

RUBIAN MARA DE PAULA

**AS RELAÇÕES ENTRE AS PRÁTICAS ESCOLARES E A (IN)DISCIPLINA
DOS ALUNOS DA 1.ª A 4.ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL
DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE PIRAQUARA**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Especialista no Curso de Pós-Graduação em Organização do Trabalho Pedagógico, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

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

CURITIBA

2006

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	4
1. CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO E DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA	12
1.1 A EDUCAÇÃO PÚBLICA EM PIRAQUARA.....	13
1.2 A ESCOLA MUNICIPAL JOÃO MARTINS.....	18
2. APROXIMAÇÕES INICIAIS COM A CONCEPÇÃO DE DISCIPLINA DE MICHEL FOUCAULT	23
2.1 AS RELAÇÕES DE PODER DE TIPO DISCIPLINAR	24
2.2 FUNÇÕES E INSTRUMENTOS DO PODER DISCIPLINAR.....	28
3. PESQUISA DE CAMPO	36
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	36
3.2 ANÁLISE DAS PRÁTICAS ESCOLARES COTIDIANAS À LUZ DOS PRESSUPOSTOS ANALÍTICOS DE FOUCAULT.....	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1 – MATRÍCULAS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM PIRAQUARA....	14
GRÁFICO 2 – POPULAÇÃO ATENDIDA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 1ª A 4ª SÉRIE DA REDE MUNICIPAL – PIRAQUARA, 2004	15
GRÁFICO 3 – POPULAÇÃO ATENDIDA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 5ª A 8ª SÉRIE DA REDE ESTADUAL – PIRAQUARA, 2004	15
TABELA 1- DADOS SOBRE A MATRÍCULA E REPROVAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE PIRAQUARA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, 2001 – 2004.....	16
TABELA 2 – ÍNDICES DE REPROVAÇÃO, POR SÉRIE, NA REDE MUNICIPAL DE PIRAQUARA, 2001 – 2004.....	17
TABELA 3 – ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS DA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO MARTINS	19
TABELA 4 – FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO MARTINS	19
TABELA 5 – ÍNDICES DE REPROVAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO MARTINS, 2001 – 2005.....	20

INTRODUÇÃO

Os problemas referentes à indisciplina na escola têm sido motivo de constantes e crescentes reclamações das comunidades escolares e, principalmente, dos professores. Segundo AQUINO (2000, p. 82)

as pesquisas sobre o cotidiano escolar testemunham que a questão disciplinar constitui-se, atualmente, como uma das queixas principais dos educadores quanto ao trabalho pedagógico. Segundo eles teria como um de seus obstáculos centrais a conduta desordenada dos alunos, traduzida em termos como: “bagunça”, “tumulto”, “descontrole”, “falta de limites”, “comportamentos inadequados”, “desrespeito generalizado”, etc.”

Embora o conceito de indisciplina seja suscetível de múltiplas interpretações – variam desde a ocorrência de conversas paralelas, dispersão, falta de assiduidade e pontualidade até os casos de alunos que não fazem a lição, não trazem material escolar, não participam das aulas, não têm interesse, respondem mal, xingam e agredem fisicamente colegas, professores e funcionários, depredam a instituição escolar, etc – sem dúvidas, é um problema que interfere negativamente na organização do trabalho escolar e, conseqüentemente, no sucesso da escola frente a sua função: garantir a aprendizagem dos conhecimentos científicos com qualidade a todos os alunos. De acordo com VASCONCELLOS (2000, p. 13), “pesquisas pedagógicas têm mostrado o quanto se perde de tempo em sala de aula com questões de disciplina, em detrimento da interação do aluno com o conhecimento e com a realidade”.

Os problemas referentes à indisciplina estão presentes no espaço escolar há muito tempo, mas minha preocupação e interesse pelo presente assunto acentuaram-se a partir do ano de 2003, quando foi realizada uma enquete com os professores da Rede de Ensino do Município de Piraquara, através da Secretaria

Municipal de Educação, a fim de levantar os temas que deveriam ser trabalhados no Programa de Formação Continuada daquele ano. Os professores podiam sugerir três questões ou temas de aprofundamento, sendo que todos os quinhentos professores da rede, aproximadamente, citaram, em uma das três sugestões, a indisciplina como algo que prejudicava a organização do trabalho, além de mencionar que não sabiam como trabalhar com a mesma.

Em 2005, quando iniciei o trabalho na função de coordenação pedagógica, em uma escola pública de 1^a a 4^a série do Ensino Fundamental, no município de Piraquara, novamente, percebi a necessidade de pesquisar sobre a presente problemática, pois, passava boa parte de meu tempo destinado à organização do trabalho pedagógico resolvendo questões referentes à indisciplina de alunos e professores. Percebi, também, que o maior número de ações indisciplinadas dos alunos concentravam-se nas turmas em que havia maiores queixas dos alunos referentes as práticas dos professores e, ainda, durante as aulas de uma professora que lecionava uma vez por semana em cada turma, quando apareciam casos de indisciplina que não se manifestavam com a professora regente.

A partir disso e através da presente pesquisa iniciei aproximações analíticas sobre as relações entre as práticas pedagógicas dos professores e a (in) disciplina dos alunos das 1^a a 4^a séries do Ensino Fundamental em uma escola pública do município de Piraquara (Escola Municipal João Martins). Muitos foram os meus questionamentos iniciais referentes a este objeto: Quais são as causas da indisciplina na escola pública de 1^a a 4^a série do Ensino Fundamental? Qual é o conceito de disciplina dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental? Quais são suas

ações e posturas em sala de aula? Qual é a influência/ interferência das práticas pedagógicas dos professores nos comportamentos e atitudes dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental?

Para FOUCAULT (1987, p. 117), o poder disciplinar ou as disciplinas, como também o denomina, são “técnicas para assegurar a ordenação das multiplicidades humanas”. Complementa, afirmando que são “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade – utilidade.” (FOUCAULT, 1987, p. 118).

Portanto, em FOUCAULT, disciplina tem a ver com ordenamento, com regras, não de qualquer tipo mas sim, daquele que emerge e se constitui como parte da cultura em que se insere, questões sobre as quais buscarei aproximações ao longo desta monografia.

Já outros pesquisadores contemporâneos do assunto – AQUINO (2000), REGO (1996), VASCONCELLOS (2000) e ZAGURY (1997) -, apontam causas psicológicas, biológicas, sociais ou pedagógicas para explicar tal fenômeno: a pobreza; violência doméstica; desagregação dos casais; drogas; valores problemáticos (por exemplo, excessiva permissividade, falta de limites e hábitos básicos com os filhos, “demissão” dos pais na educação dos filhos); negligência e maus tratos; as práticas escolares fundamentadas em concepções conservadoras, as quais não atendem as expectativas dos alunos; a mídia, que desenvolve o hábito consumista, incentivando, muitas vezes, às práticas violentas, individualistas; a omissão do Estado frente as suas responsabilidades; o grupo de colegas ou amigos, enquanto conjunto estruturado de

pessoas, pois têm uma enorme importância nos processos de socialização e de aprendizagem dos adolescentes.

No caso desta última, entende-se que acaba por ser decisiva para explicar certos comportamentos que as crianças e adolescentes demonstram e que são resultados de processos de imitação de outros membros do grupo. Certas manifestações de indisciplina, não passam muitas vezes de meras manifestações públicas de identificação-com modelos de comportamento característicos de certos grupos. Através delas os adolescentes procuram obter a segurança e a força que lhes é dada pelos respectivos grupos, adquirindo certo “prestígio” pela comunidade escolar.

Esta pesquisa parte do pressuposto de que estas múltiplas causas são constituídas pelo contexto econômico, político e cultural da organização social e escolar existentes.

Os reflexos do atual contexto são problemáticos e afetam todas as instituições sociais (família, escola, etc), desestruturando-as através de problemas como: fome, subemprego, violência, falta de moradia, “sucateamento” da educação, desvalorização do magistério, etc.

Dessa forma, é preciso compreender que a escola não é a única responsável pelo problema de indisciplina e, certamente, não irá superá-lo sozinha. Mas, já que tal problema interfere negativamente em sua organização, cabe a esta instituição social analisá-lo, a partir dos múltiplos aspectos que o constituem, tendo em vista a proposição de alternativas para seu enfrentamento ou melhoria.

De acordo com AQUINO (2000, p. 83)

Da mesma forma que não é possível supor a escola como uma instituição independente ou autônoma em relação ao contexto sócio-histórico (leia-se outras instituições), não é

lícito supor que o que ocorre em seu interior não tenha articulação aos movimentos exteriores a ela. Não obstante, claro está também que as relações escolares não implicam um espelhamento imediato daquelas extra-escolares. Vale dizer que é mais um entrelaçamento, uma interpenetração de âmbitos entre as diferentes instituições que define a malha de relações sociais do que uma suposta matriz onipotente e supra-institucional, que a todos submeteria.

Um dos pressupostos que adoto neste trabalho é o de que a educação escolar tem o desafio de favorecer a democratização do ensino na direção de garantir o acesso, a permanência e o ensino-aprendizagem de qualidade. Nesse sentido, a escola é a responsável pela instrumentalização científica e cultural dos alunos, a fim de que estes possam utilizar tais conhecimentos para interpretar, compreender e interferir criticamente na realidade, tendo em vista a transformação social, isto é, o enfrentamento das práticas sociais excludentes, injustas, desiguais.

Para efetivar o desafio acima proposto o professor precisa desempenhar a função de mediador entre o conhecimento do aluno e o conhecimento científico utilizando, para isso, atividades dinâmicas e desafiadoras, com significação social, com crescente grau de complexidade, que levem o aluno a analisar, refletir, estabelecer relações, argumentar, criticar, avaliar, participar ativamente e criticamente das situações de ensino. Portanto, grandes obstáculos presentes na cultura escolar são as práticas pedagógicas tradicionais (mecânicas, fragmentadas, descontextualizadas, autoritárias), bem como a postura passiva e de mero expectador por parte do aluno, o qual, geralmente, cabe seguir as regras e normas impostas pela escola e decorar a maior quantidade de conteúdos repassados

Entretanto este processo exige dos sujeitos envolvidos atenção, concentração, interesse, participação, estudo, responsabilidade, compromisso. Há vários autores que enfatizam noções de disciplina atreladas a tais aspectos:

A disciplina significa a capacidade de comandar a si mesmo, de se impor aos caprichos individuais, às veleidades desordenadas, significa, enfim, uma regra de vida. Além disso, significa a consciência da necessidade livremente aceita, na medida em que é reconhecida como necessária para que um organismo social qualquer atinja o fim proposto. VASCONCELLOS (2000, p. 40)

Já REGO (1996, p. 87) ressalta que

[a disciplina] não é compreendida [apenas] como mecanismo de repressão e controle, mas como um conjunto de parâmetros (elaborados pelos adultos ou em conjunto com os alunos, mas principalmente internalizados por todos), que devem ser obedecidos no contexto educativo, visando uma convivência e produção escolar de melhor qualidade.

Portanto, alguma forma de disciplina é necessária, não só no interior da sala de aula, durante o processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos, mas nas organizações e relações entre toda a comunidade escolar, dentro e fora da sala de aula.

Os fundamentos, as concepções, os hábitos, os valores, os comportamentos que são transmitidos-apropriados durante as brincadeiras, as “brigas”, os problemas, as discussões, o bate-papo, os usos do tempo e do espaço, conversas com os pais, etc, todos estes momentos também definem a formação humana, desenvolvendo princípios e valores que constituem de determinadas maneiras a identidade dos sujeitos dentro e fora da escola.

A presente pesquisa busca algumas aproximações iniciais com a complexa questão de disciplina escolar privilegiando sobretudo o referencial analítico

foucaultiano. Nesse sentido, buscarei apontar e problematizar algumas relações entre as práticas escolares e a (in) disciplina de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista a realização de um estudo de caso em uma escola de Piraquara, na qual venho exercendo a função de pedagoga.

Diante do curto tempo destinado a produção desta monografia e das necessárias delimitações, focarei minha atenção sobre os registros que realizei em “Conselhos de Turma” de duas quartas séries do Ensino Fundamental, no 4º bimestre de 2005, a partir de perguntas avaliativas feitas aos alunos sobre como eles se percebem enquanto tais, o que mais ou menos gostam na turma, o que mais ou menos gostam nas professoras ou nas aulas, dentre outras, para a partir daí, relacionar as práticas pedagógicas que emergem das respostas dos alunos com o tipo de disciplinamento que se efetua sobre eles. Com isso, minha intenção principal é a de analisar em que medida ou direções, as práticas pedagógicas das professoras se refletem nas avaliações dos alunos sobre o processo educativo em geral e sobre o tipo de disciplina que vivenciam. Para tal análise me apoiarei-me especialmente nas contribuições trazidas por Michel Foucault para a problematização do campo disciplinar, sendo que compreender e sistematizar alguns dos aspectos centrais de tal problematização também se constitui em objetivo desta monografia.

Sendo assim, no próximo capítulo buscarei situar a escola na qual realizei o estudo de caso, caracterizando o município em que se encontra, sua rede escolar, algumas estatísticas referentes ao sistema de ensino, etc. É neste contexto (dentre outros aspectos) que as reflexões e problematizações sobre as questões disciplinares no cotidiano escolar adquirem relevância.

No Capítulo 2 abordarei, de forma sintética, os principais pressupostos analíticos referentes ao poder do tipo disciplinar desenvolvidos por FOUCAULT.

No Capítulo 3, apresentarei os dados coletados na pesquisa de campo, analisando-os e problematizando-os à luz dos pressupostos analíticos de FOUCAULT.

Por último, nas considerações finais, buscarei analisar e avaliar a pesquisa em geral, levantando seus limites e contribuições.

1. CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO E DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

O município de Piraquara¹, que compõe à Região Metropolitana de Curitiba (RMC), situa-se a 22 Km da capital e ocupa aproximadamente 224,12 Km², sendo que 54% desta área é considerada rural e 46% urbana. Em 2006, dispõe de uma população, aproximada, de 100.000 habitantes, que cresce 9,92% ao ano.

Uma das características do município a ser destacada é o fato de que 92,6% do território é considerado área de proteção ambiental. Piraquara é responsável por aproximadamente 70% do abastecimento da água de Curitiba e RMC, pois em 80 % do seu território estão localizadas as bacias hidrográficas que compõe os mananciais.

A partir de 1992, com o desmembramento do município de Pinhais, os problemas econômicos agravaram-se, pois Pinhais ficou com o espaço territorial economicamente ativo do Município, onde localizava-se a malha urbana mais significativa e geradora de empregos e rendas, enquanto que Piraquara ficou com as áreas rurais, mananciais e reservas, com um malha urbana menos expressiva.

Outra característica a ser destacada é a ocupação urbana que o município sofreu nas últimas décadas, abrigando atualmente um elevado contingente populacional, ocasionado por ocupações irregulares que ocorreram principalmente sobre áreas de mananciais, nas quais as famílias sobrevivem de maneira precária,

¹ Os dados geográficos, populacionais, econômicos e históricos referentes ao município de Piraquara contidos nesta pesquisa foram retirados do seguinte material: PIRAQUARA. Secretaria Municipal de Educação (SMED). O espaço geográfico do Município de Piraquara. Piraquara: SMED, 2002.

muitas vezes, sem água tratada, esgoto e energia elétrica. Na década de 1990 a população mais do que dobrou, chegando ao índice de crescimento de 9,92%, o segundo maior da RMC.

1.1 A EDUCAÇÃO PÚBLICA EM PIRAQUARA

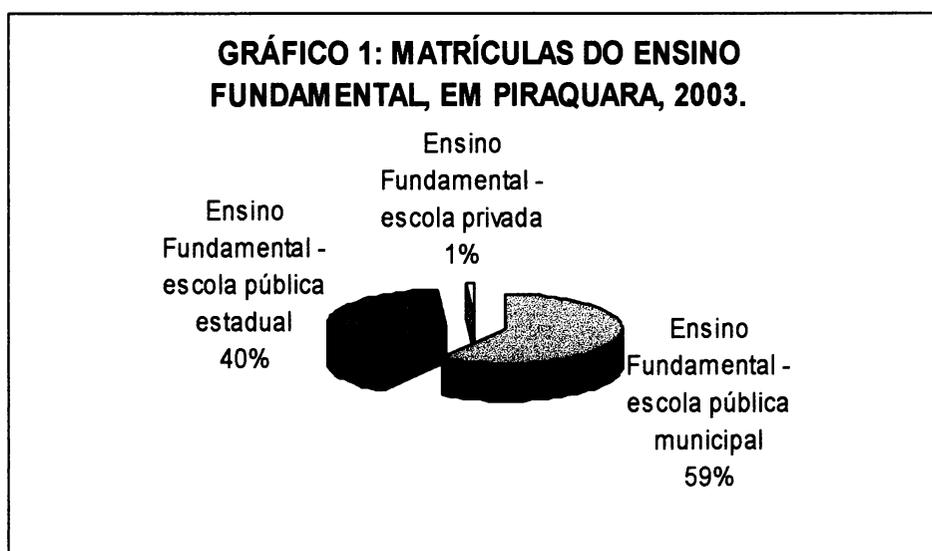
No que se refere à educação pública em Piraquara², o município dispõem de 14 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's), os quais atendem aproximadamente 1.850 crianças, na faixa etária de 02 a 06 anos, um índice extremamente baixo, já que a população desta faixa etária no município é de 8.761 crianças (PME - PIRAQUARA, 2004, p. 12).

Além de não atender a demanda, várias ações do poder público municipal, no ano de 2005, vem comprometendo a qualidade do atendimento neste nível de ensino: fechamento do prédio do CMEI para abertura de Posto de Saúde; substituição dos professores (com formação mínima em Magistério e concursados) por estagiários do curso de Magistério (nível médio) ou de cursos superiores; retirada da coordenação pedagógica e das atendentes que auxiliavam as professoras regentes nas atividades referentes aos cuidados com as crianças; superlotação nas turmas de Maternal e Jardim I; transferência das crianças de 5 anos (que completam 6 anos até o final do ano letivo) para as 1ª séries do Ensino Fundamental, mediante a justificativa do início da

² Os dados estatísticos referentes a educação no município de Piraquara, bem como os gráficos (1,2,e 3) e as tabelas (1 e 2) apresentados neste texto foram retirados do Plano Municipal de Educação (PME – PIRAQUARA), o qual foi publicado pela Secretaria Municipal de Educação, em 2004.

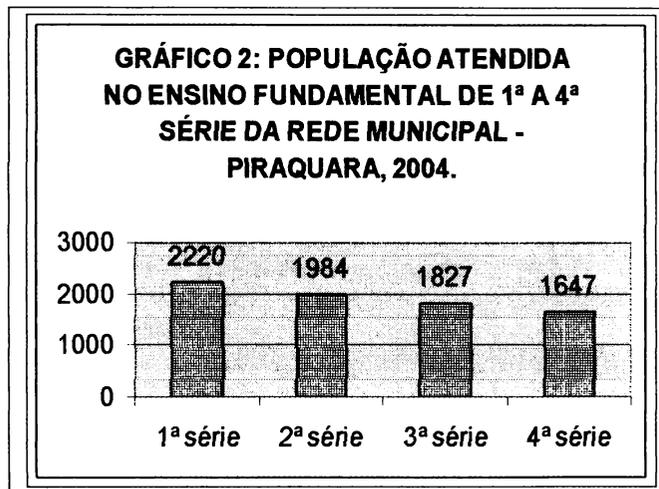
implantação do Ensino Fundamental com 9 anos de duração. Tudo isto não foi planejado pedagogicamente, nem administrativa e financeiramente.

O município dispõe de 20 escolas municipais que ofertam o Ensino Fundamental Regular de 1ª a 4ª série, atendendo aproximadamente 7.970 alunos, sendo que dessas instituições, 7 ofertam Educação de Jovens e Adultos e atendem 495 alunos. Há, também, 8 escolas estaduais que ofertam o Ensino Fundamental Regular de 5ª a 8ª série, atendendo aproximadamente 5.400 crianças e adolescentes. Há ainda duas escolas que ofertam Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, sendo que uma dessas só atende adolescentes em conflito com a lei. Em relação ao atendimento da população na faixa etária de 7 a 10 anos, a rede pública de ensino atende, de acordo com dados oficiais ((PME - PIRAQUARA, 2004, p. 25), 97% da demanda do município; deste percentual, a maioria está matriculada na rede pública, conforme os índices do gráfico 1.

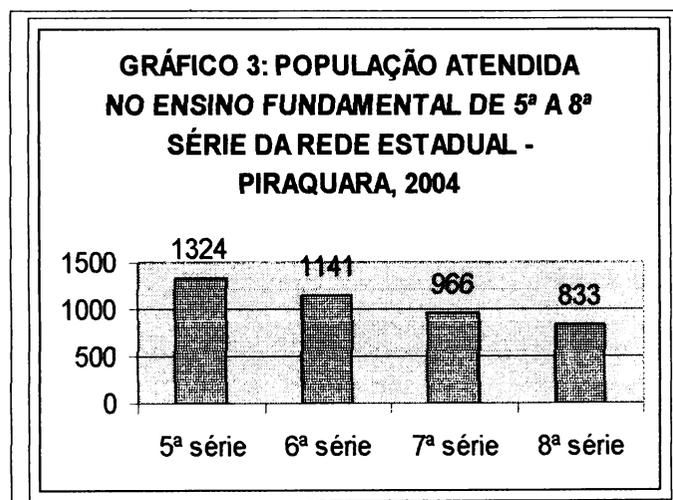


Fonte: PME - PIRAQUARA, 2004, p. 26.

Em 2004, (PME - PIRAQUARA, 2004, p. 25) a rede municipal de ensino atendia 7678 alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, sendo que 2220 estavam matriculados na 1ª série, 1984 na 2ª série, 1827 na 3ª série e 1647 na 4ª série, conforme é possível visualizar no gráfico 2. Já a rede estadual atendia 4264 alunos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, sendo que 1324 alunos estavam matriculados na 5ª série, 1141 na 6ª série, 966 na 7ª série e 833 na 8ª série, conforme indica o gráfico 3.



Fonte: PME - PIRAQUARA, 2004, p. 26.



Fonte: PME - PIRAQUARA, 2004, p. 27.

A partir da análise desses dados é possível perceber que o maior número de alunos concentrava-se nas séries iniciais de cada etapa do Ensino Fundamental (1ª e 5ª séries), sendo que nas séries seguintes o número de alunos diminuía consideravelmente. Pode-se afirmar que 573 alunos que ingressavam na 1ª série não chegavam a 4ª série e 1387 alunos não chegavam a 8ª série. Esses índices denunciam o grave problema da evasão, associado a multirrepetência, existente no município de Piraquara. Segundo dados do (PME - PIRAQUARA, 2004, p. 27) o índice de evasão nas séries iniciais do Ensino Fundamental era de 2,7% e nas séries finais de 32,7%.

Outro grande problema presente na educação do município de Piraquara é a reprovação. Nas séries iniciais, nos últimos anos, os índices gerais são os seguintes (tabela 1):

TABELA 1: DADOS SOBRE MATRÍCULA E REPROVAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE PIRAQUARA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, 2001 – 2004.

ANO	Nº TOTAL DE ALUNOS	Nº DE ALUNOS REPROVADOS	ÍNDICE DE REPROVAÇÃO
2001	7476	1357	18,0%
2002	7503	1287	17,1%
2003	7467	1108	14,8%
2004	7520	1114	14,8%

Fonte: PME - PIRAQUARA, 2004, p. 28.

Através da análise dos dados do aproveitamento escolar dos alunos das séries iniciais, é possível identificar uma redução dos índices, mas ainda esses são preocupantes.

De acordo com a tabela a seguir concluí-se que os maiores índices de reprovação das séries iniciais do Ensino Fundamental encontram-se na 1ª série, seguidos pelos da 2ª série:

TABELA 2: ÍNDICES DE REPROVAÇÃO, POR SÉRIE, NA REDE MUNICIPAL DE PIRAQUARA, 2001 – 2004.

SÉRIE	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE
2001	27,4	19,5	16,4	6,1
2002	27,2	18,7	11,6	6,9
2003	24,1	16,4	12,7	4,3
2004	25,6	15,0	11,0	4,0

Fonte: PME - PIRAQUARA, 2004, p. 29

Este alto percentual de reprovação, além de implicar no “prejuízo” na vida escolar dos alunos, ocasiona o problema de distorção idade-série, fazendo com que haja um “inchaço” nas matrículas. O índice de distorção idade-série na rede municipal, em 2003, é de 21,7% e na rede estadual é de 37,3%.

Em relação ao Ensino Médio ofertado no município a situação é precária, o que demonstra a falta de compromisso com este nível de ensino. Segundo dados do

(PME - PIRAQUARA, 2004, p. 35)., a população de 15 a 17 anos é de 4.830, Sendo que a oferta pública das escolas da rede estadual é de 2.090, isto é, apenas 38% da população nesta faixa etária.

1.2 A ESCOLA MUNICIPAL JOÃO MARTINS

A instituição na qual a presente pesquisa foi realizada denomina-se Escola Municipal João Martins e está localizada à rua Arthur Gonçalves Martins, nº 118, Vila Ipanema, área central do município de Piraquara.

Esta instituição oferta Ensino Fundamental Regular de 1ª a 4ª série e o atendimento especializado de Sala de Recursos³, nos turnos da manhã e tarde e atende 380 alunos, na faixa etária de 5 a 15 anos, sendo que os alunos que possuem mais de 10 anos já reprovaram uma ou mais vezes.

Esses alunos são advindos do bairro em que a escola está situada e, ainda dos seguintes outros bairros: Jardim Bela Vista, Jardim Olinda, Vila Juliana, Pracinha, Recanto das Águas, Planta Araçatuba, Jardim Santa Clara, Vila Santa Maria e Santiago. Os alunos estão distribuídos em 14 turmas (tabela 3), da seguinte maneira:

³ A Sala de Recursos é um serviço especializado de natureza pedagógica que apóia e complementa o atendimento educacional realizado em Classes Comuns do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série. É destinada aos alunos que apresentam problemas de aprendizagem com atraso significativo, distúrbios de aprendizagem e/ou deficiência mental, diagnosticados por equipe multidisciplinar. Os atendimentos são realizados em contra-turno escolar, duas vezes por semana, com duas horas de duração cada encontro. Os grupos atendidos não podem ultrapassar o número de dez alunos. (INSTRUÇÃO Nº 04/04 – SEED)

TABELA 3: ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS DA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO MARTINS⁴

	MANHÃ	TARDE
	Nº DE TURMAS	Nº DE TURMAS
1ª série	2	3
2ª série	1	2
3ª série	2	1
4ª série	2	1
Sala de Recursos	1	1

FONTE: Escola Municipal João Martins/ 2006

A instituição dispõe de 29 funcionários, sendo 17 professores, 5 serventes; 1 merendeira; 1 auxiliar de merendeira; 2 vigias; 1 secretária; 1 diretora e 1 coordenadora pedagógica.

Os professores possuem a seguinte formação (tabela 4):

TABELA 4: FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO MARTINS

⁴ Os dados das tabelas 3, 4 e 5 foram fornecidos pela diretora da Escola Municipal João Martins em 2006 e, a partir disso, elaborei essas tabelas.

FORMAÇÃO	Nº DE PROFESSORES
Ensino Superior + Especialização	6
Ensino Superior	2
Ensino Superior (cursando)	5
Magistério (Nível Médio)	4

FONTE: Escola Municipal João Martins/ 2006

A diretora possui formação em Pedagogia e especialização em Gestão Escolar. Eu, a coordenadora pedagógica, tenho formação em Pedagogia e especialização em Educação Infantil e Alfabetização.

Em relação aos dados referentes à aprendizagem dos alunos é possível concluir que os índices de reprovação vêm diminuindo nos últimos anos (tabela 5). No entanto, observa-se que os índices referentes a 1ª série são bastante preocupantes e que os mesmos não vêm diminuindo. Outro fator preocupante, tem sido as queixas dos professores em relação à defasagem dos conteúdos escolares, principalmente nas turmas de 3ª série. Em 2005, 50% dos alunos da 3ª e 4ª séries tiveram que freqüentar a recuperação dos conteúdos escolares em contra-turno escolar durante todo ano letivo.

**TABELA 5: ÍNDICES DE REPROVAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO MARTINS,
2001 – 2005**

ANO	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE	TOTAL
2001	30,3	13,1	16,4	5,7	16,4
2002	29,5	14,2	10,5	2,2	15,4
2003	21,9	14,8	10,0	2,2	12,6
2004	26,0	7,2	11,3	5,8	13,7
2005	29,3	5,2	5,9	1,9	10,5

FONTE: Escola Municipal João Martins/ 2006

Esses dados são alarmantes, que indicam em nível específico os crônicos problemas relacionados ao chamado “fracasso escolar” que catacterizam o sistema escolar brasileiro (multirrepetência, evasão, exclusão, etc).

Para melhorar este quadro, cabe avançar nas questões relativas a qualidade de ensino e, nesse contexto, o entendimento e a problematização das questões disciplinares é fundamental.

Desde que iniciei o trabalho na coordenação pedagógica dessa escola, ouço diariamente as queixas e reclamações dos professores a respeito das ações dos alunos, que consideram indisciplinadas: agressão física e verbal, resistência para realizar as tarefas, atrasos, desrespeito aos horários, etc.

Conforme afirmei anteriormente esses foram alguns dos motivos que me incentivaram a pesquisar a questão da disciplina no cotidiano escolar, para buscar melhor compreendê-la e enfrentá-la.

Junto a isso, os professores exigem de mim e da diretora providências que venham resolver definitivamente os problemas. Conversamos com os alunos na tentativa de conscientizá-los sobre as ações erradas que cometem e as conseqüências disso. Em casos mais graves registramos o ocorrido em livro ata e chamamos os pais ou responsáveis para informá-los sobre as atitudes de seus filhos na escola. Mas, muitas vezes, os professores discordam desses encaminhamentos, acreditando que tínhamos que ser mais rigorosas e adotar atitudes mais punitivas.

Por outro lado, também observo nas práticas pedagógicas de algumas professoras características, mais ou menos acentuadas, de reforço a uma cultura escolar tradicional, punitiva e autoritária. É no sentido de buscar o aprofundamento dessa compreensão crítica que, a seguir, explicitarei algumas das questões centrais presentes no pensamento de Michel Foucault no campo disciplinar.

2. APROXIMAÇÕES INICIAIS COM A CONCEPÇÃO DE DISCIPLINA EM MICHEL FOUCAULT

“Uma das principais temáticas que preocupam os professores é a disciplina na escola. O que é disciplina? E indisciplina? Será a disciplina propiciadora da educação? Qual educação? Será um instrumento de autoritarismo? Quais os limites entre disciplina e indisciplina? Quem define as normas disciplinares de uma instituição? E da sociedade? Quem deveria fazê-lo? A disciplina é uma via de mão única em direção aos alunos?” (PIMENTA IN: VASCONCELLOS, 2000, p. 10)

Esses questionamentos estão presentes no cotidiano escolar e são advindos de todos os segmentos: professores, funcionários, alunos e pais. Para refletir sobre tais questões e enfrentar o problema da disciplina é necessário compreendê-lo, ou seja, conhecer os fatores que o constituem ao longo dos tempos. Uma das concepções de disciplina, a mais tradicional e, talvez, a mais presente ainda, é a que tende a gerar efeitos de inculcação, domesticação, alienação.

Para problematizar esta concepção de disciplina a presente pesquisa recorre aos pressupostos analíticos referentes ao poder do tipo disciplinar desenvolvidos por FOUCAULT, o qual será sinteticamente abordado a seguir.

RATTO (2004, p. 7 e 8), apoiada em diversos autores, explica que geralmente a produção de FOUCAULT é dividida em três eixos analíticos inter-relacionados, nos quais emergem certas preocupações e ênfases predominantes. O primeiro eixo, denominado **arqueológico**, trata historicamente das regras na formação dos saberes, discursos e verdades, bem como da relação desses saberes com a constituição dos sujeitos. O segundo eixo, chamado de **genealógico**, trata das funções, objetivos, características e funcionamento do poder, assim como das suas relações

históricas com as instituições sociais, saberes, conhecimentos e sua produtividade na constituição dos indivíduos e da sociedade em geral.

O terceiro eixo, o da **ética**, trata das relações históricas do sujeito com ele mesmo no campo da moral. Conforme RATTO (2004, P. 64) a ética em FOUCAULT “refere-se a um processo de subjetivação de cunho moral, através do qual a pessoa constrói relações consigo mesma e busca transformar-se permanentemente mediante as técnicas, os cuidados ou as práticas de si que lhes são apresentados.”

Um dos tipos de relação de poder analisado por FOUCAULT foi o disciplinar, gestado lentamente na Europa a partir dos séculos XVII e XVIII, no conjunto das instituições, para além de suas particularidades; são relações de poder dotadas de certas características comuns que passam a circular pelo conjunto das relações sociais. Este tipo de poder constitui a organização das sociedades ocidentais modernas a ponto de FOUCAULT chamá-las de sociedades disciplinares. E, se por um lado, é possível apontar para uma série de mudanças históricas importantes que acenam para cenários diferentes daqueles com os quais FOUCAULT trabalhou, por outro lado, permanece a atualidade do pensamento deste autor, na medida em que identifica vários elementos que em alguma medida, ainda permanecem atuando no cotidiano das instituições a partir das tradições e cultura em que se baseiam.

2.1 AS RELAÇÕES DE PODER DO TIPO DISCIPLINAR

De acordo com FOUCAULT o poder disciplinar, ou as disciplinas, como também o denomina, são métodos ou técnicas impostos aos corpos dos indivíduos, a

fim de homogeneizá-los e individualizá-los e, ao mesmo tempo, anular as características indesejáveis e desenvolver as desejáveis.

Voltar-se para os corpos individuais não é próprio apenas do poder disciplinar, pois isto está presente de alguma maneira em qualquer tipo de sociedade, que desenvolve sua própria cultura corporal. O que é próprio do poder de tipo disciplinar é a maneira detalhista de constituir os corpos, bem como os conhecimentos desenvolvidos para controlá-los, manipulá-los. FOUCAULT denomina essa maneira detalhista das disciplinas tratarem os corpos de "**anatomia política**". Também afirma que as disciplinas são físicas, pois as relaciona com a mecânica, à medida que funcionam como uma espécie de máquina, assemelhando os corpos a engrenagens.

Conforme explica FOUCAULT (1987, p. 119),

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mecanismo o torna mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma "anatomia política", que é também igualmente uma "mecânica do poder", está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos "dóceis".

Outra especificidade das disciplinas, é a diminuição máxima possível dos custos econômicos e políticos das práticas de poder. Para isso elas buscam desenvolver a docilidade (mais relacionada a um valor político, prevendo a diminuição das resistências durante as práticas de poder) e a utilidade (mais relacionada a um valor de tipo econômico, buscando a eficiência, a produtividade, a rentabilidade das ações dos corpos), conforme as especificidades de cada instituição social. FOUCAULT

destaca o funcionamento das disciplinas na consolidação histórica de um grande número de instituições de assistência e proteção aos cidadãos (família, hospitais, prisões, escolas). Segundo FOUCAULT (1987, p. 119),

A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças do corpo (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 o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada.

Para FOUCAULT as relações de poder não são originárias de uma única fonte – o Estado ou as classes dominantes–, mas são exercidas em várias direções, em todas as relações sociais, variando suas características e instrumentos conforme seus objetivos, intenções e especificidades. Segundo FOUCAULT (2006, p. 183)

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão.

Também afirma que o poder não age apenas por repressão e censura, destacando seu caráter produtivo, pois, caso contrário, não se manteria. Conforme afirma RATTO (2006, p.1), o poder

não age apenas negativamente, por repressão; e ele não é exercido unilateralmente, apenas a partir das grandes estruturas em direção aos indivíduos. Quanto a primeira questão, discordando de muitas análises que acabam construindo uma leitura puramente repressiva do poder, exercida apenas pela censura, pelo recalque e pela exclusão, Foucault afirma 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".

FOUCAULT ainda descreve que a produção de poder é inseparável às produções de saber e resistências. Afirma que onde há saber, há poder; e onde há poder, há resistência e vice-versa.

No que se trata da relação entre poder e saber, RATTO (2004, p. 22) explica:

As produções efetuadas a partir das relações de poder baseiam-se e se desdobram em produções de saberes – e vice-versa. O poder e o saber, a partir das especificidades e da relativa autonomia com que operam, não sobrevivem isolado um do outro, ainda que seja possível visualizar, em Foucault, uma dimensão impulsora principal no que se refere ao papel exercido pelas relações de poder.

Para melhor compreender a relação entre resistência e poder, bem como sua função, recorremos ainda à explicação de RATTO (2004, p. 21).

E também não há exterioridade com relação à resistência e ao saber: a produção de poder é imanente tanto à produção de resistências, quanto de saberes. Eventualmente, a resistência manifesta-se na forma de grandes rupturas ou revoluções; mas, seja na forma de mudança radical, seja quando a visualizamos como o outro do poder, a resistência é composta e se distribui em meio a múltiplos focos, que, em última instância, não possuem coerência ou identidades fixas. Daí porque a necessidade de analisá-la no plural e em sua contingência, sua singularidade – para além do que pode ser reconhecido como os elementos comuns que a movem - , como vários pontos de resistência que podem negar e podem também constituir-se como superfície de apoio ao poder, a partir das mais variadas combinações. Tais especificidades indicam importantes variações de alcance, de função ou de potencial nas disputas em questão.

Para controlar, produzir, manipular, domesticar, alienar e moldar os corpos - a partir de onde as relações de poder nos atingem de modo mais concreto e, também, enquanto “abrigo” do que nós somos: nossa alma, psiquê, personalidade - as disciplinas utilizam-se de técnicas e métodos de ordenamento dos corpos, espaços, horários, atividades, ritmos, etc. As instituições modernas, dessa forma, tendem cada vez mais abandonar os castigos, a violência física explícita, a repressão, o suplício, que eram característicos das sociedades medievais, para se tornarem locais de produção

de “**corpos dóceis**” (FOUCAULT 1987, p. 118 – 120). A busca da máxima docilização e da utilidade, conforme já explicado, apresentam vantagens econômicas, sociais e políticas com relação ao suplício, porque este destrói os recursos vitais, provoca mais resistências e, conseqüentemente, aumenta os custos do controle exercido. Para FOUCAULT (2006, p. 8), as instituições modernas utilizam

procedimentos que permitem fazer circular os efeitos de poder de forma ao mesmo tempo contínua, ininterrupta, adaptada e “individualizada” em todo o corpo social. Essas novas técnicas são ao mesmo tempo muito mais eficazes e muito menos dispendiosas (menos caras economicamente, menos aleatórias em seu resultado, menos suscetíveis de escapatórias ou de resistências) do que as técnicas até então usadas [...].

2.2 FUNÇÕES E INSTRUMENTOS DO PODER DISCIPLINAR

De acordo com FOUCAULT (1987, p. 121 – 142), para obter a docilidade dos corpos as relações de poder disciplinares desempenham quatro funções inter-relacionadas e, geralmente, simultâneas, que apresentarei de modo sintético a seguir:

Arte das distribuições: esta função refere-se às técnicas de organização do espaço, as quais objetivam distribuir os indivíduos de modo que cada um desenvolva sua atividade da maneira desejada e possa ser facilmente observado, a fim de impedir e/ou direcionar a comunicação entre os indivíduos, o envolvimento com atividades alheias, a perda de tempo, etc. Esta função é facilmente visualizada no espaço escolar: disposição das carteiras e cadeiras em filas; a circulação pelo espaço em filas; a disposição das salas de aula uma ao lado ou em frente à outra e ao redor da sala de direção; a escolha da carteira e da cadeira que cada aluno deverá ocupar em sala de aula, dentre outros.

Controle das atividades: esta função refere-se às técnicas que organizam e controlam a realização das atividades nas relações entre o corpo e o tempo, os gestos e os objetos a serem usados, a fim de torná-las cada vez mais eficientes, evitando o descontrole e a ociosidade. Para FOUCAULT, as atividades podem ser controladas através dos horários, do tempo destinado a cada atividade, imposição de ritmos individuais e coletivos, gestos, posturas, manuseios padronizados de objetos que favoreçam a rapidez e a eficiência. Esta função está presente na escola através: dos horários e tempos destinados ao recreio, lanche, uso do banheiro; tempo estabelecido para copiar as tarefas e para resolvê-las, etc.

Organização das gêneses: esta função refere-se à combinação do tempo de acordo com as atividades e habilidades que serão realizadas para utilizá-lo. Parte do pressuposto de que cada indivíduo possui capacidades, características, ritmos únicos, vistos como “geneticamente” adquiridos, mas que são desenvolvidos e homogeneizados através desta função, que se organiza da seguinte forma: as atividades são realizadas de maneira fragmentada, com crescente grau de complexidade, das mais simples às mais difíceis; é estabelecido um tempo para a realização de cada etapa; geralmente os mais experientes não interagem com os menos experientes e a formação teórica ocorre separada da prática; ao final de cada atividade realiza-se uma prova para o indivíduo mostrar se está ou não apto a realizar outra atividade mais complexa. Na escola é possível observar esta função: na organização em séries; na utilização de critérios para organização de turmas, tais como:

alunos repetentes e não repetentes, alunos “bons” e alunos “fracos”; organização curricular; livro didático; aprovação e reprovação; utilização de provas; estabelecimento de ritmos homogêneos de aprendizagem, dentre outros.

Composição das forças: FOUCAULT recorre ao funcionamento das instituições militares para analisar e desenvolver os conceitos de todas as funções mencionadas. Entretanto, nesta utiliza, mais acentuadamente, a organização das tropas militares: a necessidade de ajustar o tempo, o ritmo, os movimentos individuais ao coletivo, sendo que isto é regulamentado por sinais, comandos convencionados, de maneira que as atividades sejam realizadas com eficiência e rapidamente. Segundo FOUCAULT (1987, p. 141),

(...) pode-se dizer que a disciplina produz, a partir dos corpos que controla, quatro tipos de individualidade, ou antes uma individualidade dotada de quatro características: é celular (pelo jogo da repartição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela composição das forças). E para tanto, utiliza quatro grandes técnicas: constrói quadros, prescreve manobras; impõe exercícios; enfim, para realizar a composição das forças, organiza táticas.

De acordo com FOUCAULT (1987, p. 143 – 161), para garantir o desenvolvimento das funções acima mencionadas, o poder disciplinar utiliza-se dos seguintes instrumentos, usados comumente no conjunto das instituições sociais, para além de suas especificidades:

Vigilância hierárquica: refere-se ao tipo de olhar de controle extensivo às atividades realizadas pelos indivíduos. Este “olhar” obedece uma ordem hierárquica, ou seja, cada um, em sua função, vigia aqueles que lhes são subordinados; entretanto, o processo de

controle é tão intenso, que os próprios vigiados tendem a tornar-se vigias. Esse instrumento é utilizado na escola através dos “olhares” de todos os indivíduos, pois a organização do espaço – de uma sala de aula é possível visualizar as demais; da sala da direção se controla a maioria das dependências; os banheiros dos alunos ficam geralmente ao centro da escola; ao passar pelos extensos corredores é possível visualizar todas as salas – facilita essa vigilância, assim como as relações de controle, já que quando o professor se ausenta da sala de aula, ao retornar os próprios alunos apontam aqueles que não se comportaram adequadamente. De acordo com RATTO (2004, p. 35), a vigilância hierárquica

viabiliza ininterrupto, extenso, calculado, anônimo, detalhado, automático, sobre todos os que estão sob sua alçada. Funciona como uma espécie de máquina, de dispositivo que automaticamente garante efeitos de controle sobre os que estão em observação. Tal tipo de vigilância traz visibilidade máxima à multiplicidade humana que está em foco, assegura efeitos contínuos de poder sobre o comportamento dos indivíduos e age sobre eles, que são tomados como objetos de conhecimento, transformação e correção permanentes.

Exame: é utilizado para explicar, definir os indivíduos e classificá-los, tomando-os na forma de um caso. Esse instrumento está presente na escola através dos instrumentos de avaliação (provas, testes), relatórios de aprendizagem e/ou do comportamento dos alunos, do Conselho de Classe, dos encaminhamentos e relatórios a especialistas (psicólogos, psicopedagogos, psiquiatras, etc). Para FOUCAULT (1987, p. 154)

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado.

Sanção Normalizadora: tem como efeito normalizar os indivíduos, corrigindo aqueles que não apresentam o desempenho e o comportamento desejados. Essa correção

ocorre através de regras e normas, as quais todos devem se moldar; o principal instrumento da correção é o jogo entre punição e recompensa, a qual, simultaneamente, castiga e recompensa.

É possível identificar esse instrumento (sanção normalizadora) na instituição escolar quando o aluno não realiza as atividades de acordo com as exigências do professor ou não apresenta o comportamento adequado. Desse modo, muitas vezes, o professor exige que ele refaça as atividades ou o priva de alguma atividade (recreio, aulas de Educação Física ou Artes, aulas de campo) que os demais alunos poderão realizar. Às vezes isso ocorre com turmas inteiras, sendo estas estigmatizadas como boas/ fortes e ruins/ fracas, sendo que a turma dos “bons alunos” sempre tem privilégios.

De acordo com RATTO (2204, p. 42), quando a sanção normalizadora, “trata-se de um tipo específico de repressão, de punição, de castigo, que traz como seu principal efeito minimizar os desvios, submeter ou direcionar a multiplicidade humana às normas, às regras, tornando cada um semelhante aos demais, dando-nos a impressão de que não vivemos uma vida própria.”

Para FOUCAULT, essa função normalizadora do poder disciplinar ocorre através de cinco operações articuladas: comparação, diferenciação, hierarquização, homogeneização e exclusão.

Ao realizar a comparação do comportamento ou rendimento dos indivíduos já é possível diferenciar os “bons” dos “ruins” e criar uma hierarquia, ou seja, identificar um grupo de indivíduos que dispõem de melhores habilidades, a ser tomado como norma ou padrão. Esse processo pretende levar os indivíduos a terem

comportamentos e rendimentos iguais, sendo que aqueles que não obtém essa homogeneidade são considerados “anormais”, são de forma excluídos, pois estão fora do padrão normal – comportamento considerado adequado, saudável, desejado, adaptado. A fim de normalizá-los, incluí-los, reinserí-los no padrão normal, esses indivíduos são redirecionados e submetidos à norma, através do controle dos corpos pelos pequenos detalhes do comportamento que objetivam homogeneizar e, ao mesmo tempo, constituir características individuais. A norma aponta o que deve ser vigiado, examinado, corrigido e dessa forma, relaciona-se intimamente ao exame e a vigilância hierárquica. A partir do século XIX e tendo em vista mais especialmente o contexto europeu, a norma assume importância central na organização das relações sociais, de tal maneira que FOUCAULT denomina essas sociedades como **sociedades de normalização**, que passam a produzir o normal em todos os campos, para além do uso restrito das sanções ou castigos, enquanto importante estratégia de definição da identidade dos indivíduos.

No entanto, tomar como referência este pressuposto analítico de FOUCAULT, não significa negar, em absoluta, a necessidade da existência de regras e normas para regular a vida em sociedade.

Nesse sentido, RATTO (2004, 211), recorrendo a SCHMID, enfatiza a importância de diferenciar os processos de “**normalização**” e “**normatização**”:

é possível considerar que, no pensamento foucaultiano, as normas adquirem dois sentidos básicos. Um se articula exatamente a essa dimensão de equivalência entre normas e regras, o que remete ao âmbito do que Schmid (2002) coloca em termos de normatização, em uma perspectiva não excludente, ou não contraditória à problematização feita por Foucault no âmbito da ética.

Veiga-Neto, em explicações dadas em sala de aula, ressaltava que o termo “normatização” está inserido no campo do regramento, referindo-se às ações de citar normas, de escrevê-las, de organizá-las. Normatizar, nesse sentido, significa criar normas. Conforme aponta Schmid, o tipo de problematização feita por Foucault sobre a questão da norma não

pressupõe haver sociedades nas quais inexistassem restrições, ou parâmetros de cunho obrigatório e universal de ordenamento das relações sociais. Quando tais parâmetros desembocam no âmbito da normatização, depreende-se que o relevante é que esse conjunto de normas possa ser permanentemente avaliado, criticado e reinventado, na direção dos sujeitos estabelecerem relações ativas e criativas consigo próprios.

O outro sentido básico dado à questão da norma no pensamento de Foucault vincula-se aos mecanismos de normalização, estes sim excludentes ao enfoque dado à questão da ética. Conforme Veiga-Neto enfatizava nas aulas, o termo "normalização" refere-se ao movimento de trazer o outro para a norma, de torná-lo normal. Volta-se para o enquadramento de alguém ou de algo na faixa da normalidade, significando tirá-lo da anormalidade para colocá-lo no campo do normal. Assim, se a norma é o produto final da *normatização*, o normal é o produto final da *normalização*. Nessa perspectiva, a normalização das formas de existência é excludente à ética foucaultiana, na medida em que se destina a objetivar e subjetivar os indivíduos a partir de padrões ou modelos homogeneizantes, desconsiderando, assim, a dimensão da singularidade implicada no âmbito da ética e da estética da existência.

Em decorrência disso é possível entender que há necessidade de regras para regular as relações no interior da escola, mas que essas precisam ser discutidas, avaliadas, analisadas e reorganizadas por todos os segmentos a elas submetidas. Por isso, aqui, assume papel fundamental a gestão escolar democrática, na qual há a necessidade de efetiva participação dos sujeitos envolvidos (reuniões, assembléias, Conselho Escolar, Associação de Pais, Professores e Funcionários, Grêmios Estudantil e Conselho de Classe), a fim de garantir que as decisões sejam tomadas o mais coletivamente possível, tendo como principal objetivo a constante avaliação/reconstrução das práticas pedagógicas e disciplinares a fim de favorecer a melhoria do funcionamento escolar e da qualidade do ensino. Portanto, neste trabalho, a questão não é de pressupor ser possível uma escola sem disciplina ou ordenamento mas sim, identificar e problematizar qual o tipo específico de disciplina é efetuado pela escola em meio as suas tradições, a partir de quais pressupostos ou instrumentos opera e com que tipo de efeitos. É com este universo de complexas questões que buscarei algumas aproximações a seguir, através da apresentação dos dados coletados na pesquisa de

campo e construção de análises iniciais sobre os mesmos, com ênfase nas articulações possíveis com o pensamento de FOUCAULT.

3. PESQUISA DE CAMPO

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A fim de investigar e analisar questões relacionadas a disciplina a partir do ponto de vista dos alunos, ao desempenhar a função de coordenadora pedagógica da Escola Municipal João Martins em Piraquara, desde o início do ano letivo de 2005, venho utilizando o “Conselho de Turma” como espaço para ouvi-los e debater com os mesmos sobre a questão da disciplina.

O “Conselho de Turma” é um dos momentos do Conselho de Classe, fundamentado na avaliação diagnóstica e na gestão democrática. É o momento em que a avaliação do trabalho da turma e dos professores é realizada pelos alunos, professores regente, de Educação Física e Artes. Segundo CRUZ (1995, p. 120) o “Conselho de Turma”

É o momento e o espaço de uma avaliação diagnóstica da ação pedagógico-educativa da escola, feito pelos professores e pelos alunos [...]. Essa avaliação realizada de forma participativa, como construção conjunta, cumpre a função de ajudar na formação da subjetividade e criticidade do professor e do aluno. Como processo auxiliar da aprendizagem, o Conselho deve refletir a ação pedagógico-educativa e não apenas se ater a notas ou problemas de determinados alunos. O Conselho verifica se os objetivos, processos, conteúdos e relações estão coerentes com o Referencial de trabalho pedagógico do Colégio.

Nessa direção, eu e a diretora, a cada bimestre, com cronograma pré-estabelecido, nos reunimos com os segmentos supracitados, solicitando primeiro a avaliação dos alunos sobre seus desempenhos, sobre a turma em geral e sobre os professores. Posteriormente, os professores também fazem suas avaliações. Todos os participantes, além de levantar os problemas, precisam sugerir possíveis alternativas para resolvê-los.

Antes de realizar o “Conselho” eu explico aos alunos e professores que esse momento vem possibilitar a discussão dos assuntos pertinentes a eles, o que auxiliará no redimensionamento do trabalho. O mesmo é registrado em ata, por mim ou pela diretora, sendo possível lembrar e retomar as decisões, sempre que necessário.

Iniciamos o “Conselho” propondo que os alunos respondam algumas questões, as quais são elaboradas por mim juntamente com a diretora e podem variar de acordo com a necessidade e a realidade da escola. Os alunos são chamados pela lista do livro de chamada (em ordem alfabética), mas nada impede que eles se manifestem antes ou depois do nome ser chamado. No entanto, eu e a diretora fazemos as mediações para que cada aluno seja respeitado durante sua fala e o trabalho não se torne tumultuado. O aluno pode escolher se quer ou não participar, mas a participação é incentivada.

O “Conselho de Turma”, conforme relatado anteriormente, é realizado ao final de cada bimestre, em todas as séries e turmas.

Portanto, o estudo de caso, através do “Conselho de Turma”, foi a metodologia utilizada nesta pesquisa de campo. ANDRÉ; LÜDKE (1986, p. 18) explicam que esse estudo “é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. CHIZZOTTI (2000, p. 102), complementa afirmando que nesse tipo de estudo “o caso é tomado como unidade significativa do todo, por isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto propor uma intervenção. É considerado também como um marco de referência de complexas condições

socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação.”

Embora esse Conselho seja realizado em todas as séries e turmas da escola, tendo em vista as necessárias delimitações para o curto tempo destinado a produção desta monografia, optei por utilizar, nessa pesquisa, somente as respostas e análises dos alunos da 4ª série, pois esses estão concluindo as séries iniciais do Ensino Fundamental, por isso possuem maior experiência na vida escolar em relação aos alunos das séries anteriores. Outro motivo refere-se ao fato dos alunos dessa série serem os que mais apresentam problemas de indisciplina, segundo as avaliações recorrentemente feitas pelas autoridades escolares. Foram pesquisadas as duas turmas de 4ª série (A e B) existentes na escola, as quais possuem trinta e trinta e um alunos respectivamente, com faixa etária entre nove e quatorze anos de idade, sendo que os que têm mais de dez anos são repetentes ou multirrepetentes.

A presente pesquisa irá utilizar-se dos resultados obtidos ao final do 4º bimestre do ano de 2005, entendendo que nesse podem aparecer relatos, situações e experiências do ano letivo inteiro.

Para realização do “Conselho de Turma”, eu e a diretora agendamos uma data para cada uma das turmas, com sete dias de antecedência, junto as professoras e alunos. No dia da realização do “Conselho”, eu e a diretora fomos até as salas de aula e explicamos, novamente, o objetivo desse momento, que é o de levantar os problemas da escola e apontar possíveis soluções. Posteriormente, escrevemos no quadro as questões elaboradas por mim e pela diretora, as quais deveriam ser respondidas pelos alunos: que tipo de aluno(a) você é em sala de aula? O que você não gosta em sua

turma? O que você gosta nas aulas das professoras? O que você não gosta nas aulas das professoras? O que você gosta na escola? O que você não gosta na escola? Qual é a pior atitude que um colega pode ter? O que você propõe para que os problemas apontados sejam resolvidos? A partir disso, chamei os alunos, por ordem alfabética (através do livro de chamada), para responder as perguntas e fazer a avaliação do trabalho escolar. Enquanto isso, a diretora fez os registros em ata das falas dos alunos. Ao final, a diretora fez a leitura dos registros e todos assinaram.

Para a quantificação dos dados levantados fiz a releitura dos registros da ata e procurei identificar as respostas que mais apareciam em cada uma das perguntas supracitadas, mesmo que tivessem sido colocadas com palavras diferentes. A partir disso realizei a quantificação, tabulação e análise dos dados.

3.2 ANÁLISE DAS PRÁTICAS ESCOLARES COTIDIANAS À LUZ DOS PRESSUPOSTOS ANALÍTICOS DE FOUCAULT

Pelo fato de trabalhar na escola na função de coordenadora pedagógica, tenho certo conhecimento a respeito da vida intra e extra-escolar desses alunos e por isso, posso afirmar que os mesmos residem em localidades próximas; dispõem de condições sócio-econômicas precárias e pertencerem a diferentes tipos de organizações familiares.

Tendo em vista tais características dos alunos das duas turmas, um fato chama atenção: os alunos da turma A são considerados mais indisciplinados pela professora e constantemente são encaminhados à direção ou a coordenação por

cometerem ações indisciplinadas. A professora regente, freqüentemente, solicita a presença dos pais dos alunos a fim de discutir o comportamento de seus filhos. Situação absolutamente contrária ocorre na turma B, pois a professora não tem queixa em relação ao comportamento dos alunos e, durante o ano letivo (2005) inteiro, nunca encaminhou alunos à direção ou a coordenação pedagógica. Diante disso, questiona-se: por quê os alunos destas duas turmas que apresentam características tão semelhantes apresentam comportamentos tão distintos no campo disciplinar?

A partir do “Conselho” e da minha prática na coordenação pedagógica da escola percebo que a prática pedagógica em que a professora da turma A atua pode ser considerada, em linhas gerais, mais fiel ao contexto da cultura escolar tradicional e portanto, ao contexto das críticas feitas por FOUCAULT, pois a mesma trabalha os conteúdos de maneira fragmentada ou desarticulada da realidade; utiliza a aula expositiva e a cópia como principais encaminhamentos, atividades repetitivas, mecânicas, que desconsideram os conhecimentos prévios dos alunos; classifica os alunos em “bons” e “ruins” através de notas e conceitos; predomina o seu autoritarismo nas decisões da sala; impede qualquer comunicação entre os alunos no decorrer da aula; adota atitudes sobretudo punitivas; não admite as atuais formas de vestir, pensar e falar das crianças e adolescentes; os alunos têm lugares rígidos específicos dentro da sala de aula, os quais não podem ser trocados sem autorização da professora; a organização em filas, para entrada e saída da sala de aula, é rigorosamente exigida.

Já a prática da professora da turma B aproxima-se de uma perspectiva mais progressista, crítica, pois ela trabalha os conteúdos articulados a prática sócio-cultural e aos interesses e necessidades dos alunos, através de atividades dinâmicas,

desafiadoras, diversificadas e considerando os conhecimentos prévios dos alunos; procura resolver os problemas coletivamente com os alunos, atribuindo-lhes responsabilidades, conscientizando-os sobre suas ações; as decisões em sala de aula são tomadas juntamente com os alunos e são discutidas diariamente.

A partir disso pode-se inferir que a professora da turma A reproduz/ incorpora muito mais fielmente uma cultura escolar disciplinadora apontada por FOUCAULT, ainda fortemente presente no cotidiano das escolas, enquanto a professora da turma B já constrói sua prática com mais elementos de resistência, de crítica a esta cultura. Entretanto, ambas as professoras, em certa medida, atuam em um contexto escolar com muitas das características que FOUCAULT analisa em termos de poder disciplinar: tempos excessivamente controlados (definição de horários para recreio, banheiro, lanche; homogeneização dos ritmos de aprendizagem, muitas cópias e atividades com sentido problemático), imobilidade dos corpos, centralidade do silêncio, disposição rígida dos alunos no espaço escolar (disposição das carteiras em filas, utilização de sanções e recompensas, dentre outros aspectos).

Esses apontamentos poderão ser confirmados a partir da análise das respostas dos alunos das turmas A e B da 4ª série da escola, durante o “Conselho de Turma”, realizado ao final do 4º bimestre de 2005.

Diante da questão: **que tipo de aluno(a) você é em sala de aula?** Na turma A doze alunos respondem que são bagunceiros e, às vezes, desrespeitam a professora; nove relatam que são comportados e oito afirmam ser comportados, mas admitem conversar durante as aulas.

Na turma B, dezesseis alunos afirmam que fazem todas as atividades; dez dizem que conversam pouco, mas só depois que concluem as atividades; e cinco respondem que respeitam a professora e os colegas, mas demoram para realizar as atividades.

A partir dessas respostas é possível pressupor que a autoimagem dos alunos da turma A é mais negativa. Mas, como se constrói a autoimagem? Estes alunos são intrinsecamente mais bagunceiros e/ou isto tem relação com a postura específica da professora regente, que em grande medida os produz como alunos indisciplinados? Para além do que pode se constituir nas características biológicas e individuais de cada aluno (e que interferem nos comportamentos de cada um) interessa aqui apontar e problematizar o que há de produzido social e pedagogicamente nestes comportamentos, fruto das constantes intervenções do meio em que vivem. Nesse caso, o que é necessário identificar é como a postura de cada professor, dentro de um contexto escolar específico, intervém / produz a postura do aluno (e da turma) em termos disciplinares. Buscarei, no decorrer desse capítulo, aproximações com este universo especialmente através das considerações foucaultianas sobre as questões disciplinares.

Em relação a pergunta: **o que você não gosta em sua turma?** Os alunos da turma A condenam: o fato dos colegas contarem para a professora quando alguém fez algo errado (dezenove); fazer bagunça (oito) e falar “palavrões” (três).

Os alunos da turma B não gostam: quando a professora tem que parar suas explicações para chamar a atenção de alunos que estão incomodando (quinze);

dos colegas que não fazem as atividades, conversam e andam pela sala incomodando os colegas que querem estudar (dez); das brigas entre os colegas (seis).

Tanto as respostas anteriores quanto estas se referem mais diretamente a autoimagem que os alunos de ambas as turmas fazem de si. Os alunos da turma A incorporam a imagem que são bagunceiros, desrespeitam freqüentemente a professora, condenam serem delatados (e na seqüência ficará mais claro que isso se refere ao funcionamento dos mecanismos de vigilância e medo de serem punidos/castigados). Já os alunos da turma B condenam as ações indisciplinadas dos colegas e entendem que essas prejudicam o trabalho da professora e a aprendizagem da turma.

No que se refere a questão: **o que você gosta nas aulas da professora?**

Os alunos da turma A afirmam que gostam: quando ela não passa muita lição (quatorze); quando ela explica as matérias (nove) e a animação dos colegas durante as aulas (sete).

Já os alunos da turma B dizem gostar: das explicações da professora, pois ela faz isso até todos entenderem (doze); de todas as aulas, pois sempre aprendem “coisas” novas (dez); quando ela passa bastante atividade, pois aprendem mais (nove).

As respostas dos alunos da turma A denunciam o caráter “conteudista” e fabril presente na prática pedagógica da professora. O fato de se passar muita lição e não explicar suficientemente as matérias possivelmente ocorra devido a quantidade e a forma dos conteúdos à serem trabalhados, tendendo a controlar e homogeneizar rigidamente o tempo escolar, fazendo com que todos os alunos realizem a maior quantidade de atividades no menor tempo possível.

Em relação a utilização do tempo e as atividades a serem desenvolvidas, RATTO (2004, p. 216) explica:

aquilo que decisivamente parece importar para o estabelecimento da ordem escolar é o controle e homogeneização intensos sobre a utilização do tempo ali empregado, com o combate à ociosidade e a transformação máxima do tempo “em tempo de trabalho” (FOUCAULT, 1996, p. 116) ou em “tempo útil” (FOUCAULT, 1977, p. 137), convertendo tendencialmente em indisciplina tudo o que pode interromper o ritmo massificante e intensamente produtivo estabelecido.

De acordo com as respostas dos alunos da turma B, a professora parece ter avançado no que diz respeito a qualidade das explicações e as formas de apresentar os conteúdos escolares, pois as faz, por exemplo, até que todos tenham compreendido. Possivelmente, esse motivo leva os alunos a afirmarem que gostam quando a professora passa bastante atividade.

Em relação a pergunta: **o que você não gosta nas aulas da professora?** Os alunos da turma A relatam: quando ela “tira” o recreio (quatorze); quando ela passa muita lição (treze); quando ela fica nervosa (três).

Esses mesmos alunos quando questionados sobre: **o que você não gosta na escola?**, respondem: dos colegas que contam para a professora quando a gente faz algo errado (quatorze); de ser “castigado”, ficar sem recreio, sem aula de Educação Física e Artes (treze); das brigas (três). Aqui já aparece mais claramente o grande receio que a turma A tem de ser castigada (e que seguirá reaparecendo nas respostas posteriores), neste caso, o de perder os poucos momentos de maior liberdade e de descanso implicados no tempo do recreio ou das aulas “especiais”.

Essas respostas podem ser analisadas à luz dos pressupostos analíticos de FOUCAULT referente à sanção normalizadora e a vigilância hierárquica. O fato dos

alunos serem castigados perdendo o tempo destinado ao recreio, às aulas de Educação Física e Artes, de terem que realizar uma série de atividades rigidamente programadas ou conviver com as atitudes da professora quando esta fica nervosa, servem como mecanismos para inibir e corrigir os possíveis desvios, as atitudes inadequadas e os comportamentos indesejáveis.

Temendo ser punidos, os alunos passam a vigiar a si mesmos e as atitudes dos próprios colegas, a fim de detectar e inibir os comportamentos indesejáveis, muitas vezes, delatando os colegas, como já foi mencionado. Esta ação pode ser relacionada também a noção de vigilância hierárquica desenvolvido por FOUCAULT. FOUCAULT (1987, p. 148) explica o funcionamento da vigilância hierárquica da seguinte maneira

A vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede "sustenta" o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apóiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados.

No que diz respeito a pergunta: **o que você gosta nas aulas da professora?**, os alunos da turma B respondem: que gostam de tudo que acontece nas aulas (dezenove); que não gostam das atitudes de alguns colegas que deixam a professora nervosa e a obrigam a parar a aula para chamar atenção (doze).

E no que se refere a questão: **o que você não gosta na escola?**, mencionam os colegas que brigam e batem (vinte e um); os colegas que falam "palavrões" e provocam (dez).

A partir das respostas dos alunos da turma B é possível perceber que as práticas da professora dessa turma são menos autoritárias: não utiliza castigos e

punições, é menos “conteudista”, estabelece com os alunos uma relação mais democrática e constrói uma relação de autoridade sobre eles.

No que se trata da questão: **o que você gosta na escola?**, os alunos da turma A respondem: do recreio (dezessete); de brincar (oito); do prédio escolar, que é bonito (cinco). Mais uma vez os alunos da turma A demonstram gostar de escapar da tendência de rigidez das normas escolares ao ressaltar a importância do recreio, por exemplo, e de focar as aprendizagens como um “fardo”.

Já os alunos da turma B relatam gostar: de estudar (treze); de aprender “coisa” novas (dez); das aulas da professora (oito). Esta professora, como já considerei, mesmo também inserida em uma cultura escolar com muitas das características apontadas por FOUCAULT, não as incorpora tão plenamente, resiste a elas e consegue fazer com que suas práticas sejam diferenciadas e mais críticas.

No que se refere a pergunta: **qual é a pior atitude que um colega pode ter?**, os alunos da turma A falam: contar à professora ou à diretora algo errado que a gente fez (onze); de “inventar” que a gente fez algo errado (dez); de colocar a culpa em outro por algo errado que fez (nove). Mais uma vez fica claro o medo da punição e dos castigos.

Para os alunos da turma B, a pior atitude é: brigar, bater, xingar e provocar professores, funcionários e colegas (trinta e um). Possivelmente essa idéia é consequência da postura da professora diante das ações indisciplinadas, a medida que ela considera a disciplina (não autoritária) como algo necessário e coloca isso aos alunos como algo positivo, os alunos tendem a adotar essa mesma idéia.

Em relação a questão: **o que você propõe para que os problemas apontados sejam resolvidos?**, a maioria dos alunos da turma A, após longo silêncio, respondeu: não saber o que fazer; deixar os alunos bagunceiros de “castigo”; encaminhar os alunos bagunceiros para o Conselho Tutelar; a professora deveria passar menos lição.

Já os alunos da turma B, quando perguntados sobre como resolver os problemas apontados, muitos levantaram a mão pedindo a vez para falar. Propuseram as seguintes sugestões:

- Ignorar alunos que xingam e provocam;
- Chamar os pais dos alunos que brigam e não fazem a lição;
- Os alunos que não terminarem as lições durante a aula porque estavam bagunçando deveriam concluí-las durante o recreio ou após o sinal do final da aula;
- Chamar a professora ou diretora quando ver algum colega brigando.

Ao analisar as respostas dos alunos é possível concluir que a autoimagem dos alunos, a leitura que os mesmos têm da escola e de suas ações, decorrem em grande medida da influência das práticas das professoras.

Os alunos da turma A apresentam autoimagem depreciativa; supervalorizam o comportamento como um dado isolado, desconectado do contexto da aprendizagem e, ao mesmo tempo, condenam as práticas conservadoras e autoritárias da professora; demonstram forte vínculo (entre os alunos) em uma espécie de pacto de resistência e “distância” em relação à professora; não reconhecem a importância e a

necessidade da formação escolar; ao mesmo tempo em que se queixam e temem as práticas punitivas, sugerem que sejam aplicadas aos alunos merecedores; as lições são compreendidas como algo ruim, cansativo; não toleram quando o colega delata alguma atitude, temendo as punições; falta de criticidade nas respostas e na participação dos alunos, sendo alto o índice de alunos que não sabem responder as questões ou não têm nada a propor para resolver os problemas. Isso, possivelmente, ocorre em virtude das práticas rígidas e autoritárias da professora, já que a mesma se caracteriza por adotar uma prática “conteudista”; fazer uso das punições e castigos, a fim de inibir os comportamentos inadequados; basear-se em extensa vigilância sobre os alunos; não promover espaços de discussões e tomadas de decisões coletivas.

Já os alunos da turma B consideram importante a realização das atividades propostas pela professora; valorizam a cooperação entre os colegas; condenam os colegas que não fazem as atividades e são bagunceiros; valorizam as práticas da professora; reconhecem as próprias ações erradas; percebem a importância da formação escolar; condenam ações violentas; apresentam criticidade, todos participam do “Conselho” e propõem diversas alternativas para resolver os problemas, de maneira responsável e sem castigos. Talvez, a professora dessa turma não tenha deixado, por completo, de fazer de algum dos elementos que caracterizam o poder de tipo disciplinar, em uma perspectiva foucaultiana, mas é possível observar os avanços em relação à construção de uma prática pedagógica diferenciada e de uma relação com os alunos menos autoritária, alienadora, domesticadora, ou como diria FOUCAULT, menos “dócil” e “útil”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, obviamente, não pretende esgotar as análises referentes às relações entre às práticas escolares e a (in) disciplina no cotidiana escolar, mas fazer aproximações analíticas iniciais a partir da visão que os alunos têm dessas práticas e do tipo de disciplinamento efetuado pela escola.

A presente reflexão tem como princípio a idéia de que nada em si mesmo é bom ou ruim, nem a disciplina, nem o poder, nem as regras, nem os limites, etc. O importante a considerar é o tipo de lógica em que tudo isso se insere, quais são seus pressupostos, valores e efeitos que tendem a gerar nos sujeitos aí envolvidos. Até porque é impossível pensar numa instituição ou sociedade sem regras ou normas que a organizem.

A partir da pesquisa realizada na Escola Municipal João Martins é possível, preliminarmente, concluir que, embora, alguns professores procurem construir uma prática pedagógica mais crítica e problematizadora, ainda atuam numa cultura escolar fortemente autoritária e domesticadora.

O contexto escolar pesquisado apresenta muitas das características que FOUCAULT analisa em termos de poder disciplinar: a disposição dos alunos em filas de forma que facilite extenso controle e vigilância, sendo que os mais falantes e agitados sentam-se em carteiras distantes; tempos e ritmos rigidamente controlados e homogeneizado para o recreio, lanche, uso do banheiro, cópias e resolução das atividades; classificação dos alunos em “bons” e “ruins” através de provas e notas; mecanismos de aprovação e reprovação. Essas características podem ser associadas

às quatro funções desempenhadas pelas relações de poder de tipo disciplinar apontados por FOUCAULT, como já expliquei em outro momento: arte das distribuições, controle das atividades, organização das gêneses, composição das forças.

Também estão presentes no contexto escolar pesquisado os seguintes instrumentos de poder disciplinar: a vigilância hierárquica, com este tipo de olhar que controla extensivamente e que no contexto escolar, na ausência do professor, visa que os alunos passem a vigiar à si mesmos e aos colegas; o exame, já que os alunos são permanentemente classificados e rotulados através de provas, relatórios de aprendizagem, de comportamento ou do Conselho de Classe; e a sanção normalizadora, através da aplicação de recompensas e punições: freqüentemente os alunos que cometem ações consideradas indisciplinadas não participam, por exemplo, das aulas de Educação Física, Artes, do recreio, da biblioteca; já os bons alunos podem utilizar jogos, gibis, brinquedos, após concluírem as atividades.

Essas características das práticas escolares cotidianas produzem um tipo específico de disciplina, mas é possível observar nuances. Conforme foi analisado nesta pesquisa àqueles alunos que são submetidos às práticas disciplinadoras, mais extensivamente controladoras, autoritárias e próximas do tipo de cultura escolar apontado por FOUCAULT, tendem a não reconhecer a necessidade e a importância da formação escolar e a não compreender a escola como um espaço de apropriação da cultura e dos conhecimentos científicos herdados. Provavelmente por isso apresentem tais comportamentos ou atitudes: não gostam das atividades propostas e só as realizam temendo as punições; valorizam demasiadamente os tempos de recreio, brincadeiras e

lazer; supervalorizam o comportamento, como um fato isolado do contexto necessário a aprendizagem; falta-lhes criticidade, pois em discussões não participam, se calam, não têm nada a propor.

Já os alunos de professores que resistem ao tipo de disciplinamento que tende a existir na cultura escolar predominante e tentam construir uma relação menos rígida, homogeneizadora e autoritária, parecem melhor compreender e viabilizar a importância da formação escolar. Esses alunos se mostram mais participativos, críticos, interessados nas atividades que lhes são propostas, valorizando mais o trabalho da professora e da escola.

Somos frutos das relações de poder que histórica e culturalmente nos formam. E se não é possível pensar em uma escola sem disciplina, a questão é pensar sobre qual é o tipo específico de disciplina que tendemos a efetuar, em meio aos vários tipos possíveis. De um lado, há que se repensar e se reelaborar constantemente a cultura escolar que tende a produzir determinadas práticas disciplinadoras predominantes, nos efeitos que geram nos sujeitos a elas submetidas. Afinal, é praticamente parte do senso comum pedagógico a afirmação de princípios ou objetivos comprometidos com a formação crítica, criativa e autônoma do alunado. Cabe permanentemente questionar se e em que medida de nossa cultura escolar favorece a realização destes valores.

De outro lado, ainda que no contexto dos ordenamentos e regras comuns a uma determinada cultura escolar, cabe identificar nuances importantes nas práticas pedagógicas de cada professor, que apontam para as “brechas” existentes no caminho

das necessárias mudanças em direção a um ensino de melhor qualidade e a formação da cidadania crítica neste país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

AQUINO, J. G. **Do Cotidiano Escolar**. Ensaios sobre a ética e seus avessos. 2ª ed. São Paulo: Summus, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CRUZ, C. H. C. **Conselho de Classe e Participação**. Revista da Educação da AEC. Brasília, nº 94, p. 111 – 136, jan/ mar. 1995.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 22ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. **Vigiar e Punir**. História da Violência nas Prisões. 30ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

PIRAQUARA. Secretaria Municipal de Educação (SMED). **Plano Municipal de Educação**. Piraquara: SMED, 2004.

PIRAQUARA. Secretaria Municipal de Educação (SMED). **O espaço geográfico do município de Piraquara**. Piraquara: SMED, 2002.

RATTO, A. L. S. **Apontamentos sobre as relações de poder em FOUCAULT**. Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, mimeo., 2006.

_____. **Livros de Ocorrência**: disciplina, normalização e subjetivação. Tese – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande do Sul, 2004.

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

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Instrução nº 04** de 07 de maio de 2004. Estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos para o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, na área da Deficiência Mental e Distúrbios de Aprendizagem. Chefe do Departamento de Educação Especial: Angelina Carmella Romão Mattar Matiskei.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Disciplina**. Construção da Disciplina Consciente e Interativa em Sala de Aula e na Escola. 14ª ed. São Paulo: Libertad, 2000.

ZAGURY, T. **Família, disciplina e ética**. Revista da Educação da AEC. Brasília, nº 103, p. 105 – 108, abr/ jun. 1997.