenção neles, porém, não se impõe e não os obriga a ficar sentado e nem a parar de fazer o que estão fazendo.
Perguntas: 1 – Nesta cena, o que vocês destacam? 2 – O que está acontecendo? 3 – Por que isso acontece? 4 – Quando acontece? 5 – O que poderia ser feito (no caso de identificarem indisciplina)? 6 – Quem separa as carteiras (ou alunos)?				

4º Episódio - Idéia central a ser discutida: estratégia da professora para controlar a conversa e o movimento dos alunos				
Nº da cena e duração	Resumo da cena	Início	Fim	Notas da pesquisadora / idéias importantes
Cena 04 / 02 minutos CENA GRAVADA DEPOIS DO RECREIO	- Aluno Natanael foi para fora, porque não se sentava direito na carteira e ficava conversando com a colega - carteira vazia	A carteira está vazia	Natanael está sentado de volta movimentando-se na carteira	- A professora tira o aluno da sala de aula e o deixa do lado de fora um tempo. Segundo ela, isso é importante para o aluno descansar um pouco e ela também; - A pesquisadora procurou não se levantar com a câmera para não interferir muito na dinâmica dos alunos e, por isso, não filmou o aluno do lado de fora.
Perguntas: 1 – E essa cadeira vazia aqui? 2 – O que está acontecendo? 3 – Por que isso acontece? 4 – Quando acontece? 5 – Quem separa as carteiras (ou os alunos)?				

5º Episódio

- **Idéia central a ser discutida:** Depois de ter trabalhado por volta de 1 hora com os alunos, a professora demonstra impaciência com a finalização da atividade. Os alunos começam a fazer outras coisas que não haviam sido pedidas pela professora.

Nº da cena e duração	Resumo da cena	Início	Fim	Notas da pesquisadora / idéias importantes
CENA 05 / 12 minutos e 50 segundos DEPOIS DO RECREIO	- movimento para fazer uma atividade de recorte - A professora volta atrás na orientação da tarefa - Professora comenta com a pesquisadora sobre os alunos e mostra os cadernos de Wilhiam, Natanael e Heitor - movimento na sala - Heitor separado da turma - Professora pede o livro de leitura para uma aluna	- As crianças estão à vontade para fazer a atividade	A professora encerra a atividade	- As crianças gostam dessa atividade - Essa atitude demonstra que a professora também volta atrás quando acha que precisa - As crianças precisam interagir umas com as outras - A professora fica um pouco irritada com a demora dos alunos em terminar a tarefa - Essa cena demonstra aborrecimento, cansaço da professora com o trabalho que realiza. Pode-se atribuir a tal questão a dobra de turno e o tempo de trabalho da professora que é de 24 anos. - O espaço físico da sala também é muito ruim

Perguntas:

- 1 – Nesta cena o que vocês destacam?
- 2 – O que está acontecendo?
- 3 – Por que isso acontece?
- 4 – O que vocês mais gostam de fazer na sala de aula?
- 5 – O que menos gostam?

6º Episódio Idéia: Rotina (hábitos)				
Nº da Cena/ Tempo	Cena	Início	Fim	Notas da pesquisadora
CENA 06 / 40 segundos ANTES DO RECREIO	- Início da aula - Oração do início da aula	Começo da aula com a organização da turma e a oração	Visão geral da sala fazendo atividade	- A professora tem o hábito de fazer oração todos os dias com os alunos - Observamos que cada dia algumas crianças estão sentadas em lugares diferentes
Perguntas: 1 – Nesta cena, o que vocês destacam? 2 – O que está acontecendo? 3 – Qual o motivo da oração? 4 – Por que rezam? 5 – Como rezam?				

7º Episódio - Idéias centrais a serem discutidas: observar e controlar as crianças. Essa cena revela a tentativa permanente de controle da professora, chamando a atenção dos alunos a toda hora e a tentativa da professora de individualizar o atendimento e permanecer atenta ao grupo				
Nº da cena e duração	Resumo da cena	Início	Fim	Notas da pesquisadora / idéias importantes
CENA 7 / 3 minutos e 30 segundos ANTES DO RECREIO	- Enquanto os meninos fazem o exercício de matemática a professora toma leitura de uma aluna	A professora senta e toma leitura da aluna	Termina de tomar leitura	- Enquanto toma leitura, vai chamando a atenção dos alunos - “William, você e o Natanael disseram que não queriam!” - A professora vigia os alunos
Perguntas: 1 – O que vocês destacam nessa cena? 2 – O que está acontecendo?				

8º Episódio - Idéias centrais a serem discutidas: A atenção da professora para a postura dos alunos (ficar sentado corretamente e calar-se)				
Nº da cena e duração	Resumo da cena	Início	Fim	Notas da pesquisadora / idéias importantes
CENA 08 E 09 / 6 minutos DEPOIS DO RECREIO	- Volta do recreio - Organização da sala - Atendimento aos alunos olhando os cadernos - movimento das crianças	Visão geral da turma fazendo atividade	A professora arruma as carteiras de alguns alunos	- A professora se preocupa com a forma como os alunos sentam-se. - Segundo ela a postura incorreta pode acarretar problemas de coluna – mas percebe-se que na verdade ela está preocupada com o movimento dos alunos, ou seja, com o <u>ficar quieto</u>
	- Solicitação aos alunos para assentarem direito - conversa da professora e de alguns alunos sobre trazer bala e meleca	A professora corrige a postura dos alunos	A professora começa a andar com as mãos para trás	- Essa cena demonstra o senso de humor particular da professora
Perguntas: 1 – O que vocês destacam nessa cena? 2 – O que está acontecendo?				

APÊNDICE E

- Documento de Autorização para utilização na pesquisa das produções dos alunos

**AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO NA PESQUISA DAS PRODUÇÕES DOS
ALUNOS**

Eu _____, responsável pelo aluno
_____, autorizo a pesquisadora
Núbia Silvia Guimarães Paiva, que desenvolve a pesquisa “A (In)disciplina na escola e o
processo de constituição de sujeitos no cotidiano da sala de aula” a utilizar as produções de
meu filho na garantia de que tal material será utilizado exclusivamente para fins de pesquisa e
que serão utilizados pseudônimos para não identificação nominal no trabalho.

Assinatura do Responsável