

EDNALDA ALVES MOREIRA DOS SANTOS

**(IN)DISCIPLINA NA ESCOLA:
Perspectivas da ação docente**

Orientadora: Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração**

Instituto de Educação

**Lisboa
2021**

EDNALDA ALVES MOREIRA DOS SANTOS

(IN)DICCIPLINA NA ESCOLA:

Perspectivas da ação docente

Dissertação defendida em provas públicas para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, perante o júri, com o Despacho de Nomeação Nº 281/2021, com a seguinte composição:

Presidente: Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa;

Arguente: Prof.^a Doutora Rosa Serradas Duarte

Orientadora: Prof.^a Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação
Lisboa
2021

(...) a norma não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica. Por conseguinte, a norma é portadora de uma pretensão ao poder. A norma não é simplesmente um princípio, não é nem mesmo um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado. Conceito polêmico – diz Canguilhem. Talvez pudéssemos dizer político. Michel Foucault (2010, p. 43).

O papel do intelectual consiste em fazer visíveis os mecanismos de poder que se exercem de maneira dissimulada. Mostrar, por exemplo, como a escola não é só uma maneira de aprender a ler a escrever, mas uma maneira de impor. Michel Foucault (2000, p. 614).

DEDICATÓRIA

Aos professores incentivadores da presente pesquisa e demais profissionais interessados em saber mais sobre o assunto em tela.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que me deu a coragem necessária para continuar no mestrado. Pois chegar até aqui, seria impossível sem a força dele.

À Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins, minha orientadora, a quem tenho imenso apreço. A minha gratidão!

De forma muito especial à Direção Geral, Coordenadora Pedagógica e às docentes da Escola onde realizei a pesquisa.

Ao meu querido esposo pela compreensão e apoio nos momentos que precisei me ausentar para os estudos.

À minha mãe pelo incentivo e orações.

E por fim, a todos os colegas de profissão que nesta trajetória contribuíram de forma direta ou indireta incentivando-me a prosseguir.

RESUMO

Desde fins dos anos 1990, que o problema da indisciplina tem sido tema de estudos a apontar para a conflitualidade típica das práticas escolares. Esta problemática não se resolve num pensamento lógico causal ou em uma leitura a condenar atos transgressivos (ora dos pais, dos alunos, das professoras, dos gestores) ou a ditar para os atores escolares modos e práticas mais produtivos de controle de um alunado cada vez mais arredo. Assim, o presente estudo objetiva analisar as percepções sobre a (in)disciplina por parte das docentes do Ensino Fundamental I, de uma escola em Porto Seguro tendo por base o seu posicionamento diante das ações dos estudantes, em contexto de sala aula. Desenvolve-se neste estudo uma abordagem qualitativa, de cariz descritivo, com vistas à interpretação dos sentidos presentes no *corpus* de pesquisa coletado. Constituem o *corpus* de análise, entrevistas com três docentes das turmas do 3º ao 5º ano e com a equipe gestora. O enunciado pelos entrevistados, demonstrou ser constante um questionamento acerca da falta da presença da família na escola; a falta de profissionais como psicólogos e assistente social; a pouca presença de formação docente em serviço com vistas a contornar os desafios causados pela (in)disciplina.

Palavras-chave: Indisciplina Escolar; Experiência Docente; Práticas escolares; Sala de aula.

ABSTRACT

Since the late 1990s the problem of indiscipline has been the subject of studies which point to the typical conflict of school practices. This problematic is not solved in a causal logical reflection or reading condemning transgressive acts (on occasion parents, students, teachers and managers) or to define for the protagonists more productive ways and practices of control of an increasingly aggressive pupil. Therefore, this study aims to analyze the perceptions about (in) discipline by elementary school teachers of a school in Porto Seguro based on its position regarding the student's actions in the classroom context. This study develops a qualitative, descriptive approach, aiming at the interpretation of the meanings present in the research corpus collected. The corpus of analysis consists of interviews with three teachers from the 3rd to 5th grade classes and with the management team. Respondents constantly showed a question about the lack of family presence in school; the insufficiency of professionals as psychologists and social worker; the lack of in-service teacher training to overcome the challenges caused by (in) discipline.

Keywords: School Indiscipline; Teaching Experience; School practices; Classroom.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1- (IN)DISCIPLINA ESCOLAR	14
1.1 A (in)disciplina: Problematizações	14
1.2 Causas da (in)disciplina escolar	23
1.3 A (in)disciplina na sala de aula	29
1.4 A família e a escola em relação à (in)disciplina	35
CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O DESAFIO DA (IN)DISCIPLINA NA ESCOLA	41
2.1 As tendências educacionais da formação docente	41
2.2 A formação do professor	49
2.2.1 A experiência e prática docente	57
2.3 A (in)disciplina e o diálogo na escola	67
CAPÍTULO III – CONTEXTO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	73
3.1 Problemática	73
3.2 Pergunta de Partida	75
3.3 Objetivos	75
3.4 Opções e Estratégias Metodológicas	76
3.5 Fontes e instrumento de Coleta de Dados	76
3.6 Caracterizações do Contexto	77
3.7 Sujeitos Participantes	78
CAPÍTULO IV – ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	79
4.1 Análise da Entrevista ao Diretor Geral e à Coordenadora Pedagógica da escola	79
4.2 Análise das Entrevistas com as professoras	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
BIBLIOGRAFIA	97
APÊNDICES	I

Apêndice 1 – Pedido de Autorização para Entrevistas	I
Apêndice 2 – Guião da Entrevista ao Diretor Geral da Instituição de ensino	II
Apêndice 3 – Guião da Entrevista à Coordenação Pedagógica	IV
Apêndice 4 – Guião da Entrevista aos Professores	VI
Apêndice 5 – Transcrição da Entrevista ao Diretor Geral	VIII
Apêndice 6 – Transcrição da Entrevista à Coordenação	XIII
Apêndice 7 – Transcrição das Entrevistas aos Professores	XVIII
Apêndice 8– Termo de Autorização dos entrevistados e Esclarecimento sobre os objetivos da nossa pesquisa.	XXIV
ANEXOS	XXIX
Anexo I – DEMONSTRATIVO DA EXECUÇÃO DE RECEITA – PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	XXIX

INTRODUÇÃO

Em minha experiência profissional, ocupei cargo de direção no Núcleo Educacional Lar da Criança, instituição escolar particular em Porto Seguro, de 2002 a 2005 e atuei como gestora por quase 12 anos (janeiro de 2006 a julho de 2017), numa escola da rede pública municipal de ensino, na periferia da cidade de Porto Seguro/Bahia, atendendo a alunas/os do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, muitos deles diariamente encaminhados pelas/os professoras/es à direção. Fui percebendo que dentre essas/es alunas/os, interpeladas como “indisciplinados”, havia aqueles não conseguiam se concentrar em suas atividades ou tinham dificuldades de aprendizagem. Apresentavam problemas diversos desde distorção idade/série, diferença geracional, até o fato de não receberem a atenção devida por parte da família ou estarem em situação de risco social. Também havia os que não apresentavam qualquer desses problemas externos, colocando para mim a necessidade de olhar para o processo de ensino-aprendizagem de modo mais amplo.

Digo alunas/os “interpelados” como indisciplinados porque me parece que a escola acaba por caricaturar a indisciplina. De certo modo, tudo pode virar indisciplina, caso uma possível definição descreva de modo fixo o que seja (in)disciplina. Explico: se a normativa for pouco acolhedora com as nuances dos processos de aprendizagem, as especificidades dos estudantes serão ignoradas e então, desde uma bolinha de papel arremessada até uma resposta um pouco mais contundente poderá ser considerada como atitude, conduta ou ato não legitimado pela/o professora no contexto regulador de uma prática pedagógica.

Por outro lado, não se pode esquecer que o discurso que lega ao outro a pecha de “indisciplinado” perpassa relações de poder, logo, um entendimento engessado da questão pode deixar passar o fato de que a escola não está longe das tensões, das desigualdades, das disputas presentes na sociedade e, será mais fácil enviar o/a estudante para a direção escolar do que questionar problemas múltiplos que envolvem o ensino-aprendizagem. Mas, e se mudarmos a perspectiva e olharmos para a/o professora, a/o diretora, a falta de merenda escolar, os atrasos no transporte, os problemas com o tráfico e as drogas, as agruras econômicas, os desmandos políticos e as injustiças sociais? E se pensarmos a (in)disciplina sob uma perspectiva complexa atrelada às questões da experiência docente?

Quando cursei a Licenciatura em Pedagogia – o que ocorreu entre os anos de 2005 a 2008, desenvolvi pesquisa intitulada “Escola: (In)disciplina e Aprendizagem”, com o objetivo de verificar fatores que levavam alunos dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental à transgredir as normas da escola, prejudicando assim, a própria aprendizagem. Os resultados, ainda que

carecessem de aprofundamentos, naquele momento contribuíram para minhas reflexões acerca do ambiente escolar e dos processos de ensino-aprendizagem.

A questão da (in)disciplina prossegue sendo um dos temas recorrentemente debatidos na Educação e continua a me inquietar. Acompanhando Marina Nunes (2013) em seu trabalho de Mestrado, compreendo a complexidade da questão, o que me desassossega ainda mais. Entendo que se devem identificar os fatores que estão na base da indisciplina e que interagem entre si, com vistas a fundamentar a questão em seu caráter histórico, cultural, social e político. Se por um lado, o/a professor/a deve desempenhar papel central, estar disponível para o diálogo, posicionar-se frente a embates, colaborar para que a/o estudante perceba objetivos e limites, interditos e necessidades de avanço frente aos problemas postos pela vida em sociedade, por outro lado, importa que a escola possibilite capacitação (técnica, teórica, recursos) para as/os docentes.

Trata-se de tema atual e pertinente porque, parafraseando Hall e Hall (2008), a indisciplina continua a ser um dos maiores problemas que as escolas enfrentam. Encarada como um dos fatores que mais interfere na relação pedagógica, causando uma constante tensão em sala de aula, pode ser um forte entrave no desenvolvimento eficaz e seguro do processo de ensino e aprendizagem.

No presente texto preferi marcar a partícula “in” de indisciplina com os parênteses – (in)disciplina –, indicando que há um movimento duplo de colocação, imposição, construções de regras e, ao mesmo tempo, um convite à transgressão dessas regras colocadas pelo próprio processo de ensino e aprendizagem. Sabemos que não se aprende apenas por meio da manutenção da ordem. O processo de aprender implica questionamento de interditos e transposição.

O que importa nas salas de aulas, efetivamente, é um ambiente capaz de promover e aprimorar habilidades e competências, favorecer aprendizagens criativas e críticas num tempo complexo como o que estamos vivendo, a saber, permeado por problemas ecológicos, territoriais, terrorismos, fundamentalismos, preconceitos crescentes, xenofobia, violência contra o diferente, o que na proposição de Edgar Morin (2011) se lê: “Rumo ao abismo?”

Tentando compreender como caminha a humanidade no século XXI, o pensador Edgar Morin (2011, p. 41) chama a atenção para as barbáries atuais: guerra de etnia, guerras de nações, violências “religiosas”, ódio e desprezo pelo outro, destruição e mortes, barbárie tecnicista que, assaltada pelo neoliberalismo, acolhe o cálculo e a medida, a despeito do humano, das vidas, sentimentos, desejos, sofrimentos, angústias e entusiasmos. Estas guerras

e os desafios colocados a nós pelo século XXI não estão distantes do que ocorre em nossas escolas, logo, percebo que a problemática da (in)disciplina está inserida em um contexto social e educacional complexo que aponta para distintos fatores.

Tendo em vista os problemas sociais e educacionais que permeiam a (in)disciplina, levando em conta minha experiência profissional, os estudos recentes acerca da temática em tela, a persistência desse tema na área educacional, o que se comprova a partir da constante retomada a ele por meio de artigos, dissertações e teses, apresento a pergunta de partida do presente estudo.

- Quais as percepções sobre a ação docente, relativamente à (in)disciplina na escola, manifestadas por professoras de uma escola de Ensino Fundamental I em sala de aula?

Sendo essa a questão de partida que guia a presente pesquisa, o **objetivo geral** será o de:

- Analisar as percepções sobre a (in)disciplina por parte das docentes do Ensino Fundamental I, de uma escola em Porto Seguro, tendo por base o seu posicionamento diante das ações dos estudantes, em contexto de sala aula.

Tomando a questão de partida e o objetivo proposto, para esta pesquisa recorro a uma abordagem qualitativa com recurso a entrevistas estruturadas e a documentos estruturantes da escola, como o **Projeto Político Pedagógico - PPP** e o **Regimento Escolar Interno**.

Realizei entrevistas com três docentes, sendo uma docente por série, das turmas do 3º ao 5º ano, do Ensino Fundamental I. Todas lecionam no horário do diurno da escola pesquisada. Também entrevistei a equipe gestora – diretor geral e a coordenadora – com vistas a coletar dados e a retirar dúvidas que foram se apresentando durante o estudo.

Sob o ponto de vista formal o estudo desenvolvido está dividido em quatro capítulos: “(In)disciplina escolar”; “A formação do professor e o desafio da (in)disciplina na escola”; “Contexto metodológico da investigação”; “Análise de dados e discussão dos resultados”.

No **primeiro capítulo**, procedo a uma revisão teórica dos estudos em torno da indisciplina. No **segundo capítulo**, trato da relação entre a formação do educador e o desafio de lidar com a (in)disciplina escolar. No **terceiro capítulo**, apresento a metodologia de estudo e discorro acerca do campo de minha pesquisa. No **quarto e último capítulo** do trabalho,

produzo inferências acerca das concepções e ações docentes em relação à (in)disciplina no contexto escolar. Nas **considerações finais**, retomo o problema de minha pesquisa em conexão com os usos que fazem os sujeitos pesquisados de suas verdades instituídas acerca da (in)disciplina.

CAPÍTULO 1 – (IN)DISCIPLINA ESCOLAR

No final da década de 1990, o pesquisador Júlio Groppa Aquino (1998, p.181) já chamava a atenção para uma “crise” na educação brasileira, qual seja, “boa parte da população de crianças que ingressam nas escolas não consegue concluir satisfatoriamente sua jornada escolar”. Tratava-se de um fantasma, o “fracasso escolar”. E quando se buscava compreender as histórias de inadequação e insucesso educacional, surgia, dentre as muitas razões apontadas pelos educadores (desde aquelas ligadas à esfera governamental até as de cunho social), uma figura, para dizer o mínimo, polêmica: o “aluno-problema”.

Em seu texto, Aquino desconstrói o clichê “aluno-problema” e defende cinco regras éticas que fundamentariam o trabalho docente: a) compreensão do aluno-problema como um porta-voz das relações estabelecidas em sala de aula; b) des-idealização do perfil de aluno; c) fidelidade ao contrato pedagógico, não abrindo mão do escopo da ação e do objeto docente: o conhecimento; d) experimentação de novas estratégias de trabalho, reinventando métodos, conteúdos e a relação com os estudantes; e) valores básicos da ação docente: a competência e o prazer.

A argumentação de Aquino vai ao encontro do estudo de Ana Lúcia Silva Ratto, pesquisadora que se ocupou dos “livros de ocorrência” escolares buscando compreender questões de vigilância, controle e infantilização dos estudantes. Para a autora, a disciplina buscada na escola, muitas vezes tem fins moralizantes (RATTO, 2007, p. 256) “visando à obrigatoriedade e à universalidade de certos comportamentos estabelecidos como incondicionalmente necessários”. Ora, sabe-se que onde há o exercício de poder, há resistência, o que leva a pesquisadora pressupor que os problemas disciplinares sempre estarão presentes na escola.

Como lidar com eles, então? Quais as razões para a (in)disciplina? Quais os limites das ações escolares no combate à indisciplina? Como não paralisar o pensamento focando-a no “aluno-problema” ou na culpabilização do professor? É o que pretendo desdobrar na próxima seção problematizando a (in)disciplina.

1.1 A (in)disciplina: Problematizações

A transgressão das normas disciplinares da instituição escola é algo que a acompanha ao longo da sua existência. Prova disso, são os relatos de castigos aplicados em séculos

passados, para combater a indisciplina. Esta sempre foi um comportamento que apresenta algumas interpretações na sociedade, na família, nos espaços educativos e, em especial, na sala de aula, em situações adversas, com os seus reflexos na convivência, no ensino e na aprendizagem (GOMES; LOPES, 2012). Por norma, as instituições sempre funcionaram como espaços onde as punições são usadas como meio de combater a indisciplina. Com o intuito de vigiar e punir, “dos conventos aos presídios, a disciplina era o modelo comportamental a ser seguido, apresentando – se sob as normas de diferentes facetas” (FOUCAULT, 2006, p.118).

A norma a que Foucault (2010, p. 43) se refere é elemento em que “certo exercício de poder se acha fundado”, ou seja, traz consigo um princípio de qualidade e um princípio corretivo e, não tem, necessariamente, o desejo de excluir ou rejeitar, mas de intervir, a partir de uma técnica positiva visando à transformação e à produção de corpos produtivos. Toda uma série de técnicas será desenvolvida, a partir do século XVII, nas sociedades ocidentais buscando intervir no corpo das pessoas: trata-se de normatizar o comportamento, o andar, o modo de se vestir, de comer, de falar, atividades construídas a partir de coerção, medo, violência e adestramento físico.

Parafraseando Foucault (2001, p. 586), à moda de um exército, nas escolas ia-se solicitando que os alunos se alinhassem para que um inspetor lhes passasse em revista. Para o pensador francês a escola, o exército, a fábrica, são espaços em que técnicas de dominação são postas em curso, cujo objetivo é vincular os sujeitos à produção em função de normas determinadas.

Por um lado, o fenômeno da indisciplina escolar é um flagelo que é transversal a todas as culturas e economias, mesmo em países que apresentam um sistema escolar mais desenvolvido (AQUINO, 2003), por outro lado, demonstra o retorno de certo mal estar que vem à tona à medida que a vigilância e a coerção é disposta sob o corpo dos sujeitos.

A indisciplina encontra-se diretamente relacionada com a falta de cumprimento de regras, normas e atitudes seguidas pelos sujeitos perante as relações estabelecidas em contexto escolar. Pode ser na relação professor/aluno e aluno/aluno – tanto quanto professor/professor –, seja especificamente na sala de aula ou na escola. O fenômeno da indisciplina surge tanto nos modelos tradicionais de educação como nos modelos mais progressistas, pois, em ambos há a exigência do cumprimento de normas e regras de convivência e de organização, seguida de sanções sobrevindas do seu não cumprimento. Não seria o caso, portanto, de se questionar

de onde vem este “mal estar”? Repressões e exigências normativas não levariam ao mal estar, qual seja à (in)disciplina?

Não me interessa responder “sim” de modo aligeirado a esta questão, mas ao problematizar a (in)disciplina, pontuar que a solução para o problema está longe de ser ainda mais violência. Não é o exercício descabido de controle e regras que impedirá a (in)disciplina, à moda de um discurso conservador que entende que para o problema da violência deve-se ter mais policiais nas ruas e liberação das armas. Não é com mais violência que se combate a questão. Também não estou de pleno acordo com Sigmund Freud (2010, p. 44) que, ao estudar o “mal estar da civilização”, compreendeu que boa parte de nossas mazelas “vem do que é chamado de nossa civilização; seríamos bem mais felizes se a abandonássemos e retrocedêssemos a condições primitivas”. Como a vida não pode ser explicada nessa visão linear, qual seja, bastaria retroceder a condições primitivas e então seríamos felizes, defendendo que no que concerne à (in)disciplina será necessário lidar com suas peculiaridades, características relacionais e contextuais, compreendê-la de modo amplo e atravessada por uma série de questões como culturais, sociais, religiosas, psíquicas.

Por exemplo, segundo Santos e Nunes (2006, p. 20):

A indisciplina escolar não é um fenômeno estático, que tem mantido as mesmas características ao longo das últimas décadas. Não há “receitas”, “formulas”, já prontas para as situações de indisciplina, dado estas serem relacionais e circunstanciais. É preciso situá-la em seus termos, isto é, de acordo com as características e com os condicionamentos do aluno que a provoca ou da situação na qual se manifesta.

Não à toa, Oliveira (2011, p. 70), chega à conclusão de que o comportamento indisciplinar não é simplesmente uma ação, mas uma reação a fatores externos à criança, não sendo o comportamento dos alunos uma tarefa fácil de intervir e modificar.

Embora a indisciplina possa implicar violência, não é essencial que esta aconteça. Autores como Sposito (1998) diferenciam vários níveis de indisciplina, como perturbação, conflitos e vandalismo. A perturbação pode prejudicar o funcionamento das aulas ou mesmo da escola. Os conflitos podem afetar as relações formais e informais entre os estudantes, podendo compreender alguma agressividade e violência, abrangendo por vezes extorsão, violência física ou verbal, furto, vandalismo entre outros. Os conflitos podem afetar, igualmente, a relação professor/aluno, colocando em causa a autoridade do docente. O vandalismo contra a escola busca atingir tudo aquilo que ela constitui (SPOSITO, 1998; SILVA, 2004).

Na concepção de Bomfim (2008, p. 12),

A indisciplina manifestada por um indivíduo ou um grupo é compreendida, normalmente, como um comportamento inadequado, um sinal de rebeldia, intransigência, desacato, traduzida na falta de educação ou de respeito pelas autoridades, na bagunça ou agitação motora.

Nesse sentido, as normas são inevitáveis para a adaptação, organização, domínio e repressão de cada sujeito e dos grupos em geral. Pode-se inferir, a partir de tais concepções, que a indisciplina quebra as normas estabelecidas para viver em harmonia na sociedade. Essa resistência às leis instituídas poderá desencadear situações de conflito, contribuindo muitas vezes para atitudes que aproximem muito mais da violência do que do diálogo.

Guimarães (1996, p. 79) afirma que a indisciplina “na sua ambiguidade”, “não expressa apenas ódio, raiva, vingança, mas também uma forma de interromper as pretensões do controle homogeneizador imposto pela escola”. Como tal, Camacho (2000, p. 129) defende a ideia de que o termo indisciplina,

Não pode se restringir apenas à indicação de negação ou privação da disciplina ou à compreensão de desordem, de descontrole, de falta de regras. A indisciplina pode, também, ser entendida como resistência, ousadia e inconformismo. Essa compreensão de indisciplina está vinculada ao entendimento do processo educativo enquanto processo de construção do conhecimento, no qual emergem falas, movimento, rebeldia, oposição, inquietação, busca de respostas por parte dos alunos e dos professores. Mas, mesmo nesse sentido positivo, a indisciplina incomoda, porque a escola não está preparada, de fato, para conviver com cenas em que o professor não tem mais o controle total e em que cada aluno tem o seu querer.

Para a autora, a indisciplina na sala de aula segue as mudanças através dos tempos e nos diferentes espaços. Assim, “a elasticidade da permissividade no tempo e no espaço torna as fronteiras da indisciplina maleáveis, frágeis e difíceis de serem definidas. É por isso que ela muitas vezes se confunde com a violência ou com a agressão” (CAMACHO, 2000, p. 130). Como tal, a escola, enquanto instituição, “não pode ser vista apenas como reprodutora das experiências de opressão, de violência, de conflitos, advindas do plano macroestrutural. (...) apesar dos mecanismos de reprodução social e cultural, as escolas também produzem sua própria violência e sua própria indisciplina” (GUIMARÃES, 2005, p. 77).

Nesta linha de pensamento, encontram-se Barbosa e Xavier (2002), que defendem o fato de a (in)disciplina ser um conceito a revisar, uma vez que na História da Educação, a (in)disciplina escolar é tratada de forma diferenciada em contextos e épocas históricas, apresentando, de certa forma, um reflexo sociocultural e político. As autoras relembram a ‘Didática Magna’ de Comenius, publicada no século XVI, obra precursora da Pedagogia Moderna, quando afirmava que “a disciplina deve exercer-se sobre o que desvia, não porque

desvia, mas para que aquele que queremos transformar num homem disciplinado se perceba de que a punição lhe é infligida para o seu bem” (cit. por BARBOSA; XAVIER, 2002, p. 27). Esta forma de que, para manter a disciplina é necessário prevenir e reprimir, mantêm-se presente em grande parte das escolas, na opinião destas investigadoras.

Compreende-se, assim, que a disciplina não se dará apenas pela imposição de outrem e sim, por uma “construção dialética” entre cidadãos socioculturais, que culminará na “escolha consciente” (BARBOSA; XAVIER, 2002, p. 28).

A vida na sociedade e na escola pressupõe a criação e o cumprimento de normas orientadoras de condições necessárias para o convívio, possibilitando o diálogo, a cooperação e a troca entre as pessoas. Segundo Rego (1996, p. 85), qualquer manifestação por parte dos alunos contrária às regras existentes na escola como “inquietação, questionamento, discordância, conversa ou desatenção”, é considerada como indisciplina. Pode-se então afirmar sob essa ótica, a disciplina “como obediência cega a um conjunto de prescrições e, principalmente, como um pré-requisito para o bom aproveitamento do que é oferecido na escola”. E para manter a passividade dos alunos e de toda classe, utiliza-se as regras como imprecindíveis. Por isso, o ordenamento, o ajustamento e a coerção impostos a cada aluno e ao grupo como um todo, são utilizados no disciplinamento.

Diante de tais afirmativas, Rego (1996, p. 96) ao refletir sobre os postulados de Vigotsky, e analisar o fenômeno da (in)disciplina, enfatiza que “[...] o comportamento (in)disciplinado é aprendido”. As experiências adquiridas e a história educativa, de uma pessoa, interligando com características do grupo social e da época histórica em que se insere, poderão culminar no comportamento indisciplinado para mais ou para menos. Assim sendo, há uma importância da comunidade educativa na mediação da construção dos valores, que oportuniza aos discentes conhecer as regras, sua importância, bem como discutirem, refletirem sobre as suas ações e as consequências destas.

De acordo com França (1996, p. 139), o ato indisciplinado pode ser entendido como “aquele que não está em correspondência com as leis e normas estabelecidas por uma comunidade, um gesto que não cumpre o prometido e, por esta razão, imprime uma desordem no até então prescrito”. Desse modo, a indisciplina no seu entendimento, é vista como “matéria do trabalho das instituições políticas” (FRANÇA, 1996, p. 144), que não pode ser descartada, pois, caso contrário, esse ato realiza-se como um poder arbitrário.

A questão disciplinar de acordo com Xavier (2002, p. 12), “foi um dos temas de estudo que emergiu, em face da necessidade de subsidiarem-se práticas pedagógicas coerentes

às novas abordagens defendidas, consideradas como difíceis de serem equacionadas no cotidiano das salas de aula e das escolas”. Observa-se que em termos de política educacional, essas revelações obtidas através de pesquisas mostraram problemas na alfabetização, evasão, reprovação, repetências, inadequação do processo de escolarização com suas necessidades, características e conseqüentemente a expulsão de alunos. Passou então a priorizar a “formação de professoras para atuarem nos primeiros anos da escolarização básica, de crianças pequenas, de crianças maiores de seis anos, e mais tarde, de jovens e adultos” (XAVIER, 2002, p. 12), através do curso de pedagogia a partir de 1982. Porém, os modelos pedagógicos importados do ‘primeiro mundo’ não atendiam adequadamente as especificidades educacionais dos grupos diversificados de alunos brasileiros.

As pesquisas vêm mostrando que é preciso, em termos de política educacional, que se produzam propostas a partir das peculiaridades de cada região, de cada município, respeitando a cultura local, ouvindo especialistas na área, tomando contato com a produção internacional. Mas sem deixar de escutar o que a comunidade tem a dizer sobre suas necessidades, desejos e dificuldades em termos educacionais (XAVIER, 2002, p.12).

Uma forma para avançar na compreensão das questões que envolvem a indisciplina na escola é ter conhecimento sobre o que ocorre em toda a realidade escolar, já que as atitudes comportamentais dos alunos estão ligadas ao seu universo cultural que envolve valores, crenças e representações. Dessa maneira, a indisciplina não é vista como uma “negação ou privação da disciplina, ou no sentido pejorativo que o conceito carrega como desordem, falta de regras e de controle”, mas antes como “um atravessamento na forma pela qual as escolas estão socialmente organizadas, passando por toda a normatização imposta pela instituição para dirigir-se a um aluno adulto e autônomo, que pode reconstruir conhecimentos” (PASSOS, 1996, p. 118). E um o ato pedagógico não pode ser silenciado, dado que é o momento que emerge as falas, movimento, rebeldia, oposição, na ânsia de descobrir e construir o conhecimento juntos, professores e alunos.

De acordo com Garcia (2006, p. 126) em contraste à noção de disciplina, as expressões denominadas de indisciplina, por refletir “transgressões a parâmetros e esquemas de regulação da escola”, remete às “formas de ruptura no contrato social subjacente às relações e interações pedagógicas na escola, cujo eixo seria o processo de ensino-aprendizagem”. A noção de indisciplina escolar é então relacionada à incivilidade, uma vez que “as incivildades se referem a condutas que contrapõe às regras da boa convivência” (GARCIA, 2006, p. 127). As incivildades por estarem relacionadas dentre outras queixas cotidianas na escola, por exemplo, à “falta de respeito”, “não rompem, necessariamente, com

acordos, regras e esquemas pedagógicos” (GARCIA, 2006, p. 127), antes rompem com as expectativas esperadas de uma boa conduta no convívio social. As denominadas incivildades são descritas como “rupturas em nível das regras e expectativas tácitas de convivência, dos pactos sociais que perpassam as relações humanas e cujo sentido muitas vezes supomos seja de domínio público desde a infância” (GARCIA, 2006, p. 127). Dessa maneira, a conduta tem influência da família, visto que é a responsável pelos esquemas básicos de civilidade e socialização primárias dos seus filhos. Não se pode esquecer que “o disciplinador é aquele que educa, oferece parâmetros e estabelece limites” (REGO, 1996, p. 86). De acordo com La Taille (1996, p. 9), “crianças precisam sim aderir a regras (que implicam valores e formas de conduta) e estas somente podem vir de seus educadores, pais ou professores”. São limites que destinados à criança por esses grupos, podem ser entendidos no sentido positivo a partir de cada espaço social.

Fortuna (2002) em uma pesquisa sobre a construção da disciplina observou no diálogo com alguns professores os diversos conceitos sobre a indisciplina, tendo como principal domínio, o não cumprimento de regras. Nesse sentido, a indisciplina é vista como,

rebeldia contra qualquer regra construída; é desrespeito aos princípios de convivência combinados, sem justificativa viável; é não-cumprimento de regras criando transtornos; é a incapacidade de se organizar e de se relacionar de acordo com as normas e valores estabelecidos por um grupo (FORTUNA, 2002, p. 90).

Na argumentação de Rodrigues, Xavier e Hickmann (2002, p. 50) no que se refere aos comportamentos e posturas dos alunos com relação às questões disciplinares, “nem toda a responsabilidade pode ser atribuída à escola”, uma vez, que tais sujeitos estão inseridos nas mudanças culturais e sociais, com “[...] novas formas de enfrentar e representar as suas realidades”.

Para Gotzens (2003, p. 13) as concepções sobre a disciplina escolar foram numerosas no decorrer do tempo, ao invés de ter “um enfoque preventivo-educativo”, ou seja, “uma proposta de formação na convivência e no respeito aos demais”, visando a otimização dos grupos durante todo o processo de ensino, dão antes ênfase a um “caráter terapêutico”. Na tentativa de reparação dos problemas apresentados como indisciplina, ao apresentar questionamentos sobre o comportamento de alunos com finalidades distintas na resolução de problemas, é sugerido aos profissionais de ensino conhecer a disciplina escolar em três aspectos: conhecimento científico e técnico, conhecimento de tipo legal- administrativo e o conhecimento contextualizado.

conhecimento científico e técnico referente à própria conceituação de disciplina, seus atributos e funções, e os procedimentos disponíveis para sua aplicação segundo os princípios psicológicos que regulam o comportamento humano em situação educativa e de acordo com as suas principais funções, que são de prevenção e de reparação –, assim como as vantagens e os inconvenientes associados a essas aplicações. Por outro lado, conhecimento de tipo legal- administrativo, aquele que as autoridades educativas determinam sobre o quê, o como e o quando da disciplina escolar em coordenadas sociopolítico-geográficas precisas. E, finalmente, o conhecimento contextualizado, que orienta o contraste dos anteriores com as situações escolares concretas pelas quais o professor é responsável e que inclui considerações sobre a idade e o nível de maturidade dos alunos, suas características sociofamiliares, as necessidades educativas especiais, o próprio estilo docente e as características da escola, entre muitas outras (GOTZENS, 2003, p. 14).

Já Rebelo (2005, p. 43) apresenta a disciplina como “o controle do indivíduo no tempo, a qual tem como objetivo atingir com rapidez e eficiência o máximo da produção” situação que tem como base o Liberalismo econômico. É igualmente uma forma de manter o controle disciplinar sobre o corpo “moldável, manipulável, obediente, hábil, dócil e controlável” (REBELO, 2005, p. 42), de forma a favorecer o modo de produção da sociedade burguesa industrial da época. Para a autora, a disciplina é uma ideologia dos preceitos capitalistas da cultura dominante sob o currículo escolar de ‘educação bancária que torna as atitudes da indisciplina escolar como ameaçadoras a esse domínio. Ao relacionar a educação bancária com o controle social e excludente, Rebelo (2005, p. 47) enfatiza também sobre a sua ação ‘domesticadora’, imposta para o sucesso da aprendizagem do aluno, com conteúdos do currículo transmitidos de forma mecânica, a partir da memorização, tendo o docente como o “único detentor” do conhecimento em que o aluno, que de forma passiva espera receber todos os ensinamentos do professor.

A aceitação dos alunos em colaborar com o sistema disciplinar na sala de aula conota positivamente o autocontrole deles. Consequentemente, parece diminuir as indicações negativas da disciplina e purificar todas as suas afrontas. Na argumentação de Gotzens (2003) a disciplina depende da importância dada ao envolver os alunos no processo de socialização. Uma preocupação tanto no planejamento, quanto no desenvolvimento e responsabilidade na aplicabilidade da disciplina, para uma interação positiva de todos, estabelecendo as normas na sala de aula de forma que os processos que devem ser executados sejam otimizados. Caso contrário, “pode gerar conflitos ou simplesmente agravá-los” (GOTZENS, 2003, p. 26). E não se trata apenas de um problema que requer solução, mas também do professor que organiza e extrai o melhor nos processos de ensino. Porém a formação inadequada que alguns

professores recebem para lidar com os problemas de disciplina escolar, contribui para piorar a situação de interpretação sobre a disciplina. Como tal, a sã convivência de professores e alunos na sala de aula, ajuda a que a disciplina surja de forma natural (CASTANHO; CUNTRIM, 2014). No entanto, Barbosa e Xavier (2002, p. 28) enfatizam que “uma concepção de disciplina sempre acompanha um projeto de educação e sociedade”. Desse modo, a disciplina é vista como “fruto das relações sociais”. Com isso, a relação entre professor e aluno fica ligada a uma determinada circunstância social e cultural.

Segundo Marigo (2007, p. 40) “o sentido genérico atribuído para indisciplina envolve o sentido oposto ao da disciplina, conceito este relacionado à observância de preceitos ou normas estabelecidas”. Assim, a indisciplina está relacionada aos atos de resistência nas relações sociais, ao não cumprimento de regras e normas imprescindíveis para uma boa convivência. E na escola pode emergir das falas dos diferentes sujeitos, o que torna a indisciplina como “uma atitude de desrespeito, intolerância aos acordos firmados, intransigência, não cumprimento de regras capazes de pautar a conduta de um indivíduo ou de um grupo”, interferindo na qualidade das interações desenvolvidas na escola. Que por sua vez, “também precisa de regras e normas orientadoras do seu funcionamento e da convivência entre os diversos elementos que nela atuam” (MARIGO, 2007, p. 46).

Para Castanho e Cuntrim (2014),

Atualmente, nos primeiros anos do século XXI, outro contexto decorrente de mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais se oferece à sociedade e à escola em particular, levando professores e alunos a repensarem suas práticas e assumirem posturas mais democráticas na relação professor aluno. Nessa nova realidade a educação bancária já não se aplica dentro das escolas (CASTANHO; CUNTRIM, 2014, p.76).

Braz, Corrêa, Nunes e Ferreira (2013, p. 129) consideram a disciplina como “o conjunto de normas democráticas, justas e construídas em acordo com todas as classes constituintes da instituição escolar” e a indisciplina como a quebra destas normas. No entanto, para as autoras citadas “é preciso superar a noção arcaica de indisciplina como algo restrito à dimensão comportamental” dado que, esta é muitas vezes o “reflexo das interações sociais mal estabelecidas” (BRAZ *et al*, 2013, p. 130). Sendo assim, é mais importante prevenir a indisciplina do que contê-la.

1.2 Causas da (in)disciplina escolar

São inúmeras as causas da indisciplina, e as mais frequentes estão relacionadas com os fatores sociais e políticos, que variam ao longo da história, nas mais diferentes culturas

(AQUINO, 2003). As causas explicativas da indisciplina podem estar relacionadas com fatores sociológicos (mudança na sociedade e na família), psicológicos (problemas emocionais e psicológicos) do campo pedagógico (funcionamento da própria escola: a gestão, organização, currículo, maneira de lidar com a indisciplina atividades pedagógicas e estrutura escolar) e socio-histórico-cultural (AQUINO, 2003; PEREIRA, 2009).

No que diz respeito às **abordagens sociológicas**, essenciais para o entendimento da indisciplina escolar, tem-se a teoria de Émile Durkheim e a teoria de Karl Marx. Durkheim, precursor no estudo sociológico do contexto de sala de aula, conclui que a disciplina escolar deve ser analisada como a “moral”, ou seja, trata-se de uma disciplina social, uma vez que a escola tem como função preparar o estudante para a sociedade. Para isso, é preciso estabelecer um sistema disciplinar impositivo, onde alguém terá o poder moral adequado para fazer com que a criança se desenvolva de acordo com regras e esteja apto para a inclusão na sociedade (SOUZA, 2005). Na teoria de Karl Marx, a indisciplina é explicada como reflexo da luta de classes. A indisciplina surge quando os estudantes se insubordinam contra a cultura estratificada implantada na escola onde a educação está direcionada para a “actuação de acordo com um código de normas que os identifique como pertencentes a uma determinada classe social” (PEREIRA, 2009, p. 34).

No que diz respeito às **abordagens psicológicas**, estas analisam a indisciplina através do desenvolvimento cognitivo, comportamental e de mecanismos psicológicos que potenciam a aprendizagem de conteúdos e condutas (SOUZA, 2005).

Quanto às **abordagens do campo pedagógico**, estas procuram analisar as interferências que os processos didáticos e pedagógicos poderão ter no aparecimento da indisciplina escolar (PEREIRA, 2009).

Para Silva (2004, p. 87), “uma das causas que contribui para o aumento da indisciplina e, depois, também da violência nas escolas refere-se ao aumento quantitativo de vagas no ensino público e consequente ingresso de crianças das camadas populares”. O autor também enfatiza o número elevado de alunos nas salas de aula, o que pode aumentar a indisciplina. Essa é uma abordagem também apresentada por Justo *et al.* (2013, p. 37) ao se referirem às escolas pequenas como “cubículos nos quais se amontoam alunos”.

Numa sociedade que atende cada vez mais para o individualismo, para os contatos indiretos e abstratos intermediados pelas tecnologias de comunicação, para o estabelecimento de relações rápidas e efêmeras, a escola comprime nas salas de aula, e por um tempo extremamente longo, um conjunto de pessoas, fadadas a habitar um “ovo de serpente” no qual ocorrerão, inevitavelmente, embates radicais (JUSTO, *et al.* 2013, p. 52).

Surgem então as alterações nos comportamentos de alguns alunos enfadados com a rotina diária da escola. Na argumentação de Alves (2006, p. 51), a “indisciplina é complexa não porque não conseguimos explicá-la. Sua complexidade se justifica por existir uma infinidade de variáveis que interferem nas relações e nos comportamentos humanos”. Nesse aspecto, pode-se dizer que um dos fatores que podem levar à indisciplina de alunos é a violência oriunda da sociedade, manifestada nos espaços educativos.

De acordo com Yasamaru (2006), o professor é o sujeito que potencia as condições de disciplina na sala de aula, uma vez que lhe compete desenvolver um ensino significativo e participativo. Nessa abordagem, o combate à indisciplina passa pelo respeito às normas escolares, e estas só serão completamente atingíveis quando trabalhadas em conjunto.

Finalmente, a **abordagem socio-histórico-cultural** liga-se ao contexto histórico e cultural onde a criança está inserida. Tal situação, leva a que a indisciplina só poderá ser analisada quando “contextualizada no seu meio, pois poderá variar de acordo com os costumes, tradições, regiões, países e sofrendo evoluções ao longo dos tempos” (OLIVEIRA, 2005, p. 67). Esta abordagem está muito ligada à teoria de Vigotsky, chamada de abordagem socio-interacionista ou sócio-histórica, que defende uma visão alargada, e dialética dos distintos sujeitos que intervêm no desenvolvimento de uma determinada conduta pessoal, procurando conhecer os traços particulares de cada sujeito que possam estar ligados a uma aprendizagem cultural. Aqui, a indisciplina poderá ser estudada de forma mais geral, investigando os distintos fatores que poderão estar na origem desta conduta disfuncional (PEREIRA, 2009).

Segundo Vasconcellos (2014, p. 69), “estes sujeitos que vivem num universo sem parâmetros claros e são incentivados a não ter limites, a satisfazer imediatamente suas vontades, vão estar na sala de aula”. E essa relação entre o consumismo e a (in)disciplina nas escolas, quer seja pública ou privada, também pode estar relacionada com alunos e professores que trazem consigo para a sala de aula o que foi incorporado por eles na sociedade. Pois, “toda ação moral executada pelo sujeito e que está em desacordo com as leis impostas ou construídas coletivamente, tendo o indisciplinado consciência ou não deste processo de elaboração” (SILVA, *et al.* 2013, p. 77). É, portanto, conceituada como indisciplina, por consequência da disciplina que lhe foi imposta.

A relação de confiabilidade entre pais, professores e alunos, também pode estar comprometendo a convivência e causando a indisciplina na escola. Na argumentação de Werneck (2005, pp. 96-97) “há um toque familiar em tudo o que se faz e se diz em sala de

aula, criando um clima muito mais favorável à aprendizagem”. Mas aí está o perigo, pois muitos professores, em momentos de dificuldades, levam seus problemas pessoais para a sala de aula, vendo-se os alunos obrigados a ouvi-los. Na argumentação do autor esta “é uma atitude que, se consciente por parte do professor, é criminosa”, uma vez que os alunos não podem sair da sala de aula, pois isso implicaria desobediência às normas.

No contexto do presente estudo, tem-se por base as **abordagens pedagógicas e socio-histórico-cultural**. Na argumentação de Vasconcellos (2006, p. 67), o problema da disciplina tem suas raízes na sociedade e com a sua forma de organização atual, contribui para a indisciplina. E pode ser encontrada **na família** como responsáveis pela disciplina de valores morais, na própria **escola** com sua estrutura e pelo número elevado de pessoas que trazem consigo os problemas da sociedade, o que altera os comportamentos. Pode ainda ser encontrada na postura de professores e demais funcionários despreparados para lidar com a indisciplina; e no discente, pelo entendimento do que lhe é proposto na sala de aula e, por isso, não interage com os colegas, com os professores apresentando dificuldades comportamentais.

A escola de massas importou, assim, para o seu seio, os problemas sociais, nomeadamente, a delinquência juvenil, a violência marginal, o consumo da droga, assim como, os conflitos entre grupos sociais, conflitos de classe, conflitos raciais e étnicos, conflitos religiosos, conflitos linguísticos, etc. Estes problemas e conflitos sociais levaram a que uma multiplicidade de fatores esteja, hoje, na origem dos comportamentos indisciplinados (PALMA, 2011, p. 16).

Essas alterações nos comportamentos e que estão diretamente ligadas pelos diferentes fatores da indisciplina, segundo Palma (2011) estão relacionadas aos fatores externos e internos da escola, tanto do professor e a gestão de sala de aula quanto aos fatores do próprio aluno. Para Marigo (2007, p. 53), “embora a escola seja permeada por contradições externas e internas, a profissão docente supõe um compromisso com a formação do indivíduo”. Um compromisso “político-social”. Por isso, “para que uma estratégia punitiva seja eficaz, é preciso haver uma clara associação com o comportamento que determinou sua aplicação” (GOTZENS, 2003, p. 81). Caso contrário, poderá causar aversão no aluno e não reparação dos erros cometidos. E o objeto de castigo ligado às práticas educativas punitivas pode ocasionar também, muitos erros por parte dos professores.

Gotzens (2003, p. 83), a partir da uma perspectiva psicoeducativa refere-se ao castigo como uma técnica, que se diferencia em três aspectos “[...] como estratégia de disciplina e, conseqüentemente, como forma de aprendizagem, e o castigo como juízo de valor sobre as

pessoas, sendo que os professores não tem competência neste último nível”. Percebe-se que os castigos não são para punir psicologicamente e nem ferir os corpos dos alunos, mas sim para modificar os comportamentos não desejáveis no ambiente educativo. Nesse sentido, para não causar emoções pessoais negativas, é preciso saber diferenciar um comportamento, ter conhecimento das estratégias de disciplina e cuidado ao aplicar as punições.

Frente às propostas individualistas, desenvolvidas no tipo social, é destacado o comportamento humano adequado ou não, como “resultante das inter-relações que se estabelecem entre os indivíduos e os grupos” (GOTZENS, 2003, p. 152). Dessa perspectiva, compreende-se que a disciplina na sala de aula, esta centrada nas relações desenvolvidas pelos alunos como indivíduo, mas que fazem parte de um grupo, resultando assim, nos comportamentos subversivos. E que depende da reformulação dos predomínios que se dão no meio da turma, para resolvê-los.

Na argumentação de Santos e Nunes (2006, p. 18):

A origem dos comportamentos ditos indisciplinares pode estar em diversos fatores: uns ligados a questões, relacionadas aos professores, principalmente na sala de aula; outros centrados nas famílias dos alunos; outros verificados nos alunos; outros regados no processo pedagógico escolar; e outros alheios ao contexto escolar.

Em decorrência das transformações do perfil dos alunos, a instituição que não é capaz de “gerir e administrar novas formas de existência social concreta, que surgem no seu interior” (SANTOS; NUNES, 2006, p.17), não conseguindo, como tal, realizar a socialização comportamental nos seus alunos, favorece a indisciplina. Nesse aspecto, a indisciplina torna-se um sintoma provocado pela escola.

Oliveira (2009, p. 4512) destaca que a indisciplina escolar “[...] é frequentemente explicada por fatores que a tomam como um sintoma de patologia individual, familiar ou social, ao invés de ser vista enquanto um fenômeno de resposta a situações que a provocam no decorrer da aula”. Na argumentação de Marigo (2007, p. 53), os problemas de indisciplina, assim como os inúmeros problemas educativos, têm origem nos fatores externos que acabam por se refletir na escola. E por isso, “[...] devem ser analisados como derivados”, levando em conta “a tensão dialética presente nos processos de socialização e de educação”.

Conforme Silva (2004), a sala de aula com um número elevado de alunos, ou o fato do aluno ser rápido a concluir as atividades propostas e ficar sem fazer nada, podem ser considerados por alguns professores como fatores causadores de indisciplina. Para o autor, “ensinar muitas crianças e adolescentes” em número elevado em cada sala de aula, “com disparidades tão grandes de desenvolvimento e de conhecimento”, evidencia que “o problema

está na política educacional orientadora” (SILVA, 2004, p. 170). Também Oliveira (2011) acredita que, entre os vários fatores apresentados no comportamento dos alunos que podem provocar agitação e influenciar a indisciplina, estão o elevado número de alunos, as salas apertadas e os conteúdos a serem trabalhados. Mas, para a autora, numa sala com material didático apropriado e com um número reduzido de alunos a indisciplina pode acontecer se o professor não tiver domínio sobre a turma e sobre os conteúdos curriculares. Isto é, a ausência de uma proposta pedagógica bem definida é igualmente um fator determinante favorável à indisciplina. A “seleção dos conteúdos, a metodologia e a avaliação muitas vezes não estão de acordo com a realidade e as expectativas dos alunos e não apresentam uma proposta democrática” (OLIVEIRA, 2011, p. 65). Na verdade, um currículo desinteressante para os alunos pode contribuir para a perturbação da aula e provocar indisciplina.

Braz *et. al* (2013) em uma pesquisa sobre a indisciplina descrevem, a partir da visão de professores, que as aulas práticas são consideradas como geradoras da indisciplina. Porém, referem que, no mesmo estudo, para os alunos essa concepção de indisciplina “primeiramente, pode ser pensada a partir dos gêneros. Os meninos parecem entender a indisciplina mais como atitudes comportamentais, já as meninas relacionam essa problemática às manifestações verbais” (BRAZ *et al.* 2013, p. 130). Em suma, tanto os professores quanto os alunos consideram o ruído como uma manifestação da indisciplina.

Paralelamente para Pirola e Ferreira (2007, p. 21), temos agora outro problema que é a diversidade. Para esses autores lidar com a diversidade, e a heterogeneidade da clientela que se faz presente nas escolas “não é situação que tem feito parte da história da instituição escolar que se conhece e que tanto valorizou e valoriza a homogeneidade”. No Brasil, a ampliação da oferta de vagas na escola, favoreceu a chegada de alunos que viviam à margem dos bancos escolares, mas também contribuiu para destacar as diferenças. Com a obrigatoriedade do Ensino Fundamental houve uma evolução da exclusão da diferença e aumento significativo da educação especial, juntamente com a educação regular no país. No entanto, atualmente há uma “extinção das classes especiais e o aparecimento deste novo ‘distúrbio’ comprometedor da aprendizagem: a indisciplina”, mostrando-se se como “um outro fenômeno desafiante dentro das escolas e das pesquisas educacionais”. (PIROLA; FERREIRA, 2007, p. 85). Com isso, “tem-se tornado um forte argumento favorecedor da exclusão” (PIROLA; FERREIRA, 2007, p. 87).

Desse modo, é sugerido à escola e aos educadores que revejam o seu papel diante da inclusão de alunos com diferentes características e necessidades educacionais. De acordo com

Xavier (2002, p. 147), “não se pode mais governar pela exclusão, é necessário incluir para conhecer, para controlar. É perigoso não incluir !”.

Na argumentação de Tardif e Lessard (2014, p. 154) muitas vezes “os problemas de disciplina acabam em violência, nos bairros pobres, onde a delinquência, a droga, a prostituição estão presentes”.

A escola é vista como “o contexto para onde convergem diferentes sentidos dos sujeitos, reconhecidos em sua individualidade” (MARIGO, 2007, p. 45). Por isso, para Barbosa e Xavier (2002, p. 26) “o ponto de partida tem de ser o aluno concreto, sua condição de classe, sua cultura, seus valores, sua linguagem, seus conhecimentos, seus problemas, seu cotidiano”.

A disciplina escolar é um instrumento para garantir a ordem na solução de problemas ou um meio de facilitar o seu funcionamento. Contrária a essa ideia está o “comportamento inadequado, ou mau comportamento como também é conhecido, é o que transgride ou ignora as normas estabelecidas” (GOTZENS, 2003, p. 26). E que em termos gerais, vai depender de cada sistema de ensino para essa interação e da instrumentalização do professor como moderador e participante.

Diante de “muitas ambiguidades e pela falta de contextualização que suporiam” (GOTZENS, 2003, p. 29) apresenta a disciplina escolar com funções fundamentais agrupadas basicamente em três categorias:

Temas de disciplina de caráter preventivo, que incluem aqueles relacionados com o planejamento de conteúdos, de procedimentos e de materiais, distribuição de espaço e de tempo, previsão de normas básicas para o funcionamento do grupo e de facilitação da aprendizagem de hábitos e de atitudes, assim como os procedimentos e as estratégias para sua aplicação.

Temas de disciplina relativos à contextualização, à adaptação e ao ajuste das normas e dos procedimentos previstos no ponto anterior à realidade concreta da sala de aula e do ambiente escolar.

Temas de disciplina relativos à intervenção sobre problemas de comportamento sejam de caráter pontual ou específico, que representem a transgressão das normas e das formas de organização previstas e estabelecidas.

Desse modo, os três tipos fundamentais de ação disciplinar combinados fizeram com que surgissem essas categorias apontadas:

A que resulta de planejar a ordem, a que se refere ao estabelecimento de ajustes e de adaptações ao ambiente escolar específico ao qual se deve aplicar e aquela centrada na intervenção e na resolução de problemas e de alterações concretas que surgem nas situações de ensino relevantes para a ordem e a socialização dos grupos que integram a instituição escolar (GOTZENS, 2003, p. 30).

Compete cada vez mais à escola saber qual o seu papel no seio da sociedade envolvente, uma vez que, um meio problemático acaba por se fazer refletir na própria escola. É disso o exemplo de um aluno que agride professor e colegas, provocado pela ingestão de tóxicos e pela violência entre grupos de jovens delinquentes. Estes problemas não favorecerem um clima de estabilidade, não são referências do bom comportamento e de bons exemplos na sociedade, refletindo diretamente no comportamento das crianças, adolescentes e jovens na escola e na sala de aula. A escola não pode permitir que esta situação prejudique o seu ambiente e, como tal, tem que mobilizar toda a comunidade educativa, além de buscar parceria com outros profissionais e instituições específicas, para levar à cabo, ações no sentido de superar este problema e criar um ambiente de respeito pelo outro (GOTZENS, 2003).

1.3 A (in)disciplina na sala de aula

Como afirmado anteriormente, a indisciplina não é só uma questão comportamental, mas também social, uma vez que o seu aumento tem vindo a ser interpretado nas instituições escolares como o reflexo da violência proveniente da sociedade.

A depender do que se estabelece antecipadamente e se entende sobre a indisciplina, esse comportamento pode ser entendido como desobediência. Tal afirmativa dificulta a relação entre docentes e discentes nos espaços educativos, interferindo no ensino e na aprendizagem, podendo levar a julgamentos precipitados de pessoas que consideram os alunos indisciplinados como doentes e sem solução. Ainda a respeito da indisciplina na escola é relevante também a afirmação de Gonçalves (2014, p. 11):

A indisciplina é um fenómeno que grassa pelas nossas salas de aula, a velocidade alucinante do ritmo das mudanças que ocorrem fora dos limites físicos da escola: na sociedade, nas cúpulas governamentais, a partir dos decisores políticos, mas que desembocam dentro das nossas vidas, enquanto professores, enquanto pessoas e extravasam por toda a comunidade escolar.

Na escola existem espaços com funções específicas. A sala de aula é o mais relevante de todos eles. É neste espaço que se dão as principais interações do processo de ensino e aprendizagem. Num processo comunicacional, o professor transmite aos seus estudantes um conjunto de saberes, atitudes e competências, de forma a que estes adquiram ferramentas úteis para a sua integração na sociedade. Porém, a existência de obstáculos na comunicação, dá origem a que o professor não possa realizar, de forma eficaz, o seu trabalho e impede os alunos de conseguirem os seus objetivos. E aqui pode começar o problema da indisciplina

(AMADO, 2000). Assim, tem-se que ter em atenção o posicionamento de Carita e Fernandes (2012), quando referem que a indisciplina não pode ser encarada em si mesma, devendo ser estudada em função do contexto da relação pedagógica em que sucede.

A indisciplina em sala de aula tem vindo a aumentar exponencialmente nos últimos tempos, criando certo mal-estar nos professores e diretores das escolas. Paralelamente, assiste-se a uma associação da indisciplina ligada à agressividade e à delinquência, dando origem, muitas vezes, a que o professor abandone o ensino por problemas psicológicos (PICADO, 2009).

Na verdade, a indisciplina cria grandes dificuldades aos professores para desenvolverem o seu trabalho pedagógico. De acordo com Parrat-Dayana (2008, p. 21), os conflitos em sala de aula “caracterizam-se pelo descumprimento de ordens e pela falta de limites como, por exemplo: falar durante as aulas o tempo todo, não levar material necessário, ficar em pé, interromper o professor, gritar, andar pela sala, jogar papeizinhos nos colegas e no professor, dentre outras atitudes que impedem os docentes de ministrar aulas com mais qualidade”.

La Taille (1996, p. 11) quando diz que “a indisciplina em sala de aula é, entre outros fatores, decorrência do enfraquecimento do vínculo entre moralidade e sentimento de vergonha”, descreve uma questão relacional da disciplina e da indisciplina como dimensão não exclusiva da moralidade, mas como uma das dimensões afetivas da vergonha. O sentimento de vergonha pode tornar a pessoa como “[...] objeto de percepção de outrem” partindo do aspecto natural do sentimento de vergonha “pura” ao “juízo de valor”. Na argumentação de La Taille (1996, p. 14), “evidentemente, há vergonha de se ter agido contra algum preceito moral”, uma vez que a vergonha não está ligada só a moralidade, mas pode se associar a ela. E remete a dois controles, “seu lado externo é a sua origem e sua realimentação na exposição do juízo alheio, seu lado interno, é a atribuição de valor, a construção da imagem de si que cada um procura realizar e preservar” (LA TAILLE, 1996, p. 14). Porém, sem motivos para ser banida da esfera moral, a vergonha é reservada apenas ao sentimento de culpa. Para La Taille (1996), a vergonha é um sentimento inevitável, inerente ao ser humano, mas que pode seguir vários caminhos, inclusive a moral. O sujeito pode definir a sua imagem a partir da moralidade. Não obstante, o grau dessa associação depende em grande parte da qualidade da interação social. O autor aborda a questão da disciplina pela dimensão da moralidade, deixando claro que, “toda moral pede disciplina, mas toda disciplina não é moral” (LA TAILLE 1996, p. 19). Mas, há um vínculo entre a disciplina na sala de aula e a moral.

Dessa maneira também, Silva (2004, p. 124) ao referenciar Piaget, destaca que a “autonomia”, em relação com as “normas morais” que são construídas “[...] a partir dos nove ou dez anos”. Um “agir” a partir da assimilação do que foi solicitado. Assim, por exemplo, enquanto tem aluno que por algum motivo evita os encontros e obedece as normas. Há aluno, que ao passar por uma situação vexatória de arbitrariedade, se sente vitimizado e se revolta.

A sala de aula não pode ser vista como espaço homogêneo, mas antes como um lugar onde pessoas com diferentes comportamentos interagem apresentando distintas noções e conceitos acerca de normas.

Nesse sentido, vale ressaltar que:

Quando uma regra é imposta ao aluno de maneira autoritária, este aluno pode não sentir – se obrigado a cumpri – lá e a manifestação através da indisciplina pode ser interpretada como um protesto em relação à autoridade. Nesse caso, ao invés de o aluno ser considerado imoral, quem poderá ser considerado imoral é o professor, por impor regras injustas ou em benefício próprio e esperar que os outros simplesmente as obedeçam (ALVES, 2006, p. 73).

Um aluno que não quer obedecer ou não consegue disciplinar-se, dificilmente agradará àqueles que acreditam que todos devem seguir as normas pré-estabelecidas, embora sejam estas regras o ideal para a conduta de determinados grupos em toda a esfera social. Nunes (2013, p. 39) enfatiza que “dentro da sala de aula existem vários agentes, cada um com o seu papel e função, quem mobilizar a aula será responsável pelo que lá decorre, é aqui que o professor tem que ter um comportamento diferenciado”, para discernir as posturas e condutas dos alunos ao impor limites. A metodologia de ensino utilizada pelo professor também pode desencadear comportamentos indisciplinados. Para Silva (2013, p. 93) “a indisciplina pode estar relacionada ao fato de estudantes não concordarem com a maneira como o professor está transmitindo o saber”. Essa relação conturbada ocasionará transtornos nos comportamentos e os alunos podem não atender por estarem em um mesmo ambiente por várias horas de estudos, mesmo com o intuito do desenvolvimento intelectual, moral e social.

Por isso, é fundamental que o professor desempenhe o seu papel em sala de aula, de forma integral, direcionando os seus objetivos ao serviço de uma prática mais reflexiva e competente. E é nesse sentido que Perrenoud (2002) nos diz que a prática reflexiva do professor em sala de aula deve apresentar uma forma original de aliar propósitos e de considerar a realidade que o rodeia, para que o mesmo esteja interligado neste processo e de forma a atender às necessidades dos seus alunos.

Nas observações realizadas e nos comentários catalogados por Santos (2015, p. 114) em sua pesquisa de mestrado, “O dilema da (in)disciplina escolar”, vários alunos reclamam de “uma prática pedagógica que está muito abaixo do nível pretendido”. Poucas aulas observadas “eram criativas e participativas, as demais eram monótonas e somente expositivas (quadro, piloto) e tradicionais”. Isto demonstra que a metodologia desenvolvida nas salas de aula não atende aos interesses dos educandos, e “os educadores têm propiciado um clima favorável ao desinteresse dos seus alunos, tendo como consequência a indisciplina e o desrespeito”.

Para Libâneo (2012, p. 66), “todos os seres humanos são reflexivos, todos pensamos sobre o que fazemos”. “Aliás, é isso que nos diferencia dos demais animais. Todo ser humano reflete” (PIMENTA, 2012, p. 22). Nessa razão, um trabalho pedagógico ligado aos conteúdos, mostra o professor “como um profissional dotado de razão e cujos saberes são regidos por certas exigências de racionalidade que lhe permitem emitir juízos diante das condições contingentes de seu trabalho” (TARDIF, 2016, p. 217). O que, segundo Ghedin (2012), pode através da experiência e da cultura, “transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação à interioridade de sua prática”, a partir da reflexão “sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural” (GHEDIN, 2012, p. 155).

A Lei nº 8.069 e legislação correlata do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), nas suas limitações esclarece a forma correta para que a liberdade, o respeito e a dignidade no trato das crianças e dos adolescentes sejam assegurados, tanto em direitos quanto nos deveres. Cabe à família, à escola, à sociedade e ao estado sustentar essa integridade física, intelectual e moral desses indivíduos em formação.

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18 - A. A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los (BRASIL, 2015, p. 12).

Os alunos precisam de limites e também de diálogo, explicação do que é correto, tendo o docente como mediador da aprendizagem. Todavia, outro fator que pode incitar a indisciplina na sala de aula é a contestação e resistência ao discurso e prática do currículo, que

pode estar desfasado das necessidades daqueles alunos. Tanto os castigos corporais quanto a violência simbólica não são ações pedagógicas.

Um dos fatores fundamentais que levam o sujeito a se disciplinar é o sentimento de que aquilo que faz tem sentido, tem a ver com algo que se busca, que almeja, que deseja; soma-se isso a percepção de que não fazer, não agir de determinada forma, implicaria perder algo (VASCONCELLOS, 2014, p. 94).

O disciplinamento de alunos deve envolver a sua valorização. Como tal, requer professores que interagem com tolerância e afetividade na construção dos saberes. Essa aprendizagem que se dá na convivência com docentes e demais alunos não se limita meramente na discussão e absorção dos conteúdos disciplinares do currículo. Para Vasconcellos (2014) requer muito mais vínculos, tanto do professor que direciona, quanto do aluno a partir da iniciativa de aceitar posição do professor como mestre. E esse envolvimento se dá através da dialética entre as partes. Na argumentação do autor (IDEM, p. 149) “a convicção, a segurança, a firmeza da fala é, na palavra dos alunos, uma das marcas mais frequente de bom professor”. Isso nos leva a entender a expectativa desses discentes na postura diferenciada do docente. Desse modo, é preciso conhecer a forma de vida de cada discente na sua comunidade, respeitar sua classe social, ser tolerante, integrar no ensino e na aprendizagem, ações que priorizem os elementos que chamem à atenção dos alunos em sala de aula, para a construção do seu conhecimento.

Conforme Pirola e Ferreira (2007, p. 90), para certos professores “lidar com a indisciplina significa ter em mãos um conjunto de técnicas e procedimentos instrumentais a serem aplicados nas situações difíceis do dia-a-dia”. Dessa forma, para ajudar a minorar os problemas de indisciplina referem a necessidade de novas estratégias, no sentido de repensar as práticas pedagógicas. Dentre outros aspectos apresentados para lidar com os alunos problemáticos está a falta de experiência dos professores mais novos. São os que mais “sofrem por não encontrarem uma solução diante de tais situações” (PIROLA; FERREIRA 2007, p. 90). A indisciplina na sala de aula tem, cada vez mais vindo a provocar “um estado geral de perplexidade”, com professores sem qualquer preparação para lidar com a situação e, por isso, “não deixam de demonstrarem suas angústias” (OLIVEIRA, 2009, p. 4506).

É por isso que Carita e Fernandes (2002; 2012) referem que a organização e gestão de sala de aula tendo sempre em atenção a relação de um bom clima entre as pessoas, ajuda a evitar ou até a diminuir os procedimentos de indisciplina. O ensino na sala de aula deveria ter em atenção dois fatores que se relacionam intimamente: a ordem e a aprendizagem. E aqui, o papel do professor passa por estabelecer regras na sala de aula, lidar com a conduta dos alunos

e esclarecer consequências para estes, sem terem que interromper a aula. Porém, a maioria dos professores continua a centrar-se mais na instrução do que na disciplinação (ESTRELA, 2002). Está provado que, quando impera a disciplina na sala de aula, os alunos estão atentos e cumprem as tarefas e que o professor tem mais prazer no ato de ensinar (PICADO, 2009).

Gotzens (2003) ao exemplificar sobre as várias situações que envolvem a disciplina escolar mostra que as incoerências na sala de aula podem ser evitadas e solucionadas, se o professor souber gerir de forma correta a sala de aula. Por exemplo, na “falta de diretrizes sobre como proceder quando termina a tarefa e espera-se para começar outra atividade” (GOTZENS, 2003, p. 27), a desordem pode ser provocada, pois o aluno fica sem realizar qualquer atividade nesse espaço de tempo.

O papel do professor é tido como o de “tutor e guia” a partir do seu desempenho, desenvolvido com a colaboração do aluno e participação de outras pessoas da comunidade escolar. Uma característica das “estratégias interativas”, que visam a partir de um determinado acordo entre as partes, solucionar os problemas de comportamento. Esse envolvimento é marcado pela aceitação, compromisso e responsabilidade de todos. Mas há também as estratégias de intervenção com base na suposição de que o professor é o único responsável pela situação do ensino. São as “estratégias intervencionistas”, que partem dessa ideia, por entender que o professor é quem estabelece e controla tanto as situações de ensino quanto à resolução de conflitos envolvendo os alunos na sala de aula. Mas na argumentação de Gotzens (2003) essas estratégias ao nível de intervenção de disciplina na sala de aula não podem ser confundidas com as que estão divididas em estratégias centradas no professor, que derivam do seu planejamento e prevenção. E nas estratégias centradas no aluno, voltadas às alterações do comportamento, exigindo do professor um nível de intervenção modificável ao aplicá-las.

Desta forma, para Slavin (2006), os professores têm a obrigação de, nas suas aulas, ministrarem os conteúdos programáticos de forma apelativa de maneira a chamar a atenção dos alunos, levando a que estes fiquem mais atentos e façam com mais entusiasmo o que lhes é solicitado. Para o autor, as estratégias devem ser focadas na prevenção das condutas desadequadas, no aproveitamento eficaz do tempo e espaço físico, “bem como na criação de um ambiente que abranja os interesses dos alunos e os faça colocar questões, e a promoção de atividades que acionem a imaginação e o envolvimento mental dos alunos (engagement), permitindo a criação de um ambiente feliz e produtivo de aprendizagem e a minimização de problemas de comportamento” (SLAVIN, 2006, p. 34).

Para Arends (1995, p. 191), é preciso haver regras bem delineadas na sala de aula, pois estas são “afirmações que especificam as coisas que se espera que os alunos façam e não façam”. Como tal, devem ser escritas, delimitadas a um mínimo e entendidas pelos alunos. Para o autor, devem ser estabelecidas regras e procedimentos relativos à mobilidade, diálogo e tempos mortos. Neste contexto, Estrela (2002, p. 332) descreveu dois tipos de ações: a **inculcação** e a **correção**, em que a primeira tem como propósito entender e propiciar a interiorização das normas, regras e valores que orientam a conduta dos alunos na aula. A inculcação pode ser repressiva (proibição, prescrição, reprimenda, ameaça, punição), estimuladora (elogio, promessa, persuasão, repetição de regras e/ou persuasão, prêmio) ou mista. A **correção** consiste “no restabelecimento da regra violada pelo comportamento desviante”, seja através de ordens, repreensões, ironia, admoestações não-verbais, recordar a regra, chamadas à ordem, ameaças e castigos.

Slavin (2006), também é do pensamento de que não deve haver muitas regras e que estas devem ser vistas pelos alunos como justas.

1.4 A família e a escola em relação à (in)disciplina

A educação começa no seio familiar, onde o indivíduo desperta como pessoa e é preparado para enfrentar a sociedade. A família, nas suas diversas representações, é referência na vida dos seus filhos para a aquisição do conhecimento social peculiar, como uma formação, que antes visava a reprodução de vínculos entre os sujeitos através de “estruturas socioafetivas voltadas para a fixação do sujeito num dado modo de agir, de pensar e de sentir” (JUSTO *et al.* 2013. p. 49). Se no passado, a família era tida como o sustentáculo natural de valores e condutas, em uma produção dominante dos comportamentos afetivos, estáveis e duradouros dos sujeitos de uma determinada sociedade, atualmente passa por grandes transformações, quer seja no relacionamento do próprio ambiente familiar e / ou na vida social.

Segundo Justo *et al.* (2013), são as transformações ligadas à família e as suas formas de interagir na sociedade atual que acelera o desenvolvimento e aprendizados de muitos alunos que adentram as escolas em ritmos diversificados de culturas variadas, exigindo uma atualização da escola para atender às expectativas impostas em uma velocidade que “não mais se baseia na lógica da concentração, mas da dispersão, da aceleração do tempo, da extrema disputa e competitividade” (JUSTO *et al.* 2013. p. 49).

Na verdade, tanto a escola como a família, e as outras instituições, tem vindo a passar por profundas modificações ao longo da história. Estas mudanças acabam por interferir na estrutura familiar e na dinâmica escolar onde na maioria das vezes, a família tem transferido para a escola algumas tarefas educativas que sempre foram da sua competência (ESTEVES, 2004). Tendo em vista todas as mudanças ocorridas na família ao longo da história, como por exemplo, a emancipação feminina, os papéis da escola foram-se ampliados de forma a dar resposta às novas famílias e à sociedade em geral. Assim, as mudanças sócio-políticas e económicas influenciaram a dinâmica e a estrutura familiar, trazendo mudanças no seu modelo tradicional de organização. Desta forma, não se pode falar em família, mas sim em famílias, tendo em conta a diversidade de relações existentes na sociedade atual (ROMANELLI, 2005).

Um lar mal estruturado social e economicamente, tende a favorecer o mau desempenho escolar das crianças. Na verdade, se a criança tem problemas em casa, isso vai ter reflexos no seu comportamento escolar e, naturalmente, na sua aprendizagem. A criança vai evidenciar na escola os sentimentos de insegurança, agressividade, desconforto e tristeza. Fará tudo o que for possível para chamar atenção do professor e dos colegas, fazendo-o muitas vezes de maneira errada, provocando problemas de indisciplina na sala de aula. Nesse momento, o professor tem que deixar o seu papel de educador e ensinar a esses alunos regras básicas de convivência social e respeito pelo próximo, de forma a conseguir restabelecer a ordem na sala de aula (ROMANELLI, 2005).

A família continua a ter um papel decisivo na educação formal e informal, uma vez que, além de espelhar os problemas da sociedade, absorve os valores éticos e humanitários. Como tal, é indispensável a participação ativa da família na vida escolar das suas crianças, para que estas não desenvolvam as suas atividades letivas sem o apoio familiar (TEDESCO, 2002). “A família é o primeiro e principal contexto de socialização dos seres humanos, é um entorno constante na vida das pessoas; mesmo que ao longo do ciclo vital se cruze com outros contextos como a escola e o trabalho” (EVANGELISTA; GOMES, 2003, p.203).

A escola tem a obrigação de utilizar todos os métodos possíveis para uma aproximação direta à família partilhando informações significativas sobre os seus objetivos, recursos, problemas e até questões pedagógicas. Tem que haver uma comunicação eficaz, pois o diálogo é um fator importante na relação família - escola (PARO, 2007).

Para Vala (2008, p. 12) para haver um processo de socialização entre professor, família, aluno e conhecimento os vínculos entre família e escola precisam ser criados,

transformando os conflitos, assim, cada uma das instituições “justifica a responsabilidade de seu papel e compreende as consequências e relações futuras de um jovem, aprender ou não aprender”.

Carvalho (2000, p. 144) enfatiza que “tradicionalmente a família tem estado por trás do sucesso escolar e tem sido culpada pelo fracasso escolar” bem como pela má qualidade da educação na escola. A “promessa de uma relação produtiva entre a escola e a família inclui ganhos para a família (coesão “empoderamento”), para a escola (eficácia), para os estudantes (o sucesso de todos) e para a sociedade (a construção democrática a partir da base e do cotidiano)” (CARVALHO 2000, p. 146). Mas, de acordo com Carvalho (2000, p. 150) essa culpa que é imposta à família, “poderá, ainda, ameaçar a pluralidade cultural ao impor a uniformidade cultural para além dos muros da escola pública, penetrando no reduto da vida privada”, sobrecarregando os pais de obrigações escolares, provocando uma tensão muito grande, pois alguns pais não têm formação suficiente para darem esse apoio. Por isso, a escola tem que ter em atenção o tipo de crianças e de famílias com que está a lidar para não provocar exclusão.

A melhor forma de envolver a família na escola é fazer com que ela faça parte do Conselho Escolar, da Associação de Pais e Mestres, que participe ativamente em reuniões, em grupos de reflexão, entre tantas outras coisas da vida da escola, independentemente do seu grau de escolaridade e da sua profissão (VASCONCELLOS, 2006).

Rego (1996) afirma que os postulados defendidos por Vygostky (1984), “ressaltam claramente o papel crucial que a educação tem sobre o comportamento e o desenvolvimento de funções psicológicas complexas, como agir de modo consciente, deliberado, de autogovernar-se” (REGO 1996, p. 96) e se relacionam com a disciplina. Desse modo, pode-se dizer que o problema da (in)disciplina diz respeito tanto à família quanto à escola.

A família, entendida como no primeiro contexto de socialização, exerce, indubitavelmente, grande influência sobre a criança e o adolescente. A atitude dos pais e suas práticas de criação e educação são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e, conseqüentemente, influencia o comportamento da criança na escola (REGO, 1996, p. 97).

As práticas de disciplina influenciam sobre o comportamento da criança na maior parte das famílias, que segundo Rego (1996), podem ser identificadas na literatura pelas suas características, em três estilos de práticas educacionais paternas nas ações de pais autoritários, permissivos ou democráticos. Os “**pais autoritários**”, quase não se comunicam com os filhos, são muitos austeros, demonstram pouco afeto, “controladores e restritivos quanto ao nível de

exigência de seus filhos”. Nesse sentido, são os pais quem definem as normas e as regras valorizando a obediência. Sem explicar aos filhos ou consulta-los sobre os motivos pelos quais estão se impondo, utilizam os rigorosos padrões preestabelecidos por eles na avaliação das condutas. Com isso, na transgressão, a criança, dentre outras medidas disciplinares recebe severas ameaças e castigos físicos. Já os “**pais permissivos**”, embora “valorizam o diálogo”, “são pais que têm uma enorme dificuldade em exercer algum tipo de controle sobre a criança” (REGO 1996, p. 97). Não conseguem estabelecer limites e regras norteadoras para com a criança. Finalmente, os “**pais democráticos**”, “parecem conseguir um maior equilíbrio entre a necessidade de controlar e dirigir as ações infantis, exigir seu amadurecimento e independência, e o respeito às necessidades, capacidades e sentimentos de seus filhos” (REGO 1996, p. 97). Destacam-se ainda, em cada um desses estilos, as consequências significativas no comportamento da criança.

Numa perspectiva de educação democrática e que se contrapõe aos dois tipos de educação, autoritária e permissiva, os filhos apresentam:

significativo autocontrole, auto-estima, capacidade de iniciativa, autonomia, e facilidade nos relacionamentos, tendem a demonstrar que os valores morais difundidos em sua família foram interiorizados: parecem ser capazes de assumir determinadas posturas por seus valores intrínsecos e não pelo temor às sanções externas (MORENO; CUBERO, 1995, *apud* REGO, 1996, p. 98).

No que se refere à tarefa educativa disciplinar, o papel da escola é o de possibilitar ao aluno, um local de vivência social diferenciado do grupo familiar, tendo o professor como mediador no seu processo educativo.

Para Nóvoa (2003, p. 3), a escola mais do que uma comunidade, deve ser uma sociedade. Por isso, “as regras da vida comum são aprendidas e os objetivos trabalhados são bem definidos” de forma a que cada um vá o mais longe possível no seu desenvolvimento educativo. Embora a função da escola não seja primordialmente afetiva, “não é possível aprender sem uma dimensão de risco, de passagem do desconhecido para o conhecido, de esforço pessoal, de aventura. E tudo isso necessita de um suporte afetivo, de uma rede de afetos” (NÓVOA, 2003, p. 3). Por isso, o afeto em qualquer processo de aprendizagem é um elemento central.

No que tange à parceria da família com a escola, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), enfatizam a interação social na qualidade de vida que se pode dar aos alunos do Ensino Fundamental, quando se refere ao “fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se

assenta a vida social” (BRASIL, 2013. p. 38). Nesse propósito acredita-se que gradativamente o indivíduo vai sendo formado na perspectiva dos valores familiares e sociais através da formação conjunta das interações do contexto escolar, onde o papel do professor mediador é fundamental.

De acordo com Hickmann (2002, p. 77), “o vínculo professor e aluno, assim como o de pai /mãe e filho, necessita estar constantemente demarcado pelas fronteiras do que é de competência do mundo adulto e do que é de competência do universo infantil”. É a falta de responsabilidade do adulto sobre as crianças que pode representar uma desobrigação do seu papel em nome de uma suposta liberdade e autonomia e, conseqüentemente, a delegação de poderes às crianças que não possuem condições para as assumir. Por isso, é importante “até a elaboração e cumprimento de regras e normas disciplinares, aplicação de sanções, tanto expiatórias quanto por reciprocidade” (HICKMANN, 2002, p. 78), que se estabeleça um vínculo. Na argumentação de Garcia (2006, p. 131), se na escola a maior queixa dos professores for, por exemplo, a ‘falta de respeito’, é preciso reinventá-lo a partir de outras formas de respeito. Nesse sentido, o diálogo também é sugerido tanto na reinvenção do respeito quanto do próprio diálogo. Vala (2008, p. 9) afirma que,

A participação ativa e consciente dos pais possibilita à escola, uma maior efetividade em seu papel. O envolvimento da família na educação escolar de seus filhos pode significar para a escola que ela tenha que conhecer melhor os pais e, dessa forma, realizar um trabalho conjunto com estes, criando, então, estratégias de ações pedagógicas para o bom relacionamento entre todos na escola.

Na verdade, tanto a família, quanto a escola têm como principal objetivo preparar as crianças para conviverem em sociedade. A família tem suas particularidades que a distinguem da escola, e as suas necessidades que a aproximam da escola. A escola tem sua forma de educar a criança, mas precisa da família para cumprir o seu projeto educativo (PAROLIM, 2003, p. 99). Por isso mesmo, a família e a escola têm que caminhar em conjunto, de forma a permitir o pleno desenvolvimento do educando.

CAPÍTULO 2 – A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O DESAFIO DA (IN)DISCIPLINA NA ESCOLA

2.1 As tendências educacionais da formação docente

É num movimento dinâmico, de constante desenvolvimento social, que passa por grandes transformações na educação, que se encontram as denominadas tendências pedagógicas, estudadas por teóricos da área. São apresentadas de várias formas, com a obrigação de direcionar as ações de educadores na sala de aula e na escola. Destacam-se como influências e transformações das correntes: tradicional, escola novista, tecnicista, progressista, crítico-social, construtivista e sociointeracionista, que não ficaram estagnadas, com o surgimento de outras correntes ou teorias, mas tenderam a contribuir para a formação de docentes, complementando-se ou divergindo nos conceitos.

Libâneo (2014, p.1) em um breve levantamento das tendências pedagógicas que “tem-se firmado nas escolas” pela prática dos professores afirma que essas “tendências não aparecem em sua forma pura” ou correspondem com exclusividade. Tampouco conseguem recolher tudo que acontece nas ações da escola. No entanto, poderão ajudar os professores como um instrumento a partir da sua análise a avaliar a sua prática na sala de aula.

Na verdade, a história das tendências pedagógicas que representam a História da Educação é um tema essencial na formação de educadores de qualquer organização social, uma vez que traz consigo a história do conhecimento, da ciência e da civilização.

As classificações são geralmente organizadas em dois grupos; por influência de Libâneo (1990) seguida por vários educadores. Na sistematização o autor classifica as tendências pedagógicas em liberais e progressistas. A Pedagogia liberal engloba as tendências Tradicional, Renovada Progressivista, Renovada não-diretiva e Tecnicista. A Pedagogia progressista: as tendências Libertadora, Libertária e Crítico-social dos conteúdos.

Na tendência liberal tradicional a função da escola é a de uma preparação intelectual e moral dos alunos para seu o desempenho de funções sociais, de acordo com as suas ideologias passadas como verdades absolutas.

A metodologia é expositiva e exibição verbal da matéria e /ou por meio de modelos. Na relação professor aluno permanece a autoridade do professor que exige uma atitude receptiva por parte do aluno. A aprendizagem é receptiva e mecânica, sem nunca se ter em atenção as características inerentes a cada idade. Por norma adoptam filosofias humanistas clássicas ou científicas (SAVIANI, *et al.*1998).

Na Tendência Liberal Renovada a pedagogia também salientaria o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais. Mas a educação é um processo interno, não externo; ela parte das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio. A escola renovada sugere um ensino que valorize a autoeducação (o aluno como sujeito do conhecimento), um ensino centrado no aluno e no grupo.

Esta tendência surge no Brasil, em duas versões. Uma denominada de Renovada Progressivista ou Pragmatista, que seria difundida pelos pioneiros da Escola Nova e influenciados por Montessori, Decroly e Jean Piaget. Piaget será o inspirador do Construtivismo, que se espalha pelo continente americano, vindo a fazer parte da formação de todo o educador brasileiro, sem distinção de tendência.

A italiana Maria Montessori (1879-1952), divergiu da educação tradicional, produzindo uma metodologia de ensino diferenciada. Embora criticada por certos grupos, Montessori “era a favor da criação de um contexto que fosse adequado às possibilidades de cada criança e estimulasse o seu desenvolvimento, particularmente nos “momentos sensíveis” deste” (OLIVEIRA, 2007. p. 75), introduzindo na sala de aula os recursos didáticos, manipulados livremente por alunos, oportunizando uma relação de ensino e aprendizagem a partir de estímulos, em um ambiente favorável, preparado de forma sutil pelo professor que também observa as atitudes da criança, propiciando os estímulos interiores de cada uma.

Para Montessori (1965, p. 145),

A disciplina deve ser activa. Não é disciplinado um indivíduo que alguém torna artificialmente silencioso e imóvel como um paralítico. É um indivíduo aniquilado, não disciplinado. Consideramos disciplinado um indivíduo que é senhor de si e que pode, por conseguinte, dispor de si próprio ou seguir uma regra de vida.

Oliveira (2011) corrobora enfatizando que Montessori foi a protagonista, “pois subverte a relação tradicional professor / aluno”. Para uma relação de liberdade e cooperação, que se constitui numa “revolução pedagógica”, na livre manipulação de materiais didáticos pelos alunos. Enfatiza ainda a contribuição dada pelo movimento denominado de ‘Escola Nova’ para um novo conceito de disciplina e consequentemente do que vem a ser indisciplina. Pois “ao se mudar a forma de encarar a relação pedagógica, muda-se também a forma do entendimento do que vem a ser a indisciplina” (OLIVEIRA, 2011, p. 39). Entende-se desse modo, que foi as várias ideias, que se estendeu no movimento das Escolas Novas, contrário à concepção de escola que prepara para a vida a partir do repasse de conteúdos já formulados, em uma aprendizagem passiva, centrada só na visão do adulto e que não reconhece as

características da criança. Na busca por melhorias da prática pedagógica que possibilita ao aluno ainda criança “pensar e julgar, especialmente em pequenos grupos” (OLIVEIRA, 2007, p. 76). Que se prever um novo conceito de disciplina e uma forma diferenciada de educação a partir dos experimentos.

Segundo Saviani (et. al. 1998, p. 31), a Escola Nova surgiu, “como um mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante, hegemonia essa ameaçada pela crescente participação política das massas, viabilizada pela alfabetização através da escola universal e gratuita”. No entanto, a Escola Nova na dupla função do âmbito político social de atender às elites tanto na qualidade do ensino quanto para expandir-se de acordo com os seus interesses gerou “afrouxamento da disciplina e das exigências de qualificação nas escolas convencionais” (SAVIANI, *et al.* 1998, p. 32), ocasionando uma baixa no ensino das classes populares.

No Brasil, a Escola Nova teve grande repercussão em que os seus seguidores “mostraram a possibilidade de uma disciplina diferente, baseada na liberdade e na responsabilidade” (OLIVEIRA, 2011, p. 40), tendo em Anísio Teixeira, um dos principais adeptos, que trouxe para o Brasil as ideias do filósofo americano John Dewey. Almejava um ensino democrático na escola, que conduzisse o aluno a “aprender a aprender”, a partir dos “métodos ativos”.

A outra escola ligada a esta tendência é a Renovada Não-Diretiva, que seria orientada para os objetivos de autorrealização, desenvolvimento pessoal, e para as relações interpessoais, na expressão de Carl Rogers. Esta tendência é refutada pelos progressistas radicais (SANTOS, 2007).

Nos anos 1960, partindo para a tecnicidade na transmissão dos conteúdos, surge na relação professor- aluno, a nova corrente de pensamento chamada de ‘Tendência Liberal Tecnicista, “com o objetivo de adequar o sistema educacional à orientação político-econômica do regime militar” (OLIVEIRA, 2011 p. 40). Neste contexto, há uma relação objetiva em que o professor transmite informações e o aluno fixa-as. A aprendizagem é baseada no desempenho. Tem como principal função a preparação de mão-de-obra para a indústria. No Brasil as Leis 5.540/68 e 5.692/71, aplicam na íntegra este modelo.

Segundo Barbosa e Xavier (2002, p. 25),

Deve a educação, promover o desenvolvimento físico, psicológico, cognitivo e moral do aluno, ampliando suas experiências e conhecimentos, através do domínio progressivo da leitura, da escrita e do cálculo, bem como das leis que regem a natureza e as relações sociais e dos fundamentos científico-

tecnológicos que norteiam os processos produtivos na sociedade contemporânea.

Em oposição aos movimentos tradicional e tecnicista, surge a Tendência Progressista. Entre os educadores progressistas brasileiros encontram-se, entre outros, Paschoal Lemme, cuja tese é de que não há educação democrática sem uma sociedade verdadeiramente democrática e Álvaro Vieira Pinto, que explorou o caráter antropológico da educação, assumindo que esta modifica a “personalidade do educador, ao mesmo tempo em que vai modificando a do aluno, e ainda que reproduza a cultura, ela também a produz” (GADOTTI, 1995, p. 253). Nesta linha, Gadotti (1995) ainda inclui Rubem Alves e sua defesa do prazer na escola.

A versão Libertadora foi proposta por Paulo Freire e orienta as práticas não-formais de educação. Tem na sua essência o comprometimento de formar cidadãos, que futuramente, estejam aptos para compreenderem o universo em que habitam e de se responsabilizarem na procura “da construção de uma sociedade igualitária e fraterna” (BARBOSA; XAVIER 2002, p. 25), concepção de escola bem contrária à conservadora, pois além de reconhecer as áreas do conhecimento como instrumentos para a compreensão de forma progressiva, são utilizadas para solucionar os vários ‘problemas humanos’. E dessa forma, “as disciplinas escolares, os conteúdos, as atividades pedagógicas só tem sentido se tiverem o claro compromisso de desvelar a realidade natural e social” (BARBOSA; XAVIER 2002, pp. 25 - 26).

Segundo Oliveira (2011), a pedagogia progressista libertadora embora não tivesse atuação direta nas escolas, estando mais vocacionada para a modalidade de educação popular, visava levar professores e alunos a atingir um nível de consciência da realidade em que vivem na procura da transformação social. Por isso “muitos professores tentaram colocá-la em prática em todos os graus do ensino formal acreditando na eficácia do processo de atividade em grupo, pois tanto o educador quanto o aluno “[...] são sujeitos do ato de conhecimento” (OLIVEIRA, 2011, p. 41) descentralizando assim as atitudes autoritárias, numa relação entre professor - aluno na construção do saber, que se dá através das ações em coletividade, da “experiência vivida” e da “autogestão pedagógica” (OLIVEIRA, 2011, p. 41).

Na argumentação de Libâneo (1994), esta pedagogia não tem uma sistematização explícita para a didática. Existe, no entanto, uma didática implícita na orientação do trabalho na escola, sendo que a realidade social é o centro do processo de ensino e o pedagogo um coordenador das atividades a serem desenvolvidas de forma conjunta com os alunos.

Nesta pedagogia, o papel da escola é a formação da consciência política do aluno, sobretudo através da problematização do meio cultural do qual este faz parte. E o docente, com o aluno, são sujeitos na aplicação da ação do saber. Aqui o aluno não é um depositário de conteúdos, mas antes como um ser ativo.

A avaliação, nesta perspectiva, visa o desenvolvimento de uma prática comprometida com a emancipação do sujeito e com a construção coletiva de programas de ação. Processo que se dá por meio de práticas reflexivas por parte do docente e do aluno, de trabalhos escritos e autoavaliação (em relação às atribuições assumidas com o coletivo de alunos), de grupos de discussões, debates e entrevistas (LIBÂNEO, 1994, p. 86).

Estes princípios foram essenciais para elaboração de um entendimento próprio e político quanto à ação de ensinar, através de uma atitude filosófica que norteia a prática educativa de muitos professores no ensino formal, nas diferentes instituições de ensino no Brasil.

Quanto à Tendência Progressista Libertária esta vem dos movimentos anarquistas do século XX, que surgiram como contestação social na luta pela igualdade. A contestação chegou à educação. Em Espanha, Francisco Ferrer y Guardia iniciava a Escola Moderna, com princípios anticapitalistas e antiestatais. “Os novos métodos de ensino, propostos e implantados pela Escola Moderna, tendo por base o respeito à liberdade, à individualidade e à expressão da criança, reorganizaram o fazer pedagógico, imprimindo-lhe autêntica função revolucionária” (KASSICK, 2008, p.138). No Brasil, com o apoio dos sindicatos, sobretudo da Confederação Operária Brasileira (COB), dos anos de 1920 e 1930 que tinham como base filosófica a discussão sobre as idéias de Marx e Bakunin, importadas para o Brasil no século XIX.

No dizer de Viana (2008) a propósito do significado da pedagogia libertária “a educação em nossa sociedade é concebida de forma burocrática, ou seja estando indissolavelmente ligada a uma instituição (a escola) e aos responsáveis pela ‘transmissão do saber’ (os professores) e também aos seus ‘receptores’ (os alunos)” (VIANA, 2008, p. 38).

A tendência progressista libertária promove uma pedagogia que se posiciona contra qualquer tipo de poder ou autoridade, procurando pessoas e grupos auto gestionários. Neste sentido, o papel da escola é a concretização da autogestão, alterando as personalidades e, modificando as instituições. A concepção do indivíduo como resultado social é, o sentido político da tendência libertária, uma vez que procura a confirmação da autonomia, permitindo a autogestão e possibilitando a resistência contra a burocracia ou formas de dominação.

Os conteúdos programáticos, nos dizer de Luckesi (1994, p. 67), são colocados à disposição e postos pelos interesses do grupo, “o conhecimento que resulta das experiências vividas do grupo, especialmente a vivência de mecanismos de participação crítica”. O método de ensino é feito a partir da autonomia e da liberdade dos alunos, da vivência do grupo. Como não há elogio ao poder ou a relações de subordinação, a relação professor-aluno é de liberdade de um em relação ao outro e vice-versa. O professor é orientador e está ao serviço e à disposição do grupo. A aprendizagem é informal e ocorre no grupo. O saber é relevante, principalmente, pelo seu uso prático. Recusa-se toda a repressão institucional para que as pessoas se possam desenvolver de forma livre. De entre os estudiosos libertários tem-se Neill, Rogers, Lobrot, Vasquez, Oury, Ferrer y Guardia, com destaque para Freinet e Maurício Tragtenberg (LUCKESI, 1994, p. 68-69).

Dentro do próprio capitalismo, encontra-se espaço para a contestação. “Ao lado de diversas formas de pedagogias conservadoras surgem as pedagogias consideradas críticas, como por exemplo, a pedagogia do oprimido (Paulo Freire), a pedagogia radical (Giroux), a pedagogia do conflito (Gadotti), a pedagogia libertária (Ferrer), (VIANA, 2008, p. 40). Freinet e Ferrer y Guardia esforçaram-se por retirar da pedagogia o caráter repressor. “Os dois são considerados exceções, pois muitas iniciativas críticas podem (e o fizeram) reproduzir os mesmos ideais contra os quais lutavam” (VIANA, 2008, p. 40-41).

Finalmente na tendência crítico-social dos conteúdos, o papel do professor, passa a ser o de ensinar o aluno a pensar e a raciocinar. E, para isso, o professor precisará “acelerar e disciplinar os métodos de estudo, exigir esforço do aluno, propor conteúdos e métodos compatíveis com suas experiências, fazendo com que o aluno se mobilize para uma participação ativa” (OLIVEIRA 2011, p. 42), em uma escola transformadora que integra no currículo escolar a realidade social dos alunos.

As propostas desta tendência foram desenvolvidas no Brasil, por Dermeval Saviani, que tinha como base autores como Marx, Gramsci, Kosik, Snyders, entre outros. Seguindo a corrente pedagógica de Saviani, destacam-se José Libâneo, Carlos Cury e Guiomar Mello.

Da mesma forma que as outras tendências progressistas, a Crítico-social dos conteúdos também se preocupa com a função transformadora da educação em relação à sociedade, sem descurar o processo de construção do conhecimento apoiado nos conteúdos acumulados pela humanidade. Para Aranha (1996, p. 216), a Pedagogia Crítico-social dos conteúdos, ou, Pedagogia Histórico-crítica, procura:

Construir uma teoria pedagógica a partir da compreensão de nossa realidade histórica e social, a fim de tornar possível o papel mediador da educação no processo de transformação social. Não que a educação possa por si só produzir a democratização da sociedade, mas a mudança se faz de forma mediatizada, ou seja, por meio da transformação das consciências.

Ao se estudar esta tendência pedagógica, embora nos se apercebam a preocupação com a mudança social, parte-se da percepção da realidade a partir da análise do mundo do trabalho, das vivências sociais, tentando entendê-lo não como algo natural, mas sim construído culturalmente. Por isso, é fundamental que a educação, através da escola, trabalhe com conteúdos concretos e indissociáveis das realidades sociais. Para Libâneo (1994, p. 69),

A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade.

Como tal, se o que define uma pedagogia crítica “é a consciência de seus condicionantes histórico-sociais, a função da pedagogia 'dos conteúdos' é dar um passo à frente no papel transformador da escola, mas a partir das condições existentes” (LIBÂNEO, 1994, p. 69). E tal só acontece numa escola democrática favorecendo a inserção de um número maior de alunos das camadas populares, na diversidade dos seus costumes e dos valores naturais de cada classe social. A prática pedagógica contribui assim para a democratização da sociedade na “medida em que se compreende como se coloca a questão da democracia relativamente à natureza própria do trabalho pedagógico” (SAVIANI *et al.* 1998, pp. 80-82). Nesta prática pedagógica, e de acordo com Luckesi (2003), o professor deve saber assimilar e transmitir as informações aos seus alunos, ajudando-os a distinguir a verdade do equívoco e a fazê-los compreender as realidades sociais e a sua própria experiência, uma vez que não há ensino centrado só no aluno, mas sim numa relação professor-aluno, na procura de um projeto novo de sociedade. Paralelamente, sobretudo a partir da década de 1980, revalorizam-se, numa perspectiva sócio-histórica as idéias de Piaget (Epistemologia genética ou Construtivismo liberal piagetiano) Vygotsky (Construtivismo sócio-histórico) e Wallon.

O Construtivismo liberal piagetiano refere uma abordagem que “[...] apresentou algumas implicações extremamente relevantes e significativas, com grande influência na educação inicial, e apontava para uma nova concepção de relação pedagógica e de conceito de aprendizagem” (OLIVEIRA, 2011, p. 42). Ao apresentar a experiência vivenciada pela criança no manuseio de materiais concretos condiciona o professor a ser um orientador neutro para facilitar a compreensão da criança. Para isso, os levantamentos feitos a partir das

tentativas e hipóteses criadas pela criança são aceitos, como oportunidades de entendimento e aprendizagem da criança.

Na atual difusão de outras correntes como o construtivismo, é apresentada a abordagem do desenvolvimento sociointeracionista cujo precursor foi “Levy Vygotsky”, na corrente pedagógica que tem o ideal para o desenvolvimento e aprendizagem da criança “a partir do contato com o meio em que vive e com as pessoas do seu convívio” (OLIVEIRA, 2011, p. 43), e o professor como intermediário desse processo. Diante dessa perspectiva esboçada por Vigotsky, segundo Rego (1996, p. 95), “o aprendizado é um aspecto imprescindível no desenvolvimento das características psicológicas típicas do ser humano”. Por isso, pode-se concluir que “a educação (recebida na família, na escola, e na sociedade de um modo geral) cumpre um papel primordial na constituição dos sujeitos” (REGO, 1996, p. 95), que se complementam com elementos culturais nos processos históricos e complexos, para uma constante transformação social.

De acordo com Lopes (2016, p. 74), é na ação educativa que a procura da liberdade humana, almeja também alcançar a própria emancipação humana. Uma “concepção pedagógica como uma reflexão dialética da educação, que se manifesta por meio de uma práxis educacional no sentido de unidade, contradição, movimento e relação”. Para a autora, o movimento entre o aspecto cultural e o modo de agir que cada indivíduo traz e que é absorvido nas suas relações sociais, encontrando sua unidade no ato educativo através da relação entre os sujeitos. É nessa ligação entre objetividade, subjetividade e visão de mundo, dependendo da situação educacional de cada um dos sujeitos, que pode ser compreendida a concepção pedagógica, adquirida nas interações sociais desde a primeira infância, estendendo-se até o nível escolar avançado, a partir da visão de mundo que fora construída nessas relações. Nesse sentido, o educando em nível escolar avançado, já possui “uma concepção pedagógica que pode ser consciente ou não, mas possui geralmente, uma visão pedagógica variada” (LOPES, 2016, pp.74 -75), ou seja, uma visão ‘ecclética’ da concepção pedagógica.

Como conclusão e seguindo as ideias de Aranha (1996, p. 202) pode-se dizer que para os construtivistas, “a criança não é passiva nem o professor é simples transmissor de conhecimento. Nem por isso o aluno dispensa a atuação do mestre e dos companheiros com os quais interage. Mais propriamente, o conhecimento resulta de uma construção contínua, entremeada pela invenção e pela descoberta”.

2. 2 A formação do professor

No Brasil, a formação docente passa pela graduação em Pedagogia. A “pedagogia é o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana” (LIBÂNEO, 2010, p. 30). O curso de Pedagogia foi criado tendo como modelo o curso Normal e até hoje passa por diferentes modificações das quais falarei a seguir.

Começo por destacar o Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INEP), “órgão do governo federal, criado e dirigido por Anísio Teixeira” (PIMENTA, 2012, p. 35), que passa a incrementar pesquisas em Escolas Normais de Ensino Médio, sobre a formação de professores. Porém, “essas pesquisas mostravam que o Curso Normal não partia da análise da realidade”. Numa linguagem atual segundo a autora, pode-se “dizer que, não realizava pesquisa da prática, não possibilitava a reflexão dos professores” (PIMENTA, 2012 p. 35), o que dava origem a que os futuros professores ficassem despreparados para prática docente.

Assim, a Lei nº 4.024/61, o Conselho Federal de Educação (CFE) mantém o curso de bacharelado para a formação do pedagogo através do Parecer CFE 251/62. O Parecer CFE 292/62 regulamenta as licenciaturas e o Parecer CFE 252/69 suprime a distinção entre o bacharelado e a licenciatura.

As licenciaturas tinham sido criadas nas antigas Faculdades de Filosofia, nos anos de 1930, com a preocupação de preparar os docentes para a escola secundária (PEREIRA, 1999). Nos anos de 1968, a formação docente torna-se então nas universidades brasileira “um objeto de estudo com a criação das faculdades ou centros de educação” (PEREIRA, 1999, p. 25).

A Lei n. 5.692 / 71 tornou a profissionalização no Ensino Médio uma obrigatoriedade. O Ensino Normal “torna-se apenas uma das habilitações profissionalizantes” com importantes modificações em “seu currículo, com redução de sua carga horária específica” (PIMENTA 2012, p. 36). Nesse aspecto, a Habilitação Magistério perdeu em grande parte da característica profissionalizante e distanciou-se da realidade das escolas primárias. Pimenta (2012) enfatiza a contribuição que as pesquisas desse período deram nas Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), nos anos de 1980, onde foram amplamente discutidas para novas propostas na formação de professores, pois, “apontavam para a necessidade de se proceder a uma transformação paulatina da formação dos professores para a escolaridade básica a ser realizada no ensino superior” (PIMENTA, 2012, p. 36). Aqui foi discutido o papel do pedagogo e do professor com habilitação em Magistério para atuar como professores nas séries iniciais, culminando nos cursos de pedagogia como formação inicial e

contínua, ofertados por diversas universidades em convênio com os sistemas públicos para docentes que já atuavam, mas sem a formação em nível superior. O estímulo oriundo da criação dos cursos de pós-graduação na área elevou a produção acadêmica, dando ênfase à contribuição de análises críticas da educação brasileira com questionamentos na formação de professores e revisão desde os cursos de licenciatura até os currículos do curso de pedagogia. Como resultando do movimento, foi criada a “Associação Nacional de Formação dos Profissionais de Educação (Anfope)” (PIMENTA, 2012, p. 38).

Porém, o curso de formação de professores, para atuar no Ensino Fundamental I, surgiu com algumas falhas, situação que se foi tentando corrigir, procurando a melhoria do exercício docente tendo em vista uma educação de qualidade.

Nos anos de 1980, algumas instituições de ensino superior, influenciadas por pesquisas e debates em encontros, suspenderam as habilitações convencionais e apostaram num currículo centrado na formação docente para as séries iniciais do Ensino Fundamental I e do curso de Magistério. Foram incorporadas aos programas dos governos democraticamente eleitos, na Habilitação Magistério, por exemplo, diante dos problemas encontrados, alternativas para a formação teórica dos professores. Com novas propostas curriculares, “tanto nas legislações estaduais quanto nas práticas das escolas”, possibilitadas por Programas de Formação Contínua, promovidos por Secretarias de Educação com acessória das universidades (PIMENTA, 2012, p. 39), bem como permitir na formação, a pesquisa prática, através dos estágios. Foi então, a importância dada e exposta “da análise das práticas dos professores em seus contextos” que colocou a escola em evidência “como espaço institucional de práticas coletivas” (PIMENTA, 2012, p. 39), possibilitando especialmente com os estágios, a formação inicial e também continua através do trabalho nas escolas. Isto culminou com um entendimento crescente sobre a formação dos professores iniciais ao ensino superior, “o que acabou tomando corpo na Proposta para o texto legal da nova LDBEN, que foi aprovada em decorrência da Carta Constitucional de 1988” (PIMENTA, 2012, p. 39), integrando assim a LDBEN/96, o que resultou em muitas pressões. Porém esta Proposta só contemplou a formação dos professores das séries iniciais.

Em nível superior criou-se uma nova instituição, fora da universidade, os denominados Institutos Superiores de Educação ‘ISE’, “Essa instituição não desenvolverá pesquisa, mas tão somente ensino, comprometendo significativamente, o conceito e a identidade do professor a ser formado”. Um modelo já utilizado e questionado em diversos

países como a Argentina, Portugal e Espanha e que compromete a formação do profissional tanto no conceito quanto na identidade (PIMENTA, 2012).

Mas foi a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - lei nº 9.394/96) que tudo veio a mudar. Aplicou-se o “modelo da racionalidade técnica” (PEREIRA, 1999, p.111), que tem como base a junção das disciplinas técnicas e pedagógicas, concebidas da seguinte forma: três anos para as disciplinas científicas e um ano para as disciplinas pedagógicas, utilizadas no estágio supervisionado pelo aluno em formação docente. De acordo com Pereira (1999), esse modelo técnico foi criticado por demonstrar inadequação à formação do docente, uma vez que prioriza a teoria e prejudica a prática. Embora “nas universidades brasileiras esse modelo ainda não foi totalmente superado” (PEREIRA, 1999, p. 112), uma vez que a preparação do docente é voltada primeiramente para dominar os conteúdos teóricos específicos, e a formação prática, por sua vez, na licenciatura, se torna em algumas instituições de Educação Superior como secundária.

Para o autor, outra opção vem ganhando espaço na formação do docente com o objetivo de torná-lo autônomo em suas decisões, a partir da criação e da reflexão na prática pedagógica. É o denominado “modelo da racionalidade prática”, onde o professor durante sua ação pedagógica, não se limita aos saberes científicos, mas apropria-se de novos conhecimentos que podem ser gerados e modificados no seu ambiente de trabalho (PEREIRA, 1999).

De acordo com Pimenta (2012, p. 40), houve grandes avanços, entre o espaço de tempo da “aprovação da Constituição de 1988 e a da LDBEN de 1996”, no “então Ministério da Educação, com a colaboração de várias entidades e fóruns de educadores de todo país”. Como exemplo, temos a consolidação e aprovação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), com acordos firmados entre os sindicatos e os governos estaduais e municipais objetivando elevar o piso salarial mínimo dos professores do Brasil. Este Plano movimentou os sindicatos dos professores, iniciado nos anos 1980 e assessorados por intelectuais ligados às universidades. Foi a partir do conhecimento ampliado que os sindicatos foram avançando das tradicionais lutas por melhores salários, “para a importância de melhor explicitar as demais condições necessárias ao exercício profissional, com vistas a uma melhoria da qualidade das escolas” (PIMENTA, 2012, p. 41) incluindo assim, questões sobre a profissionalização e desenvolvimento profissional dos professores. Porém, tanto as questões salariais quanto as condições de trabalhos foram posteriormente excluídas das ideias, “das propostas e das políticas do governo, que passou a normatizar exaustivamente, a formação

inicial de professores e a financiar amplos programas de formação contínua” (PIMENTA, 2012, p. 41).

Na educação, a inserção de profissionais pode acontecer em detrimento de uma formação inicial rápida ou precária, fragmentada e sem incentivos. Embora possuir as informações e o conhecimento do trabalho seja imprescindível aos professores, ser detentor de competências é diferente, pois “os saberes são mais amplos, permitindo que se critiquem, avaliem e superem as competências” (PIMENTA, 2012, p. 50). Essa constante preparação, no entanto, coloca o trabalhador numa busca por novas competências disponível no mercado da formação contínua.

Freire (2002, p. 12) enfatiza que:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se com sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Embora imbuído a uma prática progressista, é importante relacionar a teoria com a prática a partir da reflexão da formação docente e da prática educativo-crítica, independente da visão política e ideológica, conservadora ou progressista do educador (FREIRE, 1996).

Para Nóvoa, o grande interesse pela educação da infância e da juventude no século XX se repercutiu na profissão do professor.

O que era assunto de alguns - os professores - passou a ser preocupação de todos. Foi uma transformação importantíssima. Contudo, no caso do ensino, ela ajudou a fomentar a ilusão de que as tarefas docentes podiam ser desempenhadas por qualquer um. Definir um lugar profissional específico em um campo socialmente tão saturado é uma missão quase impossível (NÓVOA, 2003, p. 2).

Nesse sentido, a profissionalização não precisa produzir uma lista de competências, mas antes insistir em três pontos: uma formação inicial sólida na teoria e na metodologia, um acompanhamento da prática pedagógica dos jovens professores em um tempo para se adaptarem às rotinas, bem como a inserção em uma equipe de professores, que nos projetos da escola proporcione uma postura formativa, de reflexão e de inovação, numa discussão dialógica entre os professores experientes e os jovens professores. Na argumentação do autor, outro fator determinante na valorização do professor, é a reorganização das escolas como espaços de cooperação, tanto para as condições de trabalho, quanto para o exercício profissional. Mas “o conhecimento do professor depende de uma reflexão prática e deliberativa” (NÓVOA, 2003, p. 2).

Vasconcellos (2008) ao apresentar algumas mudanças que ocorreram no Brasil com indícios nos últimos anos que afeta diretamente a escola, também aborda as transformações na prática profissional do professor. Dentre elas estão:

Fragmentação e esvaziamento da formação dos professores; Diminuição drástica dos salários dos professores; Queda do status social do professor; deixa de ser referência cultural da comunidade; Parcialização do trabalho do professor no interior da escola: com a entrada dos “especialistas”, vai perdendo o controle sobre as várias etapas de sua atividade (VASCONCELLOS, 2008, p. 18-19).

Na argumentação do autor, o professor precisa ter uma visão mais global quando tentar realizar uma prática transformadora, pois terá muitas resistências para dar um novo significado à sua ação, embora “a situação do professor tem, obviamente, uma relação intrínseca com a percepção social do valor da escola” (VASCONCELLOS, 2008, p. 21).

Segundo Vasconcellos (2008), hoje o professor pode ser visto como descartável por não interessar à classe dominante como o Estado e a sociedade civil, havendo uma desvalorização do docente enquanto agente de transformação, frente à crise na escola e na sociedade. O autor propõe o resgate desse professor que trabalha com a produção de sentidos, uma vez que tem um desgaste maior por esta vivendo na escola as situações desse desequilíbrio, em condição de agressão da sua dignidade, sendo atingido tanto como pessoa, quanto como profissional. Tal situação pode levá-lo ao seu adoecimento e a desencadear a “categoria de burnout”, referenciada em Esteve (1992), como um “mal-estar docente” e em Codo (1999) por “síndrome de desistência do educador”, que é percebido na prática e emoções demonstradas na escola pelo educador com sua fúria e irritabilidade. Por atingir a saúde, resulta na desistência de muitos educadores e afeta o processo ensino e aprendizagem. Uma “síndrome”, que segundo Oliveira (2011, p. 20) “é uma resposta ao estresse laboral crônico, que envolve condutas negativas com relação às pessoas que estão sob sua responsabilidade no trabalho”. São transtornos ocasionados exclusivamente por um determinado trabalho.

De acordo com Oliveira (2011), a falta de formação permanente poderá acarretar nos professores uma postura de autoritarismo percebida nas suas ações. Muitas vezes o não saber lidar com a indisciplina, pode ocasionar ‘novos conflitos’ que refletirão nas atitudes dos alunos. Assim, é necessária “[...] uma formação voltada para uma atuação profissional mais consciente e ativa, na qual o professor deixe de ser um mero transmissor de conhecimento, poderia diminuir o problema de indisciplina dentro da sala de aula” (OLIVEIRA, 2011, p. 64). Uma capacitação contínua do docente que o leve à reflexão, análise e posicionamento

diante das ocorrências diárias encontradas, com medidas preventivas que envolvam e motivem os discentes ao processo disciplinar e de aprendizagem.

A formação de professores apresentada por Libâneo (2012) é discutida com um alerta sobre os riscos da parcialidade na aquisição do conhecimento específico, o cuidado na inserção de abordagens em linhas de pesquisas pedagógicas, o reducionismo da reflexividade ou professor reflexivo na formação inicial e continuada de professores. O autor reconhece a importância dessas linhas de estudos na educação, mas enfatiza sobre as oscilações teóricas e a fragilidade do pensamento pedagógico no Brasil ao “deixar para trás os paradigmas clássicos do conhecimento” (LIBÂNEO, 2012, p. 64), em prol do modismo oriundo das linhas de pesquisa centradas em outras culturas.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática (FREIRE, 2002, p. 22).

O significado da reflexividade e a análise desse conceito para o desenvolvimento profissional dos professores, na argumentação de Libâneo (2012), é feito através dos diferentes modos de compreender, pois “o cerne da reflexividade está na relação entre o pensar e o fazer, entre o conhecer e o agir”. (LIBÂNEO, 2012, p. 65). E são abordados em três tópicos: a noção filosófica de reflexividade; os dois tipos básicos de reflexividade presentes no debate atual; considerados sobre a reflexibilidade e o desenvolvimento profissional dos professores.

Para Libâneo (2012, pp. 66-67), há pelo menos três significados distintos de reflexividade. O primeiro significado da reflexividade é a reflexão interna, no exame da própria consciência do sujeito sobre os seus atos, para mudar a sua prática. O segundo significado, a reflexão é originada por fatores externos, que em situações concretas vivenciadas pelo sujeito na sua prática, relaciona com as suas experiências adquiridas para tomar decisões. E o terceiro entendimento sobre a reflexibilidade é a reflexão dialética, onde os fatos reais que já acontecem na sociedade podem ser captados pela sua reflexão, gerando a crítica sobre a prática.

Desse modo, os autores Libâneo e Sacristán (2012) enfatizam a ligação entre teoria e prática e a investigação sobre a ação, discorrendo sobre as metáforas e os processos reflexivos necessários para formação profissional dos professores. Libâneo (2012) destaca a reflexão da prática a partir da apropriação de teorias, como necessária para a melhoria do ensino, uma vez

que ajuda o professor a “compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre a prática, e também, a aprimorar o seu modo de agir e saber – fazer, internalizando, também novos instrumentos de ação” (LIBÂNEO, 2012, p. 83).

Sacristán (2012) ao descrever sobre os seis princípios na ideia de senso comum culto, afirma que “atuamos de acordo com o que pensamos” (SACRISTÁN, 2012, p. 99). E apresenta o primeiro estágio da reflexividade como primeiro nível, onde o pensamento é tido como algo complexo, que exige mais do professor. Um reflexo da cultura na sua prática e não de acordo com a ciência. No entanto, é um pensamento ainda imperfeito, sendo necessária a distinção entre o pensar e a ciência. Dessa forma, “pode-se pensar através da ciência” (SACRISTÁN, 2012, p. 99), pois a ciência pode ajudar no pensamento dos professores. Porém, no segundo nível de reflexividade, o subsídio da ciência é dado através da reflexão culta “cientista”, para a reflexão de menor grau de exigência “professor”. E embora não conste nos cursos de formação e de investigação de professores, os motivos e as motivações dos professores, de acordo com o autor “devemos dar bastante importância aos motivos de ação do professorado, pois temos educado as mentes, mas não o desejo, não educamos a vontade. Damos conhecimento, mas não educamos os motivos” (SACRISTÁN, 2012, p.100). Porém, é relevante dá atenção aos costumes adquiridos culturalmente pelos professores fora dos cursos de formação, para entender, “como” agem, o “por que” das suas ações e como podem agir de acordo com o querer dos outros.

Charlot (2012, p. 105), chama à atenção para as dificuldades encontradas pelo professor em seu trabalho cotidiano da sala de aula e o seu tempo, diante das pesquisas sobre como deve ser o professor em sala de aula. Para a autora, a pesquisa não pode dizer como o professor deve ser na sala de aula. Já Sacristán (2012, p. 96), ao se referir à metáfora reflexiva do pós-modernismo, enfatiza que “na verdade, o professor que trabalha não é o que reflete, o professor que trabalha não pode refletir sobre a sua prática, porque não tem tempo, não tem recursos, até porque, para a sua saúde mental, é melhor que não reflita muito”. Percebe-se nesses aspectos, a ênfase dada por Charlot (2012) e Sacristán (2012) à questão da falta de tempo do professor para refletir sobre as suas ações.

Pimenta (2016, p. 15) contrapõe as teorias que colocam o professor como “um simples técnico reprodutor de conhecimentos e / ou monitor de programas pré-elaborados”, afirmando que isso é uma corrente de desvalorização profissional do professor. E acredita na formação de professor por entender que, para haver a superação do fracasso e das desigualdades escolares, é preciso mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos. Para a

autora, as propostas dos cursos de formação inicial e contínua dos professores, “têm-se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar nos seus contextos” (PIMENTA, 2016, p. 17) para além de pouco ter contribuído para a construção de uma nova identidade profissional do professor. No entanto, as pesquisas sobre a prática apontam novos caminhos para a formação docente. Nesse contexto, lança os desafios de colaborar com a formação de professores, utilizando a produção de pesquisas em didática, para expor algumas reflexões e levar os professores também à reflexão, na constituição de suas identidades e desenvolvimento das suas atitudes investigativas, problematizadas diante da realidade do ensino nas escolas.

Ao abordar o saber docente como social, Tardif (2016), enfatiza a sua importância levando em consideração os aspectos sociais como atribuições no cotidiano da sala de aula e da escola. Apresenta o termo mentalismo como uma forma de reduzir o saber a processos mentais, cuja concepção centra-se no desenvolvimento cognitivo. Na educação, segundo o autor, o mentalismo é uma concepção de conhecimento predominante em suas inúmeras variantes e ramificações, como o construtivismo, o socioconstrutivismo radical, a teoria do processamento da informação, entre outros. Já no sociologismo, a construção do saber independe do contexto do trabalho, ou seja, é um saber associado à produção social. Ao estabelecer a articulação entre os aspectos sociais e individuais do saber dos professores no mentalismo e no sociologismo, refere-se ao saber como um processo em construção também na escola.

Com base na visão tradicional sociológica das profissões, e de acordo com Tardif (2016) seria de se esperar uma imposição pelos professores enquanto grupo social “como uma das instâncias de definição e controle dos saberes efetivamente integrado à sua prática” (TARDIF, 2016, p. 39). O mesmo se esperaria da existência do seu reconhecimento social de forma positiva na formação-produção dos saberes sociais, dado que a prática diária do professor lhes permite como aprendizagem, avaliar os outros saberes, retraduzir a sua formação, e adaptar à sua profissão, mantendo somente o que for de alguma forma contribuir com o seu trabalho.

Para Costa (2004), embora a universidade contribua grandemente na formação docente, investigações recentes mostram que a escola é agora priorizada como outro espaço para a formação, gerando conquista e consenso entre profissionais da educação para a formação de professores voltada à prática cotidiana reflexiva, com o foco metodológico na escola de educação básica. Dentre outras ações metodológicas os “processos coletivos de

reflexão e intervenção na prática pedagógica através de reuniões pedagógicas, dentro da carga horária dos profissionais, construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola, inclusive programa de formação contínua e avaliação coletiva deste” (COSTA, 2004, p. 71), são desenvolvidos no espaço entendido como o local de formação continua dos docentes, que deve ser então criado na própria escola com tempos institucionalizados, juntamente com a atuação pedagógica dos profissionais orientador pedagógico ou supervisor.

Na argumentação de Imbernón (2015, p. 35) “atualmente programa-se e oferece-se muita formação, mas também é evidente que há pouca inovação ou, ao menos, a inovação não é proporcional à formação que existe”. Para o autor “a solução não está somente em aproximar a formação ao professorado e ao contexto sem gerar uma nova cultura formativa que produza novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias” (IMBERNÓN, 2015, p. 35), mas também, proporcionar aos professores uma forma de incentivo e de motivação.

Isso leva a pensar que é necessária uma reestruturação moral, (como compromisso de melhoria do alunato e da sociedade) e intelectual (é claro que primeiro estrutural), uma reestruturação a partir de posturas críticas, mas, novas, para recuperar o que uma vez se sonhou e nunca alcançou e sonhar de novo (IMBERNÓN, 2015, p. 36).

Mas para isso, é preciso assumir uma perspectiva critica em educação e formação. A partir da formação permanente dos professores, priorizando a prática teórica, juntamente com a reflexão sobre a ação, de forma colaborativa, com responsabilidade coletiva e afetiva.

2.2.1 A experiência e prática docente

A prática pedagógica do professor obriga a algumas ações que, muitas vezes não são apreendidas na sua formação, seja inicial ou continuada e nem nos currículos impostos pela escola. Na verdade, os saberes são adquiridos em sua prática pedagógica diária, nas relações com os colegas, com os alunos e com toda a comunidade educativa. A estes saberes, Borges (1998) Pimenta (2002) e Tardif (2016), entre outros, denominam-nos de saberes da experiência, pois são aqueles saberes que vêm da intervenção pedagógica do professor na escola, na sala de aula e na organização do trabalho pedagógico. Estes saberes, “não provém das instituições de formação nem dos currículos, (...) não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias” (TARDIF, 2016, pp. 48-49). O professor aqui é, ao mesmo tempo, produtor e sujeito do conhecimento. Isto porque a sua experiência é o resultado da ação interativa, estabelecida e desenvolvida com outras pessoas em um ambiente diversificado,

mas, com normas e obrigações. (TARDIF, 2016). Para o autor, os saberes práticos do professor advêm da sua experiência individual e coletiva. Experienciais ou práticos e específicos são adquiridos na prática docente. Desta forma, os seus saberes são organizados a partir de uma reflexão na e sobre a prática.

Pimenta (2002, p. 20) defende que os saberes da experiência são os que ocorrem da história de vida, das relações que os docentes alcançaram ao longo de suas vidas na convivência com a escola. Por sua vez, Borges (1998) acredita que a experiência do professor advém do seu fazer quotidiano “os saberes imediatos relacionados ao campo profissional, nas relações que o professor estabelece com realidade objetiva” (BORGES, 1998, p. 54), uma vez que estão em contato com a realidade escolar. Assim, “em função de um contato muito elementar com os saberes da formação profissional, tais professoras buscavam na prática outras fontes de referência para a sua ação docente” (THERRIEN, 1995). Na verdade, os saberes da experiência “fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola de modo a facilitar sua integração” (TARDIF, 2016, p.50).

A atuação profissional docente é, muito provavelmente, a principal fonte de obtenção de saberes. Borges (2004, p. 203) afirma que:

O contato com alunos, professores, com os demais agentes escolares, enfim a vida profissional, propriamente dita, proporciona muitas aprendizagens, entre elas a aquisição de saberes sobre como agir em diversas situações, trabalhar determinados conteúdos, explorar o livro didático, abordar um conteúdo, extrair do programa os conteúdos relativos à aprendizagem dos alunos, etc.

Na docência, o professor tem a possibilidade de reavaliar todos os outros saberes, como os curriculares e os disciplinares, conferindo-lhes legitimidade, mostrando a sua identidade, ou ainda os refutando e construindo a sua prática pedagógica. A identidade do professor liga-se às suas próprias competências profissionais que são destacadas na prática pedagógica. Essa nova transformação na relação dos professores com o saber, é enfatizada na abordagem por competências que, conforme Perrenoud (1999), articula com o requisito da “focalização sobre o aluno”, “da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos”. Desse modo, os docentes são convidados a:

considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados; trabalhar regularmente por problemas; criar ou utilizar outros meios de ensino; negociar e conduzir projetos com os alunos; adotar um planejamento flexível e indicativo e improvisar; implementar e explicitar um novo contrato didático; praticar uma avaliação formadora em situação de trabalho; dirigir-se para uma menor compartimentação disciplinar (PERRENOUD, 1999, p. 53).

Porém, a formação por competências, segundo o autor “exige uma pequena “revolução cultural” para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (*coaching*), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas” (PERRENOUD, 1999, p. 54).

Para transformar é preciso qualificação, conhecer, querer aprender, estar mobilizado e motivar de várias formas para a construção do sentido. Na argumentação de Vasconcellos (2008, p. 30), “este processo é muito complexo dada a dialética entre afetividade e cognição: para conhecer o sujeito precisa querer/desejar, e para desejar, precisa conhecer” E não se dá de forma mecânica só com a memorização, mas também, a partir do conhecimento anterior e geral do sujeito com confiança acerca de algo que a princípio fora ‘provocado’ a conhecer. Ou seja, é “pela indução do ambiente mais do que pelo objeto” (VASCONCELLOS, 2008, p. 30), com significados nos estímulos desde a apresentação do desafio até ao que pretende alcançar no individual e no coletivo. Contudo, o autor alerta para a necessidade de haver algum cuidado ao falar em transformação e na sua aplicação em sala de aula, uma vez, que já passamos pelas influências de várias tendências: tradicionais, modernas, tecnicistas, construtivistas, entre outras, “para não cair no vazio, na banalização dos termos” (VASCONCELLOS, 2008, p. 45). Porém é na transformação gerada pela escola aliada a outras instâncias sociais e pelo conhecimento do professor ao dar sentido ao processo de ensino e aprendizagem que “envolve conceitos, imagens, a produção de valores, ideais, deveres, visão de mundo, decifração e desvelamento da realidade, projetos, propostas” (VASCONCELLOS, 2008, p. 48), conduzindo o aluno à humanização e à socialização, compreendendo a importância da sociedade antiga e atual, usufruindo das conquistas acumuladas historicamente ao longo dos anos.

No tocante à transformação das práticas pedagógicas direcionadas à reflexão, na argumentação de Garrido (2006, p. 138), “a atuação do professor caracteriza-se como um trabalho de pesquisa-ação, em que reflexão e ação, teoria e prática se articulam para reconstruir e aperfeiçoar as atividades curriculares”, haja vista que “supõe a continua proposição e a testagem de projetos pedagógicos”.

Conforme Freire (2002) é preciso pensar criticamente a prática de hoje ou de ontem para poder melhorar a próxima prática. Mas “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”

(FREIRE, 2002, p. 22). Por isso, essa reflexão crítica sobre a prática segundo o autor deve ser imprescindível nos cursos de formação permanente de professores.

Partindo do conceito de trabalho docente de alguns pressupostos históricos construídos, Azzi (2016, p. 43) destaca primeiramente o trabalho docente como “uma práxis em que a unidade teoria e prática se caracteriza pela ação – reflexão – ação”. Segundo a autora, é no processo de elaboração do conceito do trabalho docente que se dá a sua compreensão “após o estudo de sua gênese, de suas condições históricas gerais (o trabalho como forma histórica) e particulares (o cotidiano da ação docente)” (AZZI, 2016, p. 43). Entende-se que o trabalho docente descrito está inserido no regime capitalista contemporâneo. A partir dessa premissa, só pode ser compreendido se considerado a relação entre organização escolar e organização do trabalho como um modo de produção.

Ao considerar o trabalho docente como práxis com diferentes níveis em uma ligação teoria – prática, Azzi (2016), apresenta o aluno como parte integrante da ação enriquecedora do trabalho do professor, pois é na proposta de transformação do aluno, que o docente se transforma. Entende-se que o processo de trabalho afeta e é afetado dependendo da contextualização que se dá à prática de ensino, fazendo com que, o nível de elaboração do saber pedagógico se torne variável. Por isso, o compromisso, as capacidades e as habilidades profissionais do professor são necessários na vida cotidiana como ponto de partida.

De acordo com a autora há algumas características do comportamento e do pensamento cotidianos como a Espontaneidade, o Economicismo, o Pragmatismo, a Probabilidade, a Imitação, a Analogia e a Utrageneralização, como referenciais importantes para a prática docente que se complementam nos seus aspectos. Na “Espontaneidade” um comportamento não refletido, a assimilação é feita pela repetição e regularidade no dia-a-dia. No comportamento conservador “Economicismo”, é predominante a economia da energia e do pensamento criativo nas diversas atividades propostas ao sujeito, impossibilitando a reflexão sobre cada ação. E embora facilite as ações cotidianas do homem, ao mesmo tempo, dificulta o desenvolvimento de novos comportamentos mais econômicos. Por não haver esforço, a aprendizagem é absorvida com o mínimo de atividades, reforçando as repetições, levando ao “Pragmatismo”, ou seja, a um comportamento imediatista, pois não questiona a ação. E, embora a “Probabilidade” favoreça e seja favorecida pela repetição, pela economia e pelo pragmatismo, é uma característica, que visa na diversidade da vida cotidiana a ação do homem através da probabilística. Defende a impossibilidade de calcular as consequências possíveis de cada ação, com precisão científica, pois os cálculos possíveis são feitos, a partir

das ações probabilísticas. A aprendizagem da Imitação do comportamento é destacada, por considerar a apropriação dos comportamentos humano como um conteúdo de valor social e de alcance ideológico, através da produção da mesma coisa, com base no conhecido. Dessa maneira, a imitação também é decisiva na aprendizagem, pela repetição consciente e intencional. E se dá de três formas distintas: imitação de ações, imitação evocativa e imitação do comportamento.

Para Tardif (2016) em termo sociológico, a identidade do trabalhador é modificada pelo trabalho. Ou seja, a partir de um saber existencial e da experiência “por ser experimentado no trabalho, ao mesmo tempo em que modela a identidade daquele que trabalha” (TARDIF, 2016, p. 110), de forma temporal e de acordo com cada ocupação. Pode-se dizer que os saberes dos professores são oriundos de fatores exteriores e sociais anteriores. Porém, é na prática cotidiana que o professor alcança a sua experiência profissional.

O processo da atividade profissional do professor segundo o autor teve início com as pesquisas em escolas e em salas de aula nos Estados Unidos, desde a década de 1980. Mas no Brasil, foi a partir do início dos anos 1990 que passou a dar ênfase à pesquisa diretamente na sala de aula, um ambiente de trabalho pedagógico interativo entre docentes e alunos, com “condições e as limitações normativas, afetivas, simbólicas e também, é claro, aquelas ligadas às relações de poder” (TARDIF, 2016, p. 118), evidenciando conseqüentemente, as marcas características das relações humanas. Nesse sentido, por exemplo, o professor se baseia frequentemente em valores, normas, tradições, experiência vivida, em vários tipos de juízos práticos, como estrutura e orientação nas suas atividades para tomar decisões, fundamentado em “valores morais ou normas sociais; aliás, uma grande parte das práticas disciplinares do professor se baseia em juízos normativos relativos às diferenças entre o que é permitido e o que é proibido” (TARDIF, 2016, p. 66). Com o passar do tempo, a sua identidade fica caracterizada pelas suas próprias marcas, por sua atuação profissional no saber-ser, muitas vezes sem poder “se apoiar num “saber-fazer” técnico, científico que lhes permita controlar a situação com toda clareza” (TARDIF, 2016, p. 137), no seu saber-ensinar, modificando o seu saber trabalhar. Em sua argumentação, todo professor utiliza a pedagogia, ou teoria de ensino e aprendizagem, ou dimensão instrumental do ensino, como meio para atingir determinadas finalidades, ou seja, os objetivos do ensino. Entende-se então, que o professor precisa ter muita concentração na sua atividade profissional e interpretação desses objetivos sobre a ação, para obter os seus objetivos em relação seu objeto de trabalho, no caso do trabalho da escola, os alunos. Como os objetivos escolares são numerosos, variados e pouco hierarquizados, o

professor além dos seus próprios objetivos, tem outros objetivos gerais do ensino para alcançar, dentre eles os “objetivos dos programas, os objetivos das disciplinas e os objetivos dos outros serviços escolares” (TARDIF, 2016, p. 127), que exige uma adaptação constante nas atividades pedagógicas com alunos e nas avaliações.

No processo da ação no ensino e aprendizagem, a reflexão e a interpretação do professor sobre os objetivos são importantes para “dar-lhes sentido em função das situações concretas de trabalho e, ao mesmo tempo, conceber e construir as situações que possibilitem a sua realização” (TARDIF, 2016, p. 128). E essa construção não se dá de forma individualizada, pois é na coletividade com os outros docentes que durante anos o resultado da ação age sobre os alunos. Um trabalho temporal, com os resultados incertos, remotos e também que dificulta ao professor avaliar o seu próprio progresso.

Conforme Lopes (2010, p. 5),

A prática pedagógica, que é o fazer diário do professor, depende não apenas dos conhecimentos formais, adquiridos principalmente nos cursos de formação, mas essencialmente depende das observações diárias que o professor faz do seu próprio trabalho, dos seus alunos, da escola, da sociedade e da reflexão diária que impõe todo trabalho pedagógico.

Desse modo, os saberes experienciais são adquiridos pelo professor a partir da sua prática no dia a dia, tanto pelo que traz consigo da vivência de fora da escola, quanto da sala de aula no seu trabalho docente.

Ao atuar sobre os alunos como objeto de seu trabalho, o professor, mantém uma relação individual e social, pois os alunos são “seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo” (TARDIF, 2016, p. 128), com características e particularidades próprias. São heterogêneos nas diversas áreas sociais, cognitivas e afetivas. Nesse sentido, na área sociocultural, o aluno sofre influências do meio em que está inserido independente do controle do professor. A afetividade é então, apresentada como um componente emocional característico do ser humano. Que no trabalho do professor com o aluno é uma das atividades do professor, talvez a principal, para buscar a harmonização das ações dos alunos em consonância com as suas. De acordo com Tardif (2016, p. 130) “uma boa parte do trabalho do docente é de cunho afetivo, emocional”, percebido na interação com o aluno, na forma de relacionarem nas atividades diárias.

Freire (2002, p. 12) ressalta que,

como não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém.

Assim, a produção ou a construção do saber se dá a partir das possibilidades que são criadas. Observa-se nesse enfoque, a falta de controle para obter a aprendizagem do aluno, como outro fator descrito por Tardif (2016) que diferencia o objeto de trabalho docente do objeto de trabalho industrial. Os componentes do objeto de trabalho do professor e sem dúvida os alunos, possuem “uma natureza física, biológica, individual, social e simbólica ao mesmo tempo” (TARDIF, 2016, p. 131). Por serem seres humanos, suas relações são sociais e de uma maneira ou de outra sempre foge do controle do professor.

No ensino também se manifesta a autoridade, como um meio de interação do professor sobre o seu objeto de trabalho, os alunos, para impor o respeito sem coagi-los. E foi a partir de Weber (1971) que “tornou-se comum distinguir diferentes tipos de poder: o poder do puro constrangimento e o poder legítimo” (cit. por TARDIF, 2016, p.139). Dessa maneira, entende-se que os diferentes tipos de autoridade são os sustentáculos do poder. Para Tardif (2016, p. 139) esses tipos de autoridade característicos da personalidade do professor no trabalho em sala de aula podem ser percebidos de três formas: primeiro, na autoridade tradicional, com a figura de um adulto perante os alunos e no papel de mestre conferido pela escola. Em segundo, está a autoridade carismática do professor ao se apoiar na subjetividade da sua função para ter a aceitação e aprovação dos alunos nas ações diárias. E o terceiro tipo de autoridade, é a racional-legal percebida na parte organizacional escolar e da sala de aula, constituídas através dos regulamentos. Por fim, o professor utiliza o poder da persuasão no ensino, como um recurso para integrar os alunos às ações cotidianas propostas. Essa interação dialógica se dá através da fala do professor com o aluno estando “relacionada com o conjunto de procedimentos linguísticos graças aos quais os professores conseguem levar os alunos a partilhar os significados legítimos relativos à ordem física e simbólica da sala de aula e da escola” (TARDIF, 2016, p. 140). Ou seja, agir falando para convencer e modificar o aluno tanto nas etapas da aprendizagem, quanto no sentido social. Segundo o autor, o componente essencial do trabalho do professor é a sua personalidade. Na relação de interação humana com alunos, requer empenho e profundo investimento tanto o aspecto afetivo quanto no aspecto cognitivo, pois são as diversas características do trabalho docente que permitem compreender bem a integração ou a absorção da sua personalidade no processo de trabalho. No agir, os docentes trabalham na perspectiva da prática educativa, conduzidos por representações estruturadas e em sua própria representação na ação para atingir os fins ou objetivos.

O saber-ensinar do professor está na pluralidade de saberes. Essas competências diferenciadas têm como base os vários juízos práticos, a partir dos elementos e dos critérios,

como “valores, normas, tradições e experiência vivida” (TARDIF, 2016, p. 174), por conseguinte orienta e estrutura profissionalmente suas atividades. É na prática como um processo de aprendizagem relativo à sua formação que o professor, diante da realidade elimina o que não lhes convêm e na sua adaptação, conserva o que pode de alguma forma resolver os problemas da prática educativa, uma vez que “a prática educativa mobiliza diversos saberes de ação e se refere a diversos saberes” (TARDIF, 2016, p. 182). Mas nas ações com alunos, o pluralismo do saber não pode ultrapassar a finalidades em termos de dignidade dos seres humanos que estão em formação.

Diante do pluralismo dos saberes, apoia-se nas concepções existentes e apresenta três definições: “a subjetividade, o julgamento e a argumentação” que tomam por “lugares ou topos” (TARDIF, 2016, p. 193). Na primeira definição a concepção do saber como subjetividade é considerada como o lugar do saber, demonstrada na racionalidade subjetiva do indivíduo que se “opõe aos outros tipos de certezas subjetivas baseadas, por exemplo, na fé, nas crenças, na convicção, no preconceito. E também à dúvida, ao erro, à imaginação, etc.” (TARDIF, 2016, p. 194). Mas na subjetividade específica do saber pode assumir duas formas fundamentais: a intuição intelectual imediata e a representação resultante dos vários raciocínios ou indução, tendo como “o ideal da racionalidade, o pensamento lógico-matemático” (TARDIF, 2016, p. 195); ou seja, o saber matemático. Uma concepção do saber que fundamenta a maioria das pesquisas na área da cognição. Como corrente de pesquisa, está ligada historicamente na América do Norte, ao neocartesianismo de Chomsky, e na Europa, ao neokantismo de Piaget, onde o saber cognitivo é visto como um saber subjetivo, onde a construção se dá pelos processos cognitivos e através da representação simbólica.

A segunda concepção do saber é definida no discurso assertórico ou proporcional por Tardif (2016, p. 195) como um pensamento ocidental antigo, introduzido na cultura intelectual da modernidade por Kant. Nesse sentido, o saber é juízo verdadeiro que utiliza a razão como uma afirmação e a partir da realidade. E é também descrito pelo autor, como o “lugar” do saber, uma vez que o saber resulta mais do intelecto do que da intuição ou representação subjetiva.

Já na terceira concepção apresenta o saber como atividades discursivas, utilizadas nas diversas formas operacionais “lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas, etc.” e “linguísticas”, para tentar legitimar uma prática ou um ato. Nesse sentido, o lugar do saber é substituído pela argumentação. Nessa concepção, saber alguma vai além de validar uma certeza sobre algo “um fato ou uma ação” (TARDIF, 2016, p. 196), mas também, ter a

capacidade de indicar as razões que comprovam essa certeza. Essas três concepções ligadas à noção de saber, embora tenham diferenças importantes entre si, possuem algo em comum, as exigências da racionalidade. O saber não se baseia meramente no cognitivo e sim numa construção social ”produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões” (TARDIF, 2016, p. 223). É nesse enfoque argumentativo e deliberativo, que as competências do professor estão diretamente ligadas. Ao racionalizar a sua própria prática, busca fundamentar suas ações através da crítica, da revisão e da objetivação, demonstrando assim, as capacidades de um profissional prático reflexivo. Portanto, dentre muitas outras coisas, a educação pode ser traduzida como uma arte, uma técnica, uma interação. Mas esse saber docente deve estar associado à “racionalidade limitada e concreta” (TARDIF, 2016, p. 224) concebida na realidade dos atores sociais, através das vivências, experiências, práticas cotidianas, efetividades e valores. Essa educação “é também a atividade pela qual prometemos às crianças e aos jovens um mundo sensato no qual devem ocupar um espaço que seja significativo para si mesmos” (TARDIF, 2016, p. 182). Por isso, o objetivo último dos professores é o de formar pessoas que consigam dar sentido à sua própria vida e à sua própria ação sem depender mais dos professores.

Os diversos saberes também devem ser utilizados com ética profissional do professor. Uma ética que não se dá só na prática pedagógica bem executada, mas também no compromisso do profissional ao propiciar significado educativo para ele e também para os alunos, pois mesmo no confronto diário com o outro, deve-se buscar o sentido da educação. O conhecimento dos professores, por exemplo, é também abordado no saber-fazer, ao considerar a subjetividade desses sujeitos competentes e com saberes específicos, que mobilizam, utilizam e produzem saberes no seu trabalho. Para Tardif (2016), é dever das pesquisas sobre o ensino, registrar o ponto de vista desses professores. Desse modo, são apresentadas as três grandes orientações teóricas, desenvolvidas em pesquisas na América do Norte e na Europa, que levam em consideração a subjetividade dos professores. A primeira a orientação teórica “é dominada por uma visão cognitivista e psicologizante da subjetividade dos professores” (TARDIF, 2016, p. 231). Ou seja, inspira-se na corrente das ciências cognitivas, caracterizando o ensino sobre a cognição ou sobre o pensamento dos professores como saberes de um processo de representações mentais. Um saber intelectualista e instrumental. Na segunda orientação teórica, a subjetividade dos professores é mais ampla do que na

primeira orientação, por envolver toda a sua história de vida. Remete a uma visão existencial e não se limita à cognição ou às representações mentais.

Tais pesquisas se baseiam em diversas correntes teóricas como a fenomenologia existencial, as histórias de vida pessoal e profissional, os estudos sobre as crenças dos professores, os enfoques narrativos que estudam a “voz dos professores”, ou seja, seus próprios relatos metáforas pessoais referentes ao seu ofício, etc. (TARDIF, 2016, p. 232).

As experiências oriundas da família, da escolarização anterior, as emoções e os valores pessoais do professor são percebidos, por exemplo, na sua postura assumida em sala de aula para resolver, os conflitos de autoridade com alunos. Essas ações, não provêm de um saber instrumentalizado, mas de um conhecimento pessoal do professor em relação à autoridade.

A terceira orientação teórica é descrita pelo autor com enfoques nas diversas propostas no campo da sociologia e nas mais recentes correntes de pesquisa dentre elas “as tendências mais críticas da sociologia contemporânea de inspiração neomarxista, pós-modernista ou pós-estruturalista que propõem uma crítica ao sujeito tradicional e, ao mesmo tempo, às tentativas de reformular novas concepções da subjetividade” (TARDIF, 2016, p. 233). Nesse sentido, a subjetividade dos professores não é predominante como cognição ou vivência pessoal. Mas sim por “categorias, regras, e linguagens sociais que estruturam a experiência dos atores nos processos de comunicação e de interação cotidiana”. Nessa terceira orientação, os saberes são construídos e compartilhados socialmente.

Conforme Lopes (2010, p. 8),

A experiência profissional do professor encontra-se marcada por acontecimentos sociais e políticos, por necessidades pessoais, por inovações didáticas, por qualificação profissional, por tomadas de decisão, enfim, por uma série de atitudes e de ações através das quais vai adquirindo seu delineamento.

Por sua vez, a prática pedagógica diária do docente para esse autor, esta associada diretamente ao modelo de sociedade, imposto pela imposição de um modelo político e econômico, com os seus reflexos na escola.

Assim sendo, pode-se verificar que a apropriação dos saberes docentes é parte ativa na construção dos saberes docentes que apoiam o trabalho pedagógico, uma vez que os saberes que os antecederem não são retomados em sua totalidade, mas estão mediados por uma atividade reflexiva de cada professor e pela experiência que consegue na prática.

2.3 A (in)disciplina e o diálogo na escola

Os professores deparam-se permanentemente com obstáculos à efetivação da sua prática docente. Porém, é da sua responsabilidade, enquanto mediadores do processo de aprendizagem, reinventar a sua prática a partir da sua própria ação, para que possam interagir e dominar os conflitos que vão surgindo na escola e na sala de aula. Para Perrenoud (2000) as competências de análise, descentralização, comunicação e negociação ajudam em situações que compreendam a indisciplina e a violência.

Neste contexto, Antunes (2005) questiona o tipo de disciplina procurada.

Quando os professores de uma unidade escolar sentam-se com seus alunos e desconstroem e sabem reconstruir a plenitude da significação e dos tipos de disciplina, não apenas a aula corre mais facilmente e a aprendizagem se concretiza de maneira mais saborosa como estudantes e mestres descobrem que, reconhecendo a disciplina como ferramenta essencial às relações interpessoais, aprendem autonomia, exercitam a firmeza e conseguem, com mais dignidade, construir o caráter (ANTUNES, 2005, p. 3).

Dessa forma, a disciplina na sala de aula, é algo que o professor deve conquistar com sapiência, uma vez que, para além de ministrar o currículo, tem que encontrar estratégias motivacionais, com uma metodologia diferenciada. Para Ratto (2007, p. 258), todas as situações disciplinares que surgem de forma recorrente nas escolas, deveriam obrigar-nos a pensar “em que medida as práticas disciplinares da escola estão viabilizando nossos cultivados compromissos em torno da formação crítica e autônoma das novas gerações”. E é aqui que a função do professor é a de ser um mediador. Assim, a escola ao estar envolvida nesse processo educacional e social como órgão moralizador da disciplina, deve fazê-lo, mas sem autoritarismo. Com a sua atribuição e articulação, pode assegurar junto com a família e demais setores, formas para envolver esses alunos no ensino e na aprendizagem, discutindo com eles as regras de convivência e bom relacionamento entre todos da comunidade escolar, de forma prazerosa, saudável e com garantias de uma educação com qualidade.

Rebelo (2005, p. 52) afirma que “a educação problematizadora enfatiza a mudança e transformação social”. Nesse sentido, não se quer simplesmente o repasse de conteúdos pelos docentes, mas, como me referi anteriormente, a aquisição de conhecimentos, por parte dos alunos, nas diversas atividades propostas, com uma metodologia diferenciada.

No apoio para a resolução do problema da (in)disciplina, passa ainda pelo diálogo não só com os alunos, mas também com a coordenação e direção da escola, envolvendo a parceria da família. É importante também que o grupo gestor, o Conselho Escolar, os docentes

e os demais funcionários da escola conheçam a comunidade em que a mesma está inserida. Assim, poderão seguir as normas, mas sem deixar de respeitar as individualidades, sem deixar de estimular a convivência harmoniosa, marcada pelo respeito e valorização dos direitos, inclusive aquele de discordar de ações caracterizadas pelo autoritarismo. Isso não quer dizer, todavia, que a indisciplina substituirá os limites, pois segundo Nunes (2013, p. 35), “o papel da escola, enquanto lugar privilegiado para proporcionar uma formação que permita a participação dos alunos plenamente na vida democrática fica comprometido pela falta deste elemento de autoridade na vida dos alunos”. Nesse contexto, é importante ressaltar que cabe à escola com o seu papel de educar, estabelecer normas de convivência, uma vez que estas nos auxiliam a conviver em sociedade, com o outro, respeitando seus direitos.

Garcia (2006, p. 131) exemplifica que, se nas escolas a maior queixa dos professores for a “falta de respeito”, é preciso reinventá-lo a partir de outras formas de respeito. Nesse sentido, outro diálogo também é sugerido, tanto na sua instauração, quanto na reinvenção do próprio diálogo que é entendido pela escola.

Para Gotzens (2003), a proposta inicial de disciplina escolar e na sala de aula deve ser concretizada a partir de um planejamento de ensino globalizador, que objetiva a aprendizagem e a socialização do aluno. Após os anos de estudos, embora tenha sido bastante complexa, essa concepção é mantida pela autora com a mesma convicção nas variáveis do ensino. No entanto, acabou por ampliá-las em número e em tipo, inclusive nas que outrora, por demonstrar inicialmente irrelevância ao tema, não foram contempladas. Dá como exemplo, certas atitudes do professor, nas “tarefas de planejamento, as formas verbais, não verbais de comunicação com os alunos, o uso de recursos didáticos, etc” (GOTZENS, 2003, p. 40). A partir daquelas que já são consideradas como variáveis na prevenção aos problemas da disciplina na sala de aula para a melhoria do ensino e aprendizagem. Assim, enfatiza a prevenção da disciplina como mais importante do que a sua correção. Todavia, na sua argumentação esses dois extremos são irrenunciáveis.

Num enfoque psicoeducativo, a autora tem em vista a comunicação como uma das condições necessárias entre todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem, a partir conhecimento específico e do papel desempenhado por cada um do âmbito educativo. Porém, a comunicação na interação entre professores e alunos, dependerá do saber expressar-se claramente. Nesse sentido, haverá complicações na comunicação por motivo do aluno ter atingido os níveis da maturidade as chamadas “metacognitiva superiores”, pois o aluno “não será capaz de facilitar informações relativas ao momento em que deixou de compreender a

atividade que está desenvolvendo, ou que carências em suas aprendizagens anteriores impedem-no de executar o que o professor solicitou” (GOTZENS, 2003, p. 44), além de outras condições que podem dificultar a sua expressão. E o aluno sem maturidade suficiente para entender o que lhe foi proposto pelo professor não terá a capacidade de corresponder às suas expectativas.

No disciplinamento de alunos exige-se uma postura diferenciada do professor, que é enfatizada a partir da permissividade ou da flexibilidade do professor. Nesse sentido, cabe ao professor evitar a permissividade, e, no seu difícil papel, admitir que a flexibilidade seja atitude importante para se conseguir os maiores benefícios das formulações de disciplina.

Para Santos e Nunes (2006, p. 21),

É necessário que o professor desenvolva e conquista maior autonomia para lidar com indisciplina na sala de aula. Isso não significa deixar o professor sozinho com a indisciplina, mas fomentar um trabalho em parceria, baseado em responsabilidades claramente definidas e no auxílio estratégico da equipe de apoio pedagógico em situações que requerem intervenção.

E isto só pode acontecer, a partir de encontros e trocas educativas, que pode se dar desde o início do ano letivo, orientadas nas discussões e nas avaliações mútuas para a construção, desenvolvimento e evolução educativa dos indivíduos.

Segundo Nóvoa (2003, p. 4), numa sociedade que está em constante mudança, as complexidades do século XXI são evidenciadas “nos conflitos e dilemas difíceis de solucionar. E ser professor “é o mais impossível e o necessário de todos os ofícios”. No XXI existem apenas três desafios para o professor enfrentar: “a lucidez, a coerência e a abertura”. De acordo com o autor, os professores se deparam com situações que requerem desafios para os inúmeros papéis desempenhados por eles como as tarefas e missões. O professor da sociedade atual, deve ter ferramentas de análise que realmente lhe informe e possibilite encontrar com a cooperação do grupo escolar respostas apropriadas para ensinar “todas as crianças”. Paralelamente, deve adquirir uma formação consistente que lhe permita como professor refletir e acompanhar com serenidade o que lhe está sendo proposto nas requisições “de métodos novos, de técnicas, de projetos, de iniciativas, de tecnologias, etc.” e, com “coerência”, poder responder aos desafios. Por fim, a escola e o professor precisam estar abertos à “contemporaneidade” trazendo para dentro dos espaços educativos “a arte, a ciência e a cultura” (NÓVOA, 2003, p. 4) que, no seu esforço diário, vai além de construir os meios pedagógicos, precisam também de refletir sobre as suas ações e partilhar esses meios.

De acordo com Freire (2002), “mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi educação que fez mulheres e homens educáveis,

mas a consciência de sua de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade” (FREIRE, 2002, p. 34). Nessa inconclusão assumida dos sujeitos, impõe-se a ética e o diálogo entre educadores e educandos, para conviver com as diferenças. Dessa maneira, o respeito “à autonomia, à dignidade e à identidade do educando” (FREIRE, 2002, p. 35), devem ser garantidos, pois este aprende e cresce como sujeito curioso a partir de uma prática coerente do professor. Mas para garantir uma atitude autônoma do indivíduo e sua inserção na sociedade, segundo Marigo (2007, p. 46) precisa que sejam “preservados o diálogo, a cooperação e a troca entre os membros do grupo social, em um processo intensificado nas sociedades mais complexas”. Portanto, para autora, à escola é também exigido o cumprimento de regras e normas orientadoras do seu funcionamento e da convivência entre os diversos sujeitos que nela atuam.

Na visão de Braz *et al.* (2013, pp. 130-131), a questão disciplinar somente será resolvida quando as regras mais democráticas e humanas forem construídas na junção entre escola, família e sociedade, com revisões constantes dos limites e das regras, para acompanhar as transformações e inovações que o ensino e a sociedade sofrem. Dessa forma, a disciplina com as suas regras formuladas e discutidas deixaria de ser vista como um problema e, nessa mudança, a perspectiva é o resultado positivo na prevenção da indisciplina, ao invés de sua punição.

Segundo Oliveira (2011) o docente é mencionado pela complexidade na sua formação, postura, ações no processo pedagógico, no seu posicionamento disciplinar na gestão da sala de aula e na produção de saberes, diante da forte influência da educação nas relações sociais e da autoridade na escola. Nesse processo, “o bom senso e a experiência podem ajudar no gerenciamento da sala de aula” (OLIVEIRA, 2011, p. 63), bem como a afetividade e o diálogo do professor com a turma. E através de uma autoridade democrática e libertadora, pode encontrar os meios de solucionar e prevenir os problemas. No entanto, para a autora “há na escola uma “disciplina” que pretende inculcar nas crianças o respeito por certa ordem, mesmo que não se tenha claro esse objetivo nem tampouco o caminho para alcançá-lo” (OLIVEIRA, 2011, p. 74). Mas para exercer qualquer tipo de autoridade, é preciso da parte dos profissionais da educação, muita reflexão e conhecimento da prática de convivência diária na escola, além de conhecer as experiências de vida familiar e social do aluno. Erros podem ser cometidos na forma de impor a autoridade para disciplinamento e gerar a indisciplina com os enfrentamentos do sujeito, que “é também a forma que encontram para atrair a atenção dos colegas e do próprio professor” (OLIVEIRA, 2011, p. 78). Nessa disputa,

o aluno não tem êxito, obedece ou revolta-se. A disciplina autoritária para impor os limites, prejudica o aluno tanto na sua educação escolar quanto na sua relação social.

Na argumentação de Vasconcelos (2008), na mediação qualificada e dialética de uma nova realidade, o professor como agente transformador, é sujeito formador de autonomia, que também tornará o aluno um sujeito autônomo para poder interferir na transformação. Da-se aqui a devida importância ao significado de “sujeito” na prática educativa que “vêm do latim *subjectum*, que etimologicamente significa posto em baixo, submentido, o que se encontra na base” (VASCONCELLOS, 2008, p. 73). Dessa maneira, em uma nova perspectiva de vida, “é preciso construir um novo sujeito, não mais dual/dicotômico (sujeito x objeto), fragmentado (razão x emoção) e, paradoxalmente, tido como todo poderoso, absoluto, autoritário” (VASCONCELLOS, 2008, p. 74), pois tanto discentes como os docentes são sujeitos que se encontram no âmbito escolar nas várias dimensões e peculiaridades de vida posto em construção.

Para Vasconcellos (2008) o educador tem uma tarefa difícil, pois nem é vítima, nem vilão, é agente de transformação. E por isso deve, como agente social, e frente às circunstâncias enfrentadas no cotidiano uma autocrítica e “(re)construção” de sua proposta político-pedagógica. Embora essa transformação não dependa só dele, “o que é decisivo e realmente transformador é fazer o melhor possível, pois através disto o professor estará resgatando sua dignidade e contribuindo para a efetiva formação da cidadania de seus alunos” (VASCONCELLOS, 2008, p. 78). Por isso, o educador precisa acreditar na possibilidade de mudança radical, a partir das ações em sala de aula como um local para provocar a mobilização e intervenção do real, passos limitados, mas efetivos e coletivos como sujeitos de transformação.

Em suma, de acordo com o autor, tanto a escola quanto o professor têm o poder de transformação cada um na parte que lhe cabe, com ‘ética’ um elemento para a superação dos agentes pedagógicos, conquista e da transferência de responsabilidade na educação dos alunos. Uma corresponsabilização de todos os agentes educativos como sujeitos envolvidos no processo histórico, em uma visão dialética transformadora que se dará de forma gradativa e por parte, observando a realidade concreta antiga de cada indivíduo e / ou tendência para poder embutir o novo. Numa práxis “ação- reflexão- ação” onde o aprendizado do professor seja parte do processo de mudança nas ações de desconstrução da velha estrutura da educação, feita de forma desafiadora e consciente de cada sujeito com a tomada de decisões de um

grupo, até chegar a uma democratização. Ou seja, a concepção e a ação andando juntas, partindo da proposta, análise e prática individual até atingir dialeticamente a coletividade.

CAPÍTULO 3 – CONTEXTO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

3.1 Problemática

Uma série de inquietações das/os professores acerca dos problemas disciplinares na escola e a necessidade de discuti-los é evidente. Quando participo de eventos e congressos como os produzidos pela associação de professores – APLB Sindicato e Delegacia Costa do Descobrimento –, vide o VIII Congresso de Educação de Porto Seguro, cujo tema central foi “Formação Sindical, Política, Profissional e Humana do/a Trabalhador/a da Educação”, bastam surgir discussões atreladas à indisciplina que termos-chave se apresentam, costumeiramente, indicando, a saber, “atitudes defensivas”, “vitimização”, “atribuição da indisciplina a causas familiares e sociais”. Isto fere o debate e desvia o foco para uma análise superficial, a desprezo de problematizações profundas, atitudes reflexivas e contextualização do problema.

Coerções, ameaças, castigos e punições são facilmente aventados em detrimento de uma educação dialógica e horizontal. A educação complexa e ecológica, capaz do diálogo, da descontração, da ludicidade e da alteridade, acaba por se espremer em justificativas pouco questionadoras da realidade e nada críticas de si. É como se o problema sempre fossem os outros e/ou estivessem do lado de fora da escola: a família, o aluno, a falta de merenda, a gestão da educação.

Ao invés das aligeiradas reclamações, parece-me mais interessante pensar a professora – e a mim mesma – como parte do problema, ou seja, como sujeito capaz de colaborar para a solução da questão, como aquele que não demanda responsabilidades ao outro. Por um lado, é preciso olhar para o nosso quefazer educacional, mas não se deve esquecer, evidentemente, que a professora não irá resolver os problemas colocados por si só. Não vai e não deve.

São fundamentais melhores condições de trabalho, capacitação, investimento na qualidade da educação, valorização de espaços cooperativos e fortalecimento da democracia nas escolas, devendo o/a professor/a por meio de sua prática envidar esforços no combate à indisciplina.

Todavia, no estudo aqui proposto, mais do que evidenciar os discursos já dados cotidianamente pelas/os professoras/os, a problemática construída compreende a indisciplina e o que dela se diz, não como um conjunto de signos, mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Em outros termos, a (in)disciplina é também um discurso, um ato de linguagem que ultrapassa o meramente linguístico. Em outros termos, a

série de inquietações que retratei acima, uma vez que é discurso, faz fronteira com a sociedade, com aquilo que somos e como nos constituímos como sujeitos da Educação.

Ser “sujeito da educação” implica em partir da ideia de que as categorias enunciadas nos discursos dos agentes escolares são contingentes e geradas em práticas sociais determinadas historicamente. Em outros termos, não são resultado de um sujeito autônomo ou dadas por meio de uma realidade incondicionada, na qual o sujeito aparece não como instância de fundação, mas “efeito de uma constituição” (CASTRO, 2016, p. 408), objeto de determinada relação de poder e saber. Logo, aquilo que se diz sobre a (in)disciplina, o que se faz presente nos documentos escolares acerca desta temática, está condicionado pelo ato de dizer; aquilo que foi dito está enraizado em um sujeito da educação ativo, sem origem individual ou autônoma, mas condicionado pelo discurso pedagógico, o qual, por sua vez aponta para múltiplas relações da Pedagogia, envolvida esta num sistema de práticas, de discursos (SILVA, 2002).

A problemática da (in)disciplina que me interessa não se coaduna com encontrar soluções aplicáveis, rápidas e eficazes – as quais têm se demonstrado constrangidas pela realidade –, muito menos responsabilizar a docência por conta das agruras do dia a dia. Mas, ao pensar os enunciados que povoam a (in)disciplina ter em conta, a partir da experiência da docência, os jogos e as relações poder que atravessam esta temática.

O educador Jorge Larrosa explica essa relação entre enunciados e a experiência, afirmando que as palavras (enunciadas) dizem mais do que aparentam – elas dão sentido ao que somos e ao que nos acontece –, denotam o modo como nos colocamos diante do mundo:

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso (LARROSA, 2002, p. 21).

E por que perseguir esta problemática? Porque as narrativas que circulam a (in)disciplina estão atravessadas por interdiscursos, complementaridades, lutas de diferentes campos de poder/saber, denunciando a impossibilidade de haver um enunciado livre e independente do jogo enunciativo do qual participa. Porque os enunciados colocam em

circulação práticas discursivas implicadas na produção das identidades das professoras e no modo como materializam o que seja a (in)disciplina.

A problemática aqui construída não menospreza a complexidade, ao contrário, compreende que a vida é multidimensional como preconiza Edgar Morin (1986), logo, por que este estudo deveria ser linear e causal tentando encontrar uma saída luminosa para o problema da indisciplina?

Manter a problemática aqui erigida como complexa não quer dizer simplesmente que é difícil, senão que se aloca no conflito, no dilaceramento e na contradição, na busca de um entendimento menos mutilado do que seja a (in)disciplina, põe foco nos regimes de verdade correntes – naquilo que a sociedade fez funcionar como verdadeiro ou falso –, o que atado às experiências docentes, forma a subjetividade das educadoras acerca do tema.

3.2 Pergunta de Partida

Recordo a pergunta de partida desta pesquisa:

- Quais as percepções sobre a ação docente, relativamente à (in)disciplina na escola, manifestadas por professoras de uma escola de Ensino Fundamental I em sala de aula?

3.3 Objetivos

Objetivo Geral

- Analisar as percepções sobre a (in)disciplina por parte das docentes do Ensino Fundamental I, de uma escola em Porto Seguro, tendo por base o seu posicionamento diante das ações dos estudantes, em contexto de sala aula.

Objetivos específicos

- Identificar as concepções das docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental I acerca da (in)disciplina;
- Analisar como as docentes das séries do Ensino Fundamental I se posicionam diante da indisciplina em sala de aula;
- Identificar e analisar os eventos de indisciplina mais recorrentes na escola;
- Analisar as ações adotadas pela escola, diante das situações conflituosas envolvendo discentes e docentes.

3.4 Opções e Estratégias Metodológicas

Tendo em conta a questão de partida e os objetivos elencados, utilizo uma abordagem qualitativa, de cariz descritivo, pois, nesse tipo de investigação, o recolhimento e a análise de dados é um processo contínuo, integrado à sequência da pesquisa, com vistas a chegar até à forma como as pessoas constroem significados (COUTINHO, 2011).

3.5 Fontes e Instrumento de Coleta de Dados

Como fontes de pesquisa recorri a documentos estruturantes da escola, como o **Regimento Escolar Interno** e o **Projeto Político Pedagógico (PPP)**, tendo em vista triangular com a informação dada nos discursos de nossos entrevistados. O Projeto Político Pedagógico utilizado nesta pesquisa, data sua construção no ano de 2016. A escola está a produzir novo PPP, o que deve ser efetuado até o fim de 2019.

Entrevista

Lancei mão de **entrevista estruturada**, uma vez que a considerei a mais indicada tendo em consideração as especificidades da investigação e o perfil das entrevistadas. Através de um conjunto de questões previamente produzido busquei coletar dados com vistas a identificar as concepções das docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, acerca da (in)disciplina, os eventos de indisciplina mais recorrentes na escola e conhecer as ações adotadas pela escola, diante das situações conflituosas envolvendo discentes e docentes.

Acompanhando Rosa e Arnoldi (2008, p. 17), não pretendi com as entrevistas um simples diálogo, mas, sim, através de questionamentos evocar os sujeitos da pesquisa “a discorrer sobre temas específicos, resultando em dados que serão utilizados na pesquisa”. E com Morgado (2012, p. 72), “compreender os significados que os entrevistados atribuem a determinadas questões e/ou situações”. Os dados coletados em entrevistas costumam ser de grande riqueza informativa, intensiva, holística e contextualizada, proporcionando oportunidade de esclarecimentos, inclusão de roteiros não previstos, marco de uma interação mais direta, personalizada, flexível e espontânea (ROSA; ARNOLDI, 2008).

3.6 Caracterizações do Contexto

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola da rede pública municipal, localizada na periferia da cidade de Porto Seguro, que está no Extremo Sul da Bahia. Oferece no diurno, o Ensino Regular com o Ensino Fundamental I e II, do 3º (terceiro) ao 9º (nono)

ano, Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado na Sala de Recursos Multifuncionais aos alunos com deficiência e o Programa Mais Educação que no contra turno atende aos alunos do Ensino Regular. No turno noturno, trabalha com a modalidade Educação de Jovens e Adultos com Alfabetização, 1º, 2º 3º e 4º Segmentos.

O espaço físico da instituição em análise, também conhecido como um Colégio Municipal de porte especial, é composto por 30 salas de aula, estruturadas da seguinte forma: 26 (vinte e seis), são as salas de aula onde se lecionam os Componentes do Currículo, com exceção do componente Educação Física e 04 (quatro), estão organizadas para outras atividades. Sendo 02 (duas) salas, utilizadas com o Programa Mais Educação na realização das oficinas de Matemática e Língua Portuguesa, 01 (uma) sala, é usada como sala de vídeo para os alunos e 01 (uma) sala é o espaço onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tem ainda um almoxarifado, um auditório com capacidade para 300 (trezentas) pessoas; banheiro acessível, adequado ao uso dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; banheiros dentro do prédio dividido em blocos de sanitários; banheiros para funcionários; biblioteca; cozinha; dependências e vias adequadas a alunos com necessidades especiais ou mobilidade reduzida; despensa; laboratório de ciências; laboratório de informática; pátio descoberto; quadra de esporte coberta; refeitório; sala de coordenação pedagógica; sala de diretoria; sala de professores; sala para artes marciais e sala de secretaria.

A escola é constituída por 01 (um) Diretor Geral, 03 (três) Vice-diretores, 02 (dois) Secretários, 01 (uma) Coordenadora no Ensino Fundamental I, 04 (quatro) Coordenadores no Ensino Fundamental II e que abrange a Educação de Jovens e Adultos, 57 (cinquenta e sete) Docentes, 06 (seis) Inspectores de Classe, 36 (trinta e seis) Auxiliares de apoio (higienização e merenda), 01 (uma) Cuidadora, 02 (dois) Assistentes administrativos, 01 (um) Assistente de manutenção, 01 (uma) Psicopedagoga, 01 (uma) Especialista em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e Vigilantes.

Estrutura-se a escola com base na gestão democrática, com eleição dos gestores da escola a cada três anos. O modelo de gestão democrática se iniciou no ano de 2014. Atende a aproximadamente 1.900 (um mil e novecentos) alunos distribuídos nos 3 (três) turnos: Matutino, Vespertino e Noturno. Com 26 (vinte e seis) turmas no matutino, 25 (vinte e cinco) turmas no vespertino e 12 (doze) turmas no noturno. Abrange 04 (quatro) turmas de alunos de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as 06 turmas da Atividade Complementar (Programa Mais Educação), perfazendo um total de atendimento de 73 turmas por dia.

O Ensino Fundamental I é composto pelas séries do 3º (terceiro) ao 5º (quinto) ano, com os sete Componentes Curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Artes, distribuídas entre os 15 (quinze) docentes das 13 (treze) turmas, que trabalham com cerca de 360 (trezentos e sessenta) alunos, nos turnos matutino e vespertino. No turno matutino funcionam 07 (sete) turmas de alunos nas seguintes séries: 01 (um) 3º (terceiro) ano, 02 (dois) 4º (quartos) anos e 04 (quatro) 5º (quintos) anos. Com cerca de 200 (duzentos) alunos. Já no turno vespertino o número de turmas e de alunos é menor. São 06 (seis) turmas: 01 (uma) 3º (terceiro) ano, 02 (duas) 4º (quartos) anos e 03 (três) 5º (quintos) anos. O número de alunos por turma varia entre 24 (vinte e quatro) e 30 (trinta) em cada sala de aula.

Os alunos do turno diurno dessa escola são crianças, adolescentes e jovens. E do turno noturno, são alunos a partir dos 15 (quinze) anos. São pessoas de baixa renda, oriundas da comunidade local e dos bairros adjacentes.

3.7 Sujeitos Participantes

Colaboram com esta pesquisa 03 (três) professoras, das turmas do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, do turno diurno. A escolha por entrevistar essas docentes se deu pelo fato de trabalharem na mesma série, com turmas diferentes em cada turno. E por se disponibilizarem em contribuir com o presente estudo. Além disso, foram feitas entrevistas com a coordenadora pedagógica e a direção da escola, perfazendo um total de 05 (cinco) sujeitos participantes.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, serão apresentados os dados e a análise dos resultados desta pesquisa. As entrevistas realizadas ao diretor, à coordenadora pedagógica e aos professores estão de acordo com o guião apresentado nos apêndices.

4.1 Análise da Entrevista ao Diretor Geral e à Coordenadora Pedagógica da escola

Em relação à entrevista realizada ao Diretor Geral¹ (DG) e à Coordenadora Pedagógica (CP), segundo o guião previamente elaborado, segue-se a **análise descritiva**. O Diretor Geral da unidade de ensino e a Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental I foram entrevistados com a intenção de que pudessem nos apresentar uma visão mais ampla do problema em questão, colaborando também, com a esta pesquisa.

Em termos de identificação profissional e pessoal, averigui que **DG** é graduado em Letras e Especialista em Educação, está há 10 anos nesta instituição. Por sua vez, **CP** é graduada em Pedagogia e Especialista em Psicopedagogia. Trabalha na instituição há 14 anos.

No que se diz respeito à primeira questão referente à **percepção sobre a disciplina escolar**, e sobre o **comportamento do aluno indisciplinado**, relativamente à primeira, **DG** diz que:

“É um tema muito abrangente a disciplina escolar. Mas a gente sempre entende que a disciplina escolar, se tratando por parte dos alunos, são esses procedimentos onde eles não são violados, as regras. Onde os alunos cumprem com as suas obrigações e não transgridem as regras propostas pela escola”.

CP disse que “*entende como o bom comportamento nesse ambiente escolar, cumprimento de regras, o respeito à convivência em grupo e o interesse em atingir os próprios objetivos que vão facilitar o bom aprendizado*”.

Quanto à sua **concepção sobre um aluno indisciplinado**, **DG** reforça ser esse:

“Um aluno que não segue as regras da escola. Alunos que muitas vezes acabam criando confusão na escola, alunos que atrapalham a aula, alunos que filam a aula. Eu acho que um aluno indisciplinado, são esses alunos que acabam desobedecendo as regras da escola”.

¹ Segundo o PPP da escola estudada (p.11), eleições para a formação do quadro de gestores são realizadas, “visando uma efetiva participação da comunidade escolar, tanto na resolução de problemas, quanto na tomada de decisões”.

Sobre este assunto, **CP** completa dizendo que esse aluno, “*tem dificuldade de entender e seguir as normas. E acaba interferindo no processo de aprendizagem de si próprio e do outro*”.

Na análise das suas respostas pode-se verificar que ambos estão de acordo na percepção sobre o aluno (in)disciplinado. Na argumentação de França (1996, p. 139), o ato indisciplinado pode ser entendido como “aquele que não está em correspondência com as leis e normas estabelecidas por uma comunidade, um gesto que não cumpre o prometido e, por esta razão, imprime uma desordem no até então prescrito”. Assim, por um lado, a indisciplina pode estar ligada ao não cumprimento das regras e das normas impostas na sala de aula e na escola, por outro lado, esquecem-se os gestores de que a transgressão tem a ver com aprendizagem e o pensamento crítico.

Jorge Larrosa (2015) ensina que a educação precisa desapegar-se de regras que travam o pensamento. Não estou me posicionando favorável a um movimento em que tudo pode e deve-se abrigar o conhecimento no caos. Evidentemente que não. Mas, acompanhando o professor de Filosofia da Educação, compreendo que a escola deve abrir espaço para a inquietude, a insatisfação, a discussão, a indisciplina frente aos saberes e o questionamento às normas, o que muitas vezes é mal visto e tratado como ato transgressor de regras.

As falas de **DG** e **CP** cristalizam um olhar que relaciona a (in)disciplina com o cumprimento de regras, todavia, não questionam as razões pelas quais há descumprimentos ou confusões na sala de aula, muito menos nos contam de onde vieram tais regras. Não fica claro se as regras instauradas foram discutidas com os sujeitos ou simplesmente se lhes foram impostas, daí ser possível inferir que muitas vezes os estudantes não cabem ou não querem caber naquela imagem que se tem em mente para eles, logo transgridem as regras ou as combatem.

Tentar fazer com que caibam deliberadamente em um sistema não reforçaria sistemas de opressão, inculcando-lhes uma subjetividade disciplinada e com vistas à normalização? Práticas disciplinadoras não são um problema em si desde que não se coadunem com a normalização dos corpos; são importantes quando capacitam a atenção para o aprender, a obtenção de uma forma de cuidar de si e dos outros, o comunitarismo e o apreço pela democracia.

Ora, se a educação nunca pode ser neutra, as regras escolares também não o podem: elas devem ser contextualizadas, discutidas, pensadas social, histórica e culturalmente. Não

devem ser uma reprodução de bons modos ou de moralismos. É preciso questionar a serviço de que existem, sendo elas instrumento para a libertação, a alteridade ou para a opressão.

A questão seguinte tinha a ver com **os desafios que enfrentam na escola** enquanto responsáveis pelos cargos que ocupam. **DG** refere que os desafios são muitos. Mas por se tratar de indisciplina, embora encontre entraves, por exemplo, do Conselho Tutelar, o seu maior desafio “*é a falta do apoio por parte da família*”.

Já **CP**, diz que a escola apresenta um número muito diversificado de desafios. Porém, “*a indisciplina e a falta de motivação por parte de alunos que se encontram com idade defasada, vem tomando assim, uma dimensão muito grande na questão da aprendizagem*”.

Questionei que **razões podem estar na origem da indisciplina**. Aqui, **DG** refere que:

“No dia-a-dia aqui a gente percebe que essas crianças, esses alunos, eles vivem em uma sociedade, em uma comunidade com alguns problemas de estrutura. Estrutura. E acho que a base mesmo é familiar. Algumas questões também, econômica. Nos bairros bem da periferia, bairros onde a educação ela chega de forma muito precária. A gente sabe que a gente vive em um país onde a educação não é prioridade e todo o mundo sabe que a base de um cidadão e a base até para a disciplina ela é formada na família. E hoje a família tradicional, essa família, ela ganhou outras características e com certeza isso tem causado grandes problemas para a sociedade. Porque hoje os pais muitas vezes são separados das mães ou criança muitas vezes é criada por irmão, criada por padastro, madastra. Aquela concepção que tínhamos antes se perdeu muito mesmo. Acredito que essa indisciplina é originada no meio por falta de uma educação de qualidade, pela não parceria da família e dessa estrutura que a família tem hoje”.

No caso da **CP**, esta acredita que o problema está nas famílias, com traços da personalidade do aluno, “*a falta de limites, o conflito entre as famílias. A gente vive num ambiente onde a construção da família não é mais a mesma de antigamente, a própria personalidade do indivíduo, que eu acredito que influencia bastante*”.

A argumentação de **DG** e **CP**, em linhas gerais são saudosistas de um tempo que, segundo eles, a família tradicional existiria. Como se sabe, no Brasil, historicamente, as famílias são sustentadas por mulheres, muitas vezes solteiras. O discurso angustiado de **DG**, reforça certo preconceito em torno de por quem a criança é criada. Não é o fato de ser criada pela avó, pelo padrasto que por si só acarretará problemas. Enquanto que para **CP** a cidadania e a disciplina são formadas na família, quando são construídas ao longo de toda uma vida, inclusive, mas não somente pela família. **CP** também imputa às crianças com distorção

idade/série os problemas da (in)disciplina, sem contudo, tornar à crítica outras razões para a defasagem em relação à aprendizagem.

DG diz que “essas crianças”, leiam-se as indisciplinadas, “vivem em uma sociedade, em uma comunidade com alguns problemas de estrutura”. Ora, **DG** não apresenta a que tipo de estrutura está se referindo. Deixa em sua fala entrever duas coisas: a primeira é que não conhece amplamente os problemas reais do bairro em que a escola está inserida. Trata-se de um bairro com vários problemas sociais, dentre eles, o tráfico de drogas, não obstante ter uma população corajosa e trabalhadora; a segunda é que a fala de **DG** não explica as razões pelas quais outras crianças que moram no mesmo bairro não terem os problemas identificados como indisciplina. Seu pensamento apresenta ser saudosista e pouco conhecedor da história do que sejam as famílias brasileiras.

Ambos entrevistados colocam o enfoque do problema da indisciplina no ambiente familiar. Para Amado e Freire (2009), o ambiente familiar é um dos fatores que podem colaborar para a (in)disciplina, haja vista que uma atmosfera negativa, repleta de conflitos, maus-tratos, psicopatologias, alcoolismo, toxicodependência, depressão, baixo nível de autoconceito e autoestima dos pais, divórcio, abandono, afastamento da família, podem provocar instabilidade emocional nos filhos e isso se refletiria no comportamento dos estudantes.

Contudo, Amado e Freire (2013) compreendem que para além da questão da família, há outros fatores que devem ser levados em conta, tais como, fatores inerentes à pessoa do indivíduo “desviante”; fatores de ordem social, econômica e política; fatores de ordem pedagógica e escolar. Esses fatores, em dosagens diferentes na vida e na realidade de cada sujeito, atrelados a “insucessos e frustrações, numa causalidade complexa e em espiral” somente pode ser compreendido, é o que defendem Amado e Freire, por meio de uma visão holística da (in)disciplina, evidentemente o que não se fez presente no discurso de **DG** e **CP**, os quais apresentam-se incomodados com questões externas à escola.

Na questão sobre **outros problemas além da indisciplina que são enfrentados na sala de aula** **DG** refere que, sobretudo, “*a formação dos profissionais da educação, não só do professor, mas de todos os outros profissionais envolvidos no processo da educação, falta material didático, falta material paradidático*”. Contudo, relata a atual situação da escola, na sua estrutura física, “*há muito tempo que não tem reforma*”. E a tecnologia que é oferecida: “*a gente tem uma tecnologia ultrapassada*”.

Já **CP** diz que é,

“A falta de interesse por parte de alunos com idade defasada para a série, a falta de acompanhamento dos pais, acho que esses são os principais motivos da indisciplina. Também a questão, do aluno não estar preparado para a série. Muitas vezes o aluno está no 5º (quinto) ano, por exemplo, mas não tem habilidades para estar ali. Então uma maneira dele chamar a atenção é se mostrar indisciplinado”.

Nota-se que **DG** apresenta de uma forma geral os outros problemas, permeando as várias necessidades da escola. Dentre estas, destaca a formação da sua comunidade e a falta de materiais que são utilizados com os alunos na sala de aula. **CP** por sua vez enfatiza outros problemas ligados, principalmente, à sala de aula. Apresenta a defasagem na idade/série dos alunos, como causa do seu desinteresse, bem como o desacompanhamento desses alunos por seus pais como um dos principais problemas. Ainda para **CP**, *“muitas vezes”* é a inaptidão do aluno para uma determinada série, que faz com que ele tenha uma postura indisciplinada, buscando com isso, ser notado.

Retomando Amado e Freire (2013) relembro que um “mal-estar²” enorme pode ser criado na escola fomentando o caminho para a (in)disciplina. Como se o faz? Por meio da organização das turmas, do tempo escolar, dos horários dos educadores, dos currículos. Logo, é preciso questionar o modo com nós professores exercemos a docência e a autoridade, é preciso problematizar a escola “desde dentro”, sem deixar de lado os efeitos, muitas vezes perversos, das reprovações, do abandono e do descaso com a educação.

Ao tratar da *“formação dos profissionais da educação”*, **DG**, está questionando a qualidade das aulas e da educação produzida na escola por ele dirigida. Ora, se *“falta material didático, falta material paradidático”*, se *“há muito tempo que não tem reforma”* no prédio, os fatores relacionados à (in)disciplina não podem ser imputados apenas e tão somente à família, responsável por, segundo **DG**, a base da cidadania e da disciplina.

Seria interessante que **CP** nos contasse mais sobre os métodos didático-pedagógicos produzido em sala de aula? Será que as aulas transgridem a monotonia, o repetitivo, a cópia

² A palavra “mal-estar” está relacionada ao conceito psicanalítico erigido por Sigmund Freud (2010). Aproximando o termo utilizado pelo pensador alemão do presente estudo, compreendo que uma série de recalques vão sendo criados nos sujeitos – pela Modernidade, pelo discurso da ordem familiar, pela religião – e lhes causando uma indisposição psíquica, a qual pode incitar à transgressão das normas impostas. Segundo o psicanalista Joel Birman (2012, p. 60) “inaugurando, então, sua crítica sistemática da modernidade, o discurso freudiano retomou os pressupostos enunciados nos “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, segundo os quais a sexualidade humana seria originariamente perverso-polimorfa, tendo que ser recalçada em nome do imperativo da reprodução da espécie. Além disso, a bissexualidade originária da condição humana seria também recalçada, em função do estabelecimento da ordem familiar. Esta, de fato, assumiu uma versão não apenas nuclear, mas sobretudo monogâmica, que teria afetado psiquicamente homens e mulheres, com nítida desvantagens para estas, certamente em decorrência dos valores do patriarcado, que a submetiam aos homens”.

ou se esforçam para lidar com corpos/mentes criativas e questionadoras? A escola tem convocado os estudantes a uma educação colaborativa e participada? Trata-se de um ensino em uma escola com um projeto comum?

Não à toa, La Taille aponta ser relevante analisar não só os comportamentos como também as normas estabelecidas:

tenhamos cuidado em condenar a indisciplina sem ter examinado a razão de ser das normas impostas e dos comportamentos esperados (e sem, também, termos pensado na idade dos alunos: não se pode exigir as mesmas condutas e compreensão de crianças de 8 anos e de adolescentes de 13 ou 14 (LA TAILLE, 1996, p. 20).

Verifica-se então que os nossos entrevistados, embora de forma diferente, apresentam as suas ideias sobre o problema da indisciplina na escola que passa muito pelo desinteresse dos estudantes, mas também pela falta de condições da escola que não convida a que os alunos ali permaneçam, se não forem analisadas criticamente podem cair em, acompanhando La Taille (1996), um moralismo ingênuo; um reducionismo psicológico que consiste em atribuir causas gerais a todos os sujeitos.

Reduccionismos não se ocupam da complexidade do tema e não colaboram para a formação do cidadão reivindicado por **DG**, cujas características podem ser assim creditadas, “sólidos conhecimentos, memória, respeito pelo espaço público, um conjunto mínimo de normas de relações interpessoais, e diálogo franco entre olhares éticos” (LA TAILLE, 1996, p. 23).

Em estudo intitulado “Indisciplina escolar: contribuições da família e da gestão escolar”, Mônica Siqueira (2017) busca compreender como a família e a gestão escolar podem atuar de forma colaborativa com vistas a diminuir a indisciplina escolar. A pesquisadora, por meio de uma pesquisa qualitativa, defendeu que a problemática da indisciplina ultrapassa a esfera da instituição escolar, pois, recebe um público diversificado com hábitos distintos, o que torna o espaço escolar um campo de disputas culturais. Todavia chega à conclusão de que a escola deve fazer uma releitura de si, ou seja,

ao analisar a violência na escola, a instituição reflita sobre que para além de vários motivos que apontam esta situação, há uma relação entre esta indisciplina/violência como forma de resistência a uma violência institucional (SIQUEIRA, 2017, p. 112).

Para a questão sobre **motivos de ordem familiar que podem contribuir para que os alunos sejam indisciplinados DG**, volta a referir o problema da falta de participação da família e a falta de estrutura familiar:

“A gente percebe que o aluno, já não obedece mais nem os pais. Eu acredito que isso é consequência dessa configuração que a família tem hoje. Muitas vezes é, o pai sai mais cedo, a mãe sai mais cedo e os meninos ficam o dia todo sem ninguém por perto. Então eu acredito que essa indisciplina é causada pela falta do acompanhamento dos pais. Muitas vezes a escola faz reunião né, em uma turma com trinta e cinco alunos, aparecem três, quatro pais. E os motivos são muitos pelos quais eles não aparecem. Muitos porque estão trabalhando, já não ligam mais mesmo, já abriu mão, já não acompanham o estudo dos filhos. Então, acho que um dos problemas que origina a questão da indisciplina é a falta de acompanhamento dos pais não só dentro da escola, mas fora da escola também”.

A mesma percepção tem **CP**, segundo quem:

“Tem alunos que vivem em um ambiente extremamente violento, onde pai não respeita mãe, a mãe não respeita os filhos. Aí, tudo isso acaba gerando uma certa indisciplina, porque eles já trazem de casa e também na escola. A influência da família, a participação da família junto com esse aluno, a família tem que ter uma boa estrutura, tem que ter uma boa convivência para que isso não venha refletir na escola”.

Através dos discursos coletados nas entrevistas, percebe-se que ambos responsabilizam fortemente a família. Esta percepção vem ao encontro do que afirma Amado e Freire (2009, p. 78) sobre a “a falta de percepção de apoio parental, (...) a falta de coesão familiar, a falta de amizade dos irmãos” e a desarticulação entre os objetivos, valores e práticas entre a família e a escola. Evidentemente, tal desarticulação pode produzir dificuldades por parte dos alunos em cumprir as regras.

Todavia, reconhece **DG** que há outros motivos que podem contribuir para que o aluno seja indisciplinado, como por exemplo, a “ausência de professor em sala de aula”, mas, “uma outra questão que eu acho que está muito associada são as drogas. É, muitos jovens hoje, muitos alunos, acabam tendo acesso a essa praga que já está destruindo a sociedade e isso também tem gerado indisciplina, pois eles ficam agressivos”.

O **Projeto Político Pedagógico - PPP** da escola pesquisada, cuja missão é “Oferecer educação de qualidade e assegurar a participação de todos na construção de uma escola que atenda as demandas da educação na atualidade”, às páginas 18 e 19, em capítulo intitulado “Deficiências”, confirma o questionamento de **DG** em relação à ausência de professores e outros funcionários. São elas, em ordem de importância destaca pela escola:

- (a) Falta de funcionários específicos para alguns setores como: Sala de Informática (Digitador) e Almoxarifado;
- (b) Falta de alguns funcionários justificadas com: atestados médicos, T.R.E. reunião do CAE, Reunião do Conselho Municipal de Educação, Audiências Judiciais, etc;

(c) Falta de professor substituto quando o funcionário está de atestado médico por menos de 15 dias.

CP tem outra percepção sobre os motivos que contribuem para que o aluno seja indisciplinado. Para ela, *“o problema está na falta de comunicação”*. Existem normas da escola que não são divulgadas e, como tal, o aluno desconhece e não sabe as consequências que poderão advir de um mal feito: *“ele xingar um colega, se ele bater em um colega, agredir fisicamente um colega? Então o aluno precisa estar a par dessas normas”*.

Para **DG** o problema passa, em parte pela responsabilidade do professor que falta à aula e, em sua argumentação, afirma que o problema das drogas agrega consigo todo o desrespeito pelas regras, doravante, de forma sutil **CP** responsabiliza a direção da escola por não fazer uma correta divulgação das normas.

Na questão sobre **as características do aluno indisciplinado**, **DG** volta a se referir à família e diz que, quando algum aluno vai à Direção por motivo disciplinar, rapidamente se apercebe que,

“a família já não é mais aquela família tradicional. Onde no lar tem o pai e a mãe. Então a gente percebe que é o fato dessa nova configuração de família tem contribuído e muito para que os alunos sejam indisciplinados. Acho que está ligado à questão familiar”.

DG define um aluno indisciplinado como aquele que transgredir as leis, as regras. *“Se ele descumprir uma regra, ele se torna um aluno indisciplinado”*. **CP** é mais detalhista em sua argumentação: *“é aquele aluno que bagunça o tempo todo, e ele não realiza as suas atividades, aquele que brinca demais, perturba o colega e não respeita o professor, não respeita colega, esse para mim ele é indisciplinado”*.

DG e **CP** conceituam os alunos indisciplinados como desrespeitosos, corroborando com Silva (2004, p. 21), que afirma serem indisciplinados os estudantes que “desrespeitarem alguma norma desta instituição, [...] sejam tais regras impostas e veiculadas arbitrariamente pelas autoridades escolares (diretores e professores), ou elaboradas democraticamente”.

DG evoca um discurso bastante interessante sobre a relação família e escola. Evidentemente, a escola não deve gerir os problemas da relação ensino e aprendizagem sozinha, contudo, ao trazer constantemente em seu discurso, a ideia de família tradicional, ao recuperar um tópico saudosista e implicar a relação das famílias com as drogas, gera uma série de questões. De quais estudantes trata **DG**? Inclusive, o que dizer com a “nova configuração de família”?

Seu texto apresenta uma conexão com certo discurso fundamentalista³ que não se coaduna com os avanços da democracia, dos Direitos Humanos e dos formatos de família diversos, os quais vêm ganhando espaço na sociedade, especialmente após as lutas feministas, gays, lésbicas e trans. **DG** reconhece, contudo, que uma família com pai e mãe – leia-se tradicional em sua concepção – também tem seus problemas: *“o pai sai mais cedo, a mãe sai mais cedo e os meninos ficam o dia todo sem ninguém por perto”*.

Trata-se então de solucionar o problema da (in)disciplina transformando todas as famílias em “família tradicional”? E o que se quer dizer com “família tradicional”? Família nuclear, heterossexual, burguesa, branca, aristocrática, religiosa, a qual, segundo Foucault (2010, p. 236) no início do século XIX não era mais a regra? Segundo o pensador francês, com o crescimento do proletariado urbano, as razões anteriores de ser do casamento são afrouxadas e “desenvolve-se uma espécie de sexualidade extramatrimonial”, o que denota, dentre outras questões, “não haver mais razão de ser a partir do momento em que se trata de uma população flutuante, que espera ou procura trabalho (...). Temos, portanto o desenvolvimento, nos meios operários, da união livre” (FOUCAULT, 2010, p. 236).

Por outro lado, ao invés de responsabilizar as famílias pelas agruras da (in)disciplina, não seria fundamental deslocar o olhar para as questões impostas pelo capitalismo e pelo neoliberalismo econômico que fazem com que pais e mães, tias e avós, casais homoafetivos, tenham todos eles que trabalhar para custear a vida e, talvez por isso não consigam participar de reuniões de responsáveis conforme convocação da escola? Aliás, a escola tem questionado os motivos pelos quais os pais não vão às reuniões?

A pós-modernidade trouxe novas configurações de família, uma explosão de identidades definidas historicamente e não biologicamente (HALL, 2003, p. 13), mas, também

a exaltação do individualismo e o declínio da solidariedade, do respeito pelos outros e do comportamento civilizado, (...) mostrando a face de uma sociedade que regressara à situação da lei da sobrevivência, do mais apto, do mais esperto, na qual vendo o mais ávido; perde-se nela a certeza dos direitos, prevalece o consumismo cego, seguindo o instinto selvagem de ter; o que se obtém pela força ou pela astúcia é levado para casa e consumido na solidão (BAUMAN; BORDONI, 2016, p. 100).

Problematizando o exposto por **DG**, o proposto por Bauman e Bordoni encontra eco em Joel Birman (2012) que, estudando o “sujeito na contemporaneidade” entende que este

³ Segundo o sociólogo Zygmunt Bauman (2009, p. 40), o fundamentalismo escolhe “apegar-se a uma identidade herdada ou atribuída, é o filho natural e legítimo da individualização implementada em escala planetária”.

não é dado à pausa e a serenidade, que delineavam “o estilo de ser na modernidade”, mas à “aceleração do sujeito é o que se destaca”, não à toa se debruçar sobre a “hiperatividade”, a “explosividade”, a “irritabilidade”, “marcas das individualidades atuais, marca insofismável do seu ser” (BIRMAN, 2012, p. 82).

De certo modo **DG** e **CP**, concordam que alunos indisciplinados são desrespeitosos, são aqueles que bagunçam e que “*brinca demais*”. Ora, como não brincar quando se tem de 09 a 14 anos de idade? Como não reagir à escola por estar em defasagem de idade – série? Que incômodos não são causados a um garoto que está com 14 anos junto com estudantes de 11 ou 12 anos? E como seria o aluno bom?

De modo geral, o bom aluno não é o inquieto, o indócil, o que revela sua dúvida, o que quer conhecer a razão dos fatos, o que rompe os modelos prefixados, o que denuncia a burocracia mediocrizante, o que recusa ser objeto. O bom aluno, ao contrário, é o que repete, é o que renuncia a pensar criticamente, é o que se ajusta aos modelos (FREIRE, 2001, p. 120)

A questão seguinte tinha a ver com **as sanções aplicadas pela escola a alunos com comportamentos indisciplinados no decorrer do ano letivo**. **DG** fala-nos dos documentos estruturantes como o **Regimento Escolar Interno** e também o **Regimento do município** nos quais “*está tudo bem explícito*”. Se for a primeira vez, há uma advertência verbal; a segunda terá uma advertência por escrito. “*Quando o aluno é reincidente, então são convocados os pais, o Conselho Escolar e se necessário o Conselho Tutelar*”. **CP** esclarece, ainda que, no caso de agressão física “*trabalha com uma suspensão de três dias, o aluno é suspenso, ele termina de assistir a aula dele, aí no dia seguinte ele tem que vir acompanhado dos pais para que ele e os pais assinem a suspensão*”.

O Regimento Interno da escola estudada trata em seu Art. 106 de “reuniões ordinárias” que devem ocorrer “mensalmente, em datas estabelecidas em cronograma”. Em casos necessários, pode se reunir ainda mais vezes, exigindo-se frequência dos conselheiros, a qual, não sendo atendida “em mais de 3 (três) reuniões consecutivas, sem justificativa”, prevê o afastamento do representante. O Conselho Familiar deve ser composto por 20 pessoas, sendo 10 titulares e 10 suplentes tendo, dentre outras atribuições:

Incentivar os/as alunos/as na sua formação intelectual e humana (Inciso V);
Incentivar a cultura literária, artística, científica, política, desportiva e social de todos/as os/as alunos/as, e a melhoria da qualidade de ensino (Inciso VI);
Incentivar a disseminação do respeito mútuo entre os membros da comunidade escolar (Inciso IX); Incentivar o respeito às diferenças culturais, de gênero, etnia, religiosas, dentre outras referendadas pela Constituição Brasileira (Inciso X).

Na resposta de **CP**, a indisciplina é apresentada como uma questão complicada para ser trabalhada na escola. Na sua argumentação, “*a gente perdeu um pouco da autonomia*”, o que obriga a uma necessidade de medidas disciplinares mais eficazes. Tanto **DG** como **CP**, são da argumentação que as sanções da escola são aplicadas de forma gradativa, com advertência verbal, advertência por escrito e suspensão em parceria com o Conselho Escolar, com a família e encaminhamentos a outras esferas sociais específicas. Todos em conjunto são orientados pelo **Regimento Escolar Interno** da escola, cujo Capítulo XXV (2017, pp. 69-71), trata “das penalidades, aos alunos”.

Na questão se **existem medidas disciplinares apresentadas pela escola aos encarregados de educação, no início do ano letivo, como forma de prevenção da indisciplina**, segundo **DG**, embora faltem profissionais na escola para ajudar os professores e não haver,

“uma ação formalizada para esse tipo de eventualidade. O que a gente faz no início do ano é uma reunião com os nossos alunos explicando né, para eles as regras e as possibilidades de convivência dentro da escola. (...) Se a gente tivesse na escola psicólogos né, profissionais voltados, é, como assistente social”.

Triangulando a solicitação de **DG** por psicólogos e profissionais da assistência social, com o que se pode ler no **Regimento Escolar Interno**, tem-se que estes atendimentos estão previstos no Art. 39 do Capítulo XI, intitulado “Do Programa de Assistência Social” (p.22). A função da assistência social na escola é “o atendimento educativo e social ao educando, visando à integração família-escola, identificando problemas que interferem direta ou indiretamente no desempenho acadêmico dos discentes”.

O **Regimento Escolar Interno** (p.24) também apresenta as atribuições do psicólogo, cujas ações vão desde identificar problemas de desvio de aprendizagem; colaborar na assistência técnica pedagógica e psicopedagógica, até planejar ações de enfrentamento de desafios permanentes. O “Programa de Assistência à Saúde”, Capítulo XII do **Regimento Escolar Interno**, além disso, traz também as atribuições do fonoaudiólogo.

A presença de psicólogos e fonoaudiólogos na escola poderia colaborar no combate aos problemas da indisciplina, favorecendo a melhoria da qualidade da educação, prevendo e construindo estratégias contrárias aos desvios da aprendizagem. Como a escola não dispõe destes profissionais, acaba por lançar mão de estratégias como “*reunião com os nossos*

alunos”, sem, contudo, *“uma ação formalizada para esse tipo de eventualidade”*, a saber, os problemas da indisciplina.

Apresenta também a orientação, como outra medida utilizada pela escola, para envolver a *“família”* do aluno que acaba sendo parceira na *“resolução dos problemas”*. Todavia, essa ação não acontece apenas no início do ano letivo, mas sempre quando a escola não consegue resolver, sozinha, os problemas de indisciplina.

CP refere ainda que, conhecendo o perfil dos alunos indisciplinados:

“a gente conhece já o perfil de alguns alunos. Quando a gente percebe que em uma turma caiu um X número de alunos, que a gente já tem um conhecimento que ele é um aluno indisciplinado, a gente procura distribuir, esses alunos em outras turmas, consideradas mais tranquilas”.

As respostas de **DG** e de **CP**, não apresentam procedimentos padronizados para as medidas disciplinares e, apesar de destacarem a importância do trabalho colaborativo realizado entre professores e alunos e família, para a resolução dos problemas, deixam a entrever os seguintes problemas: a) **DG** conta que são necessários outros atores escolares – psicólogos e assistentes sociais; b) **CP** afirma já ter identificado o perfil dos alunos indisciplinados. O primeiro, por um lado, lança o problema da (in)disciplina para o externo à sua gestão; a segunda reproduz um estigma perigoso em torno do estudante porque naturaliza a (in)disciplina. Quando **CP** *“procura distribuir, esses alunos em outras turmas, consideradas mais tranquilas”*, o que está informando ao estudante? O que está dizendo aos outros estudantes sobre o aluno que cometeu indisciplina no ano anterior?

Na questão sobre **a interferência da indisciplina dos alunos no índice das taxas de rendimento apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**, de acordo com **DG**, *“se”* o aluno, *“é indisciplinado ele tem notas baixas e se tem notas baixas, vai incidir no índice do IDEB”*. Já na argumentação de **CP**, a indisciplina *“direta ou indiretamente acaba afetando”* nas taxas do IDEB, *“porque o aluno que ele é indisciplinado também participa da realização dessas provas”*. **CP** estaria sugerindo que o aluno “indisciplinado” não participasse das provas? **CP** e **DG**, contudo, não contam nada acerca das notas do IDEB dos outros estudantes.

Para **DG**, novamente deve-se retomar o tema “famílias desestruturadas”, porque *“muitas vezes são famílias né que tem problemas em sua estrutura lá onde eles moram e isso vai trazendo problemas para a escola”*. E comumente os alunos que *“tem dificuldade na aprendizagem”* e *“tem notas baixas”*, são *“alunos indisciplinados”*. Para **CP** interfere porque *“um aluno que não faz atividade, que não estuda em casa. Então, logicamente ele não vai ter*

um bom resultado nas provas”. E, sua colocação leva ao seguinte questionamento crítico: todo estudante que não faz atividade em casa é indisciplinado? Esse é o conceito de indisciplina para **CP**: não fazer as atividades escolares?

A propósito da argumentação sobre se **os encarregados de educação poderiam ter um papel de maior responsabilização e uma mais profunda intervenção no combate à indisciplina escolar**, **DG** responde-nos, que os encarregados de educação *“dentro da escola, já têm uma tarefa muito árdua e grande”*. Evidentemente, sua posição é de lançar o problema para as famílias desestruturadas e para a falta de profissionais na escola.

Já para **CP**, os educadores, precisam *“criar estratégias para lidar com esses alunos indisciplinados”*, com normas estabelecidas *“no coletivo”*, *“discutir na hora que tiver aprontando*. E *“buscar um ambiente mais amigável”*, para *“conhecer a realidade do aluno”* – e retoma-se a questão da família –, *“pois, às vezes em casa eles não têm nem com quem discutir, não tem com quem conversar”*.

Para **DG** o aprimoramento dos encarregados de educação de dentro da escola e a participação da família nos procedimentos cotidianos de intervenção disciplinar são relevantes, para **CP**, as ações disciplinares dos encarregados de educação devem propiciar a discussão das normas com os alunos a partir do conhecimento da realidade familiar desses, com a ajuda dos professores. Assim, o papel de maior responsabilização e mais profunda intervenção no combate à indisciplina escolar, apresentada por **DG**, poderia ser tanto dos encarregados de educação de dentro da escola quanto da família que é também responsável pelo aluno. E para **CP**, poderia ser dos professores, a partir de estratégias dialógicas e após conhecerem a realidade desses alunos.

Outra questão versava sobre a existência de **algum projeto desenvolvido pela escola para prevenir a indisciplina**, **DG**, apresenta-nos então, algumas modalidades do esporte e ações desenvolvidas na escola como projetos. Segundo ele,

“tem aqui um projeto através do esporte, o futsal, onde a gente agrega alguns alunos. A gente também tem aqui o projeto Mais Educação, que a gente tenta agregar aqueles alunos com mais dificuldade de aprendizagem e lógico também de uma certa forma são alunos com índice de indisciplina também. E tem o outro projeto aqui na escola que é Caratê, que não só os alunos indisciplinados estão envolvidos, mas tem outros alunos também envolvidos”.

Discordando de **DG**, argumenta **CP** que na escola *“não ”* há projeto *“para esse fim”*. Porém, *“procura minimizar esses problemas buscando compreender o comportamento desses alunos e, buscando a parceria com a família”*. E quando a escola não compreende, *“convoca*

a família para saber por que ele está desse jeito e o que está acontecendo”. Na sua argumentação, é “a forma para chegar até um denominador comum”.

Na análise dessa questão compreendo que, **DG** considera as ações do “esporte” e do “Programa Mais Educação” como projetos desenvolvidos na escola para melhorar a aprendizagem e desenvolver algumas características como “*companheirismo, coletividade e solidariedade com os colegas*”, pois o aluno pode aprender algumas regras utilizadas no esporte, segui-las e com isso, minimizar a indisciplina.

CP por sua vez, afirma a inexistência de projetos para prevenir a indisciplina, enfatizando que, na escola, a indisciplina é minimizada a partir da compreensão do comportamento dos alunos com ações colaboradas pela família, não obstante, o **Regimento Escolar Interno**, em seu Capítulo XV, intitulado “Da coordenação pedagógica” (p.37), atribuir à coordenação, o papel de:

XIX – Promover e incentivar a realização de palestras, encontros e similares, com grupos de alunos e professores, sobre temas relevantes para a educação preventiva, integral e cidadania;

XX – Propor, em articulação com a direção, a implantação e implementação de medidas e ações que contribuam para a melhoria da qualidade de ensino e o sucesso escolar dos alunos;

Contrastando o que foi informado pelos entrevistados, percebe-se que os dois não têm a mesma opinião sobre o que são projetos direcionados para a prevenção da indisciplina, assim como fica evidente que as atribuições regimentais tanto da coordenação quanto da direção estão deixando a desejar.

Busquei saber **como eram elaboradas as regras de convivência entre alunos, professores e demais funcionários**. Segundo **DG**, “o Regimento não dá conta das outras questões” do cotidiano da escola. Mas “em sala de aula são os professores junto com os alunos que vão elaborando essas regras de boa convivência. E com os profissionais a gente tem seguido mais o Regimento mesmo da escola”. **CP** reforça essa resposta afirmando que a escola “tem Regimento Interno. E nesse regimento prevê as sanções tanto para alunos indisciplinados quanto para os funcionários que venham fugir das regras”.

Analisei nas respostas dadas a essa questão, que as regras de convivência são elaboradas a partir do seu Regimento Interno e abrangem toda a comunidade escolar. Em sala de aula essas regras são acrescidas dos combinados entre professores e alunos. As regras que abarcam os processos de ensino-aprendizagem, resentes no **Regimento Escolar Interno**, versam desde a função da coordenação pedagógica escolar, a saber, “Ajudar a direção a montar, com os docentes, um banco de atividades e uma lista de substitutos para resolver

problemas referentes à ausência do professor” (Artigo XXIV – p. 38), perpassando os direitos do estudante, tais como, “Ter conhecimento do Regimento Escolar no início do ano letivo” (Art. 82, XII, p. 64), incluindo-se nele as sanções e penalidades aos alunos, advertência verbal até transferência para outra escola, após ouvir o parecer do Conselho Escolar.

O **Regimento Escolar Interno** prevê que qualquer penalidade aplicada aos estudantes deve ser registrada em documento próprio, sendo ele ou o seu responsável oficialmente comunicado, com posterior arquivamento do escrito em pasta individual do aluno. O texto do Regimento em seu artigo 90, esclarece:

A suspensão do aluno às aulas formalizar-se-á por portaria assinada pela direção da escola e deverá ser entendida, não só como um ato puramente punitivo, mas também como um período para a escola pensar num meio mais eficiente para solucionar o problema (...). (p.69)

O Regimento Escolar Interno não apenas trata dos direitos e deveres de cada ator escolar como, no caso dos estudantes, tem capítulo específico sobre “penalidades para os alunos” (Cap XXV, p. 69). Trata das faltas graves possíveis de serem cometidas pelos alunos, tanto quanto reflete ser a suspensão do aluno às aulas, um período para que a escola repense sua práxis, buscando modo mais adequado para solucionar os problemas relacionados à indisciplina.

Ao serem questionados se **a escola oferece momentos de formação para coordenador e/ou professor sobre a (in)disciplina escolar**, segundo **DG**, a escola segue “*um cronograma de formação continuada disponibilizado pela Secretaria de Educação*”. Contudo, na questão da indisciplina especificamente falando, não se recorda de nenhum projeto desenvolvido na escola com esse objetivo. **CP**, acrescenta que na “*escola em si não tem esse momento. Infelizmente. O que acontece, é um bate papo na sala de aula, o bate papo nos corredores, onde um professor dá uma sugestão, outro já dá outra sugestão; formação direcionada para isso, não temos*”.

Para Oliveira (2011) num contexto democrático escolar, a disciplina poderá criar um clima favorável à aprendizagem e uma convivência em grupo, para além de objetivar a formação de homens participantes e responsáveis por sua própria história. E, para isso acontecer, sugere o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico compartilhado, ou seja, desde a sua elaboração, passando pela implantação na escola, como estratégia importante para prever e prevenir os problemas da indisciplina. Este projeto deve ser desenvolvido em consonância com “profissionais competentes e comprometidos: diretor, coordenador

pedagógico e professores”, fundamentado “nos princípios de igualdade e responsabilidade” (OLIVEIRA, 2011, p. 71).

4.2 Análise das Entrevistas às professoras

Passo agora à análise das entrevistas com 03 (três) professoras das turmas do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I do turno diurno, as quais serão denominadas para efeitos deste estudo de P1, P2 e P3. São todas do sexo feminino, com idades compreendidas entre 38 (trinta e oito) e 65 (sessenta e cinco) anos, possuem graduação em Pedagogia – Licenciatura e Especialização na área de educação. As professoras **P1** e **P2** lecionam na escola há 14 (quatorze) anos. Já a professora **P3** está como educadora nessa instituição há 19 (dezenove) anos. Trabalham na instituição na etapa Regular do Ensino Fundamental I, nos turnos matutino e vespertino, cujas séries correspondem aos 3º (terceiros) anos (professora **P1**), aos 4º (quartos) anos (professora **P2**) e aos 5º (quintos) anos (professora **P3**).

Em relação aos Componentes Curriculares, a professora **P1** trabalha com Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Artes. A professora **P2** trabalha com Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Artes. E **P3** trabalha com Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Artes e Educação Física.

Tendo em atenção o guião das entrevistas, iniciei as questões acerca da **concepção sobre a Disciplina Escolar**. Para **P1**, tudo está ligado *“a educação familiar, motivação por parte de profissionais em educação e o interesse próprio do aluno, como uns dos fatores da indisciplina escolar”*. Já **P2**, refere-se à disciplina escolar como *“uma correção oportuna, que quando aplicada e absorvida, gera resultados positivos que contribuem para a formação de vida do aluno e da sociedade”*. **P3** a conceitua como *“a parte mais perfeita de uma instituição”*.

Pelas respostas das entrevistadas, verifica-se haver certa harmonia de ideias no que entendem sobre a concepção de Disciplina Escolar. Estas ideias vêm ao encontro do pensamento de Rebelo (2005, p. 42) quando refere que a disciplina é igualmente uma forma de manter o controle disciplinar sobre o corpo *“moldável, manipulável, obediente, hábil, dócil e controlável”*. Dessa maneira, a disciplina escolar pode estar voltada para manter os comportamentos dos alunos em conformidade aos preceitos morais da sociedade.

Quanto à **concepção do Comportamento de aluno indisciplinado**, **P1** descreve-o como *“aquele aluno que não para sentado, conversa assuntos que não fazem parte da aula, perturba os colegas com brincadeiras e agressões e não respeita o professor. E muitas vezes*

ele não sabe nem para que veio”. **P2** corrobora que, esses alunos vão “*para a escola com o objetivo de brincar, se divertir, não estudam, não procuram ter um compromisso, ter responsabilidade e são rebeldes*”. **P3**, diz que “*há dois caminhos, arrumar atividade para que ele fique situado com aquela situação ou criar estratégia para dominá-lo*”.

Através das respostas coletadas nas entrevistas percebo as suas preocupações com as constantes brincadeiras em sala de aula que provocam não só ruído como prejudicam o processo de aprendizagem, logo falam em dominar o estudante, controlar, produzir “*correção oportuna*”. Sem dúvida, para no ambiente da sala não se instale o caos, demasiadas brincadeiras não podem ser tratadas como brincadeiras da idade, porque emana a ideia de que o respeito não é para todos, mas circunscrito a alguns. Contudo, é preciso questionar que várias incivildades, diversos problemas de convivência – basta olhar o trânsito e as próprias relações entre professores e professoras – estão presentes na sociedade como um todo, sendo a escola um reflexo do que está acontecendo no dia a dia.

Segundo Guimarães (1996, p. 79), a indisciplina “*não expressa apenas ódio, raiva, vingança, mas também uma forma de interromper as pretensões do controle homogeneizador imposto pela escola*”. À vista disso, as diversas expressões apresentadas pelos alunos, se não estiverem em conformidade com regras estabelecidas podem ser consideradas como comportamentos indisciplinados e incitarem por meio da escola “*estratégias para dominá-lo*”. Estas estratégias têm o intuito de sanar ou amenizar o problema da indisciplina e evitar a ruptura do contrato social da aprendizagem (GARCIA 2012), contudo, está distante de expressar uma visão compartilhada acerca da disciplina.

P1, quando questionada sobre **quais os maiores desafios que enfrenta na sala de aula**, destaca “*o desinteresse, a agressão física e verbal, a ausência de pais no decorrer do ano letivo. E o sistema que só ouve e protege o educando*”. Já **P2**, “*o principal é a falta de interesse dos alunos*”. Visto que,

“às vezes, o aluno já tem uma dificuldade para aprender e na maioria das vezes, há a falta de compromisso também com as atividades de casa e não desenvolvem as tarefas na sala. Em muitos casos há também, a falta de participação dos pais, que acabam deixando o aluno solto, despreocupado e sem responsabilidades com as obrigações escolares”.

P3 também aponta essa “*falta de interesse dos alunos, desobediência no fazer das atividades*”. Enfatizando “*a falta de pudor*” desses alunos. Pois segundo ela, sempre falam “*palavras de baixo calão*”.

Se os estudantes utilizam “*palavras de baixo calão*”, se não fazem atividades, demonstrando desinteresse pelo conhecimento, como deve agir na escola? Há um problema quando a escola age com as mesmas sanções ou responsabilizando sempre os mesmos sujeitos tendo diferentes conflitos em tela. Pela análise discursiva das entrevistas verifico sua preocupação com a postura abusiva dos alunos na sala de aula, o desinteresse dos pais pela escola e a sua desresponsabilização pela aprendizagem dos filhos. Triangulando esta informação com a obtida com **DG** verifico que esta realidade é percebida e sentida por todos. **DG** se queixou da “*falta de apoio por parte da família*”, realidade que vem ao encontro do pensamento de Vasconcelos (2014, p. 62), que chama a atenção para o fato de, perante a disciplina em sala de aula os professores se queixarem da “falta de interesse: desinteresse, indiferença, apatia, desmotivação, falta de perspectiva, cinismo, descrença, desesperança, falta de clareza de objetivos”. E “a falta de limites: desrespeito, agressividade, transgressão, desobediência às normas”.

Foi preocupação desta pesquisadora, conhecer a percepção das docentes sobre **as razões que podem estar na origem da indisciplina**. Para as três professoras, o problema está, sobretudo, no seio da família. **P1**, diz que tudo passa pela “*falta de educação em casa, a violência sofrida em casa e na rua e a desmotivação na escola*”. **P2**, não só corrobora com esta opinião como relembra que “*muitas vezes a criança vive em conflitos na família, ou pode ser também a falta de atenção e preocupação dos pais né, com os seus próprios filhos*”. Se triangular esta informação com as informações obtidas a partir de **DG** e **CP**, constato que também estes acreditam que a família pode afetar, de forma negativa, o comportamento da criança.

Considerados os planos “cognitivo, emocional, afetivo, social, político e tantos outros” da educação integral (JUSTO, et al. 2013), a escola, “confinamento da moribunda sociedade disciplinar”, enfrenta desafios que vão além dos de “educar” – tem que “cuidar” –, uma responsabilidade institucional a mais. Por outro lado, a família tem sido colocada como “instituição primária” social, ideal para produzir e reproduzir comportamentos básicos e subjetivos na formação dos filhos, ao que Ives de La Taille⁴ em entrevista diz:

Oh, pobre família. Eu diria, primeiro: a família nunca na história foi a única Instituição responsável pela formação moral dos alunos. Antigamente ela tinha um grande apoio da religião – o catecismo colocava o discurso do “bom menino”, da “boa menina”. Então, não vejo por que a família deva

⁴ Intitulada “Família, escola e valores morais”, a “Revista Nova Escola” disponibilizou entrevista com Yves de La Taille e Telma Vinha acerca do tema aqui exposto. A entrevista está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=LAZN8h0OxJs>.

estar sozinha hoje. Segundo: antigamente até porque a sociedade era menos democrática, era também menos homogênea; todo mundo pensava mais ou menos da mesma forma, se vista mais ou menos da mesma forma; havia, digamos, menos diversidade do que se tem agora. O que se ouvia em uma família era praticamente o que se dizia na outra. Havia um eco, o que na prática fazia com que as famílias, sem necessitarem combinar isso, se ajudavam. E a escola republicana, essencialmente pública – isto está na Constituição Brasileira – foi feita para formar cidadãos. Sim, a família tem um papel importante, mas isso em nada desculpa ou tira a responsabilidade da escola, digamos anterior. Quando Aristóteles discutia Ética com seus alunos, ele estava formando uma Moral e uma Ética.

Corroborando com La Taille, sob a ótica da “diversidade”, segundo Pirola e Ferreira (2007, p. 84) a escola “que tanto valorizou e valoriza a homogeneidade”, tem dificuldade de “lidar” com a “diversidade e a heterogeneidade”, refletidas nos alunos.

Questionei as entrevistadas sobre **outros problemas além da indisciplina, que enfrentam na sala de aula**. **P1**, afirmou que há “*crianças com problemas e que precisam de especialistas. E que não está ao alcance dos professores*”. De acordo com **P2**, não se pode esquecer o fato de “*muitos alunos que não prestam atenção na aula, ficam conversando, se atrasam e a atividade fica sem concluir. E há também o desinteresse na leitura*”.

De uma forma geral, as entrevistadas acreditam que o grande problema em sala de aula é a indisciplina. Uma delas (**P1**) acredita que nada será alterado se não houver uma preocupação por parte da escola em dar apoio a estas crianças com equipes de especialistas. Ao triangular essa informação com as respostas dadas pela equipe gestora encontro semelhanças, mas também limites, pois, **DG** defende a ideia de que muitas vezes os problemas em sala de aula têm a ver com “*a formação dos profissionais da educação*”. Muitos docentes apresentam uma base de formação muito deficitária no que diz respeito à sua preparação para saber mediar conflitos em sala de aula.

Admite **DG** que a escola ainda não conseguiu substituir os materiais tecnológicos obsoletos, o que os torna um entrave para melhorar a dinâmica em sala de aula. **CP**, por seu turno, correlaciona o desinteresse dos alunos com a “*idade defasada*” e “*a falta de acompanhamento dos pais*”, como os principais problemas dentro da sala de aula.

No que se refere à questão que versava sobre **os motivos de ordem familiar que podem contribuir para que alunos sejam indisciplinados na sala de aula**, **P1**, ressalta “*a falta de respeito aos pais, a irresponsabilidade com as tarefas, [...] falta de incentivos também dos pais e respeito dos pais para com os professores*”. Esta posição é apoiada por **P3** que, reforça que, por parte destes pais há uma “*falta de acompanhamento na vida escolar do filho*”. **P2** diz que se depara muitas vezes com a falta de limites impostos pelos pais o que

se reflete no comportamento das crianças que “vão dar trabalho na escola”. Refere ainda que muitas destas crianças, filhas de pais separados, refletem a sua raiva e angústia no seu comportamento escolar. Logo, ao fazer a triangulação com as respostas dadas por **DG** e **CP**, verifico que todos, sem exceção, responsabilizam as famílias pela sua maneira de agir, na educação dos filhos, na contramão do explicitado pelo estudioso da educação Ives de La Taille.

Para as entrevistadas, o ambiente familiar afeta as crianças no seu comportamento, uma vez que a família é a base da sua educação. Só um ambiente de harmonia, equilíbrio e confiança proporciona à criança a aprendizagem sobre ser disciplinada e conhecer os seus limites. Contudo, retomo La Taille⁵

Hoje em dia um casal que tem um pai e uma mãe juntos já está no lucro. A família ficou pequena. Ela não está cumprindo sua função? Concordo! Razão a mais para a escola reforçar o que sempre foi o seu papel, insisto formar para a cidadania.

Quanto à questão sobre **os motivos que podem contribuir para que alunos sejam indisciplinados**, de acordo com **P1**, são em parte originados por determinados “grupos” de alunos, que “[...] não gostam de estudar, não gostam de permanecer dentro da sala de aula. E quando ficam na sala de aula, eles tiram a paz, o sossego e a atenção dos outros colegas”. Porém, a entrevistada chama ainda a atenção para a grande “irresponsabilidade e interesse também de alguns profissionais”. Para **P2**, o problema está na falta de punição para o aluno que não cumpre as regras. “Se a escola não aplica a punição, seja através de uma ocorrência, ou com outra forma de punição, as coisas só tendem a piorar”. **P3** salienta o fato de nos documentos estruturantes da escola, haver apenas a preocupação de referir ao direito dos alunos e quase não ter qualquer referência às suas obrigações, o que segundo ela, “tira toda a autonomia de um professor, de um inspetor, do pessoal de apoio. Eles ficam ousados”.

Essa falta de definição de regras atribuída à escola, ao fazer a triangulação da informação dos outros entrevistados, é apresentada de forma diferente. **CP** assume que as regras estão plasmadas nos documentos estruturantes da escola, porém, a maioria dos alunos não sabe que elas existem, o que contraia o estabelecido no **Regimento Escolar Interno**, conforme aqui anteriormente destacado: “Ter conhecimento do Regimento Escolar no início do ano letivo” (Art. 82, XII, p. 64). Por sua vez, **DG** não só assume que as regras existem como acredita que as razões da indisciplina dos alunos possam estar também na ausência recorrente do professor.

⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=LAZN8h0OxJs>.

A outra questão se referia a **que motivos podem contribuir para a indisciplina na sala de aula, tendo como foco a docente**. **P1** assume a *“falta de incentivo e compromisso”*. Segundo **P2**, os docentes ficam *“paliando sempre a situação”*, quando *“precisa[ria] impor limites”*. **P3** assevera que a *“falta de controle com a turma [...] e o professor descomprometido”* provocam a indisciplina, logo, afirma: *“tem que ter o controle, com a sua turma, com a sua clientela”*.

Assim, as professoras de forma unânime conjecturam que a postura de alguns professores no trato com os alunos pode contribuir para a indisciplina na sala de aula, realidade que vem ao encontro do pensamento de Gotzens (2003) que chama a atenção para o fato de o professor muitas vezes confundir flexibilidade com permissividade. Para a autora, é preferível ao professor evitar a “permissividade”, distinguindo os comportamentos perturbadores dos que lhe parecem “incômodos” na sala de aula.

Na questão sobre **as características dos alunos indisciplinados**, **P1** atribui aos alunos indisciplinados os seguintes adjetivos: bagunceiros, desordeiros e agressivos, pois *“não gostam de fazer as atividades, porque não tem compromisso, não ficam na sala de aula e perturbam os colegas e professores. Tiram a atenção de todos”*. Para **P2**, são alunos sem qualquer tipo de responsabilidade. Trata-se *“daquele aluno relaxado, sem compromisso com as suas tarefas, que não traz material para a escola, que conversa demais na sala, tirando sua atenção e a dos colegas. E que não se importa com o que está sendo ensinado”*. **P3**, completa esta apreciação afirmando que *“são agressivos, sonsos e cínicos”*.

Pelo discurso das professoras as características que sobressaem destes alunos são o descompromisso com as atividades letivas e a agressividade, seja verbal ou física. Ao fazer a triangulação com a resposta de **CP**, verifico que também esta entrevistada faz um relato muito semelhante das características do que é ser um aluno indisciplinado. Na verdade, estas percepções fazem parte do quadro de um aluno indisciplinado que, por norma se caracteriza pelo desrespeito pelas regras e pela falta de limites (PARRAT-DAYAN, 2008).

Em relação à questão sobre **como responde diante de uma situação conflituosa em sala de aula envolvendo alunos**, **P1** diz que procura *“dar conselhos sobre como se comportar, de forma a dominar a situação, não esquecendo o afeto”*. Isto é, procura incutir no aluno *“responsabilidade e respeito”*. **P2** afirma buscar o diálogo de forma a conseguir resolver o conflito. Porém, quando a situação se torna mais complexa *“e se for o caso, a depender da situação, levo o caso até a direção da escola”*. Esta atitude é a mais utilizada por **P3** que afirmou: *“falo com a direção ou família”*.

Na questão sobre **as sanções aplicadas em sala de aula a alunos com comportamentos indisciplinados ao longo do ano letivo**, **P1** tem por hábito sentar o aluno indisciplinado ao seu lado, obrigando-o a realizar *“atividades diferenciadas”*. **P2** conta que dependendo do grau de mau comportamento poderá preencher *“uma ocorrência relatando o problema”*. Finalmente, **P3**, tem como recurso *“a retirada da sala de aula por alguns minutos para que os outros não fiquem tomando conta da conversa”* e também procede à *“conversa com a família”*.

Pela análise do discurso das entrevistadas constato a sua preocupação em resolver o conflito através do dialogo e ao recurso a atividades diferenciadas. Quando esta estratégia não funciona acabam por tomar atitudes mais contundentes, recorrendo a ações punitivas: convidar o aluno a sair da sala de aula; relatar oficialmente o ocorrido. Porém quanto às punições, ensina Silva (2013, p. 73) que estas não educam, somente “reprimem as manifestações de uma conduta considerada indesejável, mas não a modifica, pelo contrário, pode até agravá-la”.

Na contramão de Silva, sanções são aplicadas para os estudantes (in)disciplinados, conforme se pode ler:

P1 *“A presença da família é acionada, há conversa com aluno, direção e coordenação. E muitas vezes também, advertência e a chamada suspensão”*.

P2 *“Além da ocorrência que tem né, se o comportamento piorar a partir de uma determinada quantidade de ocorrências, o aluno é suspenso da escola por alguns dias. E se continuar a indisciplina ele deverá receber a sua transferência”*.

P3 *“Outras atividades extraclasse: capoeira e judô, que aqui tem né. Geralmente aqui não tem, dá essa abertura para outras atividades, para que eduque. Entendeu”?*

Em casos extremos, a escola opta primeiro pela advertência, depois pela suspensão e, em casos mais extremos pela transferência de escola. Curiosamente **P3** não se refere a qualquer destas sanções, dizendo que nestes casos-limite, o aluno faz atividades extracurriculares de forma a obter mais educação.

As informações prestadas pelas duas primeiras docentes vêm ao encontro do referido por **DG** e **CP** que enfatizam o **Regimento Escolar Interno** (2017), o qual rege as leis da escola, possibilitando ajustes no currículo, tendo, por isso, uma importância essencial para o cumprimento de normas, visando assegurar a continuidade das ações e a organização das tomadas de decisões, sempre que for necessário (GADOTTI, 2012).

No **Regimento Escolar Interno** da escola pesquisada está identificada a forma de execução de punições aos alunos (Capítulo XXV, p. 69):

As penalidades, nos limites de competência da unidade escolar, deverão ser aplicadas aos alunos, de acordo com a gravidade da falta cometida, sendo assim discriminadas:

I – Advertência verbal, com registro em livro próprio;

II – Advertência por escrito;

III – Suspensão temporária de todas as atividades ou disciplinas, variando de 01 (um) a 03 (três) dias úteis, para casos menos graves, e de 04 (quatro) a 10 (dez) dias úteis, para casos mais graves;

IV – Transferência, após ouvir o parecer do Conselho Escolar .

Estas punições são aplicadas aos alunos de forma gradativa, conforme expresso na fala dos entrevistados. O **Projeto Político Pedagógico – PPP** (p. 20) da escola estudada não contempla qualquer estratégia para a resolução do problema da indisciplina, apresentando apenas uma vez a palavra “indisciplina”, ao se referir à meta de prevenir e enfrentar as drogas e a violência, tendo em vista uma sociedade melhor.

Ao serem questionadas se **existem medidas disciplinares apresentadas pela escola aos encarregados de educação, no início do ano letivo, como forma de prevenção da indisciplina**, **P1** e **P2** assumem que não existe qualquer ação desse tipo apresentado pela escola, o que é problema grave se tomo em conta o pensamento de Braz (2013), segundo o qual, as medidas disciplinares devem estar voltadas sobretudo mais para a prevenção do que o controle da indisciplina.

P1 conta o seguinte: *“nunca vi esse tipo de ação, se existe não é do meu conhecimento. Mas eu gostaria muito de saber se existe”*. **P3** contraria as colegas, assumindo que *“[...] existe. Só que por falta de pessoal, elas não são dadas a continuidade a ponto de atender a todas as necessidades. Que sempre tem né, mas, é aquilo”*.

Perguntadas se eram favoráveis que **os encarregados de educação tenham um papel de maior responsabilização e uma mais profunda intervenção no combate à indisciplina escolar**, e, em caso afirmativo **de que forma**, **P2** e **P3** assumem a importância da relação escola – família. Para **P2** *“deveriam ser mais taxativos e impor a intervenção no combate à indisciplina”*. E a forma de ajudar a resolver este problema era *“criando mais projetos, com o objetivo de inserir essas crianças, dando educação de qualidade”*.

Posição bem diferente tem **P1**. Para a entrevistada,

“hoje em dia o aluno pode tudo. O professor perdeu o direito e não existe. Não tem encarregados de educação. Não existe um papel de maior responsabilidade para o professor não, para os profissionais da educação. Não existe, não pode, tudo é proibido”.

Triangulando esta informação com a de **DG** percebo que apenas **P1** não acredita que o envolvimento da família ajude na resolução do problema da indisciplina, quando, na verdade, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 38), enfatizam a necessidade do “fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social”.

Contudo, reiterado paradoxo está na *“falta de apoio por parte da família”*, pois, se por um lado, **CP** se ressentido *“dessa estrutura que a família tem hoje”*, por outro lado, como seria possível a esta mesma família, “desestruturada” – *“os pais muitas vezes são separados das mães ou criança muitas vezes é criada por irmão, criada por padrasto, madrasta”* (**DG**), no seio da qual, *“muitas vezes a criança vive em conflitos na família”* (**P2**) –, ajudar a escola, haja vista que *“hoje a família tradicional, essa família, ela ganhou outras características”*?

Em relação à questão relativa à existência na **escola de projetos desenvolvidos com a participação direta dos professores para prevenir a indisciplina**, **P1** e **P2**, respondem não existir projetos, apesar de o “Quadro de metas e ações 2016-2017”, presente à página de número 20 do **Projeto Político Pedagógico - PPP** da escola em tela, antever a meta seguinte, “Prevenção e enfrentamento às drogas, a violência por uma sociedade melhor”, tendo destacado como ação, “Elaboração de projetos com palestras, oficinas com alunos e comunidade, abordando temas sobre drogas, violência, bullying, atos infracionais, vandalismo, indisciplina”.

P3 afirma a existência de vários projetos, destacando o “Programa Mais Educação⁶”. E, paradoxalmente, mais uma vez, numa questão de resposta direta obtive posições diferentes. Na triangulação da informação com a resposta de **DG**, este, da mesma forma que **P3** se refere ao *Programa Mais Educação*, dizendo ainda que existem projetos ligados às ações do “*esporte*”. Contudo, **CP**, **P1** e **P2**, negam a existência de qualquer projeto deste tipo, mesmo que previsto no **PPP**.

A escola pesquisada possui 02 (duas) salas disponibilizadas para o Programa Mais Educação, nas quais são realizadas oficinas de Matemática e Língua Portuguesa, além de desenvolver atividades como capoeira, percussão e monitoria de esportes – vide anexo I desta

⁶ O Programa Mais Educação, criado em 2007 pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, foi uma estratégia do Ministério da Educação com o objetivo de apoiar, com caráter prioritário, as escolas que apresentavam um baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), das redes públicas estaduais e municipais, alargando a jornada escolar para o mínimo 7 horas diárias, através “de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica”.

pesquisa, “Demonstrativo de Execução de Receita – Programa Mais Educação”. Seu **Regimento Escolar Interno** trata “Do Programa Novo Mais Educação” (Capítulo X, p.16), afirmando visar “a ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes”, devendo ser implementado por meio da “realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de atividades optativas no campo das artes, cultura, esporte e lazer”.

O Art. 34 do **Regimento Escolar Interno** caracteriza as atividades do Programa Mais Educação como I – Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática) e II – Atividades Complementares: Campo das Artes, Cultura, Esporte e Lazer, sendo que a carga horária do programa deve ser a de 3h em efetiva atividade pedagógica, em turmas com 25 alunos, totalizando 15 horas mensais. Essas atividades complementares viabilizadas pelo Programa Mais Educação – que, portanto, não se constituem como um projeto elaborado e implementado pela escola, mas uma estratégia do Ministério da Educação (MEC) –, são desenvolvidas por atores escolares distintos, a saber, “articulador da escola” – indicado no Plano de Atendimento da Escola, devendo ser professor, coordenador pedagógico ou possuir cargo com carga horária mínima de 20 horas, preferencialmente lotado na escola –; “mediador da aprendizagem”, responsável pela realização das atividades de acompanhamento pedagógico; e, “facilitador”, incumbido de realizar as atividades (oficinas) de escolha da escola.

Como última questão, perguntei se **na escola existem momentos de formação para coordenador e/ou professor sobre a (in)disciplina escolar**. De acordo com **P1** e **P2**, a escola não possui qualquer curso de formação sobre a mediação de conflitos na sala de aula ou na escola, logo, quem sentir necessidade de fazê-lo terá que o realizar fora da escola. É o caso de **P1** que, ao longo dos anos tem participado de várias ações de formação. Entretanto, para **P3**, “*tem, sim*”. Todavia, ao ser questionada se gostaria de exemplificar, **P3** optou em não informar: “*precisa não*”.

Esta informação dada pelas docentes **P1** e **P2** vem ao encontro das respostas dadas por **DG** e **CP** que concordam com a falta de formação na escola sobre esta problemática, o que me faz inferir que **P3** não deve ter entendido bem a questão, pois, não há na escola momentos de formação e qualquer curso de formação com vistas à mediação de conflitos. Não obstante, o fato de a escola não proporcionar essa formação, não é inibidor de que os docentes procurem essa capacitação em outras instituições, no sentido de lhes ajudar a melhorar o seu processo de ensino e aprendizagem.

Silva *et al.* (2013, p. 87) acreditam que “a diminuição dos índices de indisciplina nas escolas está ligada à formação do educador”, assim, sugerem mesmo que, para além dos docentes, os demais profissionais ligados à escola deveriam receber “orientação psicopedagógica, formação pedagógica continuada e assistência psicológica”, para estarem preparados para lidar com o problema da indisciplina.

A escola do século XXI que se volta, saudosista, para uma família tradicional e que culpabiliza o estudante, é a mesma que está estruturada em moldes tradicionais. Essa tradição se coaduna com a clássica divisão entre casa grande e senzala, sobrados e mocambos, reproduzida nas salas de aula de um país que amargou mais de três séculos de escravização, mais de vinte anos de ditadura civil-militar, que tem um governo de ultradireita no poder, o qual suspende verbas e inviabiliza a educação⁷.

A chamada escola tradicional pode ter dificuldades de perceber que a indisciplina também se alinha ao repúdio, ao desagrado com o sistema imposto. Uma sala de aula em que estudantes, brigam, teimam, discutem e se opõem sem criticidade aos processos de ensino-aprendizagem, conta-nos algo sobre estes estudantes, inclusive que eles têm baixa expectativa quanto às aulas; denuncia que não estão ansiosos por estudar e conectar-se ao conhecimento, logo, desdenham das normas e das sanções.

⁷ <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-bloqueia-mais-verbas-e-corte-ja-afeta-11-8-mil-bolsas-de-pos-graduacao,70002993596>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com vistas a analisar as percepções sobre a (in)disciplina por parte de docentes do Ensino Fundamental I, buscando seu posicionamento diante das ações dos estudantes, em contexto de sala aula, desenvolveu-se no presente estudo, pesquisa com abordagem qualitativa e de cariz descritivo, tendo como *corpus* de análise, entrevistas com três docentes das turmas do 3º ao 5º ano e com a equipe gestora.

Recorda-se que a pergunta de partida que guiou a presente investigação foi:

- Quais as percepções sobre a ação docente, relativamente à (in)disciplina na escola, manifestadas por professoras de uma escola de Ensino Fundamental I em sala de aula?

Como fontes de pesquisa foram utilizados documentos estruturantes da escola, a saber, o **Regimento Escolar Interno** e o **Projeto Político Pedagógico - PPP**, especialmente nos aspectos que tratam da indisciplina, com vistas a triangular suas informações com os discursos de nossos entrevistados.

As análises das entrevistas permitem concluir que, embora por diferentes vieses, as concepções expressas sobre o problema da indisciplina na escola estão focadas (i) nos estudantes – signo de defasagem de conhecimento, desinteresse pela aprendizagem, os quais podem ser sancionados com advertência, suspensão e, em casos mais contundentes serem transferidos da escola; (ii) na família, supostamente desagregada (distante do que seria a família tradicional) e não colaborativa.

Apesar de divergirem em alguns momentos, os entrevistados demonstram ser constante um questionamento acerca da falta da presença da família na escola; a falta de profissionais como psicólogos e assistente social; a pouca presença de formação docente em serviço, o que não colabora para contornar, prever e prevenir, os problemas causados pela (in)disciplina.

As informações coletadas sugerem que a saída encontrada pela escola tem sido a de repassar o problema adiante, vide o apelo a psicólogos, assistente social e Conselho Tutelar. Também é presente o enfrentamento dos problemas com paliativos (atividades esportivas) que não configuram um conjunto de ações da escola para enfrentar a indisciplina.

Isto não quer dizer que a escola não esteja atuando, mas que, se por um lado, tem tentado minimizar os problemas, por outro lado, não implantou nenhum projeto ou ação

sistematizada para a prevenção e combate à indisciplina, não obstante tenha melhorado sua “segurança”, conforme o que se verifica em seu **PPP (p.16)**.

Como previsto no antigo PPP, a segurança do Colégio melhorou bastante. Nas portas das salas de aulas foram instaladas fechaduras novas para evitar que o aluno entrasse e saísse sem permissão, e que alunos de outras salas atrapassem as aulas. Em relação ao muro, o mesmo foi aumentado sanando eventuais problemas com invasão por pessoas desconhecidas. Nas dependências do refeitório, também foram colocadas grades para um melhor controle na hora do intervalo e a distribuição da merenda. A quadra também teve o alambrado reforçado e suas laterais aumentadas.

Apesar das fechaduras, muro aumentado, grade, alambrado e laterais aumentadas, a escola, contudo, está distante do apresentado em seu **Pojoeto Político Pedagógico – PPP (p.5)**, a saber,

[levar] em conta a realidade que circunda a escola e as famílias de nossos alunos, pois, certamente, a realidade social dos alunos afeta diretamente sua vida escolar, e os dados levantados junto à comunidade devem contribuir para orientar todo o organismo escolar e para os fins de tratar tais indícios com a devida relevância, transformando-os em currículo, objeto de planejamento e o potencial de aprendizagem.

O inquérito por entrevista apontou queixas acerca das condições laborais, que vão desde problemas estruturais na escola à falta de materiais didáticos e de consumo. A ausência recorrente de professores em sala de aula e o envolvimento de estudantes com drogas também foram relacionados com os problemas da indisciplina escolar. Todavia, houve pouca reflexão por parte dos entrevistados sobre suas indisciplinas, a exemplo da ausência de educadores em sala de aula, como se apenas e tão somente, os estudantes pudessem ser indisciplinados.

As falas coletadas expressaram, em seu conjunto, um saudosismo, um moralismo e um lugar comum que não colaboram para a formação de sujeitos críticos e agentivos. Não trazem “dados levantados junto à comunidade”, nem buscam orientar a escola para tratar dos problemas com “a devida relevância, transformando-os em currículo”, planejamento e fortalecendo a aprendizagem.

Logo, é possível inferir que o entendimento dos atos indisciplinares deve ser problematizado pela gestão escolar com vistas a uma compreensão mais ampla, crítica e democrática do que alunos, professores, gestores, comunidade educacional fazem da escola. Nem uma escola licenciosa nem uma educação autoritária, mas dialógica (FREIRE, 2002).

Compreendendo que as análises aqui levantadas não esgotam o tema da indisciplina escolar, com seus mais distintos focos de investigação, estratégias metodológicas, ou as

informações prestadas nas entrevistas, é possível concluir que os entrevistados Direção Geral e a Coordenação Pedagógica não apresentaram estratégias que solucionassem os problemas dos atos indisciplinados, o que denota baixa eficácia e inoperância da gestão e, por outro lado, aos professores falta processo amplo de formação continuada para poder prever e prevenir problemas ligados à indisciplina escolar.

Potencialidades e limitações desta investigação

Como limitação para esta pesquisa houve as adversidades para se ter acesso aos documentos escolares, tais como Regimento Escolar Interno, Projeto Político Pedagógico e especialmente Atas do Conselho e Fichas de Ocorrências dos estudantes. Optei por me ocupar apenas das entrevistas e de documentos estruturantes como Regimento Escolar Interno e Projeto Político Pedagógico, sendo que este, prevê estratégias de combate ao problema da indisciplina de modo lacônico e bastante sucinto.

Apesar destas limitações, o estudo apresentado colabora para enfrentar os problemas, tema de estudos a apontar para a conflitualidade das práticas escolares. Defendo que esta problemática não se resolve num pensamento lógico causal ou em uma leitura a condenar atos transgressivos (ora dos pais, dos alunos, das professoras, dos gestores) ou a ditar para os atores escolares modos e práticas mais produtivas de controle do alunado. O desafio que se coloca ao educador é o de trabalhar, numa opção democrática, no sentido de fazer com que limites sejam assumidos ética e criticamente pelo exercício da liberdade.

Futuramente, esta pesquisa abre caminho para novos estudos, os quais talvez versem sobre o potencial que tem a indisciplina de incitar a escola a encontrar outros modelos pedagógicos, por exemplo, baseados no diálogo e na autonomia, na busca da resolução de conflitos e desassossegos, os quais sempre existirão.

BIBLIOGRAFIA

Afonso, S. A. M. A. (2006). *Indisciplina e a escola: Um estudo de caso sobre as representações dos docentes do 2º e 3º CE*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Portucalense, Porto, Portugal.

Alves, C. M. S. D. (2006). *(In)Disciplina na escola: cenas da complexidade de um cotidiano escolar*. Ilhéus, Ba: Editus.

Alves sá, C. D. Q. N. F. (2007). *Perspectivas docentes sobre a (in)disciplina: um estudo de caso em docentes do 1Ciclo em escolas do Porto*. Dissertação (Mestre em Administração em planificação da Educação), Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, Portugal.

Amado, J. (2000). *Interação Pedagógica e Indisciplina na sala de aula*. Porto: Asa.

Amado, J. Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola: Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.

Amado, J.; Freire, I. (2013). Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.). *Melhorar a escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: FEP/UCP.

Antunes, C. (2005). *Qual disciplina deseja quem reclama da indisciplina?*. Disponível em: <<https://www.google.com.br>>. Acesso em: 13 de jan. 2018.

Aquino, J. R. G. (1998). A Indisciplina e a escola atual. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.24, n.2, p.181-204, jul./dez.

Aquino, J. R. G. (2003). *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas*. São Paulo: Moderna.

Aranha, M. L. A. (1996). *Filosofia da Educação*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna.

Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Azzi, S. (2016). Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez.

Barbosa, M. C. S., Xavier, M. L. M. (2002). Os primeiros estudos. In: XAVIER, M. L. M. (org.). *Disciplina na Escola: Enfrentamentos e reflexões*. Porto Alegre: Mediação.

Bauman, Z. (2009). *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.

Bauman, Z.; Bordono, C. (2016). *Estado de crise*. Rio de Janeiro: Zahar.

Birman, J. (2012). *O sujeito na contemporaneidade: espaço, dor e desalento na atualidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora.

Bomfim, M. L. (2008). *A indisciplina no ambiente escolar: O olhar dos professores sobre esta realidade*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - ULHT, Lisboa, Portugal.

Bomfim, R. A. (2009). *A relação docente-discente*. *Domus on line*: rev. teor. prol. soc. Cidad., Salvador, v. 6q7, n. 1/2, p. 66-67, jan./dez. 2009/2010. Disponível em: <https://www.google.com.br>. Acesso em: 19 de jan. 2018.

Borges, C. M. F. (1998). *O Professor de Educação física e a Construção do Saber*. Campinas, SP: Papirus.

Borges, C. M. F. (2004). *O professor da Educação Básica e seus saberes profissionais*. Araraquara-SP, JM Editora.

Brasil, (2013). *Programa Mais Educação: passo a passo*. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação, Brasília: MEC/SECAD.

Brasil. (1990). *Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm

Braz, C. S.; Corrêa, L. M. C.; Ferreira, F. H. N.; Nunes, D. C. O. (2013). Indisciplina na Sala de Aula: A visão de alunos e professores. *Revista Eletrônica da Divisão de Formação Docente*. v.1, n. 2.

Camacho, L. M. Y. (2000). *Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, USP.

Carita, A.; Fernandes, G. (2002). *Indisciplina na sala de aula. Como prevenir? Como remediar?* 3ª ed. Lisboa: Presença.

Carita, A.; Fernandes, G. (2012). *Indisciplina na sala de aula*. Barcarena: Editorial Presença.

Carvalho, M. E. P. (2000). Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. Centro de Educação. UFPB. *Cadernos de Pesquisa*, nº 110, julho.

Castro, E. (2016). *Vocabulário de Foucault: Um percurso pelos temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Charlot, B. (2012). Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.

Chizzotti, A. (1998). *Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Parte II: Pesquisa Qualitativa*. São Paulo: Cortez.

Costa, N. M. L. (2004). A formação contínua de professores: Novas Tendências e Novos Caminhos. Recorte dos estudos sobre formação e profissionalização docente. *Holos*, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, IFRN, Ano 20, dezembro de 2004.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

Esteves, J. M. (2004). *A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento*. São Paulo: Moderna.

Estrela, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Evangelista, F; Gomes, P. de T. (org.). (2003). *Educação para o pensar*. Campinas: Alínes.

Fischer, R. M. B. (2001). Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, p. 197-223, Nov.

Fortuna, R. T. (2002). Indisciplina Escolar: Da compreensão à interação. In: XAVIER, Maria Luisa Merino, (org.). *Disciplina na Escola: Enfrentamentos e reflexões*. Porto Alegre: Mediação.

Foucault, M. (1996). *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola.

Foucault, M. (2000). *Ditos & escritos II*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, M. (2001). *Ditos & escritos III*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, M. (2003). *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora.

Foucault, M. (2006). *Vigiar e Punir*. Petrópolis, Vozes.

Foucault, M. (2007). Verdade e poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 23. ed. São Paulo: Graal, 2007.

Foucault, M. (2010). *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes.

França, S. A. M. (1996). A indisciplina como matéria do trabalho ético e político. In: Aquino, J. R. G. (org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.

Freinet, C. (1975). *As técnicas da escola moderna*. Lisboa: Estampa.

Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo, Ed. Olho D'água.

Freire, P. (2001). *Ação cultural para a liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Freud, S. (2010). *O mal-estar na civilização: novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930 – 1936)*. São Paulo: Companhia das Letras.

Gadotti, M. (1995). *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática.

Gadotti, M. (2012). Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização. In Gadotti, M., & Romão, J. (Org.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez.

Garcia, J. (2006). Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 8, n. 1, p. 124-132, jul.

Garrido, E. (2006). Sala de aula: espaço de Construção do Conhecimento para o Aluno e de pesquisa e Desenvolvimento Profissional para o Professor. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (org.). *Ensinar a Ensinar: didática para uma escola fundamental e média. A didática em Ação*. São Paulo: Thomson Learning,.

Ghedin, E. (2012). Professor Reflexivo: da alienação à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.

Gomes, C. A.; Lopes, R. B. (2012). Paz na sala de aula é uma condição para o sucesso escolar: que revela a literatura? *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, 2012.

Gonçalves, A. P. M. R. S. (2011). *(In)disciplina e (Inter)ação pedagógica: do discurso às práticas*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT, Lisboa, Portugal.

Gotzens, C. (2003). *A disciplina escolar: prevenção, intervenção nos problemas de comportamento*. In: GOTZENS, Concepción. Porto Alegre: Artmed.

Guimarães, A. M. (1996). Indisciplina e Violência: a ambiguidade dos conflitos na escola. In: Aquino, J.R. G. (org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

Guimarães, A. M. (2005). *A dinâmica da violência escolar: conflito e ambiguidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

Hall, S. (2003). . Rio de Janeiro: DP&A.

Hall, P. & Hall, N. (2008). *Educar crianças com problemas de comportamento*. Porto: Porto Editora.

Hickmann, R. I. (2002). Escola e Família: Tênuos limites da disciplina. In: XAVIER, M. L. M. (org.). *Disciplina na Escola: Enfrentamentos e reflexões*. Porto Alegre: Mediação.

Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez.

Jesus, A. (2012). *A indisciplina em sala de aula: um estudo das causas, dificuldades de gestão e estratégias de controle na turma de 5 série B do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – UHLT, Instituto de Educação, Lisboa, Portugal, .

Justo, J. S. (2013). Escola no epicentro da crise social. In: La Taille, Y.; Justo, J. S. SILVA, N. Pedro. *Indisciplina, disciplina: ética, moral e ação do professor*. Porto Alegre: Meditação.

Kassick, C. N. (2008). Pedagogia libertária na história da educação brasileira. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 32, dez.

La Taille, Y. (2000). *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática.

La Taille, Y. (1996). A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: Aquino, J. R.G. (org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.

Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In.: *Revista Brasileira da Educação*. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED.

Larrosa, J. (2002). Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a. p. 35-86.

Larrosa, J. (2015). *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica.

Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.

Libâneo, J. C. (2012). Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.

Libâneo, J. C. (2014). Didática e Docência: formação e trabalho de professores da educação básica. In: CRUZ, G. B. et al. (org.). *Ensino de Didática: entre recorrentes e urgentes questões*. Rio de Janeiro: Editora Quartet.

Lopes, R. M. G. P. (2016). Concepções pedagógicas e emancipação humana: um estudo crítico. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.

LuckesI, C. C. (1994). *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez.

Marigo, A. F. C. (2007). Indisciplina Escolar: uma perspectiva crítica. *Cadernos de Pedagogia*, Ano I, Vol. 2, Agosto a Dezembro.

Mello, P. de. (2015). *Análise de artigos brasileiros sobre indisciplina, violência e ato infracional na escola: base Scielo 1998-2014*. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2015.

Minayo, M. C. S; Deslandes, S. F; Gomes, R. (2009). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.

MontessorI, M. (1965). *Pedagogia Científica: descoberta da criança*. Ed: Flamboyant, SP.

Moreno, M. C.; Cubero, R. (1995). Relações Sociais nos anos pré-escolares: família, escolas, colegas. In: COLL, C; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (org.) *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva*, V. 1. Porto Alegre: Artes Médicas.

Morgado, J. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De facto editores.

Morin, E. (1986). *Para sair do século XXI*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Morin, E. (2011). *Rumo ao abismo?: ensaio sobre o destino da humanidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Nóvoa, A. (2003). Os professores na mira de todos os discursos. “Os professores estão na mira de todos os discursos. São o alvo mais fácil a abater”. *Revista Pátio*. Ano VII, Nº 27, Dilemas Práticos dos Professores, Educarte. Agosto - Outubro.

Nunes, M. A. (2013). *Uma (re)organização pedagógica na prevenção da indisciplina na escola*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa. Portugal.

Oliveira, Z. R. (2007). *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.

Oliveira, R. L. G. (2009). Reflexões sobre a Indisciplina Escolar a partir de sua Diversidade Conceitual. *IX Congresso Nacional de educação – EDUCARE*. III Encontro Sul Brasileiro de Psicologia. PUCPR. UNIVALE.

Oliveira, M. I. (2011). *Indisciplina escolar: determinantes, consequências e ações*. Brasília: Líber Livro Editora. 2. ed.

Palma, C. M. C. (2011). *A formação de professores para a intervenção na e a prevenção da indisciplina*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa. Portugal.

Paro, V. H. (2007). *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã.

Parolim, I. (2003). *As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares*. Fortaleza.

Parrat-dayan, S. (2008). *Como enfrentar a indisciplina na escola*. São Paulo: Contexto, 2008.

Passos, L. F. (1996). A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados. In: Aquino, J. R.G. (org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.

Pereira, J. E. D. (1999). As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68. Dezembro, 1999.

Pereira, M. (2009). *Indisciplina escolar: concepções dos professores e relações com a formação docente*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Brasil.

Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Incompetências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

Picado, L. Perrenoud, P. (2009). A indisciplina em sala de aula. Uma abordagem comportamental e cognitiva. *Psicologia.Pt, o portal dos psicólogos*.

Pimenta, S. G. (2012). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In. Pimenta, S. G. (org.). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez.

Pimenta, S. G. (2012). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In. PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.

Pirola, S. M. F.; Ferreira, M. C. C. (2007). O problema da “indisciplina dos alunos”: um olhar para as práticas pedagógicas cotidianas na perspectiva de formação continuada de professores. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, 10(2): 81-99.

Ratto, A. L. S. (2007). *Livros de Ocorrência*. (In)disciplina, Normalização e Subjetivação. São Paulo: Cortez.

Rebelo, R. A. A. (2005). *Indisciplina escolar: causas e sujeitos*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Rego, T. C. R. (1996). A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygostskiana. In: Aquino, J. R.G. (org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.

Rodrigues, M. B.; Xavier, M. L. M.; Hickmann, R. I. (2002). Cultura e violência na tessitura das relações pedagógicas e disciplinares. In: Xavier, M. L. M. (org.). *Disciplina na Escola: Enfrentamentos e reflexões*. Porto Alegre: Mediação.

Romanelli, G. (2005). Autoridade e poder na família. In: Carvalho, M. C.B.A. *Família contemporânea em debate*. São Paulo: EDUC/Cortez.

Rosa, M. V. F. P. C.; Arnoldi, M. A. G. C. (2008). *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica.

Sacristán, J. G. (2012). Tendências investigativas na formação de professores. In: Pimenta, S. G.; Ghedin, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.

Santos, V. M. K. (2007). A configuração das tendências educacionais e pedagógicas e da Inclusão da Educação Ambiental: reflexões iniciais. *Revista Eletrônica de Mestrado em Educação Ambiental*. v.18.

Santos, M. P. (2015). *O dilema da (in)disciplina escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal.

Santos, C. F. dos. Nunes, M. F. (2018). A Indisciplina no Cotidiano Escolar. *Candombá–Revista Virtual*, v. 2, n. 1, jan – jun 2006. pp. 14–23. Disponível em: <<https://www.google.com.br>> Acesso em 13 jan.

Saviani, D. (1998). Tendências e Correntes da Educação Brasileira. In: MENDES, D. T. *Filosofia da Educação Brasileira*. (org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Silva, N. P. (2004). *Ética, indisciplina e violência nas escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Silva, N. P. (2013). Ética, (In)disciplina e relação professor-aluno. In: LA Taille, Y.; Justo, J. S; Silva, N. P. *Indisciplina, disciplina: ética, moral e ação do professor*. Porto Alegre: Mediação.

Silva, C. A. M. (2013). *Êxito ou fracasso: Produção normativa no combate à indisciplina na organização escolar*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal, Vila Real.

Silva, A. C. S. (2016). *A Gestão escolar e as consequências da indisciplina para o processo ensino-aprendizagem nas turmas da Educação Básica*. A Experiência da escola estadual Nanci Nina Costa, Macapá-Amapá-Brasil. Dissertação (Mestrado em Economia), Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT, Escola de Ciências Económicas e das Organizações, Lisboa, Portugal.

Silva, T. T. da (Org.). (2002). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Siqueira, M. S. C. (2017). *Indisciplina Escolar: Contribuições da Família e da Gestão Escolar*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal.

Sommer, L. H. (2007). A ordem do discurso escolar. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12 n. 34 jan./abr.

Souza, D. B. (2005). *Representações sociais sobre indisciplina em sala de aula dos professores em início de carreira da rede municipal de Presidente Prudente – SP: implicações para a formação inicial*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia.

Sposito, M. P. (1998). A instituição escolar e a violência. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo.

Tardif, M.; Lessard, C. (2014). *O Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Tardif, M. (2016). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

Tedesco, J.C. (2002). *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Ática, 2002.

Therrien, J. (1995). Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. In: *Anais da 18ª Anped*.

Thompson, J. B. (1995). *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Rio de Janeiro: Vozes.

Vala, C. L. S. (2008). *Indisciplina: Um diálogo entre professores e pais*. Secretaria Estadual de Educação do estado do Paraná. Londrina, Paraná. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_cleuza_luiza_santos.pdf.

Vasconcellos, C. S. (2006). *(In)disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. São Paulo, Brasil. Libertad.

Vasconcellos, C. S. (2008). *Para onde vai o professor? Resgate do Professor como Sujeito de Transformação*. 13 ed. São Paulo, Brasil. Libertad.

Vasconcellos, C. S. (2014). *Indisciplina e disciplina escolar: Fundamentos para o trabalho docente*. Série Problemáticas Transversais. Coleção Docência em Formação. São Paulo, Brasil. Cortez.

Veiga-Neto, A. (2003). *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

Ventura, A. (2002). *Violência na Escola: formar para intervir, intervir para prevenir*. Aveiro: Projecto Novares.

Viana, N. (2008). Educação, Sociedade e Autogestão Pedagógica. *Revista Urutágua: revista acadêmica multidisciplinar*, Maringá, n. 16, p. 37 – 46, Ago - Nov.

Werneck, H. (2005). *Ensinao demais, aprendemos de menos*. Petrópolis, RJ, Brasil. Vozes.

Willliams, J. (2012). *Pós-estruturalismo*. Petrópolis: RJ: Vozes.

Xavier, M. L. M. (org.). (2002). *Disciplina na Escola: Enfrentamentos e reflexões*. Porto Alegre: Mediação.

Yasamaru, V. T. (2006). *Comportamentos de indisciplina: um estudo com a 4a. série do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, Brasil.

ZechI, J. A. M. (2007). Escola e violência: análise da produção acadêmica sobre o tema na área de educação no período de 1990 a 2005. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 2, n. 1, p. 1-9.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA ENTREVISTAS

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Exmo. Senhor Diretor

Sr.

Assunto: Pedido de autorização para entrevistas em ambiente escolar.

Ednalda Alves Moreira dos Santos, mestranda em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia (Lisboa/Portugal), encontra-se a elaborar a dissertação, intitulada **(IN)DISCIPLINA NA ESCOLA: Perspectivas da ação docente** sob a orientação da Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins. Esta pesquisa tem como objetivo **analisar as percepções sobre a (in)disciplina por parte das docentes do Ensino Fundamental I, de uma escola em Porto Seguro, tendo por base o seu posicionamento diante das ações dos estudantes, em contexto de sala aula**. Neste sentido, solicito a V^a Ex^a autorização para proceder à recolha de dados através de entrevistas (seguem em anexo) a serem realizadas com a Direção, Coordenadora Pedagógica e aos professores do Ensino Fundamental I. As informações recolhidas não têm caráter pessoal, serão utilizadas apenas para fins de investigação académica e jamais divulgadas para outro fim. Informo ainda que a confidencialidade das informações recolhidas está assegurada.

Grata desde já pela V^a atenção.

A mestranda

Ednalda Alves Moreira dos Santos.

Porto Seguro, ____/____/____

APÊNDICE 2 – GUIÃO DA ENTREVISTA AO DIRETOR GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Esta entrevista faz parte integrante da investigação no âmbito de um trabalho de Mestrado em Ciências da Educação a apresentar na Universidade Lusófona de Lisboa. Tem como finalidade **analisar as percepções sobre a (in)disciplina por parte das docentes do Ensino Fundamental I, de uma escola em Porto Seguro, tendo por base o seu posicionamento diante das ações dos estudantes, em contexto de sala aula.** Enfatizamos que a concretização deste trabalho foi autorizada pela instituição pesquisada.

Pedimos-lhe, por isso, que responda com sinceridade.

Agradecemos pela sua colaboração.

Ednalda Alves Moreira dos Santos

DADOS PESSOAIS

Sexo:

Formação académica:

Idade:

Estado Civil:

Tempo de trabalho na Instituição:

Turno que trabalha: () Matutino () Vespertino () Noturno

1. Indique a sua concepção sobre:

a) Disciplina escolar:

b) Comportamento de aluno indisciplinado:

2. Na sua atuação como Diretor, quais os maiores desafios que enfrenta na escola?

3. Em sua opinião, quais as razões que podem estar na origem da indisciplina?

3.1. Quais os outros problemas, além da indisciplina, são enfrentados em sala de aula?

4. Quais os motivos de ordem familiar podem contribuir para que os alunos sejam indisciplinados?

5. Quais os motivos, a nível da escola, podem contribuir para que os alunos sejam indisciplinados?

6. No seu entender, quais as características dos alunos indisciplinados?

7. No decorrer do ano letivo, quais as sanções aplicadas pela escola a alunos com comportamentos indisciplinados?

- 8. Existem medidas disciplinares apresentadas pela escola aos encarregados de educação, no início do ano letivo, como forma de prevenção da indisciplina?**
- 9. A indisciplina interfere em algum índice nas taxas de rendimento dos alunos que são apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola?**
- 10. Em sua opinião, os encarregados de educação poderiam ter um papel de maior responsabilização e uma mais profunda intervenção no combate à indisciplina escolar? Se sim, de que forma?**
- 11. Há algum projeto desenvolvido pela escola para prevenir a indisciplina?**
- 12. Diante da (in)disciplina escolar como são elaboradas as regras de convivência entre alunos, professores e demais funcionários?**
- 13. A escola oferece momentos de formação para coordenador e / ou professor sobre a (in)disciplina?**

___ Obrigada pela sua disponibilidade!

APÊNDICE 3 – GUIÃO DA ENTREVISTA À COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Esta entrevista faz parte integrante da investigação no âmbito de um trabalho de Mestrado em Ciências da Educação a apresentar na Universidade Lusófona de Lisboa. Tem como finalidade **analisar as percepções sobre a (in)disciplina por parte das docentes do Ensino Fundamental I, de uma escola em Porto Seguro, tendo por base o seu posicionamento diante das ações dos estudantes, em contexto de sala aula.** Enfatizamos que a concretização deste trabalho foi autorizada pela instituição pesquisada.

Pedimos-lhe, por isso, que responda com sinceridade.

Agradecemos pela sua colaboração.

Ednalda Alves Moreira dos Santos

DADOS PESSSOAIS

Sexo:

Formação acadêmica:

Idade:

Estado Civil:

Tempo de trabalho na Instituição:

Turno que trabalha: () Matutino () Vespertino () Noturno

1. Indique a sua concepção sobre:

a) Disciplina escolar:

b) Comportamento de aluno indisciplinado:

2. Na sua atuação como Coordenadora Pedagógica, quais os maiores desafios que enfrenta na escola?

3. Em sua opinião, quais as razões que podem estar na origem da indisciplina?

3.1. Quais os outros problemas, além da indisciplina, são enfrentados em sala de aula?

4. Quais os motivos de ordem familiar podem contribuir para que os alunos sejam indisciplinados?

5. Quais os motivos, a nível da escola, podem contribuir para que os alunos sejam indisciplinados?

6. No seu entender, quais as caraterísticas dos alunos indisciplinados?

- 7. No decorrer do ano letivo, quais as sanções aplicadas pela escola a alunos com comportamentos indisciplinados?**
- 8. Existem medidas disciplinares apresentadas pela escola aos encarregados de educação, no início do ano letivo, como forma de prevenção da indisciplina?**
- 9. A indisciplina interfere em algum índice nas taxas de rendimento dos alunos que são apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola?**
- 10. Em sua opinião, os encarregados de educação poderiam ter um papel de maior responsabilização e uma mais profunda intervenção no combate à indisciplina escolar? Se sim, de que forma?**
- 11. Há algum projeto desenvolvido pela escola para prevenir a indisciplina?**
- 12. Diante da (in)disciplina escolar como são elaboradas as regras de convivência entre alunos, professores e demais funcionários?**
- 13. A escola oferece momentos de formação para coordenador e / ou professor sobre a (in)disciplina?**

___ Obrigada pela sua disponibilidade!

APÊNDICE 4 – GUIÃO DA ENTREVISTA AOS PROFESSORES

Esta entrevista faz parte integrante da investigação no âmbito de um trabalho de Mestrado em Ciências da Educação a apresentar na Universidade Lusófona de Lisboa. Tem como finalidade **analisar as percepções sobre a (in)disciplina por parte das docentes do Ensino Fundamental I, de uma escola em Porto Seguro, tendo por base o seu posicionamento diante das ações dos estudantes, em contexto de sala aula.** Enfatizamos que a concretização deste trabalho foi autorizada pela instituição pesquisada.

Pedimos-lhe, por isso, que responda com sinceridade.

Agradecemos pela sua colaboração.

Ednalda Alves Moreira dos Santos

DADOS PESSOAIS

Sexo:

Formação académica:

Idade:

Estado Civil:

Tempo de trabalho na Instituição:

Série que leciona:

Disciplina que leciona:

Turno:

1. Indique a sua concepção sobre:

a) Disciplina escolar:

b) Comportamento de aluno indisciplinado:

2. Na sua atuação docente, quais os maiores desafios que enfrenta na sala de aula?

3. Em sua opinião, quais as razões que podem estar na origem da indisciplina?

3.1. Quais os outros problemas além da indisciplina, enfrenta na sala de aula?

4. Quais os motivos de ordem familiar podem contribuir para que os alunos sejam indisciplinados na sala de aula?

5. Quais os motivos, a nível da escola, podem contribuir para que os alunos sejam indisciplinados?

- 6. E em relação ao professor, que motivos existirão que possam contribuir para a indisciplina na sala de aula?**
- 7. No seu entender quais as características dos alunos indisciplinados?**
- 8. Como responde diante de uma situação conflituosa em sala de aula envolvendo alunos?**
- 9. No decorrer do ano letivo, quais as sanções aplicadas por você em sala de aula a alunos com comportamentos indisciplinados?**
- 9.1. No decorrer do ano letivo, quais as sanções aplicadas pela escola a alunos com comportamentos indisciplinados?**
- 10. Existem medidas disciplinares apresentadas pela escola aos encarregados de educação, no início do ano letivo, como forma de prevenção da indisciplina?**
- 11. Em sua opinião, os encarregados de educação poderiam ter um papel de maior responsabilização e uma mais profunda intervenção no combate à indisciplina escolar? Se sim, de que forma?**
- 12. A escola tem algum projeto desenvolvido com a participação direta dos professores para prevenir a indisciplina?**
- 13. Na escola há momentos de formação para coordenador e / ou professor sobre a (in)disciplina escolar?**

_ Obrigada pela sua disponibilidade!

APÊNDICE 5 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO DIRETOR GERAL DA INSTITUIÇÃO

DADOS PESSOAIS

Sexo:

Masculino

Formação acadêmica:

Graduado em Letras e Especialista em Educação.

Idade:

45 anos

Estado Civil:

Solteiro

Tempo de trabalho na Instituição:

10 anos

Turno que trabalha: (X) Matutino (X) Vespertino (X) Noturno

1. Indique a sua concepção sobre:

a) Disciplina escolar:

É um tema muito abrangente né, disciplina escolar. Mas a gente sempre entende a disciplina escolar se tratando por parte dos alunos né, são esses procedimentos, onde eles não são violados, as regras. Onde os alunos cumprem com suas obrigações e não transgredem as regras propostas pela escola.

b) Comportamento de aluno indisciplinado:

Um aluno indisciplinado é aquele que não segue as regras da escola. Alunos que muitas vezes acabam criando é, confusão na escola, alunos que atrapalham a aula, alunos que filam aula. Eu acho que um aluno indisciplinado, são esses alunos que acabam desobedecendo as regras da escola.

2. Na sua atuação como Diretor, quais os maiores desafios que enfrenta na escola?

Os desafios são muitos né. É, eu não sei se a pergunta ela se direciona à questão da disciplina mais sim de forma geral. Mas se se trata de indisciplina, são muitos os desafios. Muitas vezes a escola se encontra assim meio sem apoio. Muitas vezes sem o apoio dos pais, é para nos ajudar nessa disciplina. É muitas vezes, a gente não tem o apoio né de forma coerente por parte de algumas instituições como, o é, Conselho Tutelar e outras instâncias aí também que compõem a sociedade. Mas um dos desafios muito grande é a falta de apoio por parte da família.

3. Em sua opinião, quais as razões que podem estar na origem da indisciplina?

São muitas. Muitas motivações levam à indisciplina. É, no dia-a-dia aqui a gente percebe que essas crianças, esses alunos, eles vivem é, em uma sociedade né, em uma comunidade com alguns problemas de estrutura né. Estrutura e acho a base mesmo é familiar. É algumas questões também econômica né? Nos bairros bem da periferia, bairros onde a educação, ela chega de forma muito precária né. A gente sabe que vivemos em um país onde a educação não é prioridade e todo o mundo sabe que a base de um cidadão, a base até para a disciplina ela é formada na família. E hoje a família tradicional, essa família ela ganhou outras características e com certeza isso, tem causado grandes problemas para a sociedade. Porque hoje os pais é, muitas vezes separados das mães, ou a criança sendo criada por irmão, criada com o padrasto ou com a madrasta. E aquela concepção que tínhamos antes se perdeu um pouco. Se perdeu um pouco não, se perdeu muito, muito mesmo. Acredito que essa indisciplina é originada no meio por falta de uma educação de qualidade, pela não parceria da família e dessa estrutura que a família tem hoje.

3.1. Quais os outros problemas, além da indisciplina, são enfrentados em sala de aula?

Além da indisciplina é, são muitos os problemas que a escola enfrenta. Problemas de formação dos profissionais da educação, não só do professor, mas de todos os outros profissionais envolvidos no processo da educação. Falta formação, material didático, falta material paradidático. É, são muitos os problemas que a escola enfrenta. A escola está há muito tempo que não tem reforma. Se você olhar a questão da tecnologia, a gente tem uma tecnologia ultrapassada, a gente precisa investir mais também em tecnologia, material didático entre outros problemas que a gente vive todos os dias dentro da escola.

4. Quais os motivos de ordem familiar podem contribuir para que os alunos sejam indisciplinados?

O principal é a falta do acompanhamento dos pais com os alunos. A gente percebe que o aluno, que o filho né, o aluno, já não obedece mais nem os pais. Eu acredito que isso é consequência dessa configuração que a família tem hoje. Muitas vezes é o pai sai cedo, a mãe sai cedo e os meninos ficam o dia todo sem ninguém por perto. Então eu acredito que essa indisciplina é causada pela falta do acompanhamento dos pais. Muitas vezes a escola faz reunião né, em uma turma com trinta e cinco alunos, aparecem três, quatro pais. E os motivos são muitos pelos quais eles não aparecem. Muitos porque estão trabalhando, já não ligam mais mesmo, já abriu mão, já não acompanham o estudo dos filhos. Então, acho que um dos

problemas que origina a questão da indisciplina é a falta de acompanhamento dos pais não só dentro da escola, mas fora da escola também.

5. Quais os motivos, a nível da escola, podem contribuir para que os alunos sejam indisciplinados?

É, aqui na escola eu percebido que tem alguns casos que eles são originados de muitas formas. Por exemplo, muitas vezes o aluno né, eu tô falando da escola. E acaba gerando uma certa situação de indisciplina. Por exemplo, quando falta professor na escola. Quando falta professor na escola muitas vezes os alunos ficam no corredor e aí eles ficam brincando tal de alguma forma acaba é, causando um problema gera uma indisciplina. Uma outra questão eu acho que está muito associada, são as drogas. É muitos jovens hoje, muitos alunos, acabam tendo acesso a essa praga que está destruindo a sociedade e isso também tem gerado indisciplina, eles ficam agressivos e acabam tendo atitude de indisciplina.

6. No seu entender, quais as características dos alunos indisciplinados?

Olha geralmente, geralmente quando chega alguns alunos aqui com indisciplina, quando a gente começa a conversar, a gente percebe que a família já não é mais aquela família tradicional. Onde no lar tem o pai e a mãe. Então, a gente percebe que é o fato dessa nova configuração de família tem contribuído e muito para que os alunos sejam indisciplinados. Acho que está muito ligado à questão familiar. Um aluno indisciplinado para mim é o aluno que transgredir as leis, as regras. Se ele descumprir uma regra para mim ele se torna um aluno indisciplinado.

7. No decorrer do ano letivo, quais as sanções aplicadas pela escola a alunos com comportamentos indisciplinados?

É o que nos norteia, nos orienta a agir diante de uma indisciplina é o nosso Regimento Escolar, Regimento Interno e também o Regimento do município. O regimento nos orienta a segui-los passo a passo. Então, a gente tem uma advertência verbal, uma advertência por escrito, em caso de reincidência, a gente convoca os pais, convoca o Conselho da escola e se necessário o Conselho Tutelar. E o que nos orienta como eu estou dizendo aqui é o Regimento Escolar.

8. Existem medidas disciplinares apresentadas pela escola aos encarregados de educação, no início do ano letivo, como forma de prevenção da indisciplina?

Olha bem, é, eu já falei que na escola às vezes falta muito condições de trabalho. Se a escola tivesse é, uma equipe de profissionais que pudessem auxiliar aos professores né, seria bem melhor. Se a gente tivesse na escola é psicólogos né, profissionais voltados, é, como assistente

social. Eu acredito que poderia estar fazendo um trabalho junto a esses alunos para poder ajudar. Mas no nosso caso, a gente fica um pouco limitado no que a gente vive no dia a dia aqui. Sempre que acontece algum problema de indisciplina a gente tem tentado resolver através do diálogo. A gente senta com os alunos envolvidos naquele ato de indisciplina e a gente conversa, orienta e muitas vezes quando a gente não consegue resolver sozinho, a gente acaba convidando os pais para nos ajudar nessa resolução para encontrar algumas medidas para resolver esses problemas de indisciplina. O parceiro nosso muitas vezes é a própria família também. Bom, assim, eu não vou dizer que a gente tenha uma ação formalizada para esse tipo de eventualidade. O que a gente faz no início ano é uma reunião com os nossos alunos explicado né, para eles as regras e as possibilidades de convivência dentro da escola. É basicamente o que a gente faz durante todos os anos.

9. A indisciplina interfere em algum índice nas taxas de rendimento dos alunos que são apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola?

O que a gente percebe é que em alguns, é, geralmente os alunos indisciplinados tem notas baixas. Isso é um fato, geralmente os alunos indisciplinados são aqueles que tem dificuldade na aprendizagem e quando a gente vai fazer uma pesquisa e que vê a família, muitas vezes são famílias né que tem problemas em sua estrutura lá onde eles moram e isso vai trazendo problemas para a escola. Eu não posso te dá aqui o número em estatística. Mas no dia a dia a gente percebe isso. Porque se ele é indisciplinado ele tem notas baixas e se tem notas baixas, vai incidir no índice do IDEB.

10. Em sua opinião, os encarregados de educação poderiam ter um papel de maior responsabilização e uma mais profunda intervenção no combate à indisciplina escolar? Se sim, de que forma?

É, os da educação dentro da escola, eles já têm uma tarefa muito árdua né. Muito grande. Lógico que há sempre que se aperfeiçoar aquilo que se faz. Acredito que a família precisa participar mais da educação dos filhos e a gente precisa se capacitar cada vez mais, aperfeiçoar a nossa metodologia para dar resposta a esses desafios da indisciplina que aparecem todos os dias.

11. Há algum projeto desenvolvido pela escola para prevenir a indisciplina?

Olha bem, a gente acredita que através do esporte, o aluno ele possa aprender a seguir algumas regras e isso melhora na indisciplina. É ali através do esporte que ele pode desenvolver algumas características de companheirismo, de coletividade e de solidariedade com os colegas. E pode minimizar essas questões da indisciplina. Então, a gente tem aqui um

projeto através do esporte o futsal onde a gente agrega alguns alunos. A gente também tem aqui o projeto Mais Educação, que a gente tenta agregar aqueles alunos com mais dificuldade de aprendizagem e lógico também de uma certa forma são alunos com índice de indisciplina também. É e tem o outro projeto aqui na escola que é Caratê, que não só os alunos indisciplinados estão envolvidos, mas tem outros alunos também envolvidos e que quando eu converso com o professor, o instrutor lá né, o monitor de caratê, a gente tem sempre trocado ideias e ele sempre trabalha muito a questão da disciplina. Acredito que esses são os nossos projetos que tem melhorado a indisciplina. Mas precisa de mais né?

12. Diante da (in)disciplina escolar como são elaboradas as regras de convivência entre alunos, professores e demais funcionários?

É essas regras, a gente segue muito a questão do Regimento né. Lógico que o regimento não dá conta, das questões do dia a dia. Mas geralmente os professores em sala de aula, senta com os seus alunos vão elaborando as regras de boa convivência. Em sala de aula são os professores com os alunos que vão elaborando essas regras de boa convivência. E com os profissionais a gente tem seguido mais o Regimento mesmo da escola.

13. A escola oferece momentos de formação para coordenador e / ou professor sobre a (in)disciplina?

A escola, ela segue um cronograma de formação continuada é, disponibilizada pela Secretaria de Educação. É, muitas vezes os temas nem são de indisciplina, mas de formação é na questão das metodologias de alfabetização, da leitura e da escrita. Mas com relação à indisciplina especificamente falando, eu não me recordo de ter nenhum projeto desenvolvido na escola com esse objetivo.

APÊNDICE 6 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À COORDENADORA PEDAGÓGICA

DADOS PESSOAIS

Sexo:

Feminino

Formação acadêmica:

Graduada em Pedagogia e Especialista em Psicopedagogia.

Idade:

49 anos

Estado Civil:

Solteira

Tempo de trabalho na Instituição:

14 anos

Turno que trabalha: (X) Matutino (X) Vespertino () Noturno

1.1 Indique a sua concepção sobre:

a) Disciplina Escolar:

Pensar na questão da disciplina escolar, a gente entende como o bom comportamento nesse ambiente, cumprimento de regras, o respeito à convivência em grupo e o interesse em atingir os próprios objetivos que vão facilitar o bom aprendizado.

b) Comportamento de aluno indisciplinado:

O aluno indisciplinado é aquele que tem dificuldade de entender e seguir as normas. E acaba interferindo no processo de aprendizagem de si próprio e do outro.

2. Na sua atuação como Coordenadora Pedagógica, quais os maiores desafios que enfrenta na escola?

Bom, atualmente os desafios apresentados que a gente enfrenta na escola são diversos. Entretanto, a indisciplina e a falta de motivação por parte dos alunos que se encontram com idade defasada, vem tomando assim uma dimensão muito grande na questão da aprendizagem.

3. Em sua opinião, quais as razões que podem estar na origem da indisciplina?

A falta de limites, o conflito entre as famílias. A gente vive num ambiente onde a construção da família não é mais a mesma de antigamente, a própria personalidade do indivíduo, que eu acredito que influencia bastante. Que muitas vezes, o pai tem um aluno que é bem-

comportado, como se diz né? E tem aquele que já apresenta uma questão de indisciplina. Aí se diz que a família que é a culpada, é a família que vive sempre em conflitos? Mas por que a gente tem irmãos que um tem o comportamento diferenciado do outro? Então, eu acho que essa questão da personalidade também influencia na questão da indisciplina.

3.1 Quais os outros problemas, além da indisciplina, são enfrentados na sala de aula?

A falta de interesse por parte de alunos com idade defasada para a série, a falta de acompanhamento dos pais, acho que esses são os principais motivos da indisciplina. Também a questão do aluno não estar preparado para a série. Muitas vezes o aluno está no 5º (quinto) ano por exemplo, mais não tem habilidades para estar ali. Então uma maneira dele chamar a atenção é se mostrar indisciplinado.

4. Quais os motivos de ordem familiar podem contribuir para que os alunos sejam indisciplinados na sala de aula?

Bom acho como eu já falei, que a estrutura da família. Tem alunos que vivem em ambiente extremamente violento, onde pai não respeita mãe e a mãe não respeitam os filhos. Aí tudo isso acaba gerando uma certa indisciplina, porque eles já trazem de casa e também na escola. A influência da família e a participação da família junto com esse aluno, a família tem que ter uma boa estrutura, ter uma boa convivência para que isso não venha refletir na escola.

5. Quais os motivos, a nível da escola, podem contribuir para que os alunos sejam indisciplinados?

Bom nesse caso aí, eu acredito assim, que a escola ao iniciar o ano letivo, ela precisa discutir com esses alunos a questão das normas que são estabelecidas na escola. Muitas vezes a escola tem as normas, mas o aluno desconhece. E como é que ele sabe que ele não vai se comportar daquela forma se ele não conhece as normas da escola? Acho que o primeiro passo da escola é inicialmente discutir com esse aluno como que é o funcionamento da escola, o que vai acontecer com ele se ele xingar um colega, se ele bater em um colega, agredir fisicamente um colega? Então o aluno precisa estar a par dessas normas. E a escola normalmente ela peca, não faz essa discussão coletiva com eles.

6. No seu entender, quais as características dos alunos indisciplinados?

Olha eu acho que o aluno indisciplinado é aquele aluno que ele bagunça o tempo todo e ele não realiza as suas atividades. Porque o aluno conversa de mais ele é indisciplinado? Não. Porque o aluno participa da aula ele tem que conversar. Agora aquele que brinca demais, perturba o colega e que não respeita o professor, não respeita colega, esse para mim ele é indisciplinado.

7. Existem medidas disciplinares apresentadas pela escola aos encarregados de educação, no início do ano letivo, como forma de prevenção da indisciplina?

Bom, a gente conhece já o perfil de alguns alunos. Quando a gente percebe que em uma turma caiu um x número de alunos que a gente já tem conhecimento que lê é um aluno indisciplinado, a gente procura distribuir esses alunos em outras turmas consideradas mais tranquilas. Para ver se a gente consegue tirar daquele foco a onde só tem os alunos que já são indisciplinados para colocar juntos. A gente não coloca, a gente sai mesclando um em uma sala, um em outra, para manter um pouquinho da disciplina.

8. No decorrer do ano letivo, quais as sanções aplicadas pela escola a alunos com comportamentos indisciplinados?

Bom a gente trabalha assim na, essa questão de trabalhar a indisciplina na escola é uma questão complicada porque a gente perdeu um pouco da autonomia né. Antigamente funcionava porque haviam aqueles castigos severos. Hoje graças a Deus aboliu isso né! Na nossa escola a gente trabalha muito assim, o aluno agiu de uma forma errada a gente chama para conversar, uma conversa normal, com uma advertência verbal. Na segunda vez, a gente já faz uma advertência por escrito e se permanecer com a indisciplina chama a família para conversar. Porque está se comportando daquela forma. Aí quando é um caso de agressão física, a gente trabalha com uma suspensão de três dias. O aluno é suspenso, a gente faz a suspensão, ele termina de assistir a aula dele, aí no dia seguinte ele tem que vir acompanhado dos pais para que ele e os pais assinem a suspensão. Aí após esses três dias ele retorna para a escola.

9. A indisciplina interfere em algum índice nas taxas de rendimento dos alunos que são apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola?

Acho que direta ou indiretamente acaba afetando, porque o aluno que ele é indisciplinado também participa da realização dessas provas. Então se ele é um aluno que não faz atividade, não estuda tudo em casa, então logicamente ele não vai ter um bom resultado nas provas. E essas provas não é um resultado individual é o coletivo. Então, um só quando ele cai no coletivo, acaba diminuindo a notas dos demais. Então, ela interfere sim no resultado do IDEB.

10. Em sua opinião os encarregados de educação poderiam ter um papel de maior responsabilização e uma mais profunda intervenção no combate à indisciplina escolar? Se sim de que forma?

Bom eu acho que nós como educadores, precisamos criar estratégias para lidar com esses alunos indisciplinados. A gente não deve aplicar punições severas, mas a gente também não

deve deixar passar em branco”. E você deve aplicar a punição que você pode cumprir. Porque não tem coisa pior do que você dizer, olha você hoje não vai embora em tal horário, você vai sair mais tarde e depois você voltar à trás. Então se você disse, tem que segurar ali, porque se não, você perde a credibilidade. Uma coisa também é você procurar conversar com esse menino, estabelecer as normas com ele no coletivo e discutir na hora que não tiver aprontando. Oh, o que a gente combinou, isso aqui poderia acontecer? Não. E buscar um ambiente mais amigável com o aluno, a gente precisa conhecer a realidade do aluno. Muitas vezes o aluno está passando por uma situação, ele vem na sala daquele jeito, apronta e a gente não procura chamar ele no cantinho e conversar com ele. Por que você fez isso, o que está acontecendo? A gente aqui na escola, a gente tem esse cuidado, o aluno está com esse comportamento, a gente chama ele conversa para ver o que está acontecendo, ele brigou com alguém em casa, como é que está a situação lá na sua casa, tudo bem? Para ver se a gente consegue descobrir. Porque muito alunos tem um comportamento, mas é porque ele está passando uma situação difícil em casa. Então, nós educadores temos que procurar descobrir esses problemas desses meninos. As vezes em casa eles não tem nem com quem discutir, não tem com quem conversar.

11. Há algum projeto desenvolvido pela escola para prevenir a indisciplina?

Bom projeto, projeto elaborado para esse fim a gente não tem. Mas a gente procura minimizar esses problemas buscando compreender o comportamento desses alunos e, buscando a parceria com a família. Quando a gente não consegue compreender, a gente convoca a família para saber porque ele está desse jeito e o que está acontecendo? É a forma para chegar até um denominador comum né ?

12. Diante da (in)disciplina escolar como são elaboradas as regras de convivência entre alunos, professores e demais funcionários?

A escola ela tem regimento interno. E nesse regimento prevê as sanções tanto para alunos indisciplinados quanto para os funcionários que venham fugir das regras. Mas infelizmente poucos conhecem esse regimento, pouca gente lê. É como eu já falei, a escola no primeiro dia de aula, na primeira semana, deveria tirar uns dias, meio período, para fazer o estudo desse regimento com os alunos para que eles conheçam. Porque na verdade o regimento existe, mais poucos alunos conhecem. Nesse regimento tem as normas da escola, o que o aluno pode e o que ele não deve fazer. Mas eles não conhecem.

13. A escola oferece momentos de formação para coordenador e / ou professor sobre a (in)disciplina escolar?

A escola em si não tem esse momento. Infelizmente. Mas a gente, tem o bate papo na sala de aula, o bate papo nos corredores. Mas acaba assim, um professor dá uma sugestão, outro já dá outra sugestão e a gente vai tentando levar. Mas formação direcionada para isso, não temos.

APÊNDICE 7 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS AOS PROFESSORES

ENTREVISTA P1

DADOS PESSOAIS

Sexo:

Feminino

Formação acadêmica:

Graduada em Pedagogia e Especialista em Educação

Idade:

50 anos

Estado Civil:

Solteira

Tempo de trabalho na Instituição:

14 anos

Série que leciona:

3º anos (Ensino Fundamental I)

Disciplina que leciona: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Artes.

Turno: Matutino e Vespertino.

1. Indique a sua concepção sobre:

a) Disciplina Escolar:

São vários fatores, eu vou citar alguns: a educação familiar, motivação por parte de profissionais em educação e o interesse próprio. Para mim, esses são uns dos fatores da indisciplina escolar.

b) Comportamento de aluno indisciplinado:

Bem, a minha concepção sobre o comportamento, é aquele aluno que não para sentado, conversa assuntos que não fazem parte da aula, perturba os colegas com brincadeiras e agressões. E não respeita o professor. E muitas vezes ele não sabe nem para que veio.

2. Na sua atuação docente, quais os maiores desafios que enfrenta na sala de aula?

O desinteresse, a agressão física e verbal, a ausência de pais no decorrer do ano letivo. E o sistema que só ouve e protege o educando.

3. Em sua opinião, quais as razões que podem estar na origem da indisciplina?

A falta de educação em casa, a violência sofrida em casa e na rua e a desmotivação na escola.

3.1. Quais os outros problemas além da indisciplina, enfrenta na sala de aula?

Um desses eu não vou citar muitos, mas vou citar um que acho muito importante, as crianças com problemas e que precisam de especialistas. E que não está ao alcance dos professores.

4. Quais os motivos de ordem familiar podem contribuir para que alunos sejam indisciplinados na sala de aula?

A falta de respeito aos pais, a irresponsabilidade com as tarefas, os para casa, falta de incentivos também dos pais e respeito dos pais para com os professores.

5. Quais os motivos, a nível de escola, podem contribuir para que alunos sejam indisciplinados?

Olha, alguns grupos formados na escola pelos alunos, esses grupos são formados por crianças que não gostam de estudar, não gostam de permanecer dentro da sala de aula. E quando ficam na sala de aula, eles tiram a paz, o sossego e a atenção dos outros colegas. E a irresponsabilidade e interesse também de alguns profissionais.

6. Em relação ao professor, que motivos existirão que possam contribuir para a indisciplina na sala de aula?

A falta de incentivo e compromisso dos mesmos.

7. No seu entender quais as características dos alunos indisciplinados?

Eles são bagunceiros, desordeiros, agressivos, não gostam de fazer as atividades, porque não tem compromisso, não ficam na sala de aula e perturbam os colegas e professores. Tiram a atenção de todos.

8. Como responde diante de uma situação conflituosa em sala de aula envolvendo alunos?

Sempre com conselhos, afeto, domínio, que é uma coisa que a gente sempre teve. E hoje em dia quando a gente fala em domínio em sala de aula, a gente sabe que está relacionado a vários fatores que a gente não pode nem usar mais, responsabilidade e respeito.

9. No decorrer do ano letivo, quais as sanções aplicadas por você em sala de aula a alunos com comportamentos indisciplinados?

Nem sempre dá certo. Mas às vezes eles sentam ao meu lado durante a aula e fazem atividades diferenciadas. A única coisa que o professor hoje em dia pode fazer em relação a isso. Pois o professor perdeu o direito, perdeu a autoridade dentro da sala de aula.

9.1. No decorrer do ano letivo, quais as sanções aplicadas pela escola a alunos com comportamentos indisciplinados?

A presença da família é acionada, há conversa com aluno, direção e coordenação. E muitas vezes também, advertência e a chamada suspensão.

10. Existem medidas disciplinares apresentadas pela escola aos encarregados de educação, no início do ano letivo, como forma de prevenção da indisciplina?

Essa é uma ação que eu não tenho conhecimento. Nunca vi esse tipo de ação, se existe não é do meu conhecimento. Mas eu gostaria muito de saber se existe.

11. Em sua opinião, os encarregados de educação poderiam ter um papel de maior responsabilização e uma mais profunda intervenção no combate à indisciplina escolar? Se sim, de que forma?

Não. Eu vou dizer o seguinte: hoje em dia o aluno pode tudo. O professor perdeu o direito e não existe. Não tem encarregados de educação. Não existe um papel de maior responsabilidade para o professor não, para os profissionais da educação. Não existe, não pode, tudo é proibido.

12. A escola tem algum projeto desenvolvido com a participação direta dos professores para prevenir a indisciplina?

Não. Essa escola na qual eu trabalho não tem.

13. Na escola há momentos de formação para coordenador e / ou professor sobre a (in)disciplina escolar?

Na escola não. Mas a disciplina está inserida em todos os momentos de formação. Eu participo de vários cursos de formação e têm. Mas na escola não.

ENTREVISTA P2

DADOS PESSOAIS

Sexo: Feminino

Formação acadêmica: Graduada em Pedagogia e Especialista em Educação.

Idade: 38 anos

Estado Civil: Casada

Tempo de trabalho na Instituição: 14 anos

Série que leciona: 4º ano (Ensino Fundamental I)

Disciplina que leciona: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Artes.

Turno: Matutino e Vespertino

1. Indique a sua concepção sobre:

a) Disciplina Escolar:

Bom a disciplina escolar é uma correção oportuna, quando aplicada e absorvida, gera resultados positivos que contribuem para a formação de vida do aluno e da sociedade.

b) Comportamento de aluno indisciplinado:

A indisciplina causa danos, tanto para o aluno como para a classe inteira. E até mesmo o professor que é afetando por causa dessa situação e causa desmotivação. Existem também alunos que vem para a escola com o objetivo de brincar, se divertir e não estudam, não procuram ter um compromisso, ter responsabilidade e são rebeldes.

2. Na sua atuação docente, quais os maiores desafios que enfrenta na sala de aula?

O principal é a falta de interesse dos alunos. Às vezes, o aluno já tem uma dificuldade para aprender e na maioria das vezes, há a falta de compromisso também, com as atividades de casa e não desenvolvem as tarefas na sala. Em muitos casos há também, a falta de participação dos pais, que acabam deixando o aluno solto, despreocupado e sem responsabilidades com as obrigações escolares.

3. Em sua opinião, quais as razões que podem estar na origem da indisciplina?

Acho que problemas familiares né, pode ser um fator. Porque muitas vezes a criança vive em conflitos na família, ou pode ser também a falta de atenção e preocupação dos pais né com os seus próprios filhos.

3.1. Quais os outros problemas além da indisciplina, enfrenta na sala de aula?

Tem muitos alunos que não prestam atenção na aula, ficam conversando, se atrasam e a atividade fica sem concluir. E há também o desinteresse na leitura.

4. Quais os motivos de ordem familiar podem contribuir para que alunos sejam indisciplinados na sala de aula?

Muitas vezes as crianças vivem em lares em que os pais se separam e isso afeta muito as crianças causando revolta. Ou há casos também que os pais, eles não impõem limites nos filhos, não educam seus filhos. E conseqüentemente vão dar trabalho na escola.

5. Quais os motivos, a nível de escola, podem contribuir para que alunos sejam indisciplinados?

É quando o aluno não é punido. Se a escola não aplica a punição, seja através de uma ocorrência, ou com outra forma de punição, as coisas só tendem a piorar.

6. Em relação ao professor, que motivos existirão que possam contribuir para a indisciplina na sala de aula?

Por exemplo, ficar paliando sempre a situação, deixar passar em branco. Isso fará com que o aluno não tenha limites e o professor, precisa impor limites.

7. No seu entender quais as características dos alunos indisciplinados?

Alunos indisciplinados são aqueles que não tem responsabilidades. Aquele aluno relaxado, sem compromisso com as suas tarefas, que não traz material para a escola, que conversa demais na sala, tirando sua atenção e a dos colegas. E que não se importa com o que está sendo ensinado.

8. Como responde diante de uma situação conflituosa em sala de aula envolvendo alunos?

Em primeiro lugar manter a calma, tenta acalmar os alunos, dialogar com eles e expor a situação para eles tentando resolver o problema. E se for o caso, a depender da situação, levo o caso até a direção da escola.

9. No decorrer do ano letivo, quais as sanções aplicadas por você em sala de aula a alunos com comportamentos indisciplinados?

Eu sempre procuro conversar com eles, dando um alerta verbal primeiro né, impondo limites. Mas dependendo da indisciplina, preencho uma ocorrência relatando o problema.

9.1. No decorrer do ano letivo, quais as sanções aplicadas pela escola a alunos com comportamentos indisciplinados?

Além da ocorrência que tem né, se o comportamento piorar a partir de uma determinada quantidade de ocorrências, o aluno é suspenso da escola por alguns dias. E se continuar a indisciplina ele deverá receber a sua transferência.

10. Existem medidas disciplinares apresentadas pela escola aos encarregados de educação, no início do ano letivo, como forma de prevenção da indisciplina?

Não.

11. Em sua opinião, os encarregados de educação poderiam ter um papel de maior responsabilização e uma mais profunda intervenção no combate à indisciplina escolar? Se sim, de que forma?

Acho que sim. Eles deveriam serem mais taxativos e impor a intervenção no combate à indisciplina.

12. A escola tem algum projeto desenvolvido com a participação direta dos professores para prevenir a indisciplina?

Não.

13. Na escola há momentos de formação para coordenador e / ou professor sobre a (in)disciplina escolar?

Não.

ENTREVISTA P3

DADOS PESSOAIS

Sexo: Feminino

Formação acadêmica:

Graduada em Pedagogia e Especialista em Educação

Idade:

65 anos

Estado Civil:

Divorciada

Tempo de trabalho na Instituição:

19 anos

Série que leciona:

5º ano (Ensino Fundamental I)

Disciplina que leciona:

Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Artes e Educação Física.

Turno: Matutino e Vespertino

1. Indique a sua concepção sobre:

a) Disciplina Escolar:

Eu acho que a disciplina escolar é a parte mais perfeita de uma instituição.

b) Comportamento de aluno indisciplinado:

Há dois caminhos: arrumar atividade para que ele fique situado com aquela situação, ou criar estratégia para dominá-lo.

2. Na sua atuação docente, quais os maiores desafios que enfrenta na sala de aula?

A falta de interesse dos alunos, desobediência no fazer das atividades e a falta de pudor. Que sempre eles andam falando palavras de baixo calão.

3. Em sua opinião, quais as razões que podem estar na origem da indisciplina?

A família.

3.1. Quais os outros problemas além da indisciplina, enfrenta na sala de aula?

Nenhum. Sou amiga dos alunos. Apesar do meu jeito meio tradicional de ser. Mas, galgo muita amizade.

4. Quais os motivos de ordem familiar podem contribuir para que alunos sejam indisciplinados na sala de aula?

A falta de acompanhamento na vida escolar do filho.

5. Quais os motivos, a nível de escola, podem contribuir para que alunos sejam indisciplinados?

Muito direito dado a eles. Isso, diretamente assim. Falam diretamente, há isso é um direito do aluno! Aí tira toda a autonomia de um professor, de um inspetor, do pessoal de apoio. Eles ficam ousados.

6. Em relação ao professor, que motivos existirão que possam contribuir para a indisciplina na sala de aula?

A falta de controle com a turma e o professor descomprometido. Na minha concepção como educadora, eu acho isso. Porque antes de mais nada você tem que ter o controle, com a sua turma, com a sua clientela. E você tem esse controle, você trabalha.

7. No seu entender quais as características dos alunos indisciplinados?

Eu acho que são: agressivos, sonsos e cínicos.

8. Como responde diante de uma situação conflituosa em sala de aula envolvendo alunos?

Naturalmente, falando com a direção ou família. Eu encaro na maior naturalidade.

9. No decorrer do ano letivo, quais as sanções aplicadas por você em sala de aula a

Primeiramente um diálogo, retirada da sala de aula por alguns minutos para que os outros não fique tomando conta da conversa e terceira é a conversa com a família.

9.1. No decorrer do ano letivo, quais as sanções aplicadas pela escola a alunos com comportamentos indisciplinados?

Outras atividades extraclasse: capoeira e judô, que aqui tem né. Geralmente aqui não tem, dá essa abertura para outras atividades, para que eduque. Entendeu?

10. Existem medidas disciplinares apresentadas pela escola aos encarregados de educação, no início do ano letivo, como forma de prevenção da indisciplina?

Existe. Só que por falta de pessoal, elas não são dadas a continuidade a ponto de atender a todas as necessidades. Que sempre tem né, mas, é aquilo!

11. Em sua opinião, os encarregados de educação poderiam ter um papel de maior responsabilização e uma mais profunda intervenção no combate à indisciplina escolar? Se sim, de que forma?

Criando mais projetos, com o objetivo de inserir essas crianças, dando educação de qualidade.

12. A escola tem algum projeto desenvolvido com a participação direta dos professores para prevenir a indisciplina?

Sim. O Mais Educação e outros.

13. Na escola há momentos de formação para coordenador e / ou professor sobre a (in)disciplina escolar?

Tem. Sim.

APÊNDICE 8 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS E ESCLARECIMENTO SOBRE OS OBJETIVOS DA NOSSA PESQUISA.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Mestrado em Ciências da Educação

Termo de autorização dos entrevistados e esclarecimento sobre os objetivos da nossa pesquisa.

Prezado (a) entrevistado (a)

Venho por meio deste, solicitar a sua autorização para utilizar os dados coletados através desta entrevista ao recurso de um gravador e que posteriormente será transcrita, como parte integrante da investigação no âmbito de meu trabalho de Mestrado em Ciências da Educação a apresentar na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Portugal intitulado: **(IN)DISCIPLINA NA ESCOLA: Perspectivas da ação docente**. Tem como finalidade **analisar as percepções sobre a (in)disciplina por parte das docentes do Ensino Fundamental I, de uma escola em Porto Seguro, tendo por base o seu posicionamento diante das ações dos estudantes, em contexto de sala aula.**

Enfatizamos que a concretização deste trabalho foi autorizada pela instituição pesquisada. E este documento servirá somente para ratificar a autorização dos dados da entrevista na Dissertação. Mas a identidade do entrevistado (a) não será divulgada.

Porto Seguro, _____ de _____ de _____ .

Entrevistado (a)

Ednalda Alves Moreira dos Santos

Entrevistadora

ANEXOS

ANEXO I – DEMONSTRATIVO DA EXECUÇÃO DE RECEITA – PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO



DEMONSTRATIVO DA EXECUÇÃO DA RECEITA E DA DESPESA E DE PAGAMENTOS EFETUADOS

BLOCO 1 - IDENTIFICAÇÃO		
1- Programa/Ação:	MAIS EDUCAÇÃO	2- Exercício: 2016
BLOCO 1 - IDENTIFICAÇÃO :	4 - N° do CNPJ :	
5 - Endereço:	6 – Município: PORTO SEGURO	7-UF: BA

BLOCO 2 - SÍNTESE DA EXECUÇÃO DA RECEITA E DA DESPESA (R\$)								
08 - Saldo Reprogramado do Exercício Anterior		09 - Valor Creditado pelo PNDE no Exercício		10 - Recursos Próprios		11 - Aplicação Financeira		12 - Devolução de Recursos ao FNDE
Custeio	Capital	Custeio	Capital	Custeio	Capital	Custeio	Capital	CUSTEIO CAPITAL
13-Valor Total da Receita		14- Valor Total da Despesa Realizada		15-Saldo a Reprogramar para o Exercício Seguinte		16-Saldo Devolvido		17-Período de Execução
Custeio	Capital	Custeio	Capital	Custeio	Capital	Custeio	Capital	01/01/2017 a 31/12/2017

21 – Tipo de bens e materiais adquiridos ou serviços contratados	22 – Origem (R\$)	23 – Nat. Desp.	Pagamento/ Data
MONITORIA DE PERCUSSÃO	FNDE		
MONITORIA DE PERCUSSÃO	FNDE		
MONITORIA DE MATEMÁTICA	FNDE		
MONITORIA DE PORTUGUÊS	FNDE		
MONITORIA DE PORTUGUÊS	FNDE		
MONITOR DE MATEMÁTICA	FNDE		
MONITORIA DE ESPORTE	FNDE		

MONITORIA DE PORTUGUÊS	FNDE		
MONITORIA DE CAPOEIRA	FNDE		
MONITORIA DE PERCUSSÃO	FNDE		
MONITOR DE MATEMÁTICA	FNDE		
MONITORIA DE PORTUGUÊS	FNDE		
MONITORIA DE PORTUGUÊS	FNDE		
MONITOR DE MATEMÁTICA	FNDE		
MONITOR DE MATEMÁTICA	FNDE		
MONITORIA DE CAPOEIRA	FNDE		
MONITORIA DE ESPORTE	FNDE		
MONITORIA DE PERCUSSÃO	FNDE		
MONITORIA DE CAPOEIRA	FNDE		
MONITORIA DE PORTUGUÊS	FNDE		
MONITORIA DE ESPORTE	FNDE		
MONITORIA DE CAPOEIRA	FNDE		
MONITOR DE MATEMÁTICA	FNDE		
MONITOR DE MATEMÁTICA	FNDE		
MONITORIA DE PORTUGUÊS	FNDE		
MONITOR DE MATEMÁTICA	FNDE		
MONITORIA DE PERCUSSÃO	FNDE		
MONITORIA DE PORTUGUÊS	FNDE		
MONITORIA DE ESPORTE	FNDE		
MONITORIA DE PORTUGUÊS	FNDE		
MONITOR DE MATEMÁTICA	FNDE		