

CELIA DE OLIVEIRA QUADROS DOS SANTOS

**CULTURA ESCOLAR E INDISCIPLINA
UM ENFOQUE FOUCAULTIANO**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Organização do Trabalho Pedagógico, como requisito parcial à obtenção do grau de Especialista, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Lucia Silva Ratto

CURITIBA

2008

*[...] o poder em seu exercício vai muito longe,
passa por canais muito sutis, é muito mais
ambíguo, porque cada um de nós é no fundo,
titular de um certo poder, e por isso o
veiculamos... nada mudará na sociedade se os
mecanismos de poder funcionam fora, abaixo,
ao lado dos aparelhos de Estado a um nível
muito mais elementar, quotidiano, não forem
modificados.*

Michel Foucault (2006)

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi buscar, a partir dos estudos de Ratto dentro do referencial teórico foucaultiano, de que maneira a cultura escolar e a indisciplina estão relacionadas e de que maneira estão postos dentro do ambiente escolar. Desta forma, este trabalho foi dividido em quatro capítulos: o primeiro trata da cultura e da cultura escolar, enquanto produtos do homem e da sociedade; o segundo discorre acerca da metodologia adotada nesta pesquisa, onde se optou por uma pesquisa qualitativa, as quais possibilitaram um estudo instigante acerca do tema e também viabilizaram apontamentos importantes sobre a problemática em questão; o terceiro analisa a rotina das escolas estudadas, questionando, dentro do referencial teórico, alguns encaminhamentos tomados pelas escolas, na busca da disciplina corporal e intelectual; finalmente, o quarto capítulo traz as considerações finais acerca deste estudo, onde há a reflexão acerca do que é a indisciplina na escola, e como esta faz a vigilância dentro do seu espaço. Neste sentido, há que se enfatizar que os alunos são os maiores envolvidos neste sistema, uma vez que participam ativamente enquanto vigiados e punidos dentro do aparelho escolar, situação esta que se reproduz na sociedade em que vivemos.

Palavras-chave: cultura escolar; indisciplina; vigilância; livro de ocorrências.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1 CULTURA E CULTURA ESCOLAR	12
1.1 CULTURA: UM PRODUTO DA ATIVIDADE HUMANA.....	12
1.2 CULTURA ESCOLAR.....	13
1.3 CULTURA ESCOLAR: RELAÇÕES COM O PENSAMENTO DE FOUCAULT.....	16
2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS	25
3 ANÁLISE DAS ROTINAS DAS ESCOLAS "A" e "B"	31
3.1 CARACTERIZAÇÃO DAS DUAS ESCOLAS ANALISADAS	31
3.2 HORÁRIO DE ENTRADA	33
3.3 FILAS.....	36
3.4 ORAÇÃO E HORÁRIO DA MERENDA ESCOLAR	43
3.5 RECREIO.....	46
3.6 REGISTROS DE TAREFAS.....	50
3.7 FALTAS.....	54
3.8 VIOLÊNCIA.....	56
3.9 QUEIXAS DOS PAIS EM RELAÇÃO AOS PROFESSORES	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS	64
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS	67
APÊNDICE B - FICHA DE ENCAMINHAMENTO AO CONSELHO TUTELAR	69
APÊNDICE C - TERMO DE COMPROMISSO DAS ESCOLAS "A" E "B"	71

INTRODUÇÃO

Em todo início de ano letivo existe uma ansiedade tanto por parte dos alunos em conhecer seus professores, bem como dos professores em conhecer sua turma. Para muitos professores a ansiedade se baseia em uma preocupação: *"E se eu pegar uma turma indisciplinada? O que fazer?"*

Certamente muitos educadores se apóiam em diferentes discursos para responder a estas perguntas, atribuindo diferentes causas para a indisciplina. Vasconcelos fez uma pesquisa com professores de 5 estados brasileiros, de várias séries de escolas públicas e privadas, tendo por objetivo desvelar as concepções que estes têm sobre "ética"¹. Constatou-se que 78,6% destes valorizam este termo ética quando associado à disciplina e indisciplina na escola, estando imediatamente interessados em estabelecer controles para os comportamentos que consideram inadequados nos alunos. O autor concluiu então que:

A grande maioria (83,4%) atribui as causas da indisciplina a fatores externos a escola. Dizem, por exemplo, que o comportamento indisciplinado vem da família que não soube educar, é conseqüência da violência transmitida pelos meios de comunicação, vem da condição de pobreza dos alunos e do uso de drogas (VASCONCELOS, 2004, p.2).

Há também o discurso que pressupõe que os pais "modernos" (séc. XXI) não sabem ou não gostam de contrariar seus filhos. Há diversos tipos de literatura que apontam este argumento como declara o Dr. Içami Tiba (2006), psiquiatra, autor de livros voltados para educadores, pais e adolescentes:

A primeira geração educou seus filhos de maneira patriarcal, a segunda, foi massacrada pelo autoritarismo dos pais. Na tentativa de proporcionar a eles o que nunca tiveram, os pais da segunda geração acabaram caindo no extremo oposto da primeira: a permissividade.

¹ Para o autor as mudanças contemporâneas são motivos que fazem da ética tema de interesse de vários segmentos da mídia, adentrando também o contexto escolar por meios dos PCN's, no contexto da relação com valores e regras que visam o desenvolvimento moral.

Sobre a relação pais e filhos, no que tange à questão da indisciplina, Vasconcellos (2004) afirma que muitos professores atribuem como causa da indisciplina escolar especialmente a ausência daqueles pais "modernos", relacionando o problema também à classe social: se são pais da classe alta, estão ausentes porque atribuem à babá a tarefa de educar seus filhos; já na classe média e baixa, estão ausentes pois precisam trabalhar tanto que não lhes sobra tempo para educar seus filhos. Esses, ainda segundo os educadores, passam boa parte do dia na escola, que assume então a função de educar.

Como se vê, o tema indisciplina é amplamente apresentado como algo produzido no exterior da escola (relação entre pais e filhos, educação familiar, "estrutura familiar", violência social, televisão...), não se enfatizando, portanto, as dinâmicas históricas e atuais da organização escolar como uma dimensão de produção da indisciplina.

Nos anos de 1960 e 1970 a indisciplina escolar apresentava-se com outras conotações, estando mais relacionada à falta, conversa fora de hora ou bagunça. Agora, a indisciplina escolar parece ter outras dimensões: tem contribuído com as dificuldades de aprendizagem e algumas vezes representam ameaças para toda comunidade escolar. Diante disso, percebo que a questão disciplinar representa um dos maiores problemas enfrentados pela escola atual.

Assim, faz-se necessário problematizar a temática no contexto da cultura escolar, pressupondo, no entanto, que o trabalho na escola não pode realmente efetivar-se sem esforços, dedicação e principalmente, sem algum tipo de disciplina.

Para Forquin (1993, p.167), a escola não é um local apenas de aprendizagem de saberes cognitivos, mas um local de incorporação de comportamentos e hábitos exigidos socialmente que fazem parte da cultura. Para o autor, a cultura escolar pode ser definida como "o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que selecionados, organizados, normalizados rotinizados, sob efeitos de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas".

Ainda, segundo o autor, cultura escolar tem como eixo norteador a construção de saberes escolares. Diz respeito, portanto, aos saberes científicos, conhecimentos

historicamente construídos pela humanidade e sistematizados pela instituição escolar. Já a cultura da Escola são as práticas internas de cada escola. Tem relação com as metodologias, crenças, rituais, regimentos, enfim. A escola é também mundo social, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos.

Para Pérez-Gómez (2001, p.17), a escola impõe, de maneira tenaz, modos de conduta, pensamento e relações independentemente das mudanças que ocorrem ao seu redor. Com a intenção de aceitação institucional, mesmo em face às contradições existentes, reproduz rotinas que geram a cultura escolar. Uma vez que não é pressionada para a mudança, são outros seus propósitos sociais, ou seja, a escola permanece cumprindo bem a sua função classificatória e preparatória para a sociedade neoliberal.

Souza (1998), ao estudar a criação dos grupos escolares no Estado de São Paulo, nos dá pistas de como a organização da estrutura escolar pode ter contribuído para o surgimento da indisciplina. De acordo com a autora, no Brasil Imperial, o professor recebia o aluno, geralmente em sua casa (escolas isoladas), para algumas horas de estudos, utilizando-se do método individual de ensino, visto que eram poucas as crianças que tinham acesso à educação escolar. Com o advento da República e a necessidade política de instruir e civilizar a massa social houve a necessidade de reunir as escolas isoladas em uma instituição de estrutura monumental, devido à importância do que deveria transmitir, e uma organização fortemente influenciada pelos higienistas (médicos e psicólogos que tratavam da educação). É o surgimento da escola graduada, onde as crianças deveriam adaptar-se aos modos de se comportar na escola, e que tem base nas teorias behavioristas de premiação ou punição.

Essa nova organização educacional trouxe novas necessidades que até então não existiam, como por exemplo, o estabelecimento do recreio, um tempo para descanso do aluno, que não programava atividades. Sendo assim, os alunos permaneciam sem atividades programadas durante esse tempo. Para Souza:

Vagar, correr, pular, brincar, xingar e brigar desordenadamente incomodava diretores e inspetores que viam nesses comportamentos dos alunos um grande prejuízo para os bons costumes. Por isso, a necessidade de vigilância permanente, de disciplina insidiosa, de aproveitamento máximo do tempo (SOUZA, 1998, p.147).

Essas práticas fiscalizadoras permanecem na escola, em que pese as novas configurações dos grupos sociais e de alunos que as freqüentam. Percebe-se que novas conformações começou a se estabelecer sobre os problemas disciplinares. Pensar a questão disciplinar é em grande medida pensar a questão do poder, questão amplamente tratada por um autor importante nesse campo: Michel Foucault. Segundo Foucault, o poder se apresenta como uma instância acoplada ao saber e o produz. Aqui, o funcionamento do saber se apresenta inerente às relações de poder e no contexto da análise da sociedade disciplinar, tem como objetivo geral tornar os corpos úteis e dóceis.²

Para Foucault (1987), a disciplina aparece como um conjunto de mecanismos de poder que individualizam o homem, subjungando-o a um quadro classificatório e normalizante de relações. Os saberes se configuram como dispositivos que, produzidos a partir de relações de poder, se tornam constitutivos do poder, na medida em que comparam, diferenciam, hierarquizam, homogeneizam, excluem. Por isso, a crescente especialização e fragmentação das ciências, mais do que expressão de uma "patologia do saber", é produzida a partir da própria estrutura do poder-saber disciplinar. "A disciplina 'fabrica indivíduos'; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício" (FOUCAULT, 1987, p.143). Ainda nas palavras de Foucault (apud RATTO, 2007a, p.116),

O que é próprio das disciplinas é debruçar-se sobre os corpos individuais em uma perspectiva microscópica, detalhista, abordando-os nos detalhes, de modo extensivo, intermitente, cotidiano. As técnicas disciplinares implicam também a proliferação de saberes, voltados para o desenvolvimento de conhecimentos, considerados como científicos ou não, que sustentarão o controle sobre esses corpos.

² Michel Foucault (1987): filósofo francês (Poitiers 1926 – Paris, 1984).

Considera que Foucault (1987) a rigor não está problematizando todo e qualquer tipo de disciplina, mas sim um tipo específico de disciplina, que se produziu historicamente a partir de certas relações de poder que tenderam a se alastrar ao longo da Modernidade. Nesse sentido, não se trata de pensar que o autor é incondicionalmente contra o poder ou a disciplina. Segundo o autor, não há como o indivíduo viver fora "do poder", o que vale também para o caso da disciplina na escola. Não é possível pensarmos que esta escola que conhecemos possa funcionar sem algum tipo de disciplina, a questão é definir qual tipo nos interessa, qual tipo favorece, por exemplo, nossos cultivados discursos em torno da formação crítica, criativa e autônoma dos cidadãos.

Uma das contribuições centrais que Foucault (1987) nos traz vai na direção de pensarmos as relações de poder para a de suas dimensões repressivas. Na análise do autor o poder age essencialmente de forma produtiva: produz comportamento, saberes, conhecimento, valores, sujeitos.

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele "exclui", "reprime", "recalca", "censura", "abstrai", "mascara", "esconde". Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (FOUCAULT, apud RATTO, 2007a, p.117).

Nessa direção, caberia especialmente tentarmos analisar as questões disciplinares não tanto pelo que elas reprimem, mas sim, pelo que produzem nos sujeitos a ela submetidos. Sendo assim, não seria o caso de admitir que muitos aspectos produtores da indisciplina são concebidos no próprio modo como a escola se organiza?

Sendo assim, o presente trabalho foi construído tendo por objeto de estudo a questão disciplinar no contexto da cultura escolar. Tem por objetivos:

- Realizar estudo bibliográfico inicial a respeito da questão disciplinar tendo em vista o referencial analítico foucaultiano, especialmente no que se refere a *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 1987) e *Livros de ocorrência: (in)disciplina, normalização e subjetivação* (RATTO, 2007a);
- Realizar estudo bibliográfico preliminar a fim de delimitar as noções de cultura e de cultura escolar;

- Levantar dados empíricos a respeito da questão disciplinar no cotidiano de escolas públicas das séries iniciais do ensino fundamental na direção de caracterizar: tipos de indisciplina praticados, momentos, espaços, postura de alunos, professores, pais, dentre outros;
- Buscar aproximações analíticas iniciais a respeito da questão disciplinar no contexto da cultura escolar através da construção de relações entre o material empírico levantado e a bibliografia estudada.

Propõe-se tomar a realidade escolar para como possibilidade de identificação de alguns dos modos, situações, momentos, espaços, relações de poder, dentre outros aspectos, configurantes dos problemas de indisciplina vivenciados no cotidiano escolar, relacionando-os na medida do possível com as considerações teóricas existentes especialmente nas duas obras mencionadas acima, página. Para desenvolver esta pesquisa de campo em duas escolas públicas das séries iniciais do ensino fundamental, ambas localizadas em um mesmo município da região metropolitana de Curitiba. Como instrumento de coleta dos dados usei entrevistas, observações e análise de livro de ocorrência.

Nesse sentido, o presente trabalho foi organizado da seguinte forma: o Capítulo 2 apresenta aproximações iniciais com os conceitos de cultura, cultura escolar e com o pensamento de Michel Foucault. No Capítulo 3 aponto os encaminhamentos metodológicos adotados. No Capítulo 4 caracterizo em linhas gerais as duas escolas que se constituem como campo empírico de minha pesquisa para a partir daí, descrever as rotinas de ambas as escolas e buscar relações analíticas iniciais entre estes dados e a bibliografia estudada. E finalmente, nas Considerações Finais, procuro retomar os principais aspectos que consegui captar neste trabalho.

1 CULTURA E CULTURA ESCOLAR

1.1 CULTURA: UM PRODUTO DA ATIVIDADE HUMANA

Ao contrário de alguns outros animais, o ser humano, ao nascer, necessita do amparo de um ser humano adulto para sobreviver. Para desenvolver-se e interagir socialmente, necessita aprender a se comunicar (falar, por exemplo), com outros seres humanos. Sendo assim, tornar-se humano é algo que só ocorre no convívio com outras pessoas. São elas que transmitem o conhecimento sobre a cultura humana, que nos constitui cognitivamente, afetivamente, moralmente com a qual e a partir da qual se aprende a viver, conviver e organizar-se.

Qualquer produto da ação humana pode ser chamado de cultura: objetos, idéias, normas, crenças, raciocínios ou valores que orientam o comportamento humano. Trata-se de algo produzido por todos e que a todos pertence. A cultura é produzida histórica e socialmente. Segundo a UNESCO, a cultura é:

[...] um conjunto de conhecimentos e de valores que não é objeto de nenhum ensino específico e que, no entanto, todos os membros de uma comunidade conhecem. [...] a cultura tem uma potente dimensão popular e tradicional, é o espírito do povo a que cada um pertence e que impregna, ao mesmo tempo, o pensamento mais elevado e os gestos mais simples da vida cotidiana (apud PERÉZ-GÓMEZ, 2001, p.13).

A cultura determina grande parte da existência humana e também é modificada pelos indivíduos porque há resistência, questionamentos a ela. Sendo assim, o indivíduo é ao mesmo tempo produto e produtor da cultura humana. Pérez-Gómez considera a cultura

[...] como um conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o que facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado. A cultura, portanto, é resultado da construção social, contingente as condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo. Expressam-se significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições e objetos, sentimentos [materiais e simbólicos] que circundam a vida individual e coletiva da comunidade [...] (PERÉZ-GÓMEZ, 2001, p.17).

É possível compreender o termo cultura em dois sentidos básicos e relevantes em suas relações com a cultura escolar. O antropológico define cultura como o modo de vida de um determinado grupo, considerando sua produção intelectual e práticas significativas – artes, linguagem, filosofia, moda, publicidade, entre outras, e o estudo entre essa e outras culturas.

Já o ponto de vista sociológico analisa a cultura como as práticas das pessoas comuns, e as maneiras de fazer e viver, sejam elas insignificantes, contraditórias ou não, que um grupo compartilha e constrói socialmente.

1.2 CULTURA ESCOLAR

As necessidades civilizatórias e a instituição das escolas ampliaram a atenção às particularidades da infância. Em contrapartida, a cultura da infância contribuiu para a organização da instituição escolar.

Sendo assim, da mesma forma com que a cultura da infância foi construída historicamente, a cultura escolar buscou uma organização específica que atendesse às necessidades e interesses de cada época, expandindo sua forma, até mesmo a outras instituições – não escolares –, que se encontram inculcadas nas sociedades, principalmente ocidentais.

Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando é possível, as culturas infantis [no sentido antropológico do termo], que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares (JULIA, 2001, p.10-11).

Para Forquin (1992), Cultura Escolar não é um conceito ou um termo que tão claramente se possa delimitar. Diz ele que a escola não reproduz uma cultura homogênea, pois, historicamente, diversas normas e práticas que são apropriadas pela instituição escolar são provenientes de culturas sociais heterogêneas – o que chama de "bricolagem".

Sendo assim, são produtos e processos relacionados com os conflitos da sociedade que os produziu e foi também produzida nessa e por essa escola. Antonio

Cândido (1971), com base nos estudos de Gurvitch (1982), aponta que, numa perspectiva macrosociológica, "[...] a própria vida interna da escola [...] reelabora, segundo a sua dinâmica interna, as normas, valores, práticas comunitárias, dando-lhes uma coloração nova, mas nem por isso alheia ao encadeamento geral da sociedade [...]" (CÂNDIDO, apud PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004, p.128).

Para o autor Vinão Frago (1995), cultura escolar recobre as diferentes manifestações das práticas instauradas no interior das escolas, transitando de alunos a professores, de normas a teorias. Na sua interpretação, engloba tudo o que acontece no interior da escola.

Alguém dirá: tudo. E é certo, cultura escolar é toda a vida escolar: atitudes e idéias, mentes e corpos, objetos e comportamentos, modos de pensar, falar e fazer. O que acontece é que em todo este conjunto há alguns aspectos que são mais relevantes que outros, no sentido de que são elementos organizadores que a ajustam e definem. Dentre eles, aponto dois, aos quais, se tem dedicado alguma atenção nos últimos anos: o espaço e tempo escolares. Outros, não menos importantes, como as práticas discursivas e lingüísticas, ou as tecnologias e meios de comunicação utilizados, são agora deixados de lado (VIÑAO FRAGO, 1995, p.69). [tradução livre]

Julia (2001) vai além das análises sobre a escola em que Bordieu e Passeron³ (1975) a viam como lugar de reprodução social, propondo numa metáfora aeronáutica da Caixa Preta, que é preciso desvendar as práticas internas escolares, superando assim, os estudos prescritivos sobre a escola homogênea. Neste sentido, Candau (2000, p.68) afirma:

Chama a atenção quando se convive com o cotidiano de diferentes escolas, como são homogêneos os rituais, os símbolos, a organização do espaço e do tempo, as comemorações de datas cívicas, as festas, as experiências corporais, etc. Mudam as culturas sociais de referência, mas a cultura da escola parece gozar de uma capacidade de se autoconstruir independentemente e sem interagir com esses universos. É possível detectar um congelamento da cultura da escola que, na maioria dos casos, a torna estranha a seus habitantes.

³ Faria Filho et al. afirmam que a diversidade analítica de Bordieu (1975) é utilizada por autores que estudaram a cultura escolar na perspectiva da reprodução e também por autores que discordam desta perspectiva.

A sociedade é caracterizada por uma grande diversidade cultural e, como Candau afirma acima, a cultura escolar muitas vezes parece manter distância da cultura da sociedade à sua volta. A escola muitas vezes se comporta como uma instituição social alheia às mudanças e diversidades da sociedade local, passando a possuir um ritual próprio que a faz distante da sociedade onde está inserida.

Além disso, a escola também é responsável pela transmissão de valores, conhecimentos e comportamentos. Sendo assim

Embora cultura escolar não seja um conceito simples de delimitar, considera-se que na escola foram sendo historicamente construídas normas e práticas definidoras dos conhecimentos que seriam ensinados e dos valores e comportamentos que seriam inculcados, gerando o que se pode chamar de cultura escolar. Conhecimentos, valores e comportamentos que, embora tenham assumido uma expressão peculiar na escola, e, principalmente, em cada disciplina escolar, são produtos e processos relacionados com as lutas e os embates da sociedade que os produziu e foi também produzida nessa e por essa escola (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004, p.58).

Os estudos realizados sobre a Cultura Escolar revelam que as práticas educacionais estão intimamente ligadas às posições hierárquicas ocupadas pelos sujeitos no interior da escola. No Brasil, os estudos realizados sobre cultura escolar como categoria de análise tem significado reconhecido na História da Educação:

Os trabalhos que tomam a cultura escolar como categoria de interpretação partem das diversas áreas disciplinares que compõem a pedagogia, como a psicologia da educação, a sociologia da educação, a filosofia da educação e a didática, entre outras. E, apesar de partilharem referências comuns, traduzem os modos próprios de lidar com o arsenal teórico, de assegurar procedimentos de validação das pesquisas e de legitimar análises, constitutivos de cada área disciplinar, espelhando as múltiplas especialidades do saber pedagógico e seu diálogo com campos de conhecimento afins, como a psicologia, a sociologia e a filosofia. Nesse sentido, de maneira a restringir o *corpus* do estudo e garantir-lhe uma certa homogeneidade, optamos por cingir a reflexão acerca da cultura escolar, como categoria de análise (FARIA FILHO, 2004, p.142).

1.3 CULTURA ESCOLAR: RELAÇÕES COM O PENSAMENTO DE FOUCAULT

Um dos focos desta pesquisa é a análise e a relação do pensamento de Foucault (1987) com a Cultura Escolar atual, procurando relações e similaridades. Assim, torna-se essencial tratar das dinâmicas do poder e algumas de suas relações com a prática escolar.

Michel Foucault (1987) desenvolveu um excelente trabalho sobre o poder e como ele se encontra disposto nas diferentes instituições existentes nas sociedades modernas, como no Estado, família, e, o que mais nos interessa aqui, na instituição escolar.

Para Foucault (2006, p.219), "O poder não é substancialmente identificado com um indivíduo que o possuiria ou que o exerceria devido a seu nascimento; ele torna-se uma maquinaria de que ninguém é titular."

Assim, Foucault (1987) tenta acabar com a idéia de que algumas pessoas são predestinadas a mandar, idéia essa muito difundida na Modernidade. "Para o autor, o poder não é fundamentalmente uma propriedade, é correlação de forças [forças em relação], a serem problematizadas conforme as especificidades de cada contexto/lógica/estratégias em que se dão" (RATTO, 2007b, p.1).

O poder deixa de ser caracterizado como uma propriedade restrita a determinadas pessoas, mas passa a ser caracterizado como forças que se relacionam, mas que, para serem compreendidas, devem ser contextualizadas. Essas forças não estariam concentradas em algumas pessoas ou apenas alguns setores da sociedade, mas estariam presentes em toda sua totalidade.

Convencionou-se também afirmar que o poder está caracterizado por aspectos negativos, geralmente sendo relacionado com a repressão, idéia esta contestada por Foucault (2006, p.7-8):

Quando se define os efeitos do poder pela repressão, tem-se uma concepção puramente jurídica deste mesmo poder; identifica-se o poder a uma lei que diz não. O fundamental seria a força da proibição. Ora, creio ser essa uma noção negativa, estreita e esquelética do poder que curiosamente todo mundo aceitou. Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao

prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.

Para Foucault (1987) vem mostrar que o poder não é apenas e sobretudo repressão. Ele é responsável por uma grande rede produtiva. Se as pessoas "obedecem" o poder é porque, sobretudo este age de forma afirmativa e produtiva. "O autor afirma enfaticamente a positividade do poder e seu caráter produtivo na manutenção das relações sociais, pois do contrário, ele não se sustentaria, ele seria frágil e insuportável, em meio ao império exclusivo do 'não'" (RATTO, 2007b, p.1).

Geralmente a idéia que se faz do poder é de algo que vem apenas e, sobretudo, de cima para baixo, utilizando-se a representação da pirâmide social, onde no topo, está a classe "dominante", que é formada pela minoria da população, detentora direta de um poder de coerção sobre a base da pirâmide social. Segundo Foucault, apud Ratto (2007b, p.3):

[...] de modo geral, penso que é preciso ver como as grandes estratégias de poder se incrustam, encontram suas condições de exercício em micro-relações de poder. Mais sempre há também movimentos de retorno, que fazem com que as estratégias que coordenam as relações de poder produzam efeitos novos e avancem sobre domínios que, até o momento, não estavam concernidos [...]. Na medida em que as relações de poder são uma relação desigual e relativamente estabilizadas de forças, é evidente que isto implica um em cima e um em baixo, uma diferença de potencial [...]. Mas o que eu quis dizer é que, para que haja um movimento de cima para baixo, é preciso que haja ao mesmo tempo uma capilaridade de baixo para cima.

Com isso Foucault vem mostrar que existem microrrelações que podem ser consideradas como manifestações cotidianas de poder e que se encontram na base social. A isso Foucault (1987) chama de Microfísica do Poder. O poder de cima para baixo só funciona porque existe uma base que vem de baixo para cima. Segundo Ratto (2007b, p.3-4),

Nesse sentido, "o poder vem de baixo", é microfísico, atua em todos os momentos e sobre cada um de nós, através do que mais concreto nós temos, ou seja, nosso corpo, "abrigo da alma". Está no dia-a-dia das relações sociais, no âmbito das famílias, das fábricas, de escolas, prisões, hospitais, repartições públicas ou privadas, nas ruas, na televisão, nas relações que se estabelecem

com o espaço, com o tempo, com as atividades a serem realizadas. As relações de poder são imanentes às relações sociais, não lhes são exteriores ou o reflexo mecânico das necessidades econômicas ou dos interesses de uma classe; movem os vários afrontamentos, disputas e distribuições que acabam por configurar e produzir as práticas sociais de certas maneiras e não de outras: produzem verdades, conhecimentos, identidades, funcionamentos, realidades.

Quanto às relações entre saber e poder, os saberes são tidos por muitos como sendo contrários a todas as formas de poder, sendo uma espécie necessária e constante de libertador da opressão. Na verdade o saber pode minar o poder, mas também o fortalecer, conforme Foucault apud Ratto (2007b, p.4),

Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso, pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, espora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo.

Da mesma forma que as relações entre saber e poder não são invariáveis nem estão dadas de antemão, a resistência ao poder também deve ser analisada em sua extensão e variedade:

Elas [as correlações de poder] não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão. Esses pontos de resistência estão presentes em toda a rede do poder. Portanto, não existe, com respeito ao poder, *um* lugar da grande Recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos, em última instância: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder (FOUCAULT, apud RATTO, 2007b, p.5) [grifo no original]

Com implicações importantes para o campo educacional, Foucault trouxe elementos para refletir sobre como as relações de poder se encontram nele presentes, analisando o desenvolvimento do poder disciplinar nas sociedades que ele denomina sociedades disciplinares:

[...] o tipo de poder chamado por Foucault (1987) de disciplinar desenvolveu-se especialmente a partir do século XVII, primeiro, agindo de maneira pontual, em instituições isoladas, para então se alastrar gradativamente sobre o conjunto das relações sociais, consolidando-se mais plenamente a partir do século XIX para constituir o que ele chama de sociedades disciplinares. Trata-se, portanto, de um tipo de poder que, para Foucault, irá caracterizar o funcionamento das sociedades modernas (RATTO, 2007b, p.5).

Este poder chamado de disciplinar se caracteriza por distribuir e situar os indivíduos em espaços fechados e heterogêneos, onde cada indivíduo tem um lugar específico, desempenhando também uma função útil. Estes locais são ainda intercambiáveis e hierarquizados. Em termos espaciais, portanto, cada indivíduo ocupa um lugar ao mesmo tempo funcional e hierarquizado, formando um quadro espacial onde se distribui e se controla, com o mínimo de lacunas possível, a multiplicidade de indivíduos para deles tirar o maior proveito, segundo Foucault (1987), o princípio da docilidade e utilidade.

A docilidade refere-se a um valor diretamente político no sentido da diminuição máxima das resistências que possam ocorrer durante o exercício de qualquer tipo de poder. Trata-se de imprimir nos corpos tendências gerais à obediência, à colaboração, à maleabilidade, à condução: É dócil um corpo submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. A utilidade refere-se a um valor de ordem diretamente econômica, no sentido da busca máxima da eficiência e da rentabilidade das forças do corpo, treinando-as, exercitando-as, definindo-as, classificando-as, corrigindo-as, enquadrando-as. É assim que se chega a outra definição de disciplina: "Esses métodos que permitem um controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade e utilidade, são o que podemos chamar as disciplinas" (FOUCAULT, apud RATTO, 2007a, p.118).

As disciplinas implicam também um controle das atividades dos indivíduos, estritamente coordenadas em relação aos horários, ao conjunto dos demais movimentos corporais e aos objetos a serem manipulados, visando obter assim um controle crescente de todas as atividades ao longo do tempo. Distribuídos espacialmente e controlados temporalmente, as disciplinas combinam ainda os indivíduos de modo a obter um funcionamento eficiente do conjunto através das forças individuais. Foucault (1987, p.119) denomina este poder disciplinar como uma "anatomia política", uma espécie de "mecânica do poder":

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos "dóceis". A disciplina aumenta as forças do corpo [em termos econômicos de utilidade] e diminui essas mesmas forças [em termos políticos de obediência]. Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma "aptidão", uma "capacidade" que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo e elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada.

Este tipo de poder disciplinar será deste modo, um tipo de poder voltado, sobretudo para o "adestramento" dos indivíduos. Para Foucault (1987), esse poder utilizará alguns instrumentos que se complementam mutuamente para seu sucesso: a vigilância, a sanção normalizadora e o exame.

O olhar vigilante e hierárquico seria um dos melhores e mais "simples" mecanismos de controle desenvolvidos ao longo da Modernidade. Foucault, ao citar Bentham, apud Foucault (2006, p.217), comenta que:

[...] "é preciso, diz ele [Bentham], estar incessantemente sob o olhar de um inspetor; isto na verdade significa perder a capacidade de fazer o mal e quase perder o pensamento de querê-lo"; nós estamos no âmago das preocupações da Revolução: impedir as pessoas de fazerem o mal, tirar-lhes o desejo de cometê-lo; tudo poderia ser assim resumido: não poder e não querer.

Desta forma, é preciso prever a vontade de transgredir e procurar impedir que ela ocorra, mesmo em pensamento, para que a vontade de fazer "o mal" não venha a se concretizar. O olhar ajuda e muito, pois muitas vezes, quem é alvo de tal olhar pode ficar constrangido até em seus próprios pensamentos, mesmo sem percebê-lo. Além disso, o olhar neste tipo de contexto transforma-se em um poder disciplinador bastante "barato":

O olhar vai exigir muito pouca despesa, gastos. Sem necessitar de armas, violências físicas, coações materiais. Apenas um olhar. Um olhar que vigia e que cada um, sentindo-o pesar sobre si, acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo; sendo assim, cada um exercerá esta vigilância sobre e contra si mesmo (FOUCAULT, 2006, p.218).

A vigilância hierárquica induz, através do olhar, a efeitos de poder: o indivíduo adestrado para ser o mais dócil e útil possível, conforme as especificidades de cada

instituição, deve se sentir permanentemente vigiado. Mesmo que tal vigilância efetivamente não esteja ocorrendo, o indivíduo sente-se vigiado e vigiando suas próprias ações.

A sanção normalizadora implica toda uma micropenalidade do tempo, da atividade, da maneira de ser, do corpo, da sexualidade, visando corrigir e normalizar os comportamentos desviantes.

Em suma, a arte de punir, no regime do poder disciplinar, não visa nem a expiação, nem mesmo exatamente a repressão. Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto – que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a "natureza" dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida "valorizadora", a coação de uma conformidade a realizar. Enfim traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal [a "classe vergonhosa" da Escola Militar]. A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza (FOUCAULT, 1987, p.152-153).

No campo escolar a sanção normalizadora, portanto, visa homogeneizar a classe e transmitir-lhes os valores e atitudes necessários para transformar o mais possível os alunos em alunos "normais".

O exame, por fim, indica técnicas de controle que permitem qualificar, classificar e definir ininterruptamente os indivíduos que são alvos do poder disciplinar.

Baseia-se em diversas técnicas que são movidas primordialmente pela vontade de objetivar indivíduos. O exame pode se dar de diferentes tipos de: provas na escola, visitas em hospitais, anamnese em consultórios, métodos de observação e descrição, técnicas através das quais se busca examinar ou tomar os indivíduos como objetos de conhecimento, definindo-os, classificando-os, enfim, objetivando-os, caracterizando-os, produzindo-os (RATTO, 2004, p.50).

Percebe-se assim que o exame somado à estrutura hierárquica e à normalização operada pela sanção exerce controles que permitem qualificar e classificar permanentemente os indivíduos. Contribui decisivamente para a individualização das

peças pela forma como está organizada a disposição da sala de aula, o controle do tempo para realização das atividades, carteiras enfileiradas uma atrás da outra e também através de toda a hierarquia escolar. Toda essa organização se constitui como espaço onde as técnicas desse tipo de poder disciplinar aplicadas ao ensino produzem um tipo específico de subjetividade, ou seja, produz indivíduos implicados nas relações de saber e poder.

O treinamento das escolares deve ser feito da mesma maneira; poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só interrompido por sinais – sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre, ou ainda aquele pequeno aparelho de madeira que os Irmãos das Escolas Cristãs usavam; era chamado por excelência o 'Sinal' e deveria significar em sua brevidade maquinal ao mesmo tempo a técnica de comando e a moral da obediência (FOUCAULT, 1987, p.140).

A cada indivíduo há de se determinar um lugar, uma localização precisa no interior de cada conjunto. Os indivíduos não de estar vigiados e localizados permanentemente para evitar encontros perigosos e comunicações inúteis, se de fato se quer favorecer exclusivamente as relações úteis e produtivas.

Desta forma, entende-se que as atividades propostas em sala devem ser as mais divididas e controladoras possíveis, a fim de que o indivíduo seja vigiado e disciplinado dentro da proposta do ambiente escolar. Tanto na escola quanto na fábrica, é observada a organização dos grupos, a fim de que não haja movimentos contrários a esta lógica disciplinar de máxima docilidade e utilidade possível.

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. J.-B. de La Salle imaginava uma classe onde a distribuição espacial pudesse realizar ao mesmo tempo toda uma série de distinções: segundo o nível de avanço dos alunos, segundo sua maior ou menor aplicação, segundo sua limpeza, e segundo a fortuna dos pais. Então, a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente "classificador" do professor (FOUCAULT, 1987, p.126).

Este tipo de tempo disciplinar passa a se impor sobre a escola, especificando um tempo rigidamente repartido e altamente homogeneizado para as atividades: início e término das aulas; entrada e saída; recreio (descanso para os alunos e professores). Todo o tempo é rigidamente controlado de maneira a se cumprir o currículo imposto nas instituições, bem como o calendário escolar. Esta organização visa obter a utilização crescente de todas as atividades (séries) ao longo do tempo.

Neste sentido, Foucault (1987) permite fazer a relação da fábrica com a escola, onde os indivíduos são distribuídos espacialmente e controlados, de modo a obter um funcionamento eficiente do conjunto através da composição das forças individuais.

A fábrica parece claramente um convento, uma fortaleza, uma cidade fechada; o guardião "só abrirá as portas à entrada dos operários, e depois que houver soado o sino que anuncia o reinício do trabalho"; quinze minutos depois, ninguém mais terá o direito de entrar; no fim do dia, os chefes de oficina devem entregar as chaves ao guarda suíço da fábrica que então abre as portas. É porque, à medida que se concentram as forças de produção, o importante é tirar delas o máximo de vantagens e neutralizar seus inconvenientes [roubos, interrupção do trabalho, agitações e "cabalas"], de proteger os materiais e ferramentas e de dominar as forças de trabalho (FOUCAULT, 1987, p.122).

Mesmo em se tratando de realidades aparentemente diferentes, existe a busca por esse tipo de aproveitamento do tempo, da utilização do tempo em tempo o mais útil possível, a fim de se conquistar a maior produtividade conforme as especificidades de cada instituição. A visão da escola, e de muitos segmentos da sociedade, ainda muito utilizada nos dias atuais, é a de que ótimos funcionários (mão-de-obra no mercado de trabalho) no futuro dependem do aluno disciplinado (nessa perspectiva) de hoje.

Eis em linhas muito gerais, um resumo do que Foucault aponta quanto às dinâmicas de poder e do que ele chama de poder de tipo disciplinar. O que Foucault faz, em *Vigiar e Punir* (1987), embora nunca use exatamente este termo, é descrever e problematizar a cultura existente no funcionamento de várias instituições, inclusive a escola. Ao descrever os vários modos pelos quais a escola (e outras instituições) ordena suas relações com o tempo, o espaço, os objetos ou as atividades a serem

desenvolvidas, está sem dúvida nenhuma, contribuindo para que conheçamos como a cultura escolar estava posta ao longo de um vasto período de existência da Modernidade.

Por outro lado, como afirma Ratto (2007a), usar Foucault para problematizar as características e o funcionamento da cultura escolar de hoje não é tarefa fácil e exige muitos cuidados. A escola de hoje certamente não é a mesma analisada por ele. No entanto, ao mesmo tempo, tendo em vista o enraizamento que as tradições têm no cotidiano e nas rotinas escolares, há muitos elementos presentes no funcionamento das escolas do passado mais remoto que ainda se encontram amplamente presentes nas escolas de hoje.

A partir destas perspectivas, buscarei a seguir tecer análises muito iniciais do material empírico coletado ao longo desta pesquisa, localizando também em linhas gerais as duas escolas a partir das quais os dados foram levantados. Antes, situarei as escolhas que fiz em termos metodológicos.

2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS

Para uma aproximação analítica inicial com a problemática em questão – a (in)disciplina no contexto da cultura escolar que a gera –, optei por um estudo bibliográfico ancorado nas obras de Foucault (especialmente em *Vigiar e Punir*, 1987) e de Ratto (2007a), relacionados com dados empíricos obtidos por observações, análise de narrativas de livro de ocorrências e entrevistas com profissionais de duas instituições públicas municipais.

A abordagem aqui é de cunho qualitativo, na forma de um estudo de caso, entendendo que a opção por um universo quantitativo menor de escolas é mais viável (tendo em vista as condições para a realização dessa monografia), além de favorecer um estudo que se evidencie as realidades em questão.

Os dados empíricos foram coletados, num primeiro momento, para uma pesquisa monográfica realizada como exigência de conclusão do curso de pós-graduação em *Práticas Pedagógicas em Educação Infantil e Ensino Fundamental*, no Centro Universitário Positivo, curso realizado no ano de 2005/2006. Levantamos dados a respeito de duas escolas públicas das séries iniciais do ensino fundamental através de entrevistas e de observações.

A monografia produzida em duplas de alunos, foi elaborada junto com uma colega – Jacqueline Rogge Breis Felsky –, intitulada como "Cultura Escolar e Indisciplina".⁴

Ao ingressar no curso de especialização em *Organização do Trabalho Pedagógico* da UFPr, a partir do interesse pela temática da indisciplina, procurei desenvolver a presente abordagem monográfica. Ao analisar a monografia anteriormente produzida, percebe-se que, para além de todas as suas positivities, não havia ali uma retomada consistente do material empírico que havia sido coletado. Aliás, os dados empíricos

⁴ Feita sob orientação da professora Adriane Knoblauch, mas contando com a ajuda preciosa da professora Valéria Milena Ferreira, atualmente professora efetiva da UFPr.

foram pouco citados e relacionados com a bibliografia que então havia sido trabalhada. Diante disso – resolveu-se levar em conta este material, ampliando-o e, sobretudo buscando relacioná-lo com um referencial analítico de cunho foucaultiano, um autor importante quando se pensa a questão disciplinar na sociedade e na escola.

Sendo assim, faz-se necessário esclarecer que o material empírico utilizado nesta pesquisa se refere a duas escolas públicas municipais de 1.^a à 4.^a séries, ambas pertencentes a um mesmo município da região metropolitana de Curitiba, as quais chamarei de escola "A" – escola na qual trabalho como pedagoga desde o ano de 2006 e até hoje – e de escola "B" – escola na qual minha colega Jacqueline trabalhou como pedagoga desde o ano de 2006 até outubro de 2007. Tal material foi coletado através de observações e de entrevistas ao longo do segundo semestre de 2006, de julho a dezembro. Para além deste material, levantei mais recentemente também dados sobre as questões disciplinares através do livro de ocorrências usado na escola "A" ao longo de todo o ano de 2006. Cabe ressaltar ainda que as análises e observações decorrem de experiência acumulada como pedagoga na escola "A", e tais análises contribuem para maior visibilidade das questões a serem levantadas.

As observações totalizaram 20 horas aproximadamente em cada instituição de ensino feitas por cada uma das pesquisadoras, sendo que eu, enquanto pedagoga e pesquisadora da escola "A" realizei as observações no horário de trabalho e no contra turno. Já a pedagoga da escola "B" realizou as observações apenas no horário de trabalho em função de trabalhar em outra escola no outro período.

Em alguns momentos da pesquisa optamos pela troca das pesquisadoras nas duas instituições, com o objetivo de manter a imparcialidade possível e necessária na coleta de informações, ou seja, a pesquisadora da escola "A" foi para escola "B" e a pesquisadora da escola "B" para escola "A". Ambas fizeram as observações em cinco dias alternados durante o segundo semestre de 2006, com duração de 4 horas e 15 minutos por dia no campo de pesquisa.

As observações nos horários de entrada e saída da escola foram realizadas conforme horário de abertura e fechamento dos portões das escolas investigadas, sendo

às 12h45min. O horário de entrada e 17h o horário de saída. Focamos nossa atenção nos seguintes momentos: pátio, quadra de esportes, banheiros, corredores, salas de aula, filas de entrada e saída da escola e horário do recreio.

Realizamos os registros por escrito, em uma espécie de "diário de bordo", buscando anotar cada situação de (in)disciplina que especialmente nos chamasse a atenção nesses momentos. Mais recentemente, ao desenvolver a presente monografia, organizei os registros obtidos, buscando mapear e agrupar as várias situações e aspectos comuns, trazendo-os para a presente análise.

Nos momentos das observações em sala de aula, foram registrados diversos casos de indisciplina, tais como: brigas, xingamentos, rodões⁵, desinteresse do aluno, dificuldades de aprendizagem, andanças pela sala, empréstimos de materiais, desatenção, não copiar tarefa do quadro, agressão verbal do professor ao aluno e vice versa.

Em sala de aula, respeitando a privacidade do professor e também buscando não tumultuar a aula, as observações foram realizadas por cada uma das pesquisadoras em sua própria escola considerando que o vínculo profissional facilitaria o acesso no interior das salas de aula. A pesquisadora da escola "A" optou pelas observações em horário contrário de trabalho e também se valeu deste horário para a coleta dos dados em sala de aula, em razão de muitas das reclamações das professoras que ocorreram neste espaço.

No decorrer da pesquisa, no momento das observações, verificamos a necessidade de entrevistar algumas profissionais da escola "A" e da escola "B", em razão dos questionamentos que se faziam às pesquisadoras, como por exemplo: O que se pode entender por indisciplina? Vocês que estão estudando atribuem a quem e a quê os comportamentos indisciplinados dos alunos?

Na direção de ampliar as fontes de levantamento de dados para aproximação com a temática da disciplina no contexto da cultura escolar, inicialmente convidamos a participar da pesquisa 24 profissionais da escola "A" e 8 profissionais da escola "B", ou seja, praticamente a totalidade das professoras (e pedagogas/diretoras) que traba-

⁵ Rodão é uma espécie de rasteira aplicada por detrás do aluno.

lhavam em 2006 nas duas escolas. No entanto, apenas um total de 6 professoras de ambas as escolas se propuseram a participar efetivamente, alegando falta de tempo, vergonha e outros.

Sendo assim, as entrevistas foram realizadas com quatro profissionais da escola "A": diretora "A", vinculada a instituição há 10 anos; pedagoga "A", vinculada a instituição há 8 anos; professora "A"1, vinculada a instituição há 25 anos, atuando na quarta série pela manhã e na terceira série a tarde; e professora "A"2, vinculada a instituição há 5 anos atua na terceira série em período integral. Foram realizadas entrevistas também com duas professoras da escola "B": professora "B"1, vinculada a instituição há 6 anos atendendo uma segunda série no período da manhã e professora "B"2, vinculada a instituição há 3 anos atendendo uma 2.^a série no período da manhã e uma Classe Especial⁶ (alunos com deficiência de aprendizagem) no período da tarde.

Para a coleta dos dados através das entrevistas, feitas também em 2006, foi elaborado um roteiro semi aberto⁷ com treze perguntas, cujas respostas foram gravadas e posteriormente transcritas.⁸

No entanto, primando pela precisão da coleta dos dados deste instrumento, optamos pela presença das duas pesquisadoras na escola "A" e também na escola "B" no momento das entrevistas, sendo que uma das pesquisadoras cuidava mais da gravação e a outra pesquisadora fazia o registro resumido do que cada entrevistada falava. Cada entrevista teve uma duração média de uma hora.

Por último, busquei incorporar como material empírico desta pesquisa as narrativas existentes no livro de ocorrências da escola "A". Esse livro contém ocorrências

⁶ Classe Especial: turma que reúne alunos com deficiência de aprendizagem.

⁷ Ver roteiro no Apêndice A.

⁸ Transcrevi na íntegra todas as entrevistas, com todos os erros gramaticais, de concordância ou outros típicos da oralidade, assim como vícios de linguagem, expressões, etc. Quando julgamos pertinente, fizemos entre colchetes observações, para facilitar ou esclarecer a leitura.

registradas ao longo de todo o ano letivo de 2006, de fevereiro a dezembro, num total de 84 ocorrências.

Esses registros são feitos em um "livro ata", e são chamados em geral por todos na escola de "livro negro". Eles têm a função de registrar as situações de indisciplina praticadas pelos alunos para com isso tentar corrigi-las. A escrita das narrativas é delegada as pedagogas, sendo que eu mesma realizei vários desses registros. No entanto, como afirma Ratto (2007a, p.92),

Também em uma ação coletiva, as pedagogas não agem independentemente das demais instâncias de controle em ação na escola. As crianças que povoam os livros de ocorrência apenas eventualmente procuram as pedagogas por vontade própria. De modo geral, são trazidas à sala da coordenação pedagógica ou pelas próprias pedagogas, ou pelas inspetoras e professoras (es), que, teoricamente, não conseguindo resolver os problemas em sua esfera própria de atuação, procuram uma instância superior. Essa rede hierárquica de disciplinamento atua numa relação de mútua complementação; no caso do livro de ocorrências, as pedagogas e a diretora da escola – que às vezes também realiza os registros- parecem ocupar uma espécie de tribunal superior de justiça.

Foi feito um mapeamento aleatório das ocorrências, especialmente citando-as a título de exemplificação das análises que foram desenvolvidas a partir dos registros feitos através das observações.

Esses livros de ocorrência, de tipo tradicional, muito semelhantes aos estudados por Ratto (2007a), para além de buscar corrigir a conduta "infratora" da criança, agem também no sentido de garantir a "inocência" da escola, caso seja questionada por qualquer membro da comunidade escolar ou por outros órgãos públicos, tais como Secretaria Municipal da Educação, Conselho Tutelar ou/e Ministério Público. Tais livros

funcionam como prova tanto do ponto de vista interno, como instrumento de controle e direcionamento das condutas infantis infratoras – como comportamento atual ou potencial –, quanto do ponto de vista externo, ao proteger a escola de possíveis acusações de negligência (RATTO, 2007a, p.111).

As análises que consegui realizar a partir de todo esse material são bem iniciais, mas ainda assim, sinalizam para o que pode se constituir em ponto de partida para pesquisas posteriores. A partir do material levantado nas observações, entrevistas e estudos

das narrativas do Livro de Ocorrências, busco desenvolver as análises considerando as categorias que surgiram em função dos aspectos investigados:

- Horário de entrada
- Filas
- Oração e horário da merenda escolar
- Recreio
- Registros de tarefas
- Faltas
- Violência
- Queixas dos pais em relação aos professores

A seguir, busco apresentar, em linhas gerais, a caracterização das duas escolas a partir das quais construirei tais análises.

3 ANÁLISE DAS ROTINAS DAS ESCOLAS "A" E "B"

3.1 CARACTERIZAÇÃO DAS DUAS ESCOLAS ANALISADAS

Como já afirmei antes, as duas escolas tomadas como campo empírico desta pesquisa estão situadas num mesmo município da região metropolitana de Curitiba. Denominarei estas escolas de escola "A" e escola "B", tendo em vista o cuidado de lhes favorecer o anonimato.

A escola "A" está localizada na periferia, na qual trabalho como pedagoga. No momento em que os dados foram coletados (2006), funcionava em dois períodos, manhã e tarde, com 31 turmas regulares, num total de 823 alunos. Esses alunos estavam distribuídos em 14 turmas de 1.^a à 4.^a séries do Ensino Fundamental e 1 turma de Classe Especial no período da manhã; 15 turmas no período da tarde de 1.^a a 4.^a série e uma Classe Especial, esta atendendo alunos com a caracterização abaixo:

- Apresentam atraso globalizado das funções cognitivas;
- Possuem déficit, real ou circunstancial, no seu desenvolvimento e aprendizagem;
- Atraso ou déficit já identificados nos primeiros anos de vida ou detectados pelo histórico de seu desenvolvimento;
- Além do trabalho com conteúdos específicos, relacionados aos processos cognitivos necessários ao desenvolvimento das atividades acadêmicas, necessitam, também, de apoio pedagógico para a aprendizagem de todos os conteúdos escolares.

A maior parte dos alunos desta escola é oriunda de famílias de baixa renda, com grande índice de pais analfabetos, ou apenas concluintes do Ensino Fundamental, sendo a escola quase sempre a única responsável pela formação acadêmica do alunado.

A escola "A" contava ainda com as funções de direção e direção auxiliar, duas secretárias, onze serventes, duas estagiárias (biblioteca e reforço) e três pedagogas distribuídas no turno da manhã e tarde, sendo que uma delas atendia em período

integral. No período da manhã contava com 15 professoras regentes e 4 regentes II⁹, distribuídas da seguinte forma: três professoras que atuavam nas 1.^a séries, quatro que atuavam nas 2.^a séries, três nas 3.^a séries, quatro nas 4.^a séries (nas 3.^a e 4.^a séries as disciplinas são divididas entre as professoras), uma Classe Especial, no período da manhã, totalizando 15 turmas.

No período da tarde havia 16 professoras e 4 regentes II, distribuídas em quatro 1.^a séries, quatro 2.^a séries, três 3.^a séries, quatro 4.^a séries e uma Classe Especial, totalizando 16 turmas. Sendo assim, a escola estava lotada com 15 professoras com jornada integral (oito horas) e 7 professoras com jornada de quatro horas, totalizando 22 professoras.

No período da manhã o horário de atendimento é das 07h40min às 11h40min, com 20 minutos de recreio (09h50min-10h10min). No período da tarde o horário de atendimento é das 13h às 17h, também com 20 minutos de recreio (14h50min-15h10min).

A outra escola, designada "B", está localizada num bairro que circunda o centro do município ao qual pertence. É uma escola de pequeno porte, contava então com 10 turmas, distribuídas em 5 turmas no período da manhã e 5 turmas no período da tarde, num total de 240 alunos aproximadamente.

O horário de atendimento é das 07h30min às 11h30min, também com 20 minutos de recreio (09h30min-09h50min). No período da tarde o horário de atendimento é das 13h às 17h, com 20 minutos de recreio (14h50min-15h10min). A maior parte dos alunos desta escola é oriunda de famílias de baixa e média renda, com alguns pais concluintes do Ensino Fundamental e Médio.

Esta escola estava composta, em 2006, no período da manhã por duas turmas de 3.^a série, duas turmas de 4.^a série e uma Classe Especial. Neste turno a escola

⁹ Professoras Regentes II: uma vez por semana, a professora regente da turma tem o dia de permanência, que serve para atualização das professoras, planejamento de aulas e atividades. As professoras Regentes II trabalham com disciplinas de Artes, Inglês, Educação Física, Ensino Religioso e Informática e ficam com as turmas cujas professoras estão de "permanência".

contava com um corpo docente de cinco profissionais regentes de turmas regulares, duas regentes II e duas estagiárias. No período da tarde contava com seis professoras que atendiam três 1.^a séries, duas 2.^a séries e uma classe especial.

Na parte administrativa e pedagógica, a escola "B" era atendida por três serventes, um secretário, uma estagiária administrativa, duas pedagogas (em períodos alternados), direção e direção auxiliar.

A seguir, descreverei parte dos aspectos que compõem a rotina das duas escolas, conforme os registros de que dispunha, tentando relacioná-los com a bibliografia estudada. Busquei agrupar por temas comuns o conteúdo de todos os registros empíricos a fim de melhor organizar e articular as reflexões a serem construídas.

3.2 HORÁRIO DE ENTRADA

Como se verificou, a escola "A" funciona no período da manhã das 07h40min às 11h40min e no período da tarde das 13h00 às 17h00. Já na escola "B", o horário de funcionamento, no período da manhã é das 07h30 às 11h30 e no período da tarde das 13h00 às 17h00.

Na escola "A" e também na escola "B", os portões abrem 15 minutos antes do horário previsto para o início das atividades escolares, o que representa tempo suficiente para os alunos se envolverem em algum tipo de indisciplina. Conforme nossas anotações, alguns alunos entram correndo feito "loucos", brigando, dando rodões, puxando a mochila dos colegas, dando socos e pontapés. Como dizem algumas das serventes, os alunos entram para a escola como "bois bravos". Eis um exemplo desse tipo de situação que coletei no livro de ocorrência da escola "A":

Ocorrência 1. No dia x do mês X, estive na escola o senhor X (pai) para relatar que seu filho foi agredido dentro da escola logo no horário de entrada pelos alunos X, X, X ambos da série X e que a escola nada fez. O aluno X retruca dizendo que não iria levar desaforo para casa e segundo ele [aluno] foi agredido anteriormente. Porém,

um dos agressores relata que foi dada uma voadora¹⁰ nos alunos agredidos. O pai pede que pare com as agressões e a escola é um lugar para aprender e que o respeito deve estar em todo lugar. Consta assinatura das pedagogas X, X, professora e pai do aluno.¹¹

Conforme as observações, tanto na escola "A" quanto na escola "B", no momento da entrada as crianças utilizam o pátio e a quadra de esportes para conversas, brincadeiras e até mesmo para realizar tarefas que deveriam ter sido feitas em casa. Durante este tempo em que permanecem sem atividades programadas, são freqüentes as agressões físicas e verbais, motivo de muitas reclamações das monitoras auxiliares (serventes), responsáveis pelos alunos.

A "supervisão" do adulto sobre as crianças é prática bem internalizada em nossa cultura escolar; no horário em que a vigilância é diminuída, os alunos tendem mais a infringir as normas e regras impostas pela escola. Quando percebem, porém, a presença de um adulto, os alunos correm para a fila ou vão justificando tal comportamento (o de provocação aos colegas, por exemplo). Assim, acaba se perpetuando a idéia de que a presença do adulto nos momentos em que o aluno está fora de sala de aula é indispensável, pois as crianças dependem de regras, e para que as regras sejam cumpridas, faz-se necessário que uma pessoa as vigie.

Ainda quando o professor se ausenta da sala, a recomendação é a de os alunos devem permanecer quietos e sentados, realizando as atividades propostas. Muitas vezes os professores solicitam para que algum aluno da sala "cuide" da turma na ausência do professor, fazendo com que o aluno assuma o papel de "vigiar" seus

¹⁰ Voadora: que a criança pula e chuta o colega.

¹¹ Na mesma direção apontada por Ratto (2007a, p.19-20), as citações que apresentarei nesse trabalho serão a transcrição literal das ocorrências existentes no livro que pesquisei, com todos os erros de português, abreviações, pontuação ou "quaisquer outras marcas próprias do registro original" ali existentes. Para garantir o anonimato, os nomes dos envolvidos em cada ocorrência foram substituídos por "x", assim como outros dados avaliados como desimportantes nesse momento. As ocorrências citadas estão numeradas em ordem crescente e serão apresentadas com a fonte garamond para diferenciar melhor das citações de autores. Coloquei entre colchetes observações que eu mesma fiz na direção de facilitar a leitura ou de prestar alguns esclarecimentos.

colegas até o retorno do professor. E, algumas vezes, pode ser até contraditório, mas o aluno escolhido para "vigiar" seus colegas é geralmente o mais "bagunceiro", pois o professor acha que, delegando esta responsabilidade a tal aluno, este se obriga a dar o exemplo, e, como geralmente é o "líder negativo" da turma e seguido como ídolo por muitos, os demais colegas o respeitarão, se não for por idolatria, por certo receio e medo.

Complementarmente, na falta do professor em sala de aula, para muitos alunos, existe o receio de virem a ser enquadrados no Livro de Ocorrências da escola. Ratto (2007a), explicita essa idéia de constante ameaça e culpabilidade que se encontra no tipo de lógica que sustenta o funcionamento deste instrumento pedagógico, não perdendo de vista as diferenças existentes quando se pensa em uma forma de necessária responsabilização das crianças por seus atos:

Nesse sentido, especialmente as crianças são objetivadas e subjetivadas a partir do funcionamento diário desse pressuposto da culpabilidade – e não apenas as que estão presentes nas narrativas dos livros, mas também o conjunto de crianças que estudam na escola, dado que todas se encontram sob a ameaça de virem a estar nele presentes (RATTO, 2007a, p.114).

Mais adiante, a autora coloca o termo *inquisitorial*, para relacionar o período histórico da Idade Média e seus interrogatórios com os Livros de Ocorrência atuais. A Inquisição, ocorrida na Idade Média, foi caracterizada por julgamentos de pessoas que muitas vezes eram inocentes, e acabavam sendo condenadas, devido ao julgamento extremamente tendencioso, em que os acusados eram obrigados a assumir crimes e culpas, mediante tortura física e psicológica, de erros dos quais muitos eram inocentes.

Os livros agem no sentido de concretizar, especialmente para as crianças, o fato delas estarem sob constante observação e julgamento, com efeitos para muito além dos sujeitos que neles estão presentes, pois as crianças que não estão registradas nos livros sabem muito bem que, a qualquer momento, podem sê-lo. O caráter extensivo, contínuo, microfísico, tanto do poder disciplinar, de modo geral, quanto especificamente da rede de vigilância hierárquica, age conforme o "sonho político" de que cada criança se torne seu próprio vigia, através da interiorização desses olhares – e do conjunto dos mecanismos através dos quais o poder disciplinar circula - dentro de si (RATTO, 2007a, p.122).

O que fica claro, analisando-se o cotidiano escolar focado nesta pesquisa e o estudo de Ratto (2007a), é que muitas vezes a escola ao invés de procurar soluções para os casos de indisciplina, procura apenas punir e fazer o registro nos livros de ocorrência, tentando se desfazer da responsabilidade que tem perante os alunos, formação de cidadãos críticos, criativos ou autônomos.

Nas ocorrências que pesquisei percebi a necessidade de se relatar minuciosamente o que de fato ocorreu, e principalmente se enfatizando as atitudes tomadas, para mostrar que a escola não foi passiva ou negligenciou alguma situação. Mas sempre se procura colocar o aluno ou a família como portadores de culpabilidade do fracasso escolar e da indisciplina, nunca se analisando ou questionando, como e em que medida a própria escola produz sua (in)disciplina diária em meio a sua cultura escolar, em meios as regras e as lógicas que adota em seu cotidiano.

3.3 FILAS

A princípio, a utilização das filas nas escolas pesquisadas tem como principal objetivo organizar e acalmar os alunos na entrada e saída da sala de aula. Quando os alunos entram diretamente para a sala de aula, saem correndo e disputando lugar no fundo da classe. Então, na busca de amenizar estas confusões, optou-se pelo uso das filas para o deslocamento das crianças (dos corpos, como diria Foucault) no espaço escolar. Isto também se relaciona com os efeitos que a organização espacial pode ter sobre a aprendizagem, como lembra uma de nossas entrevistadas:

Se os alunos chegam à sala e encontra a sala organizada, na maioria das vezes mantém a arrumação e conseguimos iniciar as aulas com tranquilidade, caso contrário é o começo para bagunça, para a indisciplina, é um tal de arrastar carteira que deixa a gente louca.

Como Foucault aponta, no tipo de lógica disciplinar que ele analisa em *Vigiar e Punir* (1987), a distribuição dos corpos no espaço é feita conforme uma espécie de princípio de circulação ou de arranjos, definido mediante uma teia de

relações e critérios na qual, em vez de lugar, é a fila que expressa a identidade e a localização básica do indivíduo. No caso da escola, a fila é utilizada para organizar a movimentação dos alunos dentro do edifício, mas também se usam fileiras para organizar os trabalhos dentro das salas, que podem ser definidos a partir dos mais diversos critérios, como idade, altura, comportamento, aproveitamento, conforme o papel que se ocupa em uma estrutura hierárquica e funcional.

Nas duas escolas observadas, após o toque do sinal de entrada, os alunos deverão formar duas filas conforme o gênero, classificação seriada, ordem de tamanho, e aguardar a chegada dos respectivos professores (que nem sempre, conforme a observação feita são pontuais). Enquanto aguardam as professoras na fila, também acontecem, rotineiramente, brigas, empurrões, rodões, disputa de lugar, entre outras situações, e os alunos "infratores" são encaminhados para a sala da equipe pedagógica pelos seus respectivos professores, tal qual exemplifica a seguinte narrativa:

Ocorrência 2. No dia X do mês X do ano X compareceu na escola a senhora X da aluna X da série X, para esclarecer a agressão feita a sua filha pelo aluno X da série X, este deu-lhe uma rasteira e a chutou. A mãe pediu para conversar com o aluno na presença da filha. O aluno diz que a menina fica xingando ele no horário do recreio e na fila e que por isso bateu nela. A mãe conversa com a filha dizendo que é para vir para a escola para aprender e não para brigar. Pede ao aluno que não bata na sua filha e também nos outros colegas. O aluno promete não mais agredir a aluna. Consta assinatura da pedagoga, professora e mãe do aluno.

Foucault (1987, p.125) relembra os costumes das tropas, as grandes legiões romanas, principalmente quanto à organização e à marcha, possibilitando uma relação profunda ainda com a escola atual, que ainda tende a cobrar uma formação rígida. No caso da escola "A", apesar de não ser cobrada a marcha em si, é exigida uma ordem rígida e bem detalhada que deve ser obedecida. Meninos e meninas não se misturam, possuindo uma fila para cada sexo; menores sempre na frente, sendo que a fila deve estar em silêncio e reta. Tudo isso deixando claro que, para se entrar em sala de aula, o aluno deve se mostrar ordeiro e submisso, aceitando a hierarquia imposta. A foto a

seguir mostra o momento em que os alunos da escola "A" se dirigem ao pátio da escola para formar as respectivas filas de entrada para a sala de aula. Este tende a ser um momento de muitas reclamações por parte das professoras, que esperam encontrar uma fila "perfeita".



FIGURA 1 - FILAS APÓS O SINAL DE ENTRADA. PREPARAÇÃO PARA A ENTRADA EM SALA DE AULA – ESCOLA A

Através da foto, pode-se perceber crianças conversando, brincando, passeando entre os colegas e também algumas professoras despreocupadas conversando entre si.

A foto abaixo retrata o momento de entrada da escola "B", com as crianças em filas de meninos e meninas e as professoras diante de suas respectivas filas. Pode-se observar que há alunos olhando para o lado, uma menina mexendo no cabelo da que está à sua frente, enfim, despreocupadas com o que está sendo falado pela secretária.



FIGURA 2 - FILAS APÓS O SINAL DE ENTRADA. PREPARAÇÃO PARA ORAÇÃO – ESCOLA B

Conforme conversas com as crianças da escola "A", quando se pede que se dirijam às filas, algumas delas reclamam da demora das professoras, apontando que estas também não respeitam o sinal, ou então ficam conversando com outra professora na fila, na medida em que chamam a atenção dos alunos para que estes não conversem com os colegas.

As crianças atualmente tendem a não aceitar mais as regras dos adultos apenas porque estes têm mais experiência: para as crianças, as regras devem ser justas e válidas para todos. Se uma professora coloca uma regra a ser seguida e não a segue, as crianças percebem e muitas vezes questionam ou retribuem essa "indignação" em atos de indisciplina. Exemplo disso ocorreu em uma situação na escola "A", de um aluno, ao ser questionado porque se encontrava fora da fila: *"Pedagoga! Vocês querem obrigar a gente ficar na fila, mas não tem pressa nenhuma em começar a trabalhar! Por quê vocês adultos gostam tanto de mandar nas crianças e obrigar a ficar quietos?"*¹²

¹² Nas escolas "A" e na escola "B" os alunos são orientados a se dirigir as profissionais como: diretora X, pedagoga X, professora X. Sendo considerado pela escola desrespeito se dirigir a elas diretamente pelo nome.

Naquele momento, não tive outra reação a não ser a de pedir que ele se comportasse, porque era regra da escola, explicando-lhe que esta possui normas que devem ser obedecidas, e que a fila era para os alunos e não para nós, professores.

Mas aquela fala me fez repensar como os alunos também são contrários e ao mesmo tempo vítimas desta organização escolar, com normas que ao longo dos séculos foram rigidamente seguidas na cultura da escola como instituição.

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora uma micrope- nalidade do tempo (atraso, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobe- diência) dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes 'incorretas', gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações (FOUCAULT, 1987, p.149).

Como afirma Foucault (1987, p.149), na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. "É beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento."

Tendo em vista a cultura escolar atual, os castigos físicos não devem existir mais, inclusive por legislação que defende os direitos da criança. As humilhações e constrangimentos também não são permitidos, porém, mesmo havendo uma legislação que proíba, se tornam práticas muito comuns no cotidiano escolar.

Por outro lado, existe uma necessidade, na questão da organização escolar, da utilização de sinais, que geralmente são sonoros, no que se refere ao tipo comum de ordenamento na escola. Segundo análises de Foucault (1987, p.140), o sistema de ensino exige que "o aluno deverá aprender o código de sinais e atender automaticamente a cada um deles", algo ainda muito presente na atual cultura escolar.

Em ambas as escolas (e como em muitas outras situações, na mesma direção presente como tendência em nossa cultura escolar), os alunos formados em fila devem dirigir-se às classes com suas respectivas professoras, que exigem deles silêncio e que entrem em sala calmos, sem deslocar as carteiras.

Conforme nossas observações, em classe a disciplina tende a ser severa: silêncio absoluto. Na escola "B" há uma professora que pede que os alunos abaixem suas cabeças na carteira até que todos estejam calmos e quietos para iniciar a aula. Isso pode levar de 5 até 15 minutos. Nas demais turmas, os alunos deverão permanecer sentados e retirar os materiais da mochila sem desordem. Deverão zelar pelo asseio da sala de aula do início ao fim das atividades. As carteiras são organizadas também em filas, uma atrás da outra, a mesa do professor à frente dos alunos e próximo do quadro escolar.

Como foi apontado com relação ao uso das filas, tem-se, por exemplo, que as "andanças" ou "correrias" na sala constituem-se como indisciplina a partir da regra, nem sempre explicitada, de que o corpo infantil deve movimentar-se no espaço sob estreitos limites, devendo estar sob permanente vigilância, controle ou direcionamento na escola, regra que por sua vez, articula-se com os conjuntos dos aspectos configurantes do ordenamento escolar, relacionando-se com o que se considera ser necessário que as crianças aprendam, de que forma, em qual tempo ou ritmo, etc. Tal normatização, portanto, está inserida em um contexto extremamente complexo, no qual os vários aspectos ordenadores do cotidiano escolar se inter-relacionam compondo a totalidade das bases sob as quais a escola se assenta, merecendo serem analisados em suas especificidades, mas também no contexto abrangente que lhes articula, ou seja, na direção do projeto, ou da concepção, de infância, de educação, de ensino e de disciplina que lhes dá sentido (RATTO, 2007a, p.161).

É preciso ponderar que as escolas analisadas continuam funcionando em geral na perspectiva de uma pedagogia de tipo tradicional e sendo assim, a forma de organização escolar permanece com os padrões estabelecidos: classes homogêneas; o aluno passivo; o conhecimento "pronto e acabado" do professor, que detém o conhecimento sistematizado. Nessa direção, trata-se de uma cultura escolar que apresenta muitas semelhanças com o tipo de lógica disciplinar apontada por Foucault. A organização escolar está ainda estruturada para formar o mais possível, corpos úteis e dóceis.

Percebe-se que assim, que os professores sentem-se mais seguros em relação ao "domínio" da turma e vigilância extensiva dos alunos, pois acabam dispendo sua turma em carteiras de forma que mais contribua com esse tipo de disciplina: separando os amigos que conversam, colocando os "bagunceiros" ou fracos em locais estratégicos, algumas vezes até isolando determinados alunos. Geralmente quando o professor

"arruma" a disposição dos alunos na sala, nem sempre é levado em consideração o que é melhor para o aluno, e sim o que fica mais pertinente para certo tipo de disciplina. Neste sentido, o que realmente o professor busca é um rígido controle sobre a turma.

Tal situação tornou-se historicamente necessária a partir do momento em que as escolas passaram a receber um número maior de alunos, bem como a oferta de ensino à quase todas as categorias sociais. Foucault (1987) analisa como eram as escolas no momento em que se percebeu que uma nova forma de organização era necessária:

Mesmo movimento na reorganização do ensino elementar: especificação da vigilância e integração à relação pedagógica. O desenvolvimento das escolas paroquiais, o aumento de seu número de alunos, a inexistência de métodos que permitissem regulamentar simultaneamente a atividade de toda uma turma, a desordem e a confusão que daí provinham tornavam necessária a organização de controles [...]. Organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo: pois se é verdade que a vigilância repousa sobre os indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações (FOUCAULT, 1987, p.147-148).

Apesar de se tratarem de escolas distintas, em linha gerais observa-se que a forma escolar nas duas escolas em foco permanece muito similar, assim como afirma Guy Vincent (apud FARIA FILHO, 2004). Na direção do que Foucault aponta, essa forma escolar visa ainda o controle extensivo e ordenação minuciosa do corpo e da fala, ou seja, todos sentados em carteiras enfileiradas, olhos fixos nas explicações do mestre, devendo realizar suas tarefas com interesse e muito capricho. O silêncio é em grande medida uma exigência na sala de aula e mesmo nos espaços externos a ela, uma vez que os alunos são permanentemente vigiados. Como afirma Ratto (2007a, p.159-160),

Tomando esse aspecto recorrente presente na organização das escolas como exemplo, o das filas, cabe não perder de vista mais uma vez que só existem problemas disciplinares nas filas porque a escola baseia a organização do deslocamento das crianças no espaço em filas. [...] Na direção do que vem sendo recorrentemente afirmado em diferentes momentos deste trabalho, há que se questionar os problemas disciplinares a partir do tipo de lógica que os gera, dos pressupostos, efeitos e ensinamentos que tendem a privilegiar. No caso das filas, o ensinamento principal parece ser o de que os corpos infantis devem estar sob constante ordenamento, vigilância, uniformização e mobilidade controlada.

Portanto, cabe ressaltar que a escola produz a sua (in)disciplina diária a partir dos modos, pressupostos, das maneiras como ela organiza, do tipo de lógica, do contexto, das relações de poder em que se insere. Na perspectiva de Ratto, não se trata de pensar que a fila (e qualquer outra coisa) é em si mesma "boa" ou "ruim", já que a fila (e tudo o mais) pode existir em contextos e lógicas diferentes das apontadas por Foucault. No entanto, nesse tipo de lógica disciplinar apontada por Foucault (e que nos chega amplamente no presente),

[...] há uma sobrecarga sobre seu papel [da escola] disciplinador e, portanto, sobre o campo que define o que é a criança indisciplinada, pois são tantos aspectos a serem controlados, homogeneizados, normalizados, que o campo da indisciplinada não somente é produzido, quanto, em certo sentido, incentivado. [...] Por exemplo, se a escola insiste em manter as crianças "parafusadas" nas carteiras, movimentando-se estritamente dentro dos rígidos padrões permitidos, ela induz a possibilidade de que parte delas saiam como "bombas atômicas prontas a explodir" para o "recreio" ou que apresentem tantos problemas disciplinares nas aulas de Educação Física; da mesma forma, só há problemas disciplinares durante as formações de filas porque a escola, nesse sentido, continua se parecendo com os quartéis, ou com as prisões, dado que, se não houvesse filas, não poderia haver indisciplinada nas filas. E assim é que a indisciplinada é produzida pela escola. Se não fosse isso, haveria, certamente, outros campos para a produção da indisciplinada, mas não estes que há tanto tempo consomem as energias escolares. Quanto mais há o que vigiar, mais vigilância será necessária e mais se estenderá o campo para a transgressão, algo que coloca a engrenagem disciplinar sempre funcionando com certas margens de eficiência, mas também de significativa ineficiência (RATTO, 2007a, p.135).

3.4 ORAÇÃO E HORÁRIO DA MERENDA ESCOLAR

Na escola "A", não há o momento da oração. No início do ano de 2004, na primeira reunião com pais, a comunidade escolar solicitou que não fosse realizada oração no horário de entrada, em virtude das crianças estarem muito agitadas, não respeitarem este momento, e muitas delas não saberem o que estão rezando. A oração é uma tradição que vem de séculos no Brasil, desde quando a educação estava relacionada intimamente com a igreja católica.

O abandono da oração deveu-se ao fato de que aproximadamente 30% (trinta por cento) da comunidade existente na escola "A" serem evangélicos, conforme as respostas do questionário realizado com os alunos no final do ano de 2003. O momento da oração desde há muito tempo e até os dias atuais está presente em muitas escolas. Foi uma herança da educação religiosa e do início da atividade industrial, quando a religião passou a ter um papel conformador, pois começou a incentivar os trabalhadores que até então trabalhavam apenas para a subsistência, a aceitarem o trabalho industrial mensal sem reclamar. A religião, dentre outras instituições, na direção do que Foucault (1987) assinala, tinha o papel de transformar os trabalhadores o mais possível em dóceis e obedientes aos seus patrões, a fim de que a produção fosse garantida; e aos trabalhadores eram feitas promessas, mostrando que o trabalho muito agradava a Deus.

Para educar o adulto trabalhador, era necessário começar pela criança, e assim, por muito tempo, o hábito da oração permaneceu forte em muitas escolas. Porém, muitas vezes não se dava muita atenção à diversidade cultural e religiosa dos alunos, o que na escola "A" ocorreu, com a preocupação de valorizar a opinião da comunidade escolar quanto ao assunto.

Já na escola "B", no pátio, antes de entrarem em sala, a secretária questiona o que é necessário para realizarem a oração, e os alunos respondem em coro: "*silênciooooooooooooo!*" E então, as professoras já postas em suas respectivas filas, realizam a oração¹³ juntamente com os alunos. Qualquer movimentação física do aluno, já é motivo para as professoras olharem com repreensão. Muitas vezes, ocorre até um certo desrespeito ao momento, quando os alunos são chamados à atenção ou repreendidos não apenas com o olhar, mas verbalmente, enquanto a oração ocorre.

¹³ *"Boa tarde (bom dia), meu Deus querido, a aula vai começar, nós queremos que o Senhor, venha conosco ficar. Aqui estamos juntinhos, e vamos já trabalhar. Abençoe a nossa escola, nossa classe, nosso lar. Muito obrigado meu Deus, muito obrigado Senhor. Não há riqueza maior que possuir seu amor. Amém!"*

Na escola "B", considerando a prática diária da oração, são totalizados quase dez minutos sem aula, fora os minutos destinados para as filas de entrada e de saída da aula, o momento do lanche ou o tempo que o professor usa chamando a atenção dos alunos. No contexto da média das 4 horas de aula diárias, há uma redução efetiva do tempo para a aprendizagem, o que vem sendo apontado como uma problemática comum nas escolas em geral.

Ainda na perspectiva do tempo, cabe ressaltar, no entanto, que o "ativismo" presente nas escolas, com aulas massantes, repetitivas, transcrição literal de textos do livro didático e cópias do quadro, também pressupõe um tempo desprovido do aprender. Neste sentido, infere-se que não se trata apenas de apontar a redução do tempo enquanto horas, minutos ou segundos, mas de também problematizar de que forma este tempo está sendo trabalhado. Sendo assim, para que o professor possa cumprir o papel de promover consistentemente o diálogo entre os alunos e os conhecimentos relevantes acumulados nesta sociedade de mudanças rápidas, é de fundamental importância que tenham condições de se atualizarem não somente em relação aos conteúdos e metodologias de suas disciplinas, mas, também, repensando e refletindo sobre as mudanças necessárias no âmbito da própria cultura escolar para favorecer o cumprimento daquele papel. Não se trata de uma empreitada fácil pois

Uma nova concepção de organização escolar implica uma análise do contexto social onde a escola está inserida, para, a partir desta compreensão, gerar uma proposta adequada. Tem que se ter presente, porém, que as instituições têm muitas dificuldades em se modificar [pois se baseiam em mecanismos como] as amarras das regras institucionais com as tradições e hábitos; a fragmentação de saberes e dos espaços de ação; a aliança com a ordem estabelecida em nome da adaptação. Tais estruturas impedem aos sujeitos a reinvenção de si próprios, de suas idéias e das instituições em que trabalham (BARBOSA; XAVIER, apud RATTO 2007a, p.80).

Já quanto à merenda escolar, na escola "A"¹⁴ é servida pelas merendeiras na porta da sala de aula e também em filas de meninos e de meninas, no período da

¹⁴ Muitas crianças são extremamente carentes e vão à escola, principalmente, pelo lanche oferecido pela escola.

manhã e no período da tarde, para os alunos e também para as professoras: pela manhã, das 09h10min. às 09h20min., e à tarde, das 14h10min. às 14h20min. As atividades são interrompidas imediatamente com a chegada do lanche e retomadas após o término. Aproximadamente trinta minutos depois saem para o recreio.

Diferentemente da escola "A", os alunos da escola "B" saem das salas em fila para receberem o lanche. Nesta escola os alunos não lavam as mãos, já que recebem o lanche em lugar e horários definidos e caso fossem antes ao banheiro, entende-se que poderia acarretar mais indisciplina. As brigas e disputas de lugares nessas filas, mais uma vez, são constantes.

Observamos que este intervalo de tempo entre o lanche e o recreio das duas escolas investigadas representa um momento de muita desatenção e desinteresse por parte dos alunos, que após lancharem esperam ansiosos o recreio, deixando assim as atividades incompletas e sendo alvos de muitas reclamações das professoras.

3.5 RECREIO

Como já foi afirmado, o horário do recreio tanto da escola "A" quanto da escola "B" tem duração de 20 minutos nos dois períodos e acontecem nos seguintes horários: das 09h50min. às 10h10min no período da manhã, das 14h50 min às 15h10min no período da tarde.

Através das observações feitas na escola "A", pude perceber que o horário que antecede o recreio é bastante complicado, as crianças começam as atividades e uma hora depois param por dez minutos para lanche. Em seguida retornam as atividades, 40 minutos depois saem para o recreio.

O recreio deveria ser um momento prazeroso, de descanso e relaxamento tanto para os alunos como para as professoras. No entanto, tornam-se difíceis, pois, muitos alunos se excedem em algazarra, brigas, prejudicando a tranquilidade dos demais, e neste momento, recebem atendimento das Auxiliares de Serviços Gerais

(serventes)¹⁵ ou sanção por parte da equipe pedagógica. São retirados do recreio os alunos que gritarem, fizerem correrias, danificarem o espaço físico, brigarem ou desacatarem alguma ordem. Algumas crianças ficam sem recreio por cometerem alguma "infração" em sala de aula, como não fazer a lição, ou bagunçar, ou por causa de alguma "infração" ocorrida no recreio do dia anterior.

Ocorrência 3. No dia X do mês X do ano X compareceu na escola a senhora X do aluno X da série X, para tratarmos da indisciplina em sala de aula e no horário do recreio. O aluno se envolve em brigas constantemente e o "rodão" na hora do recreio é sua atividade preferida, ou seja passa o período do recreio dando redão nos colegas. A pedagoga relata que os alunos agredidos prometem que irão batê-los no horário da saída e que orientou a não revidar comprometendo a conversar com o aluno e o responsável. A mãe fica ciente do comportamento agressivo e compromete a conversar com o filho. Consta assinatura da pedagoga e da mãe.

Desta forma, diante destas situações conflituosas a escola "A", no início de 2006, buscou realizar um trabalho diferenciado para conter os altos índices de indisciplina no recreio, propondo aos alunos o "recreio dirigido", em que são acompanhados por serventes e professoras que se encontram em "horário de permanência".¹⁶ Nesse caso, foram distribuídos para os alunos bolas, cordas, jogos. Mas não houve sucesso com essa política, pois o número de brinquedos e atividades não atendia a todos, bem como o interesse das professoras em se envolver com os alunos no momento do recreio era mínimo.

Os recreios das crianças desta escola, em dias de chuva, ocorrem em sala de aula, quando os alunos ficam com a diretora, diretora auxiliar, secretárias, pedagogas,

¹⁵ As Auxiliares de Serviços Gerais geralmente não estão preparadas para lidarem diretamente com crianças. Muitas delas fazem esse serviço de "vigia" por falta de inspetoras específicas e nem sempre desempenham estas atividades com qualidade. Muitas auxiliares acabam se indispondo com os alunos por não saberem como lidar com determinados comportamentos.

¹⁶ Horário de Permanência: dia em que a professora regente se ausenta da sala de aula e encontra horários para se aperfeiçoar, preparar aulas (conteúdos e materiais), entre outras atividades inerentes ao cargo. A turma é assumida pelas professoras RII (aulas especiais), conforme explicado em nota citada anteriormente.

serventes e estagiárias em um período de aproximadamente 10 minutos para que as professoras tomem o café. Nesses dias as crianças ficam angustiadas, agitadas e mesmo ainda mais "vigiadas", tendem a aumentar a agressividade com os colegas. Estas situações de agressões foram confirmadas nos momentos de observações das pesquisadoras tanto da escola "A" quanto da escola "B", na mesma direção apontada por Ratto (2007a, p.127):

Assim é que parte das crianças sai para "recreio" feito "bombas atômicas prontas a explodir", metáfora que era muito utilizada no tempo em que eu dava aula no ensino "primário". Outra situação emblemática era do "recreio" em dias de chuva – dias sinistros, pois tendiam a se sentir angustiados: as professoras, porque não poderiam se distanciar por pouco que fosse das crianças e de seu papel controlador; e as crianças, porque não poderiam se distanciar das professoras e de seu papel submisso.

Também segundo as normas praticadas nas duas escolas, é durante o recreio que a criança deve ir ao banheiro, tomar água e brincar, tudo isso em poucos minutos depois de todo um confinamento em sala de aula. Ao final do recreio, quando bate o sinal, muitos alunos correm "feitos loucos" para os banheiros e para os bebedouros. Ocorre um verdadeiro empurra-empurra, pois sabem que depois que entrarem na sala, dificilmente os professores os deixarão sair. O horário do "recreio" é à hora "certa" para satisfazer tais "necessidades". Trata-se de uma tendência em nossa cultura escolar, que

[...] remete ainda à conhecida desproporção existente entre o tempo de trabalho e o tempo de "recreio", este comprimido no tempo médio e "fulminante" de quinze minutos. Não deixa de ser intrigante o "ritmo fabril" que a escola segue impondo ao tempo de permanência da criança na escola (RATTO, 2007a, p.155).

Como é sabido, boa parte dos alunos utiliza o horário do recreio para correr, brincar, deixando o momento de ir ao banheiro apenas para quando bate o sinal, ocorrendo assim muitos atrasos e conflitos com as professoras. São ostensivas as reclamações das professoras de casos de indisciplina após o recreio, queixando-se de que os alunos voltam "suados", "fedidos", "molhados", para as salas de aula.

Por outro lado, pude observar que muitas professoras, após este intervalo, voltam para a sala bastantes "angustiadas" e acabam comprometendo o rendimento escolar dos alunos, com conversas nas portas das salas de aulas de outras séries. Algumas professoras também não se dirigem às respectivas classes pontualmente, utilizando o horário de aula para buscar atividades impressas na sala de mecanografia e/o outros materiais em outros lugares do ambiente escolar.

Também na escola "B" houve a tentativa do recreio dirigido, distribuindo-se brinquedos, muitos deles confeccionados com material reciclado, como jogo da velha, vai e vem, corrida de carrinhos, cordas, entre outros, como forma de ocupar as crianças para evitar as brigas rotineiras. Foi realizada uma escala de monitores (2 alunos de cada turma) para distribuírem os brinquedos para os demais alunos. Percebeu-se uma diminuição dos casos de agressões no recreio, segundo a pedagoga desta instituição, mas este projeto também não teve continuidade por falta de orientação das inspetoras para que se envolvessem nos jogos com as crianças.

Desta forma, entendo que as escolas "A" e "B" têm muita dificuldade em resolver o problema da (in)disciplina no horário do recreio, um dos momentos em que as crianças estão mais propensas a cometerem atos indisciplinados. No entanto, isso não significa que nesses momentos não haja regras ou algum tipo de disciplina funcionando.

Isso não quer dizer que não haja ordenamentos nos "recreios" e demais momentos em que a incidência dos problemas disciplinares é maior. No entanto, nesses momentos, pode ser que parte das crianças ainda não esteja devidamente sintonizada com os enquadramentos escolares (entrada da escola), pode ser que esteja ansiosa ou apressada para livrar-se de tais enquadramentos (saída da escola), ou pode ser que se desvie dos comportamentos esperados, na medida em que experimenta alguns momentos de liberdade e maiores margens de movimentação ["recreio", "Educação Física"] (RATTO, 2007a, p.127).

Como analisa Ratto (2007a, p.127), muitas vezes esses comportamentos no recreio ou na Educação Física, vêm em decorrência de quando a criança "experimenta alguns momentos de liberdade e maiores margens de movimentação", com as quais não convive na maior parte do tempo escolar. Depois de ter ficado a maior parte da

semana agindo a partir de um controle extensivo e minucioso, é nesses momentos que o aluno vem experimentar mais liberdade, muitas vezes vindo a ferir outras regras ao se deparar com outros professores e outras formas de trabalho.

3.6 REGISTROS DE TAREFAS

No cotidiano escolar há também, como casos de indisciplina, alunos que não realizam as atividades propostas em sala de aula e também as tarefas para casa, o que se constitui em motivos de muita preocupação para a escola e também para os pais. As narrativas abaixo exemplificam esta situação:

Ocorrência 4. Aos X dias do mês X do ano de dois e seis estive na escola a senhora X mãe do aluno X para conversarmos sobre o comportamento do filho em sala de aula. O aluno de acordo com a professora X não faz atividades propostas, incomoda aos outros alunos com brincadeiras e realizando atividades que não diz respeito aos conteúdos escolares. A mãe entende que esse comportamento do filho se dá em razão da professora estar com perseguição com o aluno e não explicar os conteúdos para que o filho realize. Porém no dia X do mesmo mês foi conversado com a professora e esta relatou não haver esse tipo de comportamento em relação ao aluno. Quanto a mãe ela confirma estar medicando o aluno com dois comprimidos diários de Depramina e o aluno confirma para a pedagoga X que terá um comportamento bom em razão do medicamento, o que não acontecia nos dias anteriores em que estava sem medicamento. A mãe pede transferência para outra turma e o aluno a partir do dia X mês, o aluno passa freqüentar aula na série da professora X. Estavam presentes a mãe, pedagoga professora e aluno. Sem mas [mais] para o momento eu X pedagoga redijo e assino essa ata juntamente com a mãe e a professora X.

Ocorrência 5. Aos X dias do mês X de dois mil e seis estive na escola o senhor X e a senhora X mãe do aluno X para conversarmos sobre suas faltas no horário regular, reforço escolar, assim como, a não realização das tarefas em sala e em casa. Os pais relatam que o aluno não gosta de vir para a escola e sempre reclama de uma doença. O aluno foi chamado para esclarecermos a necessidade e responsabilidade dos pais em mantê-lo na escola. Ficaram cientes pais e aluno que o mesmo permanecerá no reforço escolar e no caso de falta sem justificativa médica o mesmo será desligado automaticamente já que

a [há] outros alunos com dificuldade de aprendizagem. Os pais se comprometeram em mandá-lo para o reforço e ficam conscientes da dificuldade do aluno em razão do alto número de falta. Consta assinaturas da pedagoga e dos pais.

Ocorrência 6. Aos X dias do mês X esteve na escola a senhora X mãe do aluno X para conversar com a pedagoga X e professora X da série X sobre o comportamento do filho que não realiza as atividades em sala dificultando sua aprendizagem na série. A mãe relata que a professora X no dia em que o aluno veio para o reforço ouviu desta professora que ele não iria passar para a série X. Relata que o aluno na série X e série X sempre apresentou ritmo lento. Em seguida foi chamado o aluno para que possa compreender que todo final de período de aula trará o caderno com as atividades realizadas. Consta assinatura da pedagoga, da professora e da mãe.

Conforme análise das narrativas do livro de ocorrências da escola "A", alunos que não fazem a tarefa, não necessariamente são alunos com dificuldades de aprendizagem. Conforme minha experiência na escola, na maioria das vezes apresentam resistência em copiar do quadro às atividades propostas em sala. Muitos acabam desviando sua atenção com os demais colegas ou com outros materiais, deixando sua atividade de lado.

De acordo com as narrativas acima, é possível perceber que há uma resistência por parte dos alunos, seja ela em realizar as atividades ou mesmo em ter uma conduta considerada em nossa cultura escolar, resultando em sua punição, muitas vezes com a chamada dos pais para resolver a situação, juntamente com a equipe pedagógica.

Cabe ressaltar que algumas crianças quando cobradas ostensivamente ou quando ameaçadas de punição, como perda do recreio ou comunicado aos pais, são as primeiras a terminarem as atividades. No entanto, estas atitudes permanecem por todo ano letivo, ou seja, as crianças se acostumam com certos tipos de cobrança e até mesmo as punições acabam sendo internalizadas, e estes alunos só realizam as tarefas com a intervenção das pedagogas. Especialmente neste caso, algumas vezes ou então no final de cada período, antes do recreio e no final da aula, as pedagogas vistam as atividades destes alunos ou então as crianças vão para a sala da equipe pedagógica

para realizar as atividades, ficando muitas vezes sem recreio, realizando as tarefas que deveriam ter sido feitas no horário de aula. Em alguns casos os pais são comunicados via agenda e o aluno acaba levando as tarefas para terminarem em casa. Eis um exemplo:

Ocorrência 7. No dia "X" do mês de "X" do ano de dois mil e seis, estive na escola a convite da pedagoga senhora X [a] mãe do aluno X da série X, para tratarmos do desinteresse, comportamento e faltas do filho. A professora é chamada e reclama que o aluno conversa o tempo todo, não realiza as atividades propostas em sala, é desinteressado, briga na sala, nas filas, no recreio e na entrada e saída da escola. A mãe relata que em casa também o filho tem muita dificuldade em acatar ordens e não sabe como agir porque bater não adianta. A criança é chamada e confirma que não gosta de vir para a escola. A pedagoga pergunta sobre as aulas, sobre a professora, pergunta dos colegas mais o aluno se mantém apático diante da situação. A mãe conversa com o filho sobre sua atitude, mais nada parece adiantar. A pedagoga procura conscientizá-lo das perdas em relação ao comportamento e pede que pense sobre o assunto e que ao tirar suas conclusões poderá apresentar proposta de solução, já que estar na escola é um direito e um dever. A mãe se desculpa pela reação do filho diante da situação e pede que o horário do reforço seja trocado, passando o aluno a freqüentar 07h40 às 9:40. Consta assinatura das pedagogas, professora e da mãe.

A narrativa acima menciona a não realização das tarefas do aluno e neste caso a criança é repreendida pelas pedagogas, pela professora e também pela mãe. O aluno vive um momento de constrangimento em que escola e mãe lhe atribuem culpas e punições. A mãe ainda se desculpa pelo comportamento do filho e acredita que tal comportamento pode estar relacionado ao horário de reforço, o qual solicita que seja alterado.

Há uma tendência da escola também atribuir outros tipos de problemas de indisciplina quando os pais visitam a escola, como nesta narrativa em que o problema central era a não realização de tarefas e tarefas incompletas, mas, aproveitando à presença da mãe, relatou-se também casos como brigas, mau comportamento e desinteresse. A ocorrência 7 menciona o problema do desinteresse do aluno; a ocorrência 4 afirma que o aluno incomoda os outros e faz brincadeiras freqüentes. Este tipo de comportamento como sendo invariavelmente sinônimo de indisciplina também esteve presente nas

respostas de cinco das professoras entrevistadas quando questionadas sobre o significado da indisciplina:

Aqueles que são falantes, que matam o tempo, começam a conversar, que não gostam de estudar, que não têm nem aí para o estudo, de repente não é bem isso, mas a gente já tacha como aluno indisciplinado! Brigas... (Prof.^a A1)

O aluno mal educado, aquele aluno que você fala uma coisa ele te retruca até com palavrão, falta de respeito mesmo, até com o colega, falta de interesse, não tá nem aí com nada! A criança que tem isso aí, não tem condição... (Pedagoga escola A)

A indisciplina é a falta de limites! (Diretora escola A)

Indisciplina: o aluno que não participa, tenta chamar atenção. (Prof.^a B1)

Desmotivação, apatia, falta de interesse pelo estudo, falta de vontade de progredir, um ciclo vicioso, né! E a indisciplina representa... não chega a ser uma revolta, porque eles ainda não sabem que isso é uma revolta, mas são contra o sistema, contra a situação que é colocada de exclusão social, problemas dentro de casa, famílias que têm pais desempregados. (Prof.^a A2)

Nesta última fala a professora tenta colocar a indisciplina como uma resposta às dificuldades que a criança sofre na sociedade em forma de resistência às relações de poder instituídas. O fato de vários alunos afirmarem que faltam à escola porque não gostam de estar ali (na direção do que consta nas ocorrências 5 e 7, dentre outras) pode também ser interpretado como forma de resistência aos modos como esta está organizada.

Percebem-se também nestas falas que a disciplina e a indisciplina são preocupações constantes por parte dos entrevistados, por se confrontarem, cotidianamente com alunos que são diferentes dos alunos geralmente idealizados. Sendo assim, o aluno "real" não se enquadra na organização do professor e da escola, visto que para estes, o aluno ideal é passivo, interessado, cumpre regras, normas e ordens, respeita colegas e professores, vem de uma família participativa, comprometida, e cúmplice da escola.

Dessa forma, vejo que os educadores destas escolas continuam não sabendo lidar com o desejo da infância e da juventude de conversar e de se relacionar com o outro – comportamento extremamente saudável, segundo Paro (2001, p.123) – que a escola insiste em coibir, sobre o pretexto de isto não combinar com o estudo e o aprendizado. Esse pensamento se manifesta, segundo as observações realizadas, na estruturação física, organizacional e temporal da instituição escolar, bem como nos rituais que ambas as instituições pesquisadas mantêm.

3.7 FALTAS

Como fica claro através de alguns dos exemplos de ocorrência já apresentados, as faltas são consideradas casos graves de indisciplina, em razão de representar perdas de aprendizagens para nossos alunos. Geralmente os alunos faltosos apresentam sérias dificuldades de aprendizagem. Nestes casos, geralmente a escola comunica os responsáveis conscientizando-os do calendário escolar e da exigência de 75% de presença, conforme normas contidas no Regimento Escolar da escola "A". Quando o aluno apresenta sete faltas consecutivas, é feito encaminhamento ao Conselho Tutelar.¹⁷ Porém há casos em que os pais ou responsáveis vêm à escola esclarecer os motivos das faltas que então, algumas vezes, são justificadas. A seguir alguns exemplos:

Ocorrência 8. Aos X dias do mês de X de 2006 estiveram na sala da equipe pedagógica a pedagoga X, a pedagoga Y, a professora X, a diretora auxiliar X, a aluna X e a irmã desta aluna X, esta maior de idade, que veio no lugar da mãe que está doente. A aluna X tem faltado desde junho, mas [vem] comparecendo no mês de agosto. O Conselho Tutelar foi informado e entrou em contato com a família antes disso a pedagoga X já havia chamado a mãe, a qual não compareceu. A aluna X reclamou que a sua religião não permite assistir televisão e uma professora insistiu e teria sido este o motivo de ela não vir para a escola. A pedagoga X informou que é de direito a aluna freqüentar as aulas e dever da família manter a criança freqüentando para garantir uma boa formação. Também coloco que o

¹⁷ Ver ficha padrão no Apêndice B.

incidente ocorrido entre a [aluna] X e a professora X que insistiu para que assistisse televisão já havia sido resolvido quando a professora foi advertida. A irmã X coloca que só esta escola faz a denúncia para o encaminhamento chamado F I C A, que é padrão e acontece em todas as escolas. A aluna reclamou que a professora X pedia que fizesse contas que ela não conseguia fazer. A professora declarou que é necessário fazer as atividades para que ela aprenda. A aluna X se compromete a voltar a estudar e a irmã X diz que no que depender dela a X irá freqüentar as aulas. Ao perguntar sobre assistir ou não assistir a televisão, fica decidido que a aluna não irá para aulas com vídeo. A professora lembra que haverá a necessidade de reforço em contra – turno. A partir de 2.^a feira (hoje é 6.^a feira) a aluna X irá freqüentar as aulas normalmente e participará do reforço. A família deverá acompanhar a aluna mais de perto. Nada mais havendo a tratar, foi encerrada esta reunião da qual foi lavrada esta ata que vai assinada por mim e pelos demais presentes. Constam assinaturas dos presentes.

Ocorrência 9. A mãe do aluno X, a senhora X, esteve na escola para assinar o reforço escolar do filho e esclarecer as faltas excessivas do filho. A mãe relata a possibilidade do filho estar vindo para a escola mais não entrando, ou seja, ficando no ginásio de esportes. A mãe fica ciente e acordada com a pedagoga X o cuidado com as faltas do aluno. Consta assinatura da pedagoga e da mãe.

Ocorrência 10. No dia X do mês X do ano X compareceu na escola a senhora X da aluna X da série X, em razão do número excessivo de faltas e também a falta de materiais na sala de aula que a aluna acaba realizando as atividades em folhas avulsas. A professora foi convocada e esta relata que sabe que a aluna tem material e que, portanto, não traz para a escola dificultando assim o acompanhamento. A mãe muito nervosa pede a presença da filha e ameaça bater aqui mesmo na escola, mas como apresentava comportamento agressivo e descontrolado a pedagoga não permitiu a presença da aluna temendo a reação física. Depois de acalmar a mãe, então se compromete a orientar a filha e cuidar da freqüência da aluna. Consta assinatura da pedagoga e da mãe.

Alguns pais, na escola, não conseguem esconder o descontrole quando percebem os casos de indisciplina dos próprios filhos, como no caso acima.

Outras vezes as faltas do aluno vêm com uma justificativa da própria família: falta de dinheiro para o transporte do filho ou falta de tempo para acompanhá-los. A equipe pedagógica orienta e cobra dos pais responsabilidades, para que essas faltas

não voltem a ocorrer. Neste caso, são responsabilizados pela aprendizagem e frequência do aluno assinando um termo de compromisso.¹⁸

A gazeta ocorre, e muitos pais só vão perceber quando a escola vai atrás para averiguar o que vem acontecendo com o aluno. Isto foi motivo de reclamações na entrevista dada por um dos professores:

Os pais hoje colocam a responsabilidade sobre a escola tanto do ensino quanto da frequência, só percebem que a criança está faltando com aviso da escola, eles [os alunos] não tem vínculo com a escola e eles aproveitam do descuido dos pais para faltarem. (Prof.^a B2)

3.8 VIOLÊNCIA

A indisciplina é um problema presente em toda trajetória histórica escolar, mas que se mostra agravante nos dias atuais, pois está relacionada a diversos tipos de violência, tais como: agressões verbais e físicas entre alunos e professores, rodões, formação de gangues dentro da escola, entre outros.

Como já afirmei, considerando que são as pedagogas as responsáveis pelo registro das narrativas das ocorrências, estes comportamentos nem sempre são registrados em razão do número de infrações e da pouca disponibilidade de tempo das pedagogas em realizar as escritas. Normalmente as crianças são encaminhadas à sala da equipe pedagógica pelos professores, outras vezes pelos próprios alunos agressores ou ainda pelas vítimas da agressão.

As pedagogas conversam com os alunos e dependendo da gravidade (depredação, brigas com machucados, desenhos e escritos obscenos) os pais são chamados, sendo realizado assim o registro.

¹⁸ Ver modelo no Apêndice C.

Ocorrência 11. *A mãe da aluna X a senhora X esteve na escola pra esclarecer a agressão causada a sua filha pelo aluno X da série X, que deu uma rasteira, chutou e xingou a menina de negrinha, cabelo de bombril. Ficando o aluno ciente do seu erro, se desculpando com a mãe e filha e afirmando que não mais terá tais comportamentos agressivos com ela e qualquer outro aluno da escola. O acordo foi feito juntamente com a pedagoga. Consta assinatura da pedagoga, professora e mãe do aluno.*

Estas agressões ocasionalmente são resolvidas pelos próprios alunos e suas famílias, principalmente quando a vítima solicita a ajuda de algum profissional da escola para algum tipo de orientação. Algumas vezes os alunos se desculpam e eles mesmos encerram a briga.

No entanto, muitas vezes os alunos por medo de ir para a sala da equipe pedagógica, relatam a agressão em casa e então os responsáveis buscam a intervenção da escola, na maioria das vezes acreditando que a escola tem maior poder de punição com os alunos agressores.

Ocorrência 12. *No dia X do mês X do ano X compareceu na escola a senhora X, mãe do aluno X da série X, reuniu-se na sala da equipe pedagógica a diretora X, diretora auxiliar X, a professora X, as pedagogas X, e a mãe do aluno. A mãe reclama que no dia anterior seu filho foi chutado pela professora X. Não sendo a professora regente o aluno acompanha a pedagoga em todas as salas para tomar ciência da professora agressora. O aluno ao deparar com a professora sentiu medo mais afirmou ser ela a autora do chute. Verificou-se que a professora esteve mesmo na sala. Esta foi convocada a participar da reunião e relata que quando chegou na sala da professora X para trocar atividades e os alunos X, Y estavam se chutando. Acabou interferindo dizendo que se todo mundo se chutasse também começaria a chutar e viraria uma bagunça. O aluno X conta que foi emprestar um lápis e que o aluno Y retribuiu o pedido do empréstimo com um chute e este o chutou também. Foi nesse momento que a professora X entrou em sala e fez a fala citada acima. A professora conta que depois da repreensão o aluno sentou em silêncio. Perguntado pela diretora se realmente a professora chutou, o aluno [Y] nega e diz que só o aluno X tinha lhe chutado, a mãe diante da afirmação do filho encerra o assunto. Nada mais havendo a tratar, todos os presentes assinam a ata.*

Ocorrência 13. *No dia X do mês X do ano de 2006, compareceu na escola o senhor X, pai do aluno X da série X, para tomar ciência do acidente com o filho. A criança estava brincando e o aluno X da sua sala deu um 'rodão'. Este caiu e quebrou o dente. A família foi avisada imediatamente via telefone pela pedagoga. O pai chega na escola muito irritado e pergunta a pedagoga sobre a responsabilidade da escola. A pedagoga diz ser impossível evitar tal situação já que na escola no período da tarde tem em média 400 alunos. A pedagoga relata ainda que no dia anterior o seu filho fazia o mesmo e que foi alertado sobre as conseqüências do comportamento. Neste momento, a pedagoga pede que primeiro o pai atenda a criança levando-a ao dentista e que depois então tome as decisões que julgar conveniente. O pai sai muito nervoso com o filho. Consta assinatura da pedagoga e do pai. Ressalva, alguns minutos depois o pai volta e traz consigo a mãe, que também questiona a responsabilidade da escola. A pedagoga orienta mais uma vez a dar assistência ao filho e que ficaria a disposição para os devidos esclarecimentos. Os pais insistem na responsabilidade da escola e mais uma vez a pedagoga diz ser uma fatalidade, mais que podiam procurar a Secretaria de Educação já que este era o desejo naquele momento.*

Como se vê, para a escola acaba recaindo uma expectativa muito grande, como em casos como estes acima, que geram a incompreensão dos pais, no momento que estes julgam que a escola deve ter controle absoluto por tudo o que vem a ocorrer com as crianças. Muitas vezes, aos olhos dos pais, se a escola pune, é rigorosa; se não toma atitudes, é passiva e conivente com a indisciplina.

Nesse sentido, os pais também acabam reforçando a manutenção do tipo de lógica disciplinar criticada por Foucault, ou seja, pressionam a escola para que aja mediante vigilância, normalização, exame, ameaça, culpabilização, na direção do que apontei resumidamente no capítulo 2.

Assim, cabe frisar que os responsáveis também exercem pressões e cobranças sobre a escola, vindo até ela para cobrar atitudes imediatas. Abstraindo-se o grau de gravidade de cada situação, percebo que os pais também reforçam essa rede disciplinar e exigem ações corretivas da escola – podendo até colocá-la, qualquer momento, no "banco dos réus" (Ratto, 2002:105) além de alimentar toda essa lógica de uma intervenção pedagógica fortemente baseada na necessidade de vigilância, exame, normalização, punição e correção (RATTO, 2007, p.213).

No caso da ocorrência 11, a mãe entrou na sala de aula burlando as regras da escola para tirar satisfação com o aluno agressor e então houve o pedido de desculpa na porta da sala e na presença da professora. Cabe ressaltar que, no dia a dia da escola, zelando pela integridade física do aluno que cometa uma agressão, não é permitida sua presença no momento da reclamação da família da vítima. Neste caso, o aluno esteve presente em função da amizade que há entre as famílias o que facilitou o pedido de desculpas, algo que pude constatar pois estava presente no momento em que a outra pedagoga encaminhou a situação.

Do ponto de vista das brigas em sala de aula, estas apresentam as seguintes situações: os alunos pegam o material um do outro, jogam papel, empurram a carteira. Nestes casos, geralmente não há registro no livro de ocorrências pois as pedagogas são chamadas pelas professoras para conversar com as crianças e normalmente, mesmo que seja por algum momento, elas acatam as regras estabelecidas.

Valendo-me de minha experiência profissional na escola "A" e também conforme observações, afirmo que os atos de indisciplina em sala de aula geralmente são praticados por alunos repetentes, ou por alunos com problemas de afinidade com o professor regente.

3.9 QUEIXAS DOS PAIS EM RELAÇÃO AOS PROFESSORES

Os professores são os principais alvos das reclamações dos pais, como é possível perceber em alguns dos exemplos de narrativas de ocorrências já apresentados. Há registros de reclamações dos alunos/pais sobre agressões causadas pelo professor. Pude verificar que quatro professores apareceram citados três vezes cada um em diferentes ocorrências que registravam reclamações sobre suas condutas.

Ocorrência 14. Aos X dias do mês X de 2006, a mãe X da aluna X esteve na escola para esclarecer a agressão verbal chamando a filha de idiota e sonsa, ficando a criança extremamente envergonhada. A filha contou para a mãe e ela pede esclarecimento e decisão da escola quanto ao comportamento da professora X. A professora confirma ter usado a palavra idiota, porém não da forma como a aluna relatava, a

mãe contesta com a professora já que houve outra agressão verbal anteriormente em que a professora se dirigiu a mãe com um comportamento de ignorante segundo a visão da mãe. Relata a mãe que se caso a filha tivesse mentido, a filha seria punida. A aluna também conta para a mãe quando a professora lhe faz elogios e pede que a professora tome cuidado com as suas palavras, pois enquanto escola foge da nossa função de cidadão. A diretora pede que a professora realmente se polície enquanto comportamento físico e verbal, pois somos exemplos para os alunos, destaca também que considere a criança enquanto criança, pois a interpretação pode não ser a mesma dando margem a diversas outras interpretações. Participaram dessa reunião a diretora X, as pedagogas X, X a mãe, a aluna X e a professora X.

Ocorrência 15. A mãe X compareceu à escola para verificar sobre seu filho X. A pedagoga X solicitou a presença da mãe. A mãe conta que a professora escreve sempre que "não fez a lição", porém, não apresenta solução ou orientações de como fazer. Aluno da professora X da série X. Conta também que a professora tirou a folha do aluno, pois ele [o aluno] não havia feito a tarefa e bateu com o livro na cabeça dele. Ao ser chamado o aluno diz que foi um tapa na cabeça. A professora conta que o X bate em todo mundo na sala. Aponta lápis para furar os outros. A mãe diz que dá por esquecido o tapa na cabeça, o que importa é a mudança de comportamento do filho. A mãe coloca que a partir de agora vai acompanhar mais de perto e cobrar a mudança de comportamento. Foi orientado o aluno observar organização dos cadernos e a disposição dos textos, e diminuir a conversa na sala de aula. A professora X enviará as tarefas não feitas para a mãe ajudar a cobrar em casa. Não constam assinaturas.

009/06-No dia X do mês X do ano X compareceu na escola a senhora X [mãe] do aluno X da série X, esclarecer com a professora X o acontecido com o seu filho na aula de artes. O filho relatou a mãe que no dia anterior a professora rasgou sua atividade e ameaçou batê-lo se ela [criança] não fizesse atividade. A professora foi chamada e esta negou que tenha feito isso, mas o menino afirma que fez sim. A professora constrangida diz ser um equívoco e que apenas reclamou da demora e da dificuldade do aluno e que sendo um aluno bom jamais teria feito isso para a criança. A professora diz ainda que o aluno é bastante inseguro e medroso e que talvez por ela falar alto tenha causado temor na criança. A professora conversa com o aluno, este promete vir para sua aula. Consta assinatura da pedagoga, professora e mãe do aluno.

Através desta última ocorrência, percebe-se que o aluno não teve medo de acusar a professora, porém, esta nega o fato e o assunto ao menos naquele momento fica encerrado. Não se trata de aqui afirmar a culpabilidade ou não da professora, mas sim de que o rigor na apuração dos fatos ocorridos em sala de aula acaba de certa forma sendo banalizado quando se trata de queixas contra os professores. Como afirma Ratto (2007a, p.206),

Não raro, os pais são chamados pela escola na medida em seus filhos estão acarretando problemas para o funcionamento escolar, sendo conscientizados ou cobrados a partir de discursos "prontos e fortes" que os colocam, tal qual seus filhos, também em uma posição constrangedora, com restritas margens de negociação, contestação, relativização ou exposição de suas dificuldades. Mais uma vez, a verdade tende a funcionar a favor da escola.

Estas narrativas, por si só, representam o cotidiano da escola de uma forma singular, dentro da perspectiva deste estudo. Percebe-se que tanto o aluno quanto o professor são passíveis de erros. No entanto, quando a agressão ou atitude errada vem por parte do aluno, a escola tende a apresentar como solução sua punição, seja por meio de retratação, "confissão", punição e mesmo o castigo físico, este a ser aplicado por parte da família. Já no que se refere ao professor, conforme minha experiência na escola "A", o tratamento é diferenciado, sendo muitas vezes "os casos abafados" dentro da sala da pedagoga.

Toda essa problemática disciplinar, quando analisada sob a luz do referencial foucaultiano, remete a necessidade de focarmos centralmente as dinâmicas de poder estabelecidas na escola e na sociedade. O que se pretendeu foi a busca de aproximações bem iniciais, com alguns dos aspectos que sustentam tais relações, tendo em vista o material empírico coletado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As observações apontaram para a especial incidência de problemas disciplinares em momentos como o da entrada/saída da escola, das filas e do recreio. Na direção do que foi apontado ao longo deste texto, pensar nesses aspectos a partir da preocupação de identificar *se e como* a escola pode estar contribuindo para ela mesma gerar seus próprios problemas disciplinares. Nas escolas são poucos os momentos em que os alunos experimentam maior margem de movimentação e liberdade, o que deve influir numa predisposição a um maior desrespeito aos rígidos limites aos quais tendem a estar submetidos. Portanto, tentar desenvolver uma política para reverter esta tendência, significa na verdade estar disposto a rever a totalidade das regras e do funcionamento da escola, relacionando esta problematização com os objetivos que queremos perseguir.

Da mesma forma, se focamos o problema da vigilância extensiva que tende a existir sobre o alunado – embora não apenas sobre ele, pois como vimos, os pais, a escola ou as autoridades, todos estão submetidos a uma lógica de vigilância pormenorizada, a depender de cada contexto – também precisamos nos perguntar que tipo de lógica e de cultura escolar faz com que isso seja funcional e necessário. Não se trata de achar que não deva existir em nenhum momento ou situação vigilância sobre as crianças. O que as duas escolas que pesquisei parecem exemplificar é uma cultura escolar em que a vigilância é prioritária e central. Como afirma Foucault (1987), o ideal desse tipo de lógica disciplinar é o do controle pleno, ainda que no fundo todos saibam ser isto impossível e talvez, principalmente, nada bem vindo.

Também observei que muito do funcionamento disciplinar das duas escolas se baseia em medo, ameaça e punição e isto fica evidente particularmente através do funcionamento do livro de ocorrência da escola "A", com muitos aspectos semelhantes aos que foram estudados por Ratto (2007a). Como afirma a autora, há que se pensar nas diferenças existentes entre uma lógica de poder baseada na culpabilidade da criança e outra baseada na responsabilidade, esta última sim fundamental para

conseguirmos avanços numa formação para a cidadania baseada na criticidade, criatividade, autonomia.

No entanto, aproximar-se desse tipo de críticas não significa pressupor que vamos agora para as escolas abolir todo e qualquer tipo de disciplina. Esse tipo de análise tenta contribuir para que venha à tona a possibilidade de pensarmos em outros tipos de disciplina, o que não é nada fácil, já que somos acostumados a pensar que há apenas esse tipo de disciplina baseada em comportamentos fixos, que nunca devem variar (por exemplo, o silêncio o mais absoluto possível, a imobilidade generalizada das crianças, os exercícios cansativos e repetitivos, a fragmentação e rigidez nos usos do tempo e do espaço, os recreios de 20 minutos, dentre outros aspectos que mencionei ao analisar as rotinas das escolas "A" e "B").

Evocar o livro de ocorrências, a fila, a organização da sala de aula, importa discutir com o coletivo da escola as lógicas que permeiam estas medidas. Que concepções estão implícitas nestas formas de organização.

Ao contrário de regras coercitivas, cabe pensar que a escola tem papel de formação, isto é há um ser humano em um determinado espaço, com interesses, ritmos, vontades que devem ser considerados também cada desenvolvimento (infância, pré-adolescência e adolescência, etc. Há que se retomar a formação de valores éticos, a relação com o outro, a solidariedade, o reconhecimento de limites em função dos processos de desenvolvimento que os alunos vivenciam.

Disciplina na escola é sim importante; o desafio posto na escola hoje é o de traduzi-la de modos compatíveis com os objetivos que proclama e com as novas expectativas e condições pelas quais as novas gerações vêm sendo formadas no contexto da cultura atual, dentre outros aspectos bem complexos. Terminei este trabalho sabendo que realizei um trabalho repleto de limites, mas também com algumas aproximações analíticas iniciais comprometidas na direção de favorecer os avanços implicados nesse imenso desafio.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CANAU, V. M. Cotidiano escolar e cultura(s): encontro e desencontros. In: CANAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, jan./abr. 2004.
- FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.5, p.28-49, 1992.
- _____. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. **Microfísica do poder**. 22.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- GURVITCH, Georges. **As classes sociais**. São Paulo: Global, 1982.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.1, 2001.
- PARO, V. H. **Reprovação escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.
- PERÉZ-GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PESSANHA, Eurize C.; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.27, set./dez. 2004.
- RATTO, Ana Lúcia Silva. **Livros de ocorrência**: disciplina, normalização e subjetivação. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do rio Grande do Sul, 2004.
- RATTO, Ana Lúcia Silva. **Livros de ocorrência**: (in)disciplina, normalização e subjetivação. São Paulo: Cortez, 2007a.
- RATTO, Ana Lúcia Silva. **Apontamentos sobre as relações de poder em Foucault**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, 2007b. (mineo)
- SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo: 1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- TIBA, Içami. **Disciplina, limite na medida certa**. Editora Integrare, 2006.

VARELA, J. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa W. (Org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 2000.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. **A disciplina e a indisciplina como fatores fundamentais de formação do aluno crítico no mundo atual**. Artigo Capesano, 2004.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, set./dez. 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

1. O que é infância?
2. Como é o aluno ideal?
3. Como é o seu aluno?
4. Qual a função da escola?
5. Quais são os problemas enfrentados na prática pedagógica (alunos, pais, comunidade, professores e equipe administrativa)? Cite-os.
6. O que é indisciplina? Cite exemplos da sua prática pedagógica?
7. Qual a sua postura (ações) diante da indisciplina?
8. Durante sua trajetória profissional, houve mudanças em relação à indisciplina? Explique.
9. Quais são as causas e a origem da indisciplina?
10. Neste ano letivo, cite os casos de indisciplina de sua turma, identificando os alunos apenas com as iniciais do nome.
11. Como é o aluno disciplinado?
12. Quais suas fontes de pesquisa sobre indisciplina? Cite. (livros, periódicos, artigos, documentários, etc).
13. Você está de acordo com as regras do regimento escolar? O RE tem relação com a aprendizagem do aluno?

APÊNDICE B
FICHA DE ENCAMINHAMENTO AO CONSELHO TUTELAR

1

Prefeitura Municipal de

ESTADO DO PARANA

ENCAMINHAMENTO AO CONSELHO TUTELAR

Região: _____ Encaminhamento Nº: _____

Aluno: _____

Série: _____ Turno: _____

Afiliação: Pai _____

Mãe: _____

Responsável: _____

Endereço: _____

Referência: _____

Telefone: _____

Se o Conselho já atendeu? Qual o Conselheiro? Donizete

RELATO

O aluno _____ regularmente matriculada na série _____, possui 7 faltas alternadas no primeiro bimestre e 14 faltas alternadas no 2º bimestre até a data de _____

Desde o início do ano à escola vem entrando em contato com a mãe que sempre justifica-se por meio de bilhetes (causa por doença). Neste bimestre a professora alerta que as faltas estão prejudicando o seu desempenho na escola, inclusive perdendo avaliações.

Pedagoga

Diretora – Port.

Recebido no Conselho Tutelar por: _____ em ____/____/____.

APÊNDICE C
TERMO DE COMPROMISSO DAS ESCOLAS "A" E "B"

Escola Municipal
Educação Infantil e Ensino Fundamental

TERMO DE COMPROMISSO

Eu _____, responsável pelo(a) alun(o)a
matriculada na _____ do corrente ano letivo, comprometo-me com o
aprendizado deste(a), zelando pelo cumprimento dos seguintes itens:

- Assiduidade e pontualidade;
- Acompanhando as atividades e avisos na agenda vistando-os diariamente;
- Organização dos materiais escolares.

O não cumprimento deste termo implicará no acionamento do Conselho Tutelar pela
equipe administrativa e pedagógica desta instituição.

_____ de _____ de 200 .

Assinatura do Responsável

Diretora

Pedagoga

Secretária