

DEBORA ROGERIO BERTON

**CULTURA ESCOLAR E INDISCIPLINA:
UM OLHAR SOBRE
AS RELAÇÕES NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do *Campus* de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação (Organizações Educacionais: Políticas, Gestão, Cultura e Subjetividade), sob orientação da Profa. Dra. Marilena Aparecida Jorge Guedes de Camargo.

Setembro – 2005

A Deus e a minha família.

Agradecimentos

A Deus e a minha família pela força com que me encorajaram a prosseguir a carreira deste estudo. A Daniele, pela contribuição com seus conhecimentos sobre o movimento *hip-hop*. A Elaine, pelas correções finais e pelo auxílio na formatação do trabalho.

A minha eterna professora, brilhante orientadora, Profa. Dra. Marilena Aparecida Jorge Guedes de Camargo, mestre, doutora e amiga de preciosos momentos.

Ao seu esposo, Prof. Otávio Guedes de Camargo, pelas valiosas contribuições para a finalização gráfica do trabalho.

À Profa. Dra. Débora Mazza, Profa. Dra. Maria Aparecida Segatto Muranaka, Profa. Dra. Joyce Mary Adam de Paula e Silva, Profa. Dra. Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo e Profa. Dra. Alice Itani, pelas intervenções e críticas produtivas.

Aos professores, coordenadores, diretores, funcionários, pais e alunos, sem os quais a pesquisa em educação não teria sentido nem proveito.

*“Lança o teu pão sobre as águas, porque depois de muitos dias o acharás...
Semeia pela manhã a tua semente e à tarde não repouses a mão, porque não sabes
qual prosperará; se esta, se aquela ou se ambas igualmente serão boas...”*
(Eclesiastes 11:1 e 6)

LISTA DE TABELAS

TABELAS (Capítulo I: Metodologia e Análise de dados)

Tabela 1 – Tabela Questionários distribuídos nas escolas pesquisadas	24
Tabela 2 – Tabela Frequência do retorno dos questionários respondidos por escola	24
Tabela 3 – Tabela Idade (em anos) dos sujeitos participantes na escola 1	27
Tabela 4 – Tabela Idade (em anos) dos sujeitos participantes na escola 2	27
Tabela 5 – Tabela Idade (em anos) dos sujeitos por categoria profissional	28
Tabela 6 – Tabela Vínculo com outras instituições escolares na escola 1	39
Tabela 7 – Tabela Vínculo com outras instituições escolares na escola 2	40
Tabela 8 – Tabela Duração do vínculo com outras instituições na escola 1	41
Tabela 9 – Tabela Duração do vínculo com outras instituições na escola 2	41
Tabela 10 – Tabela Duração do vínculo com outras instituições nas escolas 1 e 2	42
Tabela 11 – Tabela Tempo de exercício da função atual na escola 1	43
Tabela 12 – Tabela Tempo de exercício da função atual na escola 2	44
Tabela 13 – Tabela Último nível de ensino cursado – escola 1	45
Tabela 14 – Tabela Último nível de ensino cursado – escola 2	46
Tabela 15 – Tabela Ano de conclusão do último nível de ensino cursado – escola 1	47
Tabela 16 – Tabela Ano de conclusão do último nível de ensino cursado – escola 2	47

LISTA DE FIGURAS

APÊNDICES

Apêndice F

Figura 1 – Tabuleiro de “Guerra”	212
Figura 2 – Tabuleiro retangular de “Ponto a Ponto”	213
Figura 3 – Tabuleiro triangular de “Ponto a Ponto”	213
Figura 4 – Tabuleiro de “Escorregadores e Escadas”	215
Figura 5 – Roleta de “Escorregadores e Escadas”	215
Figura 6 – Tabuleiro de “Corrida na Trilha”	217
Figura 7 – Tabuleiro de “Jogo da Velha”	218

SUMÁRIO

Introdução	08
Capítulo I – Metodologia e Análise de dados	15
1. Metodologia	15
2. Análise dos dados dos questionários	26
3. Análise de documentos escolares e apresentação dos dados das observações ..	62
3.1. Análise documental	63
3.1.1. Regimento Escolar	63
3.1.2. Plano de Gestão	64
3.1.3. Proposta Pedagógica	65
3.2. Observação de eventos	66
3.2.1. XI Simpósio Rio-clarense de Educação “Educação: muitas idéias um só objetivo – compromisso com o futuro” (Rio Claro – 26 e 27 de julho de 2004)	66
3.2.2. Reunião Pedagógica ministrando oficina	73
3.3. Observação do cotidiano de instituições educacionais	77
3.3.1. Análise das observações em sala	78
3.3.2. Análise das observações no horário de café dos professores e funcionários	99
3.3.3. Análise das observações nos horários de entrada,	

saída e recreio dos alunos	101
4. Análise das entrevistas informais	102
Capítulo II – A inclusão e as relações na instituição escolar	105
1. Histórico da preocupação do Poder Público com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental	107
2. Formas das relações na instituição educacional	110
Capítulo III – Cultura Escolar e as Políticas Educacionais	120
1. Políticas educacionais a partir da década de 1990	121
1.1. As políticas públicas para a educação	122
1.2. Políticas educacionais para a Educação Básica e a inclusão	127
2. A Cultura Escolar e a Indisciplina a partir do contexto da reforma do Estado no Brasil	137
Capítulo IV – A Cultura do Lugar e a Cultura Escolar	144
1. A Cultura do Lugar	146
1.1. Cultura e Civilização	147
1.2. Sociedade e Indivíduo	154
1.3. O problema da relação do Indivíduo com o Estado e os conceitos de <i>ethos</i> , <i>habitus</i> e de <i>habitus</i> social	162
2. A Cultura Escolar	169
Considerações finais	182
Referências Bibliográficas	188
Apêndices	193
Anexos	225

Introdução

Ao longo de dois anos de exercício do magistério, deparei-me com uma

questão que me chocou causando-me uma sensação de impotência. Recém-formada no Ensino Médio e cursando o segundo ano da Licenciatura em Pedagogia, vi-me, diante de uma turma de segunda série do Ensino Fundamental, cheia de idéias e paralisada pela indisciplina das crianças.

Comecei a estudar a “indisciplina” para tentar descobrir as causas e as possíveis soluções. Enquanto lia e me aprofundava na questão me dei conta de estar diante de uma experiência coletiva e angustiante para milhares de educadores. Percebi também não ser impotência um termo apropriado para expressar a sensação causada por esse tipo de comportamento. A competência profissional é um elemento importante, mas não fundamental para compreender esta vivência tão frustrante. Existem relações a serem estabelecidas com a cultura do lugar e dos alunos, sua origem, suas expectativas e as expectativas de seus pais em relação à escola, entre outras coisas.

Tendo em vista as transformações da organização escolar e a dificuldade de assimilação delas pelos sujeitos, iniciei um percurso de investigação que problematizou a apropriação simbólica dos professores de primeiro ciclo do Ensino Fundamental (primeira a quarta séries) quanto à indisciplina e às formas de sua manifestação na sala de aula por ocasião do Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado no ano de 2002 e que prossegue, na presente pesquisa, aprofundando o estudo das questões relacionadas à indisciplina na escola, considerando maior variedade de elementos.

Refletindo sobre os aspectos relacionados à cultura e mais propriamente à cultura escolar e suas intervenções nas relações institucionais para verificar em que medida contribuem para a ocorrência da indisciplina na escola, fenômeno este entendido sob múltiplas facetas – do questionamento das tarefas e da ordem

estabelecida à violência – encontrei subsídio em alguns autores teóricos cujas posições permitem olhar para esses fatores pensando no objeto de estudo não como uma composição de elementos isolados, mas como um emaranhado de componentes que se inter-relacionam e se integram em contextos maiores – a História, a Política, a Sociedade, a Cultura – e menores, como a Comunidade escolar – seja ela exterior, a saber, os pais, os vizinhos da escola ou interior, incluindo-se os funcionários da limpeza, a direção, os professores, os alunos, as merendeiras, os inspetores, os bibliotecários – e sua cultura específica, forjada a partir dos componentes exteriores e no interior das relações estabelecidas entre os diferentes papéis institucionais.

Problematização

A indisciplina vem sendo entendida e tratada como um problema da educação. Algumas perguntas a esse respeito constituem o cerne de minha pesquisa: POR QUE a indisciplina é um problema tão perturbador? Quais as causas da sensação de impotência originada por esse fenômeno?

Não pretendo simplesmente enunciar causas. E não se trata de questionar que a disciplina, sua face complementar, é necessária para o alcance do saber historicamente acumulado, cujo acesso democratizado é – ou deveria ser – a finalidade da escola. Trata-se, sim, de questionar se, de fato, a disciplina é um meio para alcançar conhecimento ou se esse é apenas mais um discurso, dentre tantos outros em nossa sociedade, desvinculado da ação.

Em outras palavras, é preciso pensar se a finalidade da escola, na prática, efetivamente, é possibilitar, facilitando, sempre que não houver prejuízo da qualidade, o acesso a um saber socialmente mais valorizado ou se o discurso da disciplina e da

indisciplina é apenas uma máscara para um problema fundamental, que passa pelo entendimento da disciplina como um fim último da escola e não como um meio, um “instrumento” para atingir o objetivo da transmissão e construção do saber historicamente produzido pela humanidade.

Entender a indisciplina como fim significa aceitar a passagem de milhares de alunos pela escola sem adquirir nenhum conhecimento, importando mais que cheguem “civilizados” ao final da trajetória, isto é, conformados ao processo histórico e social produtor de sua própria exclusão.

A instituição escolar caracteriza-se como um recorte da sociedade e a este entendimento podem ser associadas questões relacionadas à sua constituição como organização, implicando também os aspectos referentes ao funcionamento da autoridade na escola e à detenção do poder por indivíduos ou grupos de indivíduos.

A contribuição de Norbert Elias ajuda a enxergar a escola como “configuração social” com uma cultura, um *habitus* e um *ethos* específicos. Uma configuração social abrange todos os elementos na sua dinâmica de relações, quais sejam, o espaço físico, as pessoas, as relações entre elas, as regras institucionais, as relações das pessoas com as regras. Os termos cultura, *habitus* e *ethos* serão definidos posteriormente, no corpo do Capítulo IV: “A cultura do lugar e a cultura escolar”.

A escola como organização tem a elaboração de seu corpo disciplinar a partir do século XVIII, no mesmo período em que se constitui o “hospital médico”, pela individualização do espaço físico e ordenação das práticas hospitalares, constituindo-se um saber médico e pedagógico propriamente ditos (FOUCAULT, 2001).

A indisciplina pode, então, ser um sintoma de que as expectativas sociais a respeito da escola – e a satisfação dessas expectativas garante a sua legitimidade como

instituição (ARENDR, 2001; SELZNICK, 1972) – não estão sendo cumpridas. Parece haver uma ruptura entre o imaginário corrente da escola como o lugar do saber e do aprender e entre a escola real, meramente disciplinadora, “adestradora” de corpos e de mentes, silenciadora das vontades e dos sonhos, produtora de obediência.

Certamente, o problema da disciplina vai além desse binômio instrumento-finalidade.

A escola democratizada, isto é, a “escola para todos”, conquistada pela luta das massas populares pelo direito à educação não pode ser desvalorizada ao ponto de se afirmar: ou o aluno é disciplinado ou o aluno adquire conhecimento.

A escola se movimenta cotidianamente na busca dessas duas coisas: disciplina e conhecimento, mas tendo em vista as dificuldades de seu funcionamento, a falta de recursos para atender às diferenças culturais, étnicas, físicas, mentais, de aprendizagem, econômicas, sociais, em determinados momentos – e isto se evidenciou nas observações – tem-se a nítida impressão de que o professor precisa optar por uma das duas: se há uma atividade sendo feita e um ou mais alunos terminam, nem sempre existe a iniciativa – e não se pode culpar simplesmente a “má vontade” do professor – de diversificar as atividades de modo que os alunos mais rápidos não tenham que ficar esperando pelos mais lentos.

Nesse sentido, mantenho minhas colocações sobre disciplina meio ou fim, lembrando não se tratar de acusação sobre a escola, mas de uma reflexão sobre um problema cuja necessidade de superação me parece mais do que incontestável, mas que ainda não encontrou eixo norteador adequado.

Justificativa do estudo

A relevância do presente estudo é o desvelamento das questões ligadas à disciplina na escola e à produção da indisciplina pela sociedade e pela instituição escolar, assumindo o caráter prioritariamente domesticador desta última e reconhecendo a relação com o conhecimento atrelada e subordinada à finalidade da manutenção da ordem social no sentido de manter o *status quo* de concentração da renda e de exclusão das massas populacionais do acesso ao saber sistematizado produzido historicamente.

A subordinação do acesso ao conhecimento à ordem estabelecida tem conseqüências prejudiciais à concretização do processo educativo da maioria das pessoas, excluídas do acesso ao saber socialmente valorizado praticamente desde o berço e é isto precisamente que se reflete na manutenção do estado de coisas.

A escola ainda não abriu mão de seu caráter disciplinador. No entanto, esta resistência justifica-se menos pela necessidade de disciplina do que pela negligência da viabilização do acesso ao saber para as camadas menos favorecidas. A barreira da exclusão do acesso à concretização do processo de aprendizagem é o meio mais eficaz de manter as classes menos favorecidas alienadas do direito de participação nos processos decisórios do país. Eis o porquê da inadequação apontada para o termo “impotência” e o motivo pelo qual afirmei ser a competência profissional elemento importante, mas não essencial ou fundamental para entender a indisciplina.

Objetivos

Constituem-se enquanto objetivos do presente estudo entender o fenômeno da indisciplina vinculado à disciplina do ambiente escolar e verificar nos sujeitos mais diretamente envolvidos na escola a concepção deles sobre a sua organização e

funcionamento.

Ainda como objetivos – e decorrentes dos dois primeiros enunciados –, perceber como as concepções individuais podem produzir indisciplina, tentando alcançar dados para visualizar como a escola vem tratando a questão disciplinar (meio ou fim) e seu oposto complementar, a indisciplina.

Hipóteses

Configura-se, neste estudo, a seguinte hipótese geral: a indisciplina é uma manifestação resultante da supervalorização escolar da disciplina em detrimento da aquisição do conhecimento.

A partir dessa hipótese, formula-se outra: em decorrência dessa supervalorização a disciplina é entendida como fim e não como meio do processo educativo. A indisciplina pode ser então um sintoma de um problema na estrutura da organização escolar que é resultado de uma desordem estrutural originária da sociedade com reflexos na escola e também produzido no interior da instituição educacional pela sua constituição cultural, histórica, política, social, hierárquica específica.

No entanto, como desordem estrutural e sintoma, não posso deixar de considerar que o “aparecimento” ou a ocorrência do fenômeno da indisciplina é uma ocorrência relacional que acontece sim por desordens na estrutura social – desordens com necessidade de superação evidente – mas não só por elas.

A fim de delimitar o objeto de estudo e viabilizar a sua investigação, o presente texto foi organizado em quatro capítulos.

O Capítulo I: Metodologia e Análise de dados explicita os procedimentos e os

instrumentos de pesquisa utilizados, descrevendo os sujeitos participantes e os problemas encontrados no campo, fazendo uma análise. Os elementos delimitados nos capítulos de II a IV entram em jogo para compor a Análise de dados, constituindo assim o corpo do Capítulo I.

O Capítulo II: A Inclusão e as relações na instituição escolar apresenta um esboço da análise dos reflexos das políticas de inclusão no cotidiano da escola, conferindo características peculiares aos relacionamentos entre pessoas, profissionais e graus hierárquicos na instituição.

No Capítulo III: Cultura escolar e Políticas educacionais, apresento o desenho da legislação educacional e os reflexos da esfera política na constituição cultural das unidades escolares.

O Capítulo IV: A Cultura do lugar e a Cultura escolar discute alguns conceitos fundamentais para a contextualização da indisciplina na sociedade e na escola.

As Considerações finais entrelaçam os diferentes fios puxados em cada um dos capítulos precedentes para uma visualização do cenário educacional composto pelo conjunto e no qual se situa a indisciplina.

Capítulo I

Metodologia e Análise de dados

1. Metodologia

A metodologia de pesquisa consistiu na leitura dos documentos das escolas – Regimento Escolar, Plano de Gestão e Proposta Pedagógica –; aplicação de três (3) questionários (APÊNDICE A, p. 194; APÊNDICE B, p. 195; APÊNDICE C, p. 196 e APÊNDICE D, p. 197); entrevistas informais (APÊNDICE G, p. 220) e observações: dos arredores da escola; em sala de aula; horários de entrada e saída; reuniões; café dos professores, dos funcionários; recreio dos alunos e de eventos.

Não foram entrevistados muitos professores por não haver disponibilidade de horário para isso durante o expediente e pelo fato de a maioria trabalhar dois períodos, em escolas diferentes; tornou-se inviável também entrevistá-los fora do horário de trabalho, por problemas de ordem pessoal e outros, como a rotatividade de pessoal.

A excessiva rotatividade de funcionários foi uma constante durante a pesquisa. Em alguns casos, foi ela a responsável pela não devolução dos questionários, pois o funcionário não se sentia seguro para falar da indisciplina de uma instituição na qual acabara de ingressar ou recebia o questionário e mudava de instituição. Foi também um dos motivos que dificultou a entrevista com os professores: o número de professores substitutos lecionando há pouco tempo e ou por tempo muito limitado era bastante alto.

Para sanar essa dificuldade, conversamos com apenas algumas professoras durante os poucos momentos em que elas não estavam orientando o trabalho dos alunos: horário de Educação Física da turma (responsabilidade de um professor especializado) para as que se dispuseram a ser entrevistadas e conversas rápidas durante o horário de trabalho em sala de aula, quando algumas professoras nos procuravam para informar detalhes da rotina com os alunos ou queixar-se de alguns problemas causados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SARESP).

Entendo que além da rotatividade de pessoal, a resistência quanto à entrevista

justifica-se por uma resistência ao tema em estudo, a indisciplina. A falta de tempo poderia ser um elemento autêntico de justificativa para algumas pessoas, a experiência muito recente na instituição foi a desculpa usada por outros. No entanto, se houvesse real interesse em discutir a problemática, tais pessoas poderiam valer-se do questionário escrito, distribuído com prazo considerável para retorno.

Os alunos, menores de idade e sendo a maioria deles ainda pequenos, não foram entrevistados. No início do trabalho, parecia-me óbvio que tais sujeitos não poderiam dar a sua contribuição, mas no decorrer das observações, dei-me conta de estar cometendo um equívoco.

Philippe Ariès, na obra *História social da infância e da família* (1981, p. 146), lembra como o sentimento contemporâneo sobre a infância se distancia do sentido original atribuído à inocência infantil (concepção medieval) e à concepção de infância que surgiu nos séculos XV e XVI e se popularizou a partir do século XVII: “as noções de inocência e de razão não se opunham” (ARIÈS, 1981, p. 147).

O sentido da inocência infantil resultou portanto numa dupla atitude moral com relação à infância: [...] de um lado a infância é conservada, e de outro é tornada mais velha do que realmente é. [...] Nosso sentimento contemporâneo da infância caracteriza-se por uma associação da infância ao primitivismo e ao irracionalismo ou pré-logismo. Essa idéia surgiu com Rousseau, mas pertence à história do século XX. Há apenas muito pouco tempo ela passou das teorias dos psicólogos, pedagogos, psiquiatras e psicanalistas para o senso comum. (ARIÈS, 1981, p. 146).

O contexto dessa passagem na obra de P. Ariès é o capítulo intitulado “Do despudor à inocência”. O autor faz um resgate histórico do tratamento das crianças nas sociedades de corte e entre os camponeses, um tratamento que as aproximava muito do universo adulto, inclusive no tocante aos comportamentos licenciosos – assim os chamaríamos hoje – incentivando a precocidade (sexual, inclusive), “encurtando” a infância.

Somente por volta do século XVII, é que existe uma preocupação com a preservação da infância, uma associação entre “infância-inocência-fraqueza”. Essa preocupação se distancia de uma concepção anterior, para a qual o binômio “infância-fraqueza” estava associado ao “que M. de Grenaille chamava de sua ‘natureza ilustre’, que associava sua fraqueza à sua inocência, verdadeiro reflexo da pureza divina” (ARIÈS, 1981, p. 140).

A referência à criança inocente e fraca colocava a educação como a principal obrigação humana e “reagia ao mesmo tempo contra a indiferença pela infância, contra um sentimento demasiado terno e egoísta que tornava a criança um brinquedo do adulto e cultivava seus caprichos [a ‘paparicação’], e contra o inverso deste último sentimento, o desprezo do homem racional” (ARIÈS, 1981, p. 140).

Assim, os dados de campo me levaram a rever a questão metodológica “não entrevistar crianças”. Um episódio interessante será relatado na análise da conversa com uma aluna de quarta série que insistia para eu não fazer observações na classe dela porque “eu não ia gostar”.

Além de algumas professoras, uma criança e do pessoal da administração, foi entrevistada uma monitora, que não respondeu aos nossos questionários. Uma das alegações para a resistência manifesta em não responder o questionário ou a entrevista era “não ter o que falar por estar na instituição há pouco tempo”.

Todos os funcionários e professores da escola foram esclarecidos sobre os propósitos da pesquisa e a utilização dos dados obtidos nas entrevistas e observações antes do início das mesmas, facultando aos sujeitos a participação e autorização de uso do material por eles gerado. Todos os registros conseguidos durante a execução do projeto de pesquisa foram disponibilizados aos sujeitos para consulta, podendo os mesmos exercer algum controle sobre os dados no sentido de esclarecer pontos cuja

notação pelo pesquisador lhes parecesse ambígua, imprecisa ou equivocada.

A leitura dos documentos foi autorizada pelas duas escolas e feita na íntegra, buscando apreender elementos para a análise do funcionamento da escola com respeito ao tratamento preventivo e combativo do objeto do presente estudo, a saber, a indisciplina.

Os questionários compunham-se de três (3) grupos de questões, cada qual em questionário específico. As questões foram distribuídas da seguinte maneira:

- . Questionário 1 – questões de identificação para os funcionários;
- . Questionário 1 a – questões de identificação para os professores;
- . Questionário 2 – questões para identificação sociocultural de professores e funcionários (questões idênticas para ambos os grupos);
- . Questionário 3 – questões específicas sobre a ocorrência de indisciplina na escola e tratamento do problema pelas pessoas envolvidas na instituição.

O questionário um (1) para os funcionários e o questionário um-a (1 a) para os professores (APÊNDICE A, p. 194; APÊNDICE B, p. 195) sofreram poucas alterações em seu conteúdo, relativas às especificidades das funções de cada grupo no tocante ao exercício ou não do Magistério.

Continham questões com respeito à idade, tempo total de carreira e na função atual e maior nível de escolaridade cursado.

O questionário dois (2) (APÊNDICE C, p. 196) trazia questões sobre a suficiência ou não da renda mensal percebida pelo exercício da função atual, características e responsabilidades da função exercida, existência de colaboração entre as diferentes categorias profissionais na escola e classificação social do sujeito participante segundo ele mesmo.

O questionário três (3) (APÊNDICE D, p. 197) compunha-se de questões sobre

a indisciplina dos alunos, a interferência de cada funcionário para contê-la ou preveni-la e as relações existentes entre as diferentes funções na escola.

As entrevistas informais não apresentavam um roteiro fixo, mas diziam respeito à indisciplina; às relações estabelecidas entre comportamentos indisciplinados e suas causas; entendimento da questão e problematização do conceito de disciplina; entre outras, que apareceram em meio às falas.

Participaram da pesquisa duas escolas de educação básica da rede pública municipal de ensino de Rio Claro – SP. A seleção dessas duas escolas atendeu a alguns critérios fundamentais: facilidade de acesso da pesquisadora; conhecimento da ocorrência do problema disciplinar nas instituições e reconhecimento do referido problema por parte dessas instituições.

A inclusão de uma ou mais escolas da rede particular de ensino demandaria um outro estudo da especificidade do sistema educacional e da cultura escolar das instituições privadas e não era objetivo do presente estudo estabelecer qualquer comparação entre as redes particular e pública, razão pela qual nenhuma instituição de ensino particular foi selecionada para participar da pesquisa.

A fim de manter a identificação dos sujeitos sob sigilo, os nomes das instituições foram omitidos e trocadas as abreviaturas dos nomes dos participantes.

Os sujeitos da pesquisa perfaziam um total de aproximadamente novecentas e dezoito (918) pessoas entre alunos, funcionários (inclusive administrativos) e professores, nas duas escolas, excluídos os que não autorizaram a utilização dos dados antes, durante ou após o término da coleta do material de pesquisa.

As observações foram autorizadas pelas diretoras de cada escola.

A entrada da pesquisadora em cada sala de aula, no entanto, foi submetida aos docentes responsáveis, deixando-lhes expresso o direito de não a autorizarem, se assim

o desejassem. Não houve esse tipo de postura com relação às observações, aparecendo muito mais resistência no caso dos questionários não entregues.

As escolas selecionadas atendem crianças de zero (0) a seis (6) e de sete (7) a dez (10) anos de idade, com variações, nos casos de defasagem idade-série, tendo sido encontradas numa instituição crianças com até doze (anos), conforme informações recebidas das professoras responsáveis por uma das salas do Ensino Fundamental regular. Não foram obtidos dados com respeito à faixa etária atendida pela Educação de Jovens e Adultos.

As informações oriundas das observações foram registradas na ordem em que aconteceram e do modo como ocorreram, não tendo sido feito nenhum juízo de valor no momento da transcrição dos fatos. Nenhuma ocorrência foi considerada irrelevante durante o período de observação.

Todos os acontecimentos foram anotados usando-se para isso um sistema de códigos e abreviaturas a fim de agilizar o registro. No momento da análise os dados foram selecionados conforme a maior ou menor pertinência para o foco do estudo.

A escolha das escolas não foi aleatória. Foram selecionadas duas instituições fora da zona central da cidade, uma atendendo a Educação Infantil, outra, ao Ensino Fundamental ciclo I (da primeira a quarta séries), contemplando também o atendimento de adolescentes, jovens e adultos (Educação de Jovens e Adultos – EJAs I e II, Ensino Fundamental de ciclo I e de ciclo II – da quinta a oitava séries), no período noturno.

Como critérios para participar da pesquisa a escola deveria manifestar interesse, concordar com os termos e propósitos apresentados, além de reconhecer a ocorrência do fenômeno da indisciplina na instituição.

Satisfeitas estas condições, a pessoa responsável pelo estabelecimento de

ensino recebia uma cópia do projeto para analisar com calma e retornar a declaração de aceite ou recusa. Uma vez confirmada a participação, passava-se à etapa de esclarecimento dos sujeitos participantes, a critério da escola.

A escola de Educação Infantil optou por fazer os esclarecimentos sobre a pesquisa sem a presença da pesquisadora. A apresentação foi feita à coordenadora pedagógica, que levou os detalhes aos demais funcionários. A diretora e a vice-diretora estiveram presentes apenas em trechos da conversa com a coordenadora.

A escola de Ensino Fundamental preferiu ter os detalhes da pesquisa divulgados aos demais funcionários e professores pela pesquisadora. A conversa inicial foi feita com a diretora e a vice-diretora.

Ao apresentar aos professores os detalhes das observações a serem feitas nas salas de aula, foram explicitados o direito de não autorizar a entrada da pesquisadora e o foco das observações: as interações entre os alunos e as suas reações às orientações docentes.

Professores e funcionários receberam instruções quanto ao preenchimento dos questionários durante o período de seus respectivos cafés, fato que levou a uma apresentação sumária dos objetivos, procedimentos da pesquisa e do conteúdo dos questionários entregues.

Nessa apresentação inicial foi aberta a possibilidade de diálogo à medida que as dúvidas sobre o preenchimento dos referidos instrumentos de pesquisa surgissem. Apenas a bibliotecária de uma das escolas socializou suas dúvidas com a pesquisadora. Ela declarou ter preenchido o questionário junto com um colega de trabalho: *“Mas cada um fez o seu,”* – garantiu – *“a gente só pensou junto”*. Os demais preencheram sem fazer perguntas ou não responderam. A coordenadora do projeto de uma das escolas preferiu ditar as respostas para a pesquisadora anotar no questionário.

As salas de aula observadas tinham no mínimo vinte e dois (22) alunos matriculados e no máximo vinte e cinco (25) alunos na Educação Infantil e entre vinte e cinco (25) e trinta e três (33) alunos matriculados no Ensino Fundamental de primeiro ciclo. Não foram feitas observações nas turmas da Educação de Jovens e Adultos, em funcionamento no período noturno.

Foram observados períodos de aulas de quatro horas dos turnos matutino e vespertino de cada escola, totalizando nove horas diárias de observação em cada instituição – computados os períodos de observação do horário de almoço das turmas do período integral –, com variação da permanência entre dois e quatro meses em cada escola, com observações diárias, salvo exceções, dependendo do número de salas de aula, ocorrências e eventos a observar.

Além das observações de aulas e outros momentos da rotina da instituição (cafés, recreios, horários de entrada e saída de alunos), foram observadas e registradas também ocorrências nos arredores das escolas.

Foram distribuídos cerca de setenta questionários – entre aqueles específicos para professores e funcionários, inclusive da administração – dos quais cinquenta e cinco chegaram às mãos de pessoas de vínculo duradouro com a instituição pesquisada, perdendo-se os demais em transferências de funcionários e funcionários substitutos.

Alguns questionários de funcionários substitutos foram devolvidos e boa parte dos funcionários de vínculo duradouro com a escola não retornaram o formulário preenchido. Entre as duas escolas, foram devolvidos vinte (20) questionários respondidos:

. 07 da escola de Educação Infantil:

. 03 de professores;

. 04 de funcionários (03 em branco e 01 respondido no questionário de professores);

. 13 da escola de Ensino Fundamental de ciclo I:

. 03 de professores;

. 10 de funcionários (03 em branco).

O total de formulários distribuídos nas escolas foi o seguinte:

. 20 na escola de Educação Infantil:

. 08 para professores;

. 12 para funcionários;

. 45 na escola de Ensino Fundamental:

. 28 para professores;

. 17 para funcionários.

As tabelas a seguir permitem visualizar melhor os dados:

Tabela 1: Tabela Questionários distribuídos nas escolas pesquisadas (percentual)

Escolas	Questionários distribuídos	
	Professores	Funcionários
Educação Infantil	12,3	18,5
Ensino Fundamental	43,1	26,1
Total	55,4	44,6

Tabela 01: número de questionários distribuídos nas escolas e total por categoria.

Tabela 2: Tabela Frequência do retorno dos questionários respondidos por escola (percentual)

Escolas	Questionários devolvidos			
	Professores		Funcionários	
	Em branco	Respondidos	Em branco	Respondidos
Ed. Infantil	0	4,6	4,6	1,5
Ens. Fund.	0	4,6	4,6	10,8
Total	0	9,2	9,2	12,3

Tabela 02: frequência de retorno dos questionários respondidos e em branco por escola.

Pela análise das tabelas 1 e 2 é possível notar a baixa frequência de retorno dos questionários respondidos nas duas escolas. Sete por cento (7%) do total de questionários distribuídos foram entregues a funcionários substitutos e não retornaram. Para a pesquisa este percentual não foi considerado.

Dos noventa e três por cento restantes, nas duas escolas, retornou um total de vinte e nove por cento (29%) dos questionários. Esse percentual de retorno dos questionários (preenchidos ou em branco) foi tornado o universo de questionários com o qual trabalhamos (cem por cento – 100%).

São esses os dados visualizados nas tabelas 1 e 2: a tabela 1 mostra uma maior frequência de professores que receberam o questionário na escola de Ensino Fundamental e de funcionários na escola de Educação Infantil (quarenta e três por cento – 43,1% – e dezoito e meio por cento – 18,5% respectivamente). É possível afirmar, pela análise da tabela 1, que muito mais professores (55,4%) foram solicitados para responder os questionários.

A análise da tabela 2 permite verificar que a frequência de retorno dos questionários foi de quase trinta e um por cento (30,7%).

Parte dos dados obtidos nos questionários aplicados nas duas escolas foi organizada em tabelas para melhor visualização. Por convenção, nomearemos a escola de Educação Infantil de “escola 1” e a escola de Ensino Fundamental de “escola 2”.

Para as questões um (1) “nome da escola”, dois (2) “localização da escola” e três (3) “nome, apelido ou as iniciais do nome”, entendo não haver necessidade de apresentação das respostas por tratar-se de uma estratégia vinculada à identificação

dos sujeitos para diferenciação e ou contato para esclarecimentos posteriores por parte da pesquisadora. Conforme descrito na metodologia, foi feito um acordo de não divulgação das identidades dos sujeitos participantes ou das escolas, para garantir o sigilo na pesquisa e a preservação das pessoas de possíveis constrangimentos.

A escola de Educação Infantil caracteriza-se por um número reduzido de salas de aula – apenas três (3) por período, além da classe das crianças do período integral, que começa a funcionar às treze (13) horas e, conseqüentemente, de professores e funcionários. Estima-se que cerca de duzentos (200) do total de sujeitos participantes (vinte e dois por cento – 22%) encontravam-se nessa escola, estando os demais na escola de Ensino Fundamental.

Na escola de Ensino Fundamental funcionam doze (12) salas de aula por período (nos turnos matutino e vespertino), reduzido o funcionamento para oito (8) a dez (10) classes no período noturno. No entanto, para os propósitos do presente estudo foi considerado apenas o período diurno de funcionamento da escola, contemplando a oferta do ensino regular para a população de sete (7) a quatorze (14) anos, com pequenas variações da faixa etária relacionadas à defasagem idade-série.

Quanto à divisão em questionário 1 e 1a, esclareço que foi uma opção metodológica para atender às especificidades dos sujeitos que os responderiam. Assim, se no questionário 1 aparecem as questões de número cinco (5) como “trabalha em outras escolas”, sete (7) “indique as funções desempenhadas nas outras instituições e a sua localização”, nove (9) “tempo de exercício na função atual”, no questionário 1a as questões aparecem, respectivamente, como “leciona em outras escolas”, “indique as séries, período, disciplinas e localização das outras escolas em que trabalha” e “tempo total de magistério”.

A diferenciação prestou-se unicamente à finalidade de personalizar os

questionários, não consistindo em inadequação metodológica proceder à análise considerando similares as questões cinco (5), sete (7), oito (8) e nove (9) de ambos os questionários.

2. Análise dos dados dos questionários

A questão quatro (4) “idade (em anos)” será a primeira nas categorias criadas para a caracterização dos sujeitos participantes e a análise dos dados obtidos e apresentou os seguintes resultados, por escola e por função (professor ou funcionário).

O trabalho de análise foi feito com dois universos de questionários, considerando a frequência de retorno por escola.

Assim, para a questão “idade (em anos)”, foram obtidos os seguintes dados, por escola:

Escola de Educação Infantil (escola 1)

Tabela 3: Tabela Idade (em anos) dos sujeitos participantes na escola 1 (percentual)

	Em branco	Não informa	Entre 21 e 30	Entre 31 e 40	Entre 41 e 50	51 ou mais	Total
Funcionários	43	-	-	-	14	-	57
Professores	-	-	29	14	-	-	43
Total	43	0	29	14	14	0	

Tabela 03: idade dos sujeitos – escola 1(percentual).

Escola de Ensino Fundamental (escola 2)

Tabela 4: Tabela Idade (em anos) dos sujeitos participantes na escola 2 (percentual)

	Em branco	Não informa	Entre 21 e 30	Entre 31 e 40	Entre 41 e 50	51 ou mais	Total
Funcionários	23	8	8	15	23	-	77
Professores	-	-	8	8	-	8	24
Total	23	8	16	23	23	8	

Tabela 04: percentual de respostas para cada categoria de idade dos sujeitos (escola 2).

Pelas tabelas construídas com o dado da “idade (em anos)” nas duas escolas pesquisadas, é possível verificar, considerando os sujeitos que informaram, os seguintes dados: entre os funcionários, quatorze por cento (14%) estão na faixa etária compreendida entre 41 e 50 anos e entre os professores, vinte e nove por cento (29%) têm idade entre 21 e 30 anos e quatorze por cento (14%), entre 31 e 40 anos (na tabela 3).

O dado do percentual de questionários em branco e de sujeitos que não informaram presta-se a uma visualização do desinteresse em contribuir para o estudo presenciado nas duas escolas com relação a alguns dos profissionais envolvidos.

Na tabela 4, os dados apontam para oito por cento (8%) de professores e de funcionários com idade entre 21 e 30 anos. Para a categoria dos funcionários, quinze por cento (15%) entre 31 e 40 anos de idade; vinte e três por cento (23%) entre 41 e 50 anos de idade. Para os professores, oito por cento (8%) têm entre 31 e 40 anos e oito por cento (8%) indicou ter 51 anos de idade ou mais. Consideramos a porcentagem em relação ao total de sujeitos participantes por escola.

Para melhor visualização dos dados em relação às duas escolas, apresentamos a tabela 5: Idade dos sujeitos por categoria profissional.

Tabela 5: Tabela Idade (em anos) dos sujeitos por categoria profissional (percentual)

	Em branco	Não informa	Entre 21 e 30	Entre 31 e 40	Entre 41 e 50	51 ou mais	Total
Funcionários	30	5	5	10	20	-	70
Professores	-	-	15	10	-	5	30
Total	30	5	20	20	20	5	

Tabela 05: percentual das respostas para cada categoria das idades dos sujeitos por categoria profissional nas duas escolas pesquisadas.

Considerando como total o número de sujeitos participantes nas duas escolas, temos os seguintes dados: na categoria “professores”, nenhum questionário retornou sem a informação da idade ou totalmente em branco. Entre os funcionários, trinta por cento (30%) dos questionários retornaram em branco e cinco por cento (5%) sem a informação da idade.

Entre os funcionários, cinco por cento (5%) têm entre 21 e 30 anos de idade; dez por cento (10%) têm entre 31 e 40 anos; vinte por cento (20%) entre 41 e 50 anos e ninguém informou idade igual ou superior a 51 anos.

Entre os professores, quinze por cento (15%) têm idade entre 21 e 30 anos; dez por cento (10%) têm entre 31 e 40 anos; ninguém está na faixa etária compreendida entre 41 e 50 anos e cinco por cento (5%) informaram ter 51 anos de idade ou mais.

É possível afirmar, a partir dos dados obtidos nos questionários, que do total de sujeitos participantes da pesquisa, sessenta por cento (60%) dos profissionais em exercício da função nas duas escolas pesquisadas têm idade compreendida entre 21 e 50 anos e dessa “fatia”, quarenta por cento (40%) têm mais de 30 anos.

No entanto, não é possível concluir nenhuma relação entre idade dos profissionais em exercício e a maior ou menor ocorrência da indisciplina, conforme a menor ou maior idade informada, respectivamente e vice-versa. E não é possível por alguns aspectos: a falha na amostra, perceptível pela baixa frequência de questionários que retornaram (30,7%, conforme dados da tabela 2) e a alta frequência de questionários em branco ou sem a informação da idade (35%, tabela 5).

Estes dois aspectos, relacionados à observação do cotidiano, permitem pensar num terceiro aspecto. Durante as observações nas escolas percebi um grande número de professores e funcionários jovens (entre 21 e 30 anos), dado que não aparece exatamente pela baixa frequência de retorno dos questionários.

Os motivos alegados foram “falta de tempo”; “não ter o que escrever, visto estar há pouco tempo na escola”; além do problema dos questionários perdidos na rotatividade de funcionários e professores.

O terceiro aspecto que este dado permite acrescentar à exposição anterior é: desinteresse pela temática da indisciplina.

Embora este seja um tema – eu o entendo assim – de grande interesse para a Educação, não há ou não me pareceu haver interesse, por parte de professores e funcionários (inclusive diretores) em contribuir para a discussão.

Este ponto se apresenta, em minha opinião, especialmente problemático. Existem alguns motivos para isso: a visão do pesquisador como um intruso e incapaz de auxiliar na solução dos problemas diários da escola. Essa hipótese ou idéia sustenta-se quando numa das reuniões pedagógicas de que participei, observava nos olhares de algumas professoras uma indisposição de participar, não por “não saberem o que dizer”, mas por entenderem que não precisavam ou não queriam dizer porque o interlocutor não era “legítimo”.

A partir dessa visão, o questionário e as entrevistas soavam como “mais burocracia”. Visto não ser uma exigência da instituição escolar, foi desconsiderada por esses sujeitos.

Enxergo também um outro motivo, relacionado com a minha hipótese inicial: a oposição entre disciplina meio ou fim do processo educativo. Não me parece possível superar essa oposição, porque não apareceram, nas observações em campo, dados que confirmassem que a escola faça – sempre – as duas coisas: transmita conhecimento e cuide da disciplina. O que não significa afirmar que nunca faça isso.

As limitações práticas para a escola democratizada são muitas. No entanto, parece-me cedo para superar essa discussão. Em não poucos nem raros momentos tive

a nítida impressão de que nenhum conhecimento era ensinado ou construído, e que a única preocupação era manter os alunos ocupados até o final do dia. Na prática, as complicações são muitas e fazem novamente recair a discussão sobre essa “dicotomia” entre instrumento e finalidade.

Não pretendo afirmar, insisto, a despreocupação da escola ou dos professores com a aquisição do conhecimento. Mas parece que a manutenção da ordem, em muitos momentos, é a única finalidade das atividades ou da espera dos alunos. Há, pela própria quantidade de crianças e pela diversidade de dificuldades de aprendizagem e limitações particulares (ritmo, deficiências) um grande tempo de espera para os alunos que terminam antes as tarefas escolares, isto é, para os que terminam o trabalho antes dos colegas. Nem todas as turmas apresentam uma dinâmica para solucionar – minimizando ou eliminando – esse tempo de espera.

Somente a partir dessa discussão creio ser possível pensar na “reorganização” da escola do modo como eu a descrevi, a saber, com a adequação da oferta aos alunos da rede regular. Porque as relações entre os alunos “normais” – e isto sem nenhuma concepção ideal de aluno – ainda não estão atendendo satisfatoriamente às suas necessidades educacionais para que se pense numa formação especializada para atender às demais necessidades.

Sem pretender afirmar que se deva manter o deficiente físico e mental longe da escola e sem pseudoconcepções de “alunos ideais”, o que estou tentando dizer é que os professores ainda não superaram a dificuldade de adequação metodológica para os alunos que costumavam ser atendidos (aqueles que ouviam, enxergavam, controlavam os movimentos do ponto de vista neurofisiológico) e dadas as condições (classes numerosas, pouco espaço físico para atividades diferenciadas, formação inicial e em serviço deficientes) de atendimento para aqueles que necessitam de especiais recursos

e as tentativas já realizadas [muitas vezes frustrantes] de inclusão, caberia repensar as condições atuais de atendimento: a escola não está oferecendo educação de qualidade para ninguém, salvo raras exceções, que têm também seus limites e colocar os portadores de necessidades educacionais especiais dentro da escola nas condições precárias em que ela se encontra é “brincar de ensinar” e “brincar de incluir”.

Retomando o segundo motivo que aponto para o desinteresse pela temática da indisciplina: ela deveria ser um meio – e a escola sabe disso – mas em alguns casos, dada a precariedade do oferecimento de vagas sem estar atendido o mínimo de condições para um funcionamento satisfatório da instituição com vistas à concretização do processo educativo, esse aspecto instrumental é desconsiderado ou transformado numa finalidade. Para que discutir, se todos conhecem as causas? Ou, porque discutir, se ninguém faz nada a respeito?

Esse “descaso” ou essa “apatia” parece-me muito mais um sintoma do que tem sido feito pelas políticas educacionais decretadas para a Educação Básica. Ninguém quer discutir a indisciplina, alguém poderia protestar, porque ninguém está interessado em mudar as condições “da base”. O professor é, nesse discurso, de forma geral, o grande vilão. Não só o governo, mas os funcionários e os pais acusam os professores de descaso com a educação.

No entanto, a prática de sala de aula e o cotidiano da instituição escolar revelam muitos outros elementos provocadores de discussões. Pelos limites do presente estudo, selecionarei alguns sobre os quais discorrerei e tentarei demonstrar o impasse entre a (in)disciplina e a aquisição do conhecimento.

Parece-me muito prejudicial não se falar em oferecer primeiro as condições para satisfazer a demanda dos “alunos normais”, porque o discurso que tem imperado é o de que quando as crianças com necessidades educacionais especiais estiverem na

escola, as coisas vão mudar para atendê-las, mas nada ou muito pouco mudou, pelo menos, não tão profundamente a ponto de se poder falar em termos de uma transformação para atender esses alunos. E por mais que se procure acusar o despreparo, o descaso, as pessoas na instituição, o problema tem raízes mais profundas e está sendo negligenciado e acredito eu, continuará negligenciado até serem tomadas as providências para estruturar a escola com as condições para alcançar os objetivos de inclusão que estão postos.

Um outro elemento, explicitado nas falas ouvidas durante os “cafés” dos professores e funcionários, é a dificuldade de lidar com a inclusão do aluno “normal” – entenda-se, sem deficiências físicas, neurológicas, mentais graves –, pelas diferenças inerentes ao processo de aprendizagem (ritmo, dificuldades, falta de atenção) e pelas diferenças de comportamentos, sempre atribuídas à origem familiar do aluno (histórico de agressividade, desestrutura familiar, distúrbios emocionais).

A inclusão é, sim, uma meta desejável para a educação, especialmente quando se pensa em “educação para todos”, uma luta histórica das massas populares e uma conquista que deve ser mantida, sem dúvida.

A escola é o lugar onde as diferenças devem conviver respeitosamente e o aprendizado da solidariedade e da convivência livre dos diferentes deve ser propiciada. Não se trata de excluir os deficientes, trata-se de explicitar uma contradição fundamental no sistema de ensino brasileiro, que é uma contradição da sociedade brasileira, em minha opinião: a não correspondência entre o discurso da inclusão, na letra da lei, que não “sacramenta”, é evidente, o direito cumprido, mas garante uma possibilidade de luta concreta e – ou *versus* – a prática da “inclusão excludente”, que em nome de incluir todas as diferenças, discrimina todos e não permite superar a dicotomia “disciplina meio-fim”.

E não permite por várias questões, que passam, sim, pela má formação e insatisfação docentes, mas vão, em minha opinião, muito além disso. Implicam problemas estruturais: escolas pouco adaptadas não só por falta de “rampas” para “cadeirantes”, como por falta de materiais para incluir o deficiente visual (o professor ainda dispõe somente de lousa e giz como recursos básicos em sala de aula), o deficiente auditivo (a marca da oralidade associada à escrita é ainda forte nas escolas; a avaliação diagnóstica mais elementar para verificar se uma criança está alfabetizada é o “ditado”), o deficiente físico, mesmo o que não utiliza a cadeira de rodas, pois não é disponibilizado nem mesmo um computador por escola para que uma criança com comprometimento motor grave possa aprender a escrever, sem falar nas deficiências mentais e nos distúrbios psiquiátricos graves que estão na escola também.

Nesse sentido aponto a necessidade de atender as necessidades mais elementares do “aluno normal” para se pensar a diferenciação exigida na inclusão do “aluno deficiente”. E não penso ser a inclusão do deficiente um assunto para daqui a muitos anos. Penso sim, que os problemas ainda enfrentados pela escola quanto aos alunos sem deficiências, com dificuldades de aprendizagem mais “corriqueiras” (oriundas de falta de concentração, desnutrição, ritmo mais lento ou mais acelerado) já deviam estar solucionados antes de se “decretar” uma legislação como a atual (impondo a inclusão e garantindo atendimento especializado sempre que fosse o caso) e então sim, seria possível buscar estruturar a escola com os elementos necessários e investir na formação do professor para atender com qualidade o aluno deficiente ou com necessidades educacionais especiais.

Sérgio Adorno aponta em seu texto “Violência e Civilização” (1999), o esforço da sociedade moderna [e pós-moderna, segundo entendo] para controlar cada coisa e pessoa a fim de prevenir-se contra a invasão dos seus inimigos. Ao mesmo tempo em

que vivemos uma época em que o processo civilizador pretende a formação de indivíduos “autônomos”, capazes de tomar decisões de forma independente e cheios de iniciativa, essa mesma época retrata o extremo descontrole a que estamos submetidos como indivíduos e opõe o indivíduo e o grupo, seja ele familiar ou social, em nome da conquista pessoal e, paradoxalmente, admite o grupo quando ele for necessário à superação de problemas com os quais o indivíduo não poderia lidar sozinho, mas que não devem ser responsabilidade do Estado.

Esta idéia perpassa as relações entre as pessoas e remete à época medieval, cuja sociedade se caracterizava por um padrão de agressividade amenizado, ao longo do tempo, pela preocupação com a civilidade, com a modelação e o controle dos instintos, das emoções e das relações entre as pessoas (ELIAS, 1990 apud ADORNO, 1999).

As mutações na resolução de conflitos acontecem num processo dividido em quatro momentos, conforme Foucault (apud ADORNO, 1999), iniciando-se na expropriação do indivíduo do direito de resolver seus próprios conflitos (eliminando assim a “lei da espada” que imperou até o século XII) e culminando com a descoberta da punição penal, transferindo a culpabilidade do infrator para a esfera jurídica e não mais religiosa.

Essa contradição fundamental que o homem experimenta na pós-modernidade, o senhorio absoluto sobre o mundo – ou sobre outros homens, em alguns casos – e o sentimento desconfortável de incerteza a respeito do futuro – dada a velocidade de processamento das mudanças – são responsáveis pela constituição de uma atmosfera pós-moderna impregnada pela desordem, pelo caos e pela ausência de justiça social.

Nesse sentido, a inclusão do diferente pode favorecer – considerando a precariedade dos recursos para sua concretização – o fortalecimento de um sentimento de injustiça social, quando, por exemplo, um aluno é cobrado para aprender a ler e a

escrever e o outro, por apresentar alguma deficiência, não é tão cobrado e consegue “privilégios” na escola, ou, ao contrário, quando um aluno deficiente não consegue obter o padrão de aprendizagem alcançado pelos colegas e sente que isto não foi possível porque ninguém se preocupou em oferecer-lhe outros recursos, mais adaptados às suas necessidades, para garantir o seu aprendizado.

De um lado, temos o professor e o profissional resistentes, desinteressados do debate sobre a indisciplina. De outro lado, temos o professor e o profissional lidando continuamente com dificuldades e obstáculos, alguns deles discutidos anteriormente no presente texto, sendo apontados como vilões e como incompetentes, mas sem que lhes sejam garantidos recursos mínimos para lidar com problemas novos e não dominados pelo seu saber profissional. Até que ponto, eu me pergunto, é possível culpar o professor ou quem quer que seja na escola, de se desinteressar por uma temática sempre presente em seu cotidiano profissional e com a qual não se conta senão com um mínimo [insuficiente] de condições para lidar?

Não pretendo parecer fatalista. As coisas poderiam ser diferentes. Gostaria de chamar a atenção para a fala de uma coordenadora entrevistada:

“[...] Não é justo a gente ser julgada por esses teóricos. Eles não conhecem a [nossa] realidade... Eles falam, mas a gente vive a realidade. [...] Aqui a gente encontra muitas dificuldades... E a gente até sabe que algumas coisas não deveriam ser assim... Mas e aí? Como fazer diferente? Não tem jeito. Na realidade não tem outro jeito... Não tem como fazer de outro jeito. A formação das professoras [...] Quer ver uma coisa que me deixa muito brava com as professoras? Isso aqui... (e aponta para a biblioteca de sua sala) Eu já avisei que elas podem pegar, já fiz dinâmica, cansei de arrumar essa estante de maneiras diferentes para elas se interessarem, pegar alguma coisa e ler... Mas elas não usam... E nem a biblioteca das crianças... Elas não usam... Usam os jogos... Eu não sei mais o que fazer. Eu não sei... Tem o caderno amarelo para registrar os textos que elas lêem no HTPI. (Ela me mostra o caderno amarelo). Aí você percebe quem realmente lê e entende [...] E aí como é que eu quero que as crianças sejam autônomas se as professoras não são? (Entrevista com coordenadora pedagógica, 23 jun 2004, APÊNDICE G, p. 221).

O fragmento da entrevista é bastante longo, mas ilustra esse dilema das escolas

brasileiras, incluindo todo mundo por força da legislação, incluindo por acreditar na inclusão e incluindo, mas excluindo ao mesmo tempo por falta de condições para oferecer mais qualidade nessa inclusão. E falta de qualidade não só por falta de interesse, vontade, pesquisa, busca da escola.

O professor sabe que sua formação o limita. Num dos questionários, uma professora considera não ganhar o suficiente porque gostaria de fazer cursos para se especializar e não pode por causa do baixo salário.

Baixos salários levam a trabalhar período integral, diz outra professora, numa das respostas dos questionários. “Professor tinha que poder trabalhar meio período e ganhar o bastante, porque é uma tarefa trabalhosa, de muita responsabilidade... É estressante demais e você fica sem tempo para buscar aperfeiçoamento”.

As condições da escola são precárias até para as crianças com simples dificuldades de aprendizagem (ritmo, falta de atenção), são estas crianças que estou chamando de “normais” e “normais” entre aspas porque não acredito num tipo ideal de aluno que não seja o aluno real que frequenta a escola.

A minha preocupação é em explicitar essa contradição que fica nítida no cotidiano das escolas: ninguém está, na escola, na sala de aula, se negando a incluir o diferente, o deficiente, não se trata disto.

Também não se trata de suprimir o elemento da competição como se ela não existisse na sociedade. Mas será interessante manter o aluno que precisa ser incluído cada vez mais excluído e vê-lo continuar sendo excluído sem nenhuma condição real de competir no mercado de trabalho, por exemplo?

Um equilíbrio deve ser buscado e não vejo como alcançar um nível satisfatório de reflexão sem esclarecer o que o professor, o aluno, a direção, a coordenação, a merendeira, a família vivenciam no dia-a-dia.

Ainda pensando na questão da competitividade, é preciso salientar: o modelo de inclusão pretendido pelas políticas educacionais – decretando a entrada do aluno com necessidades educacionais especiais na escola, garantindo atendimento especializado quando for o caso, mas sem o oferecimento das condições mínimas para manter esse aluno dentro da escola e aprendendo – não pode favorecer uma inclusão saudável porque pode exacerbar o espírito ou o elemento de competição na escola quando os alunos sem deficiências se sentem prejudicados – por uma consciência própria ou por uma insatisfação de seus pais – pelo aluno deficiente.

Um aluno com necessidades educacionais muito diferentes requer maior tempo do professor e especialização. Requer condições diferenciadas no ambiente físico. Tudo isso já foi discutido no presente texto. Exige também, para uma inclusão perfeita, não só os recursos para a sua gradativa autonomia, mas um período de adaptação durante o qual dependerá em grande medida da solidariedade dos colegas.

O que se pode observar na escola – e não pretendo afirmar não haver ninguém preocupado em modificar este fato – é que no caso da inclusão do aluno deficiente, a extensão e o período de sua dependência são alargados e prolongados indefinidamente, por falta de recursos especiais para atender suas necessidades especiais: já foram mencionadas a ênfase nos recursos áudio-visuais e suas limitações para atender os alunos surdos e cegos; a inadequação do mobiliário e da arquitetura das escolas para atender os alunos deficientes físicos; a dificuldade docente de diversificar adequadamente as metodologias e os instrumentos didático-pedagógicos para atender os alunos deficientes mentais.

Alguém poderá protestar: “mas a fala da coordenadora aponta para a presença de recursos que as professoras não utilizam”. Sim. E também para uma formação

deficiente. E os questionários apontam para a insatisfação com a necessidade estressante de lidar com crianças período integral, sem tempo para planejar melhor, escolher leituras e fazer cursos.

As professoras, de fato, negligenciam as leituras, segundo a fala de uma coordenadora. Mas utilizam os jogos. Além disso, as observações em sala de aula evidenciaram que o trabalho de leitura com crianças e a frequência às bibliotecas da escola por parte das professoras não é tão rara assim como faz pensar a fala dessa coordenadora. Terá ela mentido? Não.

Mas ela está envolvida na prática que pretende mudar, um “olhar distanciado” é uma perspectiva difícil de atingir em meio ao cotidiano. É um exercício que exige tempo e oportunidades para fazer “visitas” à realidade com um olhar descansado dos “vícios” do pragmatismo. Esta história nos remete às respostas dos questionários: o professor precisa de tempo para ler, para se aperfeiçoar. O coordenador precisa de tempo. E de uma formação que viabilize esse distanciamento para “pesquisar”, avaliar a própria prática.

Eu insisto: não se trata de desculpar mazelas e profissionais negligentes, trata-se de entender o problema da escola além da “culpa” ou da “inocência” do professor. Assim como seria conveniente entender o problema da indisciplina além da “culpa” ou da “inocência” da criança e ou de sua família.

Quanto às questões 5 e 6 “trabalha em outras escolas” e “quais”, foram obtidos os seguintes dados, constituindo a tabela 6: “Vínculo com outras instituições escolares”

Tabela 6: Tabela Vínculo com outras instituições escolares na escola 1 (percentual)

	Em branco	Não informa	Possui	Não possui	Total
Funcionários	43	-	-	14	57

Professores	-	-	29	14	43
Total	43	0	29	29	

Tabela 06: vínculo com outras instituições escolares na escola 1 (percentual).

Pela análise da tabela 6 é possível notar que entre professores e funcionários, vinte e nove por cento (29%) possui vínculo com outras instituições escolares e vinte e nove por cento (29%) trabalha somente na escola pesquisada.

Tabela 7: Tabela Vínculo com outras instituições escolares na escola 2 (percentual)

	Em branco	Não informa	Possui	Não possui	Total
Funcionários	23	-	8	46	77
Professores	-	-	-	23	23
Total	23	0	8	69	

Tabela 07: vínculo com outras instituições escolares na escola 2 (percentual).

A tabela 7 permite visualizar que apenas oito por cento (8%) dos professores e funcionários da escola de Ensino Fundamental possuem vínculo com outras instituições.

Não é possível, no entanto, fazer qualquer associação que justifique as “desculpas” de “falta de tempo” para responder aos questionários, devido à baixa frequência de retorno dos mesmos.

As respostas das questões seis (6) e sete (7) não foram colocadas em tabelas, mas os seus dados encontram-se descritos a seguir.

As escolas indicadas na questão seis (6) correspondem a instituições da mesma rede municipal de ensino.

Os dados da questão sete (7) mostram: pessoas investidas de cargo de coordenação numa escola ainda lecionam em outra escola e que o mesmo docente trabalha com Educação Infantil e Ensino Fundamental, em períodos diferentes.

Quanto à questão oito (8): “Há quanto tempo trabalha em cada uma das

instituições indicadas” foram obtidos os seguintes dados, apresentados nas tabelas oito (8) “Duração do vínculo com outras instituições na escola 1” e nove (9) “Duração do vínculo com outras instituições na escola 2”:

Tabela 8: Tabela Duração do vínculo com outras instituições na escola 1 (percentual)

	Em branco	Não informa	Não tem vínculo	Entre 2 meses e 5 anos	Entre 6 e 10 anos	Mais de 10 anos	Total
Funcionários	43	-	14,5	-	-	-	57
Professores	-	14	14,5	14	-	-	43
Total	43	14	29	14	0	0	

Tabela 08: duração do vínculo com outras instituições escolares na escola 1 (percentual).

A tabela 8 permite visualizar a composição do quadro de funcionários da escola de Educação Infantil quanto à duração do vínculo empregatício com outras instituições de ensino diferentes da escola selecionada para a pesquisa: excetuando-se o percentual de sujeitos que não informaram ou devolveram em branco o questionário, é possível perceber que quatorze por cento (14%) do quadro docente leciona em duas escolas e quatorze e meio por cento (14,5%) possui vínculo somente com a instituição pesquisada. Entre os funcionários, nenhum indicou vínculo com outras instituições. Esse dado justifica-se pela jornada de trabalho em período integral na escola.

No entanto, ao compararmos com os dados da tabela 6 sobre o vínculo com outras instituições, é possível perceber o percentual de sujeitos que informou possuir vínculo com outras instituições na categoria “professores” é superior aos quatorze e meio por cento (14,5%) que indicaram a duração do vínculo.

Tabela 9: Tabela Duração do vínculo com outras instituições na escola 2 (percentual)

	Em branco	Não informa	Não tem vínculo	Entre 2 meses e 5 anos	Entre 6 e 10 anos	Mais de 10 anos	Total
Funcionários	23	-	46	-	8	-	77

Professores	-	-	23	-	-	-	23
Total	23	0	69	0	8	0	

Tabela 09: duração do vínculo com outras instituições na escola 2 (percentual)

A análise da tabela 9 “Duração do vínculo com outras instituições na escola 2”

apresenta a seguinte composição do quadro de funcionários e professores da escola de Ensino Fundamental: quarenta e seis por cento (46%) do quadro de funcionários não possui vínculo com outras instituições de ensino além da instituição pesquisada e vinte e três por cento (23%) do quadro docente leciona somente na escola selecionada para a pesquisa. Apesar da característica de jornada de trabalho em tempo integral, oito por cento (8%) dos funcionários ainda têm vínculo duradouro (entre 6 e 10 anos) com outras instituições de ensino, inclusive, desempenhando a função docente em outra escola.

Comparando-se as tabelas 7 e 9 é possível notar que nenhum dos sujeitos que declarou ter vínculo com outras instituições de ensino deixou de informar sobre a duração desse vínculo. Os dados encontram-se organizados na tabela 10 “Duração do vínculo com outras instituições nas escolas 1 e 2”.

Tabela 10: Tabela Duração do vínculo com outras instituições nas escolas 1 e 2 (percentual)

	Em branco	Não informa	Não tem vínculo	Entre 2 meses e 5 anos	Entre 6 e 10 anos	Mais de 10 anos	Total
Funcionários	30	-	35	-	5	-	70
Professores	-	5	20	5	-	-	30
Total	30	5	55	5	5	0	

Tabela 10: duração do vínculo com outras instituições nas duas escolas pesquisadas.

Sobre a duração do vínculo de professores e funcionários com outras instituições de ensino, os dados das tabelas 8 e 9 permitem indicar o seguinte: cinquenta e cinco por cento (55%) dos professores e funcionários nas duas escolas não mantêm vínculo com outras instituições de ensino; nenhum funcionário ou professor

indicou vínculo de mais de dez (10) anos com outra instituição; cinco por cento (5%) dos professores indicou entre dois (2) meses e cinco (5) anos de vínculo com uma outra instituição e cinco por cento (5%) dos funcionários indicou entre 6 e 10 anos de vínculo com outra escola; cinco por cento (5%) do total de sujeitos que devolveram os questionários não informaram se possuem vínculo ou não e trinta por cento (30%) dos questionários voltaram em branco.

Como o leitor deve ter notado, devido à alta frequência de questionários em branco torna-se impossível inferir qualquer relação entre a indisciplina e a composição do quadro de funções da escola de acordo com a mistura de elementos de culturas institucionais trazidas do vínculo profissional com mais de uma instituição de ensino. Informalmente, no entanto, vários professores declararam ter vínculo com outras instituições no período oposto ao trabalhado em cada uma das escolas pesquisadas.

Quanto ao “tempo total de exercício da função atual”, inquirido na questão nove (9), obtive os seguintes dados por escola:

Tabela 11: Tabela Tempo de exercício da função atual na escola 1 (percentual)

	Em branco	Não informa	Entre 4 meses e 5 anos	Entre 6 e 10 anos	Mais de 10 anos	Total
Funcionários	43	-	-	-	14	57
Professores	-	14	14	14	-	43
Total	43	14	14	14	14	

Tabela 11: tempo de exercício da função atual na escola 1 (percentual)

A tabela 11 permite verificar a seguinte composição do quadro de funcionários segundo o tempo de atuação na escola pesquisada: quatorze por cento (14%) para as três categorias (entre 4 meses e 5 anos, entre 6 e 10 anos e mais de 10 anos), mas somente entre os funcionários nota-se estabilidade de mais de 10 anos.

Esse dado, no caso dessa escola especificamente, corresponde à realidade observada. Mudanças de professor foram observadas somente no final do ano letivo.

Tabela 12: Tabela Tempo de exercício da função atual na escola 2 (percentual)

	Em branco	Não informa	Entre 4 meses e 5 anos	Entre 6 e 10 anos	Mais de 10 anos	Total
Funcionários	23	8	23	23	-	77
Professores	-	-	8	8	8	23
Total	23	8	31	31	8	

Tabela 12: tempo de exercício da função atual na escola 2 (percentual)

Constata-se na tabela 12 uma equivalência nas duas categorias para um tempo total de atuação na escola “entre 4 meses e 5 anos” e “entre 6 e 10 anos” (trinta e um por cento – 31% – em ambos os períodos de tempo). Somente oito por cento (8%) do quadro docente da escola de Ensino Fundamental informou ter mais de 10 anos de atuação profissional.

Esses dados, no entanto, chocam-se com a realidade observada na escola, de funcionários e professores recentemente chegados ou mobilizados em trocas de instituição por motivo da instabilidade de seus contratos de trabalho (contratados por curtos períodos de substituição) ou da oportunidade de mudar para uma escola mais próxima do local onde reside.

A falha na amostra inviabiliza o estabelecimento de uma relação entre o tempo de exercício na função e a ocorrência da indisciplina, mas os dados obtidos durante as observações em sala de aula apontam para uma relação entre a menor ocorrência de indisciplina conforme o maior tempo de exercício da função e um entendimento mais amplo do tema. Entre os funcionários também foi observada uma relação entre o vínculo mais duradouro com a escola e uma maior possibilidade de controle dos

problemas disciplinares fora do espaço da sala de aula. No entanto, como os questionários que retornaram não permitem estabelecer exatamente a composição da escola quanto ao tempo de atuação de cada categoria profissional, optei por não aprofundar a discussão “tempo de experiência profissional *versus* controle disciplinar”.

A questão dez (10) “Formação e Titulação – indique o ano e a/o cidade/estado em que concluiu cada um dos níveis de ensino (da Educação Infantil ao Ensino Superior)” levantou elementos para enxergar a composição da cultura escolar sob o ponto de vista da formação dos profissionais em exercício nas instituições pesquisadas. Os dados são apresentados nas tabelas seguintes.

Tabela 13: Tabela Último nível de ensino cursado – escola 1 (percentual)

	Em branc o	Não inform a	Ens. Fund. Reg.	Ens. Fund. Suplet.	Ens. Méd. Reg.	Ensino Méd. Suplet.	Ensino Superio r	Pós- Grad. e Especial.	Tota l
Funcioná rios	43	-	-	-	-	-	14	-	57
Professores	-	-	-	-	14	-	-	29	43
Total	43	0	0	0	14	0	14	29	

Tabela 13: último nível de ensino cursado – escola 1 (percentual)

Enquanto quarenta e três por cento (43%) do quadro de professores possui Ensino Superior (completo ou em curso) e pelo menos um curso de Especialização em nível de Pós-Graduação, dentre os funcionários somente quatorze por cento (14%) informou ter cursado o nível Superior.

Na análise dos dados da tabela 13 é possível afirmar que o menor nível de escolaridade apontado pelos funcionários é o Ensino Superior e pelos professores, o Ensino Médio com Habilitação Específica para Magistério (quatorze por cento – 14% – em cada uma das duas categorias mencionadas). Entretanto é preciso ter em conta o fato de que muitos funcionários e professores não retornaram os questionários

preenchidos.

Tabela 14: Tabela Último nível de ensino cursado – escola 2 (percentual)

	Em branc o	Não inform a	Ens. Fund. Reg.	Ens. Fund. Suplet.	Ens. Méd. Reg.	Ens. Méd. Suplet.	Ens. Sup.	Pós-Grad. e Especial.	Tota l
Funcionários	23	-	8	15	8	8	-	15	77
Professores	-	-	-	-	-	-	15	8	23
Total	23	0	8	15	8	8	15	23	

Tabela 14: último nível de ensino cursado – escola 2 (percentual)

Também levando em conta que grande parte do quadro de funcionários e professores não devolveu o questionário respondido, temos os seguintes dados a partir da análise da tabela 14: entre os funcionários, quinze por cento (15%) completou ou está concluindo o Ensino Fundamental Supletivo; oito por cento (8%) concluiu o Ensino Fundamental Regular; oito por cento (8%) concluiu o Ensino Médio Regular e oito por cento (8%) concluiu ou está cursando o Ensino Médio Supletivo; nenhum funcionário indicou ser o Ensino Superior o último nível da sua formação e quinze por cento (15%) concluiu ou está concluindo um curso em nível de Pós-Graduação e Especialização.

Para o corpo docente desta escola a menor escolaridade observada foi o Ensino Superior (quinze por cento – 15%); oito por cento (8%) dos professores concluiu pelo menos um curso da categoria “Pós-Graduação e Especialização”.

Quanto ao ano de conclusão de cada um dos níveis de ensino mencionados na questão dez (10) apresento a tabela 15 a seguir:

Tabela 15: Tabela Ano de conclusão do último nível de ensino cursado – escola 1

(percentual)

	Em branco	Não informa	1970 ou antes	Entre 1971 e 1980	Entre 1981 e 1990	Entre 1991 e 2000	A partir de 2001	Total
Funcionários	43	-	-	-	14	-	-	57
Professores	-	-	-	-	-	29	14	43
Total	43	0	0	0	14	29	14	

Tabela 15: Ano de conclusão do último nível de ensino cursado – escola 1 (percentual)

Quanto à atualidade do último nível de ensino cursado é possível observar pela tabela 15 que ninguém aponta formação anterior a 1981. Dentre os funcionários, quatorze por cento (14%) concluiu sua formação no período compreendido entre 1981 e 1990 e quarenta e três por cento (43%) dos professores concluíram sua formação entre 1991 e 2004 (vinte e nove por cento – 29% – entre 1991 e 2000 e quatorze por cento – 14% – posterior a 2001).

No entanto, tendo em vista a alta frequência de não devolução dos questionários, inferir sobre a relativa juventude do quadro docente constitui-se numa armadilha. A observação na escola aponta para uma grande maioria de funcionários e professores maduros, mas o dado não encontra respaldo na análise da tabela pela falha na amostra.

Tabela 16: Tabela Ano de conclusão do último nível de ensino cursado – escola 2 (percentual)

	Em branco	Não informa	1970 ou antes	Entre 1971 e 1980	Entre 1981 e 1990	Entre 1991 e 2000	A partir de 2001	Total
Funcionários	23	8	15	-	-	-	31	77
Professores	-	-	-	-	-	8	15	23
Total	23	8	15	0	0	8	46	

Tabela 16: ano de conclusão do último nível de ensino cursado – escola 2 (percentual)

Pela tabela 16 corre-se o risco de concluir a juventude do quadro de

funcionários pelo dado da alta frequência de concluintes a partir de 2001 (trinta e um por cento – 31%). No entanto a esse dado deve somar-se outro, apresentado na tabela 14 sobre o último nível de ensino cursado. A tabela 14 direciona a análise da tabela 16, apesar da falha na amostra, para a relativa maturidade dos funcionários, que concluíram um curso supletivo até o ano de 2004.

O quadro de professores pode ser analisado como em grande parte composto por sujeitos jovens, mesmo com a baixa frequência de questionários que retornaram. Quinze por cento (15%) dos sujeitos que responderam ao questionário concluíram ou estão cursando o Ensino Superior entre 2001 e 2004.

O ano de 2004 é referência porque foi no decorrer dele que entregamos e recolhemos a maioria dos questionários nas duas escolas pesquisadas. O quadro docente foi o que mais sofreu modificações durante o período de coleta de dados e observações na escola de Ensino Fundamental.

Em ambas as escolas, houve aceitação imediata de participação na pesquisa, não revogada em nenhuma delas após a entrega do projeto de pesquisa por escrito, e uma disposição de dialogar com a pesquisadora sobre as impressões para pensar possíveis soluções para o problema da indisciplina, objeto do presente estudo.

Essa “disposição para o diálogo” foi observada na categoria administrativa das duas instituições pesquisadas, na categoria docente e dos funcionários, inclusive da limpeza. No entanto, apesar da aceitação, alguns questionários de diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos não retornaram.

Houve até o caso interessante de uma aluna da quarta série desejosa de saber o motivo da minha presença em sua escola e se eu visitaria a sua classe. Ao declarar-lhe que sim, ela me advertiu severamente para não fazê-lo, porque “era uma bagunça, eu não ia gostar”. Passamos alguns minutos conversando sobre a classe dela.

Expliquei-lhe o que faria lá, ela argumentou porque eu não deveria ir. E dizia: *“eu sou a pior da minha classe... E lá é uma bagunça, falam palavrão... Você não vai gostar. Não vai na minha classe, eu ‘tô te falando”*.

Em todas as escolas visitadas e observadas, a recepção foi muito boa. Estabeleceu-se um clima de diálogo constante e debate produtivo das questões referentes à indisciplina infantil e dos relacionamentos institucionais.

Em vários momentos a pesquisadora foi solicitada a participar da vida das escolas e claro, alterei assim o cotidiano. Quando aquela aluna da quarta série me dizia para não ir a sua classe, depois de tudo que já havia ouvido a seu respeito, senti mesmo vontade de não ir... Mas lhe disse que “precisava ver o que acontecia na sua classe”.

Conversamos. Ela, reconhecendo ser um problema para a escola, me falava o que tantas vezes já havia ouvido: “eu sou muito agressiva. Eu tomo remédio. Agora eu ‘tô melhor... Mas tem hora que eu...”

Uma fala truncada, reticente, mas me pareceu honesta. Um relato de uma menina indisciplinada e consciente disso, por um trabalho da equipe de sua escola para contornar e controlar seu desajuste levando-a – e aos colegas – a entender o seu problema e ensinando-a a controlá-lo.

Esse fragmento de vivência foi selecionado por mim para compor a metodologia por ilustrar um pouco da “beleza” que o olhar atento pode descobrir em meio à aridez do tema da indisciplina, sempre tão cheio de limites, de grades e de muros, mas sempre tão pleno de transcendências, possibilidades e horizontes.

O tratamento dos dados pautou-se pelo princípio de dialogar com os sujeitos pesquisados para não provocar um distanciamento muito grande entre o fato observado e a sua interpretação. Como lembra Geertz (1989, p. 7): “[...] o que chamamos de nossos dados são realmente nossa própria construção das construções de outras

peessoas, do que elas e seus compatriotas se propõem [...]”

Assim, pelo diálogo aberto com os participantes os dados foram confrontados com as falas e ações cotidianas a fim de minimizar o efeito dessa construção do pesquisador na análise dos fatos. Isto, porém, não elimina o elemento da criação modeladora da teoria. É ainda Geertz (1989, p. 11) quem escreve: “[...] os textos antropológicos são eles mesmos interpretações [...] Trata-se, portanto, de ficções [...] no sentido de que são ‘algo construído’, ‘algo modelado’ – o sentido original de fictio [...]”.

Não somente a antropologia, mas também os estudos das humanidades no tocante ao comportamento humano têm muito de ficção, no mesmo sentido descrito por Geertz: não uma fantasia ou uma farsa ou ainda de algo não baseado em fatos, mas no sentido de serem construções a partir de ações e condutas observadas. Segundo o mesmo autor a resistência em admitir essa face da pesquisa parte do suposto comprometimento do processo de validação da pesquisa, dadas as exigências de objetividade, precisão e certeza oriundas do pensamento científico. Mas quando se trata de comportamento humano e social, a verdade é que a única certeza é a incerteza: o ser humano é por demais complexo e complexas também se tornam suas relações com os da mesma espécie e o lugar onde vive.

Para não transformar a escrita dos registros muito mais numa seqüência de atos criativos e descrições ficcionais – no sentido de falsas –, distanciados da realidade observada, dois critérios foram tomados como condutores da pesquisa:

- . Fatos e falas foram anotados sempre com o cuidado de não emitir juízos de valor sobre o comportamento de indivíduos ou grupos;
- . Os sujeitos participantes, sempre que solicitaram, foram atendidos no direito de conferir o material de registro da pesquisa; suas questões foram anotadas e a anotação

foi revista, a fim de verificar a existência do problema apontado.

Os dados dos questionários 2 e 3 não foram sistematizados na forma de tabela. A estrutura aberta e a sua composição por questões dissertativas permitem uma apresentação dos dados sem a preocupação com os percentuais, até porque, dada a pulverização das categorias, a construção de uma tabela seria inviável.

As respostas comuns apresentadas no questionário para a categoria docente: todos os professores concordam, a respeito da questão um (1), sobre a insuficiência da renda mensal percebida pelo exercício da função. Variam as justificativas: o trabalho docente é muito desgastante, atribui muitas responsabilidades ao profissional, deveria permitir o trabalho só meio período, não permite a atualização do professor em cursos, pois o custo deles é muito alto, é baixo se comparado com o que se ganha no desempenho de outras funções (paralelamente ao magistério) e insuficiente para justificar a qualificação profissional obtida ao longo do tempo.

Apenas uma professora discorda da insuficiência do salário de professor. Sua justificativa é a seguinte: “concordei com o contrato”.

A insatisfação docente com relação ao salário e a característica desgastante da profissão são evocadas para justificar tal descontentamento.

Entendo que esse fator possa ser um elemento a ser considerado quando da análise da indisciplina na escola. Nem todos os professores se dispõem a buscar as possibilidades de lidar com esse fenômeno porque a profissão tem poucos ou não apresenta atrativos financeiros. A remuneração percebida mensalmente não condiz com as necessidades de busca de aperfeiçoamento e de formação fora do horário de trabalho, não só pelo fator tempo disponível – por causa da jornada em tempo integral – como pelo fator alto custo dos cursos de formação e aperfeiçoamento.

Na categoria funcionários, a maioria concorda com a suficiência da remuneração percebida mensalmente. Três funcionários declaram não achar suficiente o salário e as justificativas variam: ninguém reconhece o trabalho realizado, realização de uma função e remuneração por outra, em outras escolas trabalha-se menos para ganhar a mesma quantia.

Dois funcionários não justificaram porque consideram a renda mensal insuficiente e as justificativas dos que consideram a renda mensal percebida pelo exercício da função são: a suavidade do trabalho, a garantia de emprego, a relação com a média do país – porque para esta funcionária, o trabalho desempenhado na escola não tem preço – e duas funcionárias declaram que a renda mensal é suficiente, mas não justificam.

Como se depreende da análise da questão um (1) “suficiência da renda mensal percebida pelo exercício da função”, há uma divisão das opiniões quanto à suficiência ou insuficiência do salário e as justificativas são muito diversificadas.

Não é possível, no entanto, afirmar uma relação entre a satisfação salarial e os relacionamentos institucionais observados em campo devido à já conhecida falha na amostra, pelo fato da maioria dos formulários não retornarem preenchidos (tabela 2).

A questão dois (2) “categoria social a que julga pertencer considerando remuneração mensal e condições de vida” revelou que entre funcionários e professores, ninguém considera pertencer aos extremos da classificação social. As categorias apontadas foram classe média-baixa ou classe média, mesmo para os que afirmaram a insuficiência da remuneração mensal.

A questão três (3) “função na escola e descrição das responsabilidades da função” apontou grande variedade de elementos, dada a diversidade de profissionais

que responderam à questão.

Em termos gerais, é possível afirmar que há uma consciência das responsabilidades inerentes a cada função, mas que mesmo entre funções semelhantes, como a docência, existe divergência de opiniões quanto a tais responsabilidades. Entre os professores, quando não deixavam de indicar as responsabilidades, apontavam o trabalho com as crianças no tocante aos aspectos cognitivos com envolvimento nas questões sociais, familiares ou o zelo pelos alunos oferecendo oportunidades de desenvolvimento físico, emocional, moral, social – nada informando sobre os aspectos cognitivos.

Quanto aos funcionários, uma característica apontada nas responsabilidades foi a interferência no trabalho dos outros profissionais, em caráter de colaboração com a função alheia, ainda que com graves denúncias de não perceber o retorno dessa colaboração quando necessário.

A questão quatro (4) “expectativas e cobranças a respeito da função desempenhada”, professores e funcionários apontavam ora a exigência do cumprimento – com qualidade e eficiência – exclusivo das responsabilidades descritas na questão anterior, ora a cobrança de colaboração – ainda que sem retorno, por vezes –, ora a ausência de tal cobrança, por entender que a escola não é um lugar de trabalhos individuais, mas tem sua organização e seu funcionamento garantidos pelo trabalho em equipe.

A respeito da questão cinco (5) “existência de colaboração entre as diferentes categorias profissionais na escola”, os dados apontam para a percepção de tal colaboração, mas definem um campo de insatisfação pela colaboração doada e não

recebida. Apontam também para a questão da ausência de tal colaboração justificada pela imersão de cada categoria no conjunto de suas responsabilidades e no zelo pelo desempenho perfeito da função específica. Aparece inclusive a crítica quanto a certas categorias que poderiam colaborar mais e não o fazem e a afirmação de que determinada categoria na escola não necessita da ajuda de ninguém – “(...) Poderiam colaborar respeitando o horário da merenda e do almoço; somos cinco (...) não precisamos da ajuda dos outros”.

Sobre a questão seis (6) “realização profissional e dificuldades no exercício da função” considero pertinente uma apresentação mais detalhada dos dados porque ela desvela indicadores preciosos para serem confrontados com os dados da questão sobre a suficiência ou insuficiência da renda mensal percebida.

Todas as pessoas que responderam ao questionário afirmaram se sentirem realizadas no exercício da função, exceto uma, que afirmou a eterna insatisfação inerente à condição humana para justificar que nem sempre se sente satisfeita.

As dificuldades é que surpreendem: apareceram dados sobre as dificuldades inerentes às responsabilidades da função como a diversificação de metodologias; de formas de orientação e estimulação; a lida com problemas alheios à responsabilidade da escola e do professor; a falta de tempo para estudar, pesquisar e descansar; baixo salário e necessidade de melhorar o nível de escolaridade para mudar de função; desvalorização do trabalho realizado na escola pela desvalorização do alvo desse trabalho.

A parte surpreendente, em minha opinião, é a que se revela na contagem dos sujeitos que responderam “não encontrar nenhuma dificuldade na realização da função”. Confrontando as respostas das questões um (1) e seis (6) é possível perceber

que os mesmos sujeitos queixosos da insuficiência da remuneração não apontam dificuldades. E não se trata de terem deixado a questão em branco, eles escrevem: “não encontro dificuldades para realizar o meu trabalho”.

Alguns foram coerentes e indicaram as dificuldades mencionadas na questão um (1) para justificar o entendimento de ser insuficiente o salário. Mas a maioria disse não encontrar dificuldades, mesmo tendo escrito na questão um (1) que a profissão é estressante, que precisaria de tempo para se aperfeiçoar, que deveria ganhar mais para poder reduzir a jornada e fazer os cursos de atualização desejados.

Mesmo com a falha na amostra, que impede a generalização, é possível apontar a incoerência do discurso: se as condições estão tão ruins e os salários tão baixos, como é que as dificuldades não aparecem?

É claro, eu considero o desinteresse na temática presente, pelo descrédito nas possibilidades de mudança pela discussão. Assim como o debate sobre a indisciplina tem sido feito por vezes sem uma preocupação com a solução dos conflitos, discutir pretensões salariais e dificuldades da prática cotidiana com um pesquisador externo à comunidade escolar parece insólito.

Quanto à “maior ou menor importância de determinados cargos em relação a outros na instituição escolar”, questão sete (7), apareceram os seguintes dados: “não, a escola é um conjunto”; “não, a escola é uma engrenagem”; “não, o trabalho em equipe é essencial”; “não, um depende do outro”, “no trabalho educativo toda função tem sua importância, a qualidade é a consequência quando o coletivo é consciente e comprometido”; “não, para uma boa realização profissional, dependemos da união e para o bom funcionamento da escola um depende do desenvolvimento do outro”; “não, tudo é importante; o mais importante é estar atento à aprendizagem e à disciplina –

estas coisas não se separam”; “não, é um conjunto, todos são importantes; tudo tem que funcionar para que haja um resultado positivo”; “o mais importante é que cada um goste do que faz e faça sua parte bem feita sem criticar o trabalho do outro”.

Apareceu, no entanto, uma resposta “sim” e a justificativa foi a seguinte: “a direção é o mais importante e o menos importante é o que não faz nada”.

Certamente, existe na escola, uma consciência de que a organização e o funcionamento da instituição estão atrelados ao bom desempenho da equipe e não dos profissionais isoladamente. No entanto, pelas respostas ao questionário dois (2), é possível perceber o elemento “medieval” apontado por Sérgio Adorno na consciência ou no imaginário individual, da oposição indivíduo- categoria e categoria-categoria.

Embora a argumentação de Adorno (1999) preocupe-se em situar o esgotamento do controle dos modelos tradicionais sobre os comportamentos individuais e a necessidade de repensá-lo na sociedade contemporânea, verifiquei, nos dados de campo ainda o modelo que se aproxima de uma oposição entre indivíduos e grupos e ou entre grupos e grupos.

De certa forma é possível inclinar a análise para a ruptura das relações entre indivíduo e sociedade, o terceiro momento descrito por Foucault (apud ADORNO, 1999) para caracterizar a noção de infração em meio às mutações do sistema de resolução de conflitos, processo iniciado no final do século XII e início do XIII.

Questionário três (3) “sobre a indisciplina na escola”.

Quanto aos dados da questão um (1) “sobre a existência de indisciplina” na escola, apenas um funcionário negou o problema. Os demais funcionários admitem a existência da indisciplina e a relacionam aos problemas familiares, descrevendo-os como falta de limites e atitudes de desrespeito; problemas físicos (tudo vem da família); bagunça que faz parte da infância; agressividade causada pela carência

afetiva; brigas entre alunos, falta de respeito com professores e funcionários, transgressão das regras disciplinares; violência física e verbal, depredação do prédio e do entorno da escola, desacato aos funcionários.

Uma das funcionárias quase não descreveu os problemas de indisciplina, atendo-se a uma exposição das causas e das soluções: “tem que resolver primeiro a violência em casa, se não a escola não tem como responder por isso (...) a gente conversa com o aluno e explica (...) dá carinho e atenção que a criança não tem em casa (...) para evitar as brigas na escola”.

A funcionária que afirmou não reconhecer problemas disciplinares na escola justificou com o seguinte argumento: “temos ótimos professores e uma excelente coordenação”.

Entre os professores as descrições de indisciplina foram: “brigas no recreio; provocação dos colegas em sala de aula; preconceitos; faltas em excesso; falta de interesse e limites dos alunos”.

Houve uma professora que declarou ser difícil descrever os problemas de indisciplina por se tratar de uma escola de periferia e as crianças apresentarem muitos problemas familiares influenciadores de seu comportamento.

Outra professora negou-se a discutir a problemática, respondendo evasivamente à questão: “depende do que se entende por indisciplina/disciplina”.

A indisciplina é visualizada pelos profissionais da escola, quando não é negada, nos comportamentos discentes. Ninguém apontou indisciplina com relação aos funcionários e aos professores e, no entanto, no questionário dois (2) fica claro um certo rancor com relação à falta de colaboração de colegas. Também não houve associação da indisciplina com relação à conduta docente no simpósio observado e descrito. Os dados de campo revelam, portanto, o entendimento de que a indisciplina

ou a disciplina são fenômenos ou ocorrências da relação com o aluno e focados no aluno.

A questão dois (2) leva a pensar no apontamento de causas, momentos e soluções para o problema da disciplina.

Em quase todas as respostas apareceu a desestrutura familiar; a ausência de limites; a permissividade dos pais; o choque dos problemas internos da criança com as regras e o ritmo da escola; a violência originada na rua; a violência em casa; a linguagem da escola que não é a linguagem que a criança e a família da criança falam; a falta de diálogo e os pais ausentes; a falta de entrosamento entre a escola e a família da criança; a parte física do prédio da escola.

Ao apontar os momentos em que aparece, foram mencionados: o recreio, os corredores, as salas de aula, “em qualquer série ou momento”.

As soluções apresentadas graduam as medidas: o diálogo para explicar à criança o quanto a transgressão praticada é nociva a ela mesma e às outras pessoas; a conversa com os pais ou responsáveis; o encaminhamento para profissionais especializados e finalmente o acionamento do Conselho Tutelar.

Houve também ocorrências em que as pessoas ou não apontavam os momentos, detendo-se nas causas e nas soluções, ou não descreviam nem momentos nem soluções, detendo-se nas causas. Apenas uma professora afirmou estar contrariando um princípio quando enunciava as causas da indisciplina. As demais admitiram haver a relação causa e efeito para o problema.

Para a questão três (3) “Como é o aluno disciplinado e o que leva um aluno a ser disciplinado na escola?”, além das evasivas “depende do que se entende por indisciplina/disciplina”; das justificativas da dificuldade de responder por causa dos

diferentes significados que podem ser atribuídos à palavra ‘disciplinado’; das respostas em branco ou da resposta de segunda parte da questão somente, apareceram as seguintes respostas:

. Como é o aluno disciplinado? O aluno disciplinado:

- participa da construção das regras e as segue a maior parte do tempo pelo menos;
- conhece e age de acordo com os limites;
- conhece e respeita limites, dentro da escola, com crianças e funcionários;
- fala “bom dia”, “boa tarde”, vem com sorriso para a escola, entra disposto a estudar, não fica conversando na sala de aula, não briga no recreio, é uma pessoa amiga;
- tem ciência das normas disciplinares e não as transgride, não tem problemas na família;
- é educado, amoroso, gentil;
- é aplicado, cumpridor de deveres e preocupado com suas responsabilidades;
- é interessado em elaborar as atividades escolares, apresentar bom comportamento ou um comportamento, no mínimo, sofrível ou esperado;

. O que leva o aluno a ser disciplinado?

- ambiente que transmita segurança e confiança ao aluno;
- diálogo sobre o comportamento adequado, as regras escolares e sociais para tornar pacífico o ambiente em suas relações;
- o próprio professor, quando se mostra capaz de “gerar interesse”, “seduzir” e “cativar” até os alunos mais difíceis pelas atividades que lhes propõem;
- diálogo e bom exemplo em casa;
- família cuidadosa, dedicada, gentil e amorosa;
- boa família, boa índole e aspectos cognitivos;
- cobrar limites, conscientizá-lo do que se pode e ou deve e ou não pode e ou não deve

fazer, apresentar os motivos reais das permissões e proibições, oferecer atividades interessantes e diversificadas, trabalhar valores com ele e com a família (valorizar a vida, respeitar o semelhante, solidariedade, responsabilidade, escolaridade como perspectiva de melhoria de vida);

- sucesso familiar.

Além das respostas elencadas acima, algumas pessoas não descreveram o que poderia levar um aluno a ser disciplinado na escola ou não responderam porque não identificam problemas disciplinares na escola.

Sobre a questão quatro (4) “sua função permite conter a indisciplina dos alunos”, com exceção da professora que não respondeu nenhuma questão do formulário 3, remetendo sempre à sua resposta para a primeira questão “depende do que se entende por indisciplina/disciplina”, indicando no espaço correspondente outras perguntas relacionadas às funções apontadas por ela no questionário dois (2): “qual função? Babá? Psicóloga? Assistente social?”, da funcionária que não identifica problemas disciplinares na escola e da funcionária que deixou o questionário três (3) totalmente em branco, tendo respondido ao outros dois, as respostas à questão quatro (4) do formulário três apontam dados bastante interessantes: nenhum profissional na escola se exime da responsabilidade de conter os problemas disciplinares na escola, todos admitem, até mesmo os funcionários da limpeza, a sua função de educar ou de contribuir com a educação das crianças.

As respostas foram as seguintes:

- é parte da posição docente ter autonomia para conter os excessos dos alunos; faz parte da função de educador;

- sou servente, mãe, educadora;

- procurando livros e contando histórias que ensinem as crianças a se comportar na escola, no lar, na rua, nos passeios, etc.;
- intervindo quando necessário, pautando-me pelo regimento da escola;
- todos os funcionários da escola são educadores;
- eu só faço isso; às vezes até deixo a parte pedagógica para conter indisciplina;
- trabalho valores, procuro entender as diferenças individuais e apresentar uma perspectiva de vida futura melhor para os educandos.

Uma resposta de uma professora merece ser destacada: aquela que diz estar contrariando um princípio quando enuncia causas para a indisciplina não respondeu a pergunta como se a sua função pudesse conter a indisciplina, mas como se pudesse provocar, gerar a indisciplina. Ela escreveu que o aluno pode se revoltar quando enxerga o professor como figura autoritária.

Os dados obtidos nos questionários 1, 1a, 2 e 3 não podem ser generalizados, como não seria adequado fazer com os demais dados obtidos em campo, devido à falha importante na amostra.

Mas algumas relações de causa e efeito se evidenciam, como a insatisfação salarial, as dificuldades encontradas no dia-a-dia para solucionar problemas disciplinares, ainda que muitos professores e funcionários não tenham apontado tais dificuldades senão para justificar seu descontentamento com a questão salarial.

O grande vilão para a ocorrência dos fenômenos disciplinares são os problemas familiares. Apenas um professor admitiu que a relação entre ele e o aluno possa originar a indisciplina. Ainda assim, o foco não sai do aluno, que “enxerga” a figura autoritária do professor, não trata especificamente da realidade dessa “visão”.

A cultura escolar está impregnada de uma concepção de indisciplina pautada em grande parte na necessidade da não violação da regra e na ênfase da culpabilidade

da família, que não está estruturada o bastante para cuidar de seus filhos – em alguns casos – ou apresenta-se extremamente ausente, permissiva ou agressiva demais para satisfazer à necessidade de “paparicação” e de iniciação da criança no processo civilizador que a preservará da “sujeira da vida” e a ensinará a comportar-se com racionalidade e controle dos seus instintos, emoções e vontades.

3. Análise de documentos escolares e apresentação dos dados das observações

O percurso de investigação levou à elaboração de um referencial teórico com foco nas relações entre as pessoas na instituição, entendendo essas relações imersas na História, na Cultura, na Política, nas relações de poder constituídas na Sociedade e subordinadas às hierarquias de classe, função e às formas assumidas pela autoridade em cada grau hierárquico considerado.

Desta forma, espero ser possível ao leitor compreender o objeto do presente estudo como resultado da integração de diferentes aspectos na composição de um cenário educacional mais ou menos precário, conforme a apropriação feita pelas culturas escolares de cada uma das esferas maiores de interferência e as realidades vividas por educadores, funcionários, pais e alunos nas escolas e em suas comunidades.

Para a análise foram sintetizados os elementos gerais observados em campo e sempre que necessário, foi aprofundada a discussão de um ou outro dado mais ilustrativo da realidade educacional brasileira. As generalizações foram evitadas ao máximo, visto tratar-se de estudo limitado.

Conforme descrito no início deste capítulo, foram visitadas e observadas duas escolas, uma de Educação Infantil, outra de Ensino Fundamental e Educação de Jovens

e Adultos I e II (primeira a oitava séries do Ensino Fundamental), mas não foram coletados dados sobre esta última modalidade de ensino.

A exposição dos dados de campo foi organizada em itens para melhor visualização das etapas da pesquisa.

3.1. Análise documental

Nesta etapa foram solicitados os seguintes documentos aos responsáveis pela instituição: Regimento Escolar, Plano de Gestão e Proposta Pedagógica.

As duas escolas visitadas permitiram o acesso aos documentos normatizadores da vida institucional. De forma geral, eles estabelecem a ponte entre a legislação educacional do país e a realidade específica de cada escola, consagrando o nível possível de autonomia de cada instituição e seus colegiados, na forma da lei.

3.1.1. Regimento Escolar

Os regimentos escolares trazem dados sobre a identificação física, organizacional e funcional da escola, nomeando cargos, funções, papéis e responsabilidades de cada categoria. Nesses documentos aparecem também a identificação sociocultural dos alunos e de suas famílias e o inventário dos bens móveis, eletro-eletrônicos e dos recursos pedagógicos da escola.

Do ponto de vista ético, os regimentos escolares analisados consagram em artigos específicos os princípios de relacionamento profissional e pessoal na instituição, figurando entre eles: respeito mútuo; tolerância; atenção; solicitude;

colaboração; amizade; não confronto; diálogo; não discriminação. Estabelecem também as normas de gestão e convivência, descrevendo princípios éticos e políticos necessários e consagrando a gestão democrática com a participação de todos os segmentos escolares nos colegiados previstos.

3.1.2. Plano de Gestão

O Plano de Gestão encontrado nas escolas visitadas descreve as características geográficas do bairro, da escola e as instalações físicas da unidade educacional, inclusive quanto ao nível de segurança oferecido, seu quadro de funcionários, a possibilidade de utilização do prédio escolar pela comunidade em atividades extra-escolares e inventário dos recursos pedagógicos e bens de propriedade da unidade escolar.

Apresenta também normas de convivência para nortear as ações individuais e a tomada de providências em caso de conflitos entre pessoas e ou profissionais. Garante a participação de toda a comunidade escolar por meio da escolha de representantes para os colegiados – Associação de Pais e Mestres (APM), Conselho de Escola – e as atribuições de cada cargo, função e papel na instituição escolar.

3.1.3. Proposta Pedagógica

A Proposta Pedagógica está incorporada no Plano de Gestão.

Consagra os princípios pedagógicos norteadores da ação e define as formas do

diálogo institucional com a Cultura e a Sociedade, esclarecendo os entendimentos correntes do indivíduo e do processo educativo na figura de cada profissional envolvido, atribuindo papéis a cada agente e declarando a subordinação das intenções educativas à cidadania e à prestação de serviços à comunidade.

Uma educação voltada para a cidadania e a prestação de serviços à comunidade – no sentido de orientar, esclarecer e valorizar a família para assegurar a formação plena do futuro cidadão – implica no estabelecimento de relações entre as ações educativas propostas e efetivadas com o conhecimento e com a busca por uma melhor qualidade de vida educacional e socioeconômica.

Afirma os princípios fundamentais para reger a ação educativa, conforme a abordagem adotada por cada unidade educacional e apresenta dados de identificação sociocultural dos alunos e de suas famílias.

Descreve os objetivos gerais e específicos do ensino, o processo de avaliação e as formas de acompanhamento e avaliação discente, tendo em vista o entendimento corrente de construção do conhecimento pelo aluno. Prevê também a avaliação institucional interna.

Detalha os níveis de ensino atendidos pela escola, seus cursos e modalidades, inclusive o atendimento em tempo integral, nomeando os projetos específicos.

3.2. Observação de eventos

Foi observado o cenário de um simpósio e de uma reunião pedagógica na qual

ministrei uma oficina, a pedido da escola. Os itens a seguir descrevem de forma geral as ocorrências desses dois eventos.

3.2.1. XI Simpósio Rio-clarense de Educação “Educação: muitas idéias um só objetivo – compromisso com o futuro” (Rio Claro, 26 e 27 de julho de 2004)

A palestra de abertura do simpósio “A Educação no século XXI e a audácia da reinvenção do humano” foi feita por Mario Sergio Cortella que fez algumas divagações sobre o significado da palavra “simpósio” (do grego SYM – estar junto e POSIO ajuntamento de pessoas para comemorar, lembrar) e trabalhou com a temática da resistência ao estado de coisas e da necessidade de eliminar a arrogância para conseguir uma educação e uma escola para todos com as características desejadas, isto é, uma educação e uma escola inclusivas, éticas, que respeitem a diversidade e sejam criativas.

“A arte de educar”, proferida pelo Prof. Dr. Flávio Gikovate, em minha opinião, tratou a educação como fenômeno meramente psiquiátrico e mercadológico relacionado ao desenvolvimento emocional e moral dos indivíduos e chamando a atenção para a necessidade de desenvolver a “inteligência emocional”.

O desenvolvimento desse tipo de inteligência é fundamental – segundo Gikovate – para a formação do indivíduo individualista, que não é o “egoísta”. O **individualismo exigido pelo mercado** não é ruim, é condição *sine qua non* da evolução pessoal necessária “às relações afetivas em termos igualitários”. A inteligência emocional torna-se para o mercado tão importante quanto as habilidades e habilitações técnicas.

A última palestra “Perspectivas culturais para a Educação”, sob a

responsabilidade do Prof. Dr. Hamilton Faria, apresentou mais dúvidas do que certezas sobre o cenário educacional. O palestrante desenvolveu a sua fala no sentido de levar os ouvintes a refletir sobre o quadro educacional à luz dos acontecimentos mundiais (guerra, violência, economia) e do referencial psicológico, sociológico e cultural por ele apresentado com base em Edgar Morin e Jacques Dellors.

Enfatizou a necessidade vital de “culturalizar a escola e educar a cultura”, de “humanizar o homem” e estabelecer como objetivo do ensino o que Edgar Morin chama de “ensinar a condição humana”. Propõe o resgate dos valores fundamentais da vida – a solidariedade, o respeito, a educação para a paz e o respeito à vida –, além de uma nova visão humanista da escola para acrescentar conhecimento – não apenas saberes técnicos – às pessoas e o estabelecimento de uma “conversa entre Razão e Emoção” para aprender outras formas de apreciação do mundo.

Além das palestras houve oficinas sobre vários temas à escolha dos participantes. Cada participante poderia escolher duas. As oficinas selecionadas por mim foram: “Missão de mestre: despertar talentos”, do Prof. Paulo César Riani Costa e “Violência e Cidadania: possibilidades de ações educacionais”, sob a responsabilidade de Cordélia de Souza Castelo Branco.

A primeira trabalhou abertamente com a idéia do “jogo de Pollyanna” na educação, tentando convencer os educadores de seu valor como heróis de uma guerra inglória e de seu dever de permanecer com firmeza nas trincheiras, como sacerdotes ou missionários. A segunda, foi uma apresentação sórdida do conceito de “holismo” para justificar um entendimento místico e alienante da educação e da cidadania.

Neste simpósio – direcionado para os professores da rede municipal – tive a oportunidade de verificar a alta incidência de comportamentos indisciplinados por parte de educadores da rede. As palestras apresentadas tinham marcante tendência ao

tratamento mercadológico da educação e à desresponsabilização do Estado, resultando na atribuição de culpas aos professores, despreocupados e negligentes com sua própria reciclagem e adaptação às mudanças.

Docentes e demais educadores manifestaram seu descontentamento prestando pouca atenção às falas apresentadas e não fazendo caso dos palestrantes, levantando-se com frequência ou deixando o recinto por longo período de tempo, alguns se retirando antes do horário marcado para o término, ocorrência que foi repreendida pela Secretaria Municipal de Educação.

No decorrer das falas dos palestrantes pareceu-me ver tomar corpo o desinteresse dos participantes, em sua maioria, professores da rede pública municipal de ensino. Fiz a mim mesma a seguinte pergunta: *“e se eu não estivesse pesquisando, como é que eu olharia para isto que está acontecendo aqui?”*

Os professores conversavam entre si, o barulho era razoável. Atrapalhava o palestrante, atrapalhava os ouvintes. Foi a impressão que tive.

“Por quê?” Foi a pergunta que me fiz. Meu pensamento voou...

As queixas docentes não enfatizam a necessidade de preparo para estar na sala de aula? Não parece consenso que o professor em sala de aula é carente de formação contínua, cursos de aperfeiçoamento, reflexões ou espaços para reflexão sobre a prática cotidiana? Como então justificar que um espaço de “formação” como este não fosse aproveitado? E me perguntei novamente: como eu olharia para isto tudo se não estivesse interessada em escrever sobre a temática da educação a partir de uma perspectiva de investigação científica? Como justificar o desinteresse? Mais do que isso: como explicar a indisciplina docente?

Passei então a experimentar um exercício de distanciamento da própria postura

de pesquisadora e num esforço criativo, tentei olhar para o evento como uma professora em exercício a fim de tentar entender o que se passava naquelas subjetividades naquele momento. É claro, em se tratando de subjetividades não pretendo alcançar a precisão e o direito de falar em nome de cada indivíduo presente. Mas fiz um esforço para me colocar no lugar daqueles sujeitos e tentar compreender qual o efeito daquilo tudo dentro de cada um e se talvez isso estaria levando à “indisciplina” e ao desinteresse que eu presenciava não sem algum assombro.

Antes é preciso dizer que durante a apresentação infantil, o silêncio e a atenção eram já um tributo ao esforço dos pequenos, certamente alunos dos presentes. O respeito dos olhares e dos aplausos celebrou as músicas, danças, cada pequeno gesto e mesmo cada pequeno erro cometido pelas crianças tornando aqueles momentos quase sagrados.

A indisciplina começou depois, quando os adultos tomaram a palavra.

Uma das palestras tinha o eixo da necessária e audaciosa “reinvenção do humano”, porque, dizia ele, se como dizia Câmara Cascudo, “*o melhor do Brasil é o brasileiro*”, o melhor da educação é o educador e o melhor da aprendizagem é o aprendiz. Ele desenvolveu uma exposição bastante longa para defender a necessidade da humildade pedagógica, da ruptura com a idéia do “porque aqui é assim” – usando para isso duas alegorias: a de dois caciques Xavantes na cidade de São Paulo e a do marciano recém-chegado ao Planeta Terra que vem visitar o Brasil – e da quebra da arrogância – considerar-se o dono do mundo e da escola. Dizia ele: “*você só pode ser um bom ensinante se for um bom aprendiz*”.

Os docentes conversavam, mas não o tempo todo. Eventualmente, um ou outro

grupo com destaque no tom de voz atrapalhava o palestrante e ele tentava chamar a atenção sobre si sem agredir o público com apelos do tipo “silêncio”, “fiquem quietos”, etc.

Esta não foi uma preocupação de um dos palestrantes da tarde, que parava de falar e chamava a atenção das pessoas o tempo todo, tão incomodado se sentiu com aquela situação.

O último palestrante da tarde, por sua experiência na orientação de mestrados e, portanto, com pesquisa, desenvolveu uma fala muito mais aberta, isto é, sem uma preocupação muito estrita em apresentar definições e conceitos. Deixou muito mais questões do que respostas, reflexões incompletas, experiências de sua própria vida como educador e como amante da vida e da natureza. Mas nem mesmo este tipo de fala com maior espaço para a imaginação criou agrado aos ouvintes. Muitos se levantaram e saíram antes do fim da palestra. Os que ficaram conversaram o tempo todo.

Durante as oficinas, das quais pude participar pelo menos, ficou claro para mim não ter sido oferecido aos professores o tipo de formação e de conhecimento buscado por eles e mais: é preciso fazer com que acreditem assim mesmo ser aquele o saber necessário.

Falou-se de “missão de educador” e num discurso belíssimo, que comoveu todos os participantes, com direito à história de professoras velhinhas reencontradas depois de muitos anos e abraços de gratidão por tudo o que foi aprendido nas deliciosas horas de contato na escola.

Também do desenvolvimento de um projeto para a paz, com direito a um relaxamento conforme uma doutrina oriental.

Do exposto, concluo dizendo que olhando como professora, de nada me serviram as dezesseis horas passadas neste simpósio. Do ponto de vista da sala de aula, meus alunos não ganharam nada com este meu investimento de tempo.

Mas, olhando como pesquisadora, o simpósio serviu para avaliar a qualidade da formação oferecida aos professores em exercício. Não que já não se saiba esta lição de cor. Mas vale lembrar e bom é ver: os professores não se acomodaram a este tipo de discurso para fazê-los acreditar que a educação “está muito bem obrigada” ou responsabilizar o professor que nada faz. Eles resistem, como os alunos resistem.

Resta a pergunta: e se ambas as indisciplinas são formas de resistência, do professor e do aluno, por quê então, nada muda? Qual a dificuldade do professor para encarar a indisciplina discente como resistência ou sintoma de práticas que não estão alcançando o fim proposto, quando ele mesmo usa este recurso para manifestar sua insatisfação?

Ao meu ver, existe uma ruptura no canal de comunicação. Alguma coisa acontece e tem a ver com as questões relacionadas ao poder e à autoridade. Também caberia talvez perguntar: será que os professores *realmente* não percebem a indisciplina discente como sintoma de insatisfação? Não serão ouvidos moucos para um problema conhecido, mas para o qual não se tem ainda solução?

Camargo e Berton (2004), trataram a questão da indisciplina no imaginário docente e constataram ser a questão da autoridade ainda muito forte na sala de aula. Somente as professoras de ingresso mais recente na carreira admitem enfrentar o problema da indisciplina discente de forma sistemática. As demais só o assumem para dizer que já o solucionaram.

Ressalto nessa ocorrência um fortalecimento da identidade-eu, de acordo com Elias, por uma perda individual de poder da categoria docente e mesmo do poder

decisório e gerencial da escola pelos diretores e pedagógico, de professores coordenadores, visto estar o cotidiano escolar atrelado às esferas maiores de competência administrativa – as amarras das estratégias de força, poder e dominação de que tratou o Capítulo II: “A Inclusão e as relações institucionais” – e restringir-se a autonomia da escola à procura de caminhos e soluções para os problemas da prática, em sua maioria, oriundos da falta de consideração das minúcias do processo educativo pelas instâncias superiores do poder.

No entanto, mesmo esse fortalecimento da identidade-eu revela um entendimento – ainda embrionário – da necessidade do “nós” para solucionar esse conflito entre o nível maior de tomada de decisões e o dia-a-dia dos profissionais da educação.

Não foi apenas um ou outro indivíduo que se insurgiu contra o conteúdo das palestras. A diferença de pessoas presentes entre o início e o final das palestras era sensível.

Isto possibilita, em minha opinião, a percepção, por parte desses indivíduos, da inadequação da chamada “formação em serviço” oferecida – prevista no texto da lei – em relação à realidade vivida, e mais, a visualização de não estarem “sozinhos”, de outros profissionais compartilharem a mesma insatisfação.

3.2.2. Reunião pedagógica ministrando oficina

A oficina com o título: *Oficina de Jogos em Educação Infantil: a descentração cognitiva em foco* foi elaborada e aplicada por mim, a convite de uma das escolas visitadas (APÊNDICE E, p. 198; APÊNDICE F, p. 209).

Toda a fundamentação teórica foi construída com base em dois livros: “O Juízo

Moral na criança”, (PIAGET, 1994) e “Jogos em grupo na Educação Infantil: implicações da teoria de Piaget” (KAMII; DEVRIES, 1991). Além disso, foram feitas outras leituras e aproveitada a minha experiência como professora para compor um estudo que pudesse servir para os participantes.

Das leituras e reflexões sobre situações de sala de aula observadas, resultou uma apostila, entregue e estudada com as professoras no momento da oficina, realizada no dia 07 de maio de 2004 (APÊNDICE F, p. 209), no segundo momento da reunião pedagógica, conforme proposto pela coordenação pedagógica da escola.

Além da apostila, composta de uma parte teórica e outra “prática”, com sugestões de jogos para favorecer a descentração cognitiva, foram apresentados os materiais (tabuleiros, dados de números e roletas) necessários para efetivar em sala de aula as propostas do texto base.

Depois da discussão do texto, as professoras selecionaram um ou mais jogos (conforme o tempo disponível em cada um dos encontros) para aprender a jogar e fazer considerações a respeito de sua pertinência para a realidade específica de suas próprias salas de aula.

O conceito de descentração cognitiva remete ao pensamento de Elias sobre o processo de individualização e sobre o foco na identidade-eu ou na identidade-nós. A individualização é de certo modo inerente ao processo civilizador, que mediante a educação das novas gerações insere os indivíduos no plano cultural e social nos quais nasceram e ou vivem. Esse processo tende mais para uma ou outra identidade (eu ou nós) conforme o contexto socioeconômico, cultural, político e histórico.

A individualização em Norbert Elias refere-se ao sucesso com que um indivíduo é inserido nas práticas culturais e sociais de seu meio pelo contato com as gerações anteriores, contemporâneas e posteriores a ele. A sua efetivação é verificada

na aquisição de um *habitus* e de um *ethos* característicos da cultura do lugar e definidores de sua personalidade. Grupo de pertencimento e a maneira peculiar de ser entram, portanto, na composição do indivíduo.

É diferente da individualização entendida com base na competição entre os indivíduos e sua maior ou menor adaptação condicionada pelo mérito individual, modelo defendido nas palestras do simpósio analisado.

O conceito de descentração cognitiva é importante para entender a idéia da “balança nós-eu” de Norbert Elias.

A descentração cognitiva é um processo oposto ao de individualização (caracterização individual) e complementar a ele, para equilibrar os dois pratos na balança da identidade. Se somente o processo de individualização ocorresse, o prato penderia excessivamente para o “eu” e a sociedade se descaracterizaria, pois não existe sociedade sem indivíduos.

Um processo análogo ao da descentração cognitiva é o processo de descentração moral, posterior ao primeiro, mas relativamente independente. Em termos práticos, descentrar-se é deixar de olhar para si mesmo e conseguir enxergar o outro na relação. Esse processo tem início na infância e continua por toda a vida. A autonomia completa é impossível na prática, já que existem condicionantes para a liberdade individual de toda ordem. Não sem motivo usa-se um ditado nas escolas para ensinar limites às crianças: “a minha liberdade termina onde começa a do outro”.

Esse elemento da identidade-nós interferindo na identidade-eu é precisamente o conceito da descentração. Um indivíduo “descentrado” assume o ponto de vista e o lugar do outro como indicadores importantes para decidir seus próprios procedimentos. Isto foi visualizado em conversas informais com coordenadores e professores nas quais eles explicavam o funcionamento das rodas da conversa:

simulações das ocorrências disciplinares para levar as crianças envolvidas a se posicionarem como o outro para enxergarem as conseqüências de sua própria conduta.

O elemento lúdico favorece a descentração na medida em que oferece à criança um referencial mais apropriado às suas características psicológicas, sociais e ao seu repertório cultural ainda em construção.

A descentração começa cognitivamente e à medida de seu desenvolvimento, assume conotações éticas e morais importantes.

Com esse olhar, volto a focalizar a indisciplina como objeto de estudo.

Os dados obtidos em campo parecem confirmar a “indisciplina-sintoma” do mal-estar social da concentração da riqueza e da opressão excessiva traduzida na competição desmedida entre seres da mesma espécie, anulando relações cooperativas e regredindo a História das relações sociais à máxima: “o homem é lobo do homem”.

Homem devorando homem, em termos práticos, pode implicar em:

- . cancelamento de relações sociais, isolamento, isto é, a balança pende para a identidade-eu e anula a personalidade por mecanismos internos de resignação ao poder do outro como um ser mais poderoso e adaptado ou para mudanças na configuração dos relacionamentos a fim de vencer o desafio posto pelo alcance de objetivos individuais e de aperfeiçoamento do mérito individual (relação entre Sociedade, Estado e indivíduo resultando na exacerbação do “eu”);
- . uma configuração social opressora das vontades individuais retraindo os relacionamentos à busca do significado da existência pelo sentimento de pertencer a grupos sociais específicos, mormente, o grupo original;
- . uma coordenação de esforços para carregar de valores perenes os relacionamentos sociais, tornando-os éticos (equilíbrio da balança).

É nesse sentido que entendo ser a indisciplina um sintoma bom para motivar a

reunião de esforços conjuntos das escolas e suas comunidades para o resgate dos valores e do papel equilibrado da autoridade na orientação dos relacionamentos sociais. Sobre esse necessário equilíbrio no exercício da autoridade, concordo com Hannah Arendt: ele deve ser pautado na concordância das partes constituintes da hierarquia acerca da sua validade, legitimidade e necessidade, sem supor o uso da força (violência física ou simbólica) ou da persuasão.

Entendo ter-se confirmado a minha hipótese de ser a indisciplina um sintoma de insatisfação com a estrutura e a organização da escola –, mas não ainda a hipótese geral, por faltarem elementos com que dimensionar a supervalorização referida. As observações em sala de aula demonstram haver a exigência da disciplina e da ordem para o bom andamento dos trabalhos e qualquer manifestação contrária à ordem é punida, desvelando a valorização disciplinar superior à aquisição do conhecimento, embora haja esforços para não descuidar de um ou outro, devido ao fato de ser a manutenção da ordem indispensável ao acesso ao conhecimento.

A autoridade docente ainda está fragilizada e isto devido a um processo de individualização conturbado, imposto por uma mudança na configuração social que levou não só à perda de poder individual, mas acarretou um prejuízo da confiança no estabelecimento de relações sociais de interdependência. A excessiva ênfase na identidade-eu levou à perda da credibilidade na identidade-nós pelo estabelecimento de relacionamentos pessoais e profissionais baseados na competição.

O trabalho com os jogos na oficina revelou esse aspecto.

Por outro lado, o simpósio mostrou o oposto: a identidade-nós como possibilidade de reação ao atual estado de coisas e a insurreição do grupo a um modelo competitivo desgastante para o indivíduo.

3.3. Observação do cotidiano de instituições educacionais

Embora não dispondo de dados suficientes para proceder à generalização das observações do cotidiano das instituições pesquisadas, é possível afirmar ser a disciplina um fator determinante da “boa” relação entre professor e alunos.

A instauração de rotinas é elemento marcante nas duas escolas e em todas as turmas observadas. É ponto pacífico estar a manutenção da ordem subordinada à incorporação discente das rotinas escolares diárias. Esta apropriação às rotinas me pareceu vinculada ao tempo de exercício da profissão: os professores mais antigos têm maior desenvoltura e habilidade não só na instauração das rotinas como na sua manutenção ao longo do ano e na percepção dos comportamentos discentes que poderão levar ao rompimento com a ordem constituída.

Manter a ordem ou manter os alunos em ordem requer “jogo de cintura” e adequação à faixa etária em questão, ficando as estratégias para isso na dependência do estilo individual de cada professor e do *habitus* e do *ethos* da instituição escolar considerada: falar com firmeza, cantar, chamar a atenção do aluno que desencadeou o conflito ou ignorar a conduta até cessar foram algumas das estratégias observadas.

3.3.1. Análise das observações em sala

Não considero conveniente expor em detalhes todos os elementos observados.

Entendo serem suficientes, para os objetivos do presente estudo, sintetizar em linhas gerais os aspectos comuns, em todas as salas de aula, que remetem à compreensão do fenômeno da indisciplina, bem como apresentar, sumariamente, os elementos gerais que participaram dos registros de observação realizados durante o

período de permanência nas duas escolas pesquisadas.

Quanto aos elementos gerais, foram observadas: as características do trabalho em sala de aula, do relacionamento do professor com os alunos e entre os alunos, a interferência de outros funcionários e ou professores na classe observada, os tipos de atividades propostas, o tempo disponível e o tempo necessário para a realização dos trabalhos e o zelo no cumprimento das tarefas escolares (de professores e alunos).

Os elementos gerais revelaram dados bastante interessantes.

As características do trabalho em sala de aula

O trabalho em sala de aula estabelece-se a partir de “contratos didáticos” fundamentados no diálogo e no respeito às regras de trabalho previamente combinadas ou na figura docente detentora de um papel autoritário ou central, que nem por isso deixa de pautar-se por normas de convivência pré-estabelecidas, impostas e burladas constantemente, quer o professor veja e chame a atenção do aluno quer o professor nem se dê conta.

Selecionei fragmentos de episódios registrados no campo que ilustram cada uma dessas formas em que a norma é burlada e na seqüência, num registro de observação de uma classe de Pré-III – a mesma na qual acontece a ocorrência de transgressão – apresento um episódio em que existe o respeito às regras do trabalho previamente combinadas, para romper um pouco com a idéia de que o professor ou é autoritário ou preza pela construção da regra.

A regra é burlada explicitamente:

ABI e NUJ conversam o tempo todo. A PROFA. fica brava:

– Tem dúvida? É para perguntar para mim!

[...]

A professora já chamou a atenção de LIP várias vezes. Ele não pára de

conversar e não faz a atividade.

PROFA. – Ah! LIP! Terça-feira eu vou lá no [...] e vejo sua mãe [...] Pode deixar!

[...]

TAM machuca um colega para passar na sua frente. A PROFA. diz:

– Tinha que ser [...]. Ô TAM, quando é que você vai ser educado? Tudo você tem que pegar, beliscar, machucar o colega, passar na frente... (DIÁRIO DE CAMPO, 1.^a série, observação de 19 nov 2004).

Nesta turma de primeira série a dinâmica de aula caracteriza-se por uma rotatividade das atividades. Ao término do trabalho atual a professora já dispõe uma nova tarefa: o aluno deve mostrar a atividade terminada, a professora confere e se estiver bem apresentada e correta, entrega a folha com a proposta da nova atividade.

Os dados do fragmento destacado para análise revelam o foco na disciplina e na manutenção da ordem em sala de aula justificado pelo seu caráter instrumental: é preciso silêncio para realizar as atividades.

A conversa entre os alunos não é permitida e as dúvidas devem ser esclarecidas com a professora. Conversar prejudica o andamento dos trabalhos porque geralmente não se conversa sobre dúvidas, mas a comunicação leva à dispersão da atenção. Pelo menos, pareceu-me ser este o imaginário corrente sobre a conversa entre os alunos durante o trabalho em sala de aula.

ASI pede para ir ao banheiro. NEJ pede para beber água [...]

Ao voltarem para a classe, NEJ leva uma bronca da PROFA.:

– O que você foi fazer no banheiro, NEJ? Eu não deixei você sair para beber água?

NEJ – Eu aproveitei e fui no banheiro.

PROFA – Mas você não falou pra mim que ia ao banheiro. A ASI estava lá e a ASI não pode ficar com ninguém no banheiro que ela fica batendo papo. Já sabe que é um de cada vez no banheiro senão vocês ficam batendo papo. (DIÁRIO DE CAMPO, Pré-III, observação de 8 abr 2004).

Nesse outro fragmento de vivência observada é possível perceber o controle do professor sobre a movimentação dos alunos pela escola. Conforme dados obtidos nos questionários, a disciplina caracteriza-se pelo conhecimento e o respeito à (não

transgressão da) norma.

A modelação dos instintos e das emoções à instituição social começa em casa e segundo dados dos questionários e entrevistas, tem deixado muito a desejar, haja vista a grande frequência de respostas que apontam os problemas familiares como causadores de indisciplina na escola.

O controle exercido pela escola sobre o comportamento, os instintos e as necessidades dos alunos relaciona-se com o papel social da escola de conformar os indivíduos à sociedade, ensinando-lhes o padrão de civilidade e racionalidade desejável e necessário à vida em comum com outras pessoas.

A norma transgredida é punida com uma admoestação verbal, nos casos transcritos e sempre aparece a justificativa sobre a inadequação do comportamento apresentado pelo aluno: no caso do aluno TAM, a professora chama sua atenção para o fato de que desrespeitou seus colegas para ser atendido primeiro. A punição é evidente: ele ficará por último.

No caso das duas meninas (ASI e NEJ), a professora só conversa, não aparece punição.

A regra é burlada sem que o professor se dê conta ou sem que disto faça caso:

LUI e um colega de mesa trocam tapas enquanto a professora, de costas, passa o texto na lousa sem notar isso, a poucos centímetros deles [...]. (DIÁRIO DE CAMPO, 3.^a série, observação de 10 nov 2004).

As providências foram tomadas em seguida, mas é interessante como a indisciplina é um problema enfrentado tão sistematicamente que, em determinados momentos, parece “natural” ao cotidiano escolar, a ponto de passar despercebido.

A PROFA. explica que [...] hoje [...] vão fazer Ciências, Educação Física [...] Recolhe as autorizações [...]

Alguns alunos conversam, baixinho [...]. (DIÁRIO DE CAMPO, 4.^a série, observação em 23 nov 2004).

Nesse caso, a conversa paralela é permitida ou não é notada. A atividade solicitada não foi prejudicada pela comunicação entre os alunos.

A mesma professora do Pré-III, em outra situação, contribui para ilustrar que os elementos da centralidade da função docente não são totalmente incompatíveis com a maior independência dos alunos, em certos casos:

A PROFA. distribui os coelhinhos que os alunos já pintaram para terminar a montagem do ninho de Páscoa. As crianças estão conversando muito. A PROFA. fala alto, sem gritar:
– Agora presta atenção. Eu vou explicar a atividade. Nós vamos dobrar as orelhas na linha. Vocês estão vendo as linhas? [...]
Enquanto ela passa acertando as dobras, deixa a caixa de tesouras na primeira mesa, para que cada aluno vá buscar a sua [...]
PROFA – ANA, BEA, vai... pegar sua tesoura.
ANA vai, BEA vê que tem uma colega mexendo na caixa e espera até que a colega volte para o lugar para pegar sua tesoura na caixa. (DIÁRIO DE CAMPO, Pré-III, observação de 8 abr 2004).

Esse fragmento da observação em campo ilustra a coexistência entre os momentos de centralização do trabalho na figura do professor e a descentralização de algumas decisões, especialmente as que viabilizam a manutenção da ordem, pela obediência às regras do trabalho em sala de aula: assim como não se pode ir ao banheiro em duplas, no caso dessa turma específica, não se pode ir à mesa em duplas para pegar a tesoura, pois só é permitida a movimentação de um aluno por vez no reduzido espaço da sala de aula. Em determinado momento, quando muitos alunos começaram a se levantar dos seus lugares, a professora disse que não deviam fazer isso, já sabiam: “a classe já é apertada, se todos se levantarem e ficarem andando, fica ainda mais apertado” (DIÁRIO DE CAMPO, Pré-III, observação de 8 abr 2004).

Um outro exemplo interessante a esse respeito foi observado numa sala de 4.^a série:

A PROFA vai começar a falar. A classe está conversando.
Sem gritar, sem dizer nada, a PROFA. espera os alunos fazerem silêncio.
Uma aluna percebe e diz:
– Gente, a ‘sora’ quer silêncio.
E todos se calam para ouvir. (DIÁRIO DE CAMPO, 4.^a série, observação de
12 nov 2004).

O professor vai começar a orientar o trabalho, mas a turma não está em silêncio. Foi a única sala observada em que a solicitação do silêncio foi deslocada da figura do professor para a figura do aluno. E não foi necessário que a aluna gritasse ou esperasse muito tempo. Em alguns segundos, tudo tinha voltado ao estado de ordem necessário ao recebimento das diretrizes da próxima atividade.

Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, mesmo os professores mais autoritários (que conversam menos e exigem mais o cumprimento do que levam ao entendimento da e ao diálogo sobre a regra) não abrem mão de combinar certos princípios e certas diretrizes para nortearem o trabalho escolar.

Quase todas as salas de aula têm um cartaz em papel pardo ou de outro tipo com a inscrição das regras que valem para todo mundo.

Essas regras são complementadas por combinados firmados oralmente e repetidos de cor por todos [ou quase todos] os alunos. O diálogo emerge da transgressão para reafirmar a necessidade da norma tendo em vista as conseqüências sofridas mediante a sua violação. Este dado encontra confirmação nos dados obtidos pela análise dos questionários que apontaram o diálogo como a primeira e mais elementar tentativa para solucionar os problemas disciplinares. O primeiro momento desse diálogo é sempre com o aluno e se não resolver então existe a iniciativa da escola de chamar os pais à responsabilidade de auxiliar no esclarecimento dos limites.

Interessante notar: apesar de o grande vilão para a ocorrência da indisciplina

ainda ser a família, sua desestrutura, ausência e pouco entrosamento com a escola, a prática parece apontar para outro “vilão”, qual seja, a não compreensão da regra, já que o diálogo é sempre evocado para minimizar e ou eliminar os problemas disciplinares como recurso primário.

Dentre as regras e os princípios – variáveis conforme a turma e a postura do professor e dos alunos – encontram-se: respeitar as pessoas; dizer “bom dia”, “boa tarde”; não sujar o chão da escola; não xingar o colega, o professor, as pessoas que trabalham na escola; fazer as atividades com capricho; cuidar do material escolar; realizar as tarefas da classe; não esquecer a lição de casa; não gritar; não correr; esperar a vez; saber ouvir; sair um de cada vez da classe (ou não pedir para sair da classe, conforme o caso)...

Assim, o silêncio, a postura para realizar as tarefas escolares (sentado, com as pernas embaixo da mesa e a coluna “bem retinha” para a letra sair bonita e não sentir “dor nas costas”), a solicitação constante para realizar atividades no caderno ou em folhas avulsas; responder perguntas, fazer exercícios na lousa foram algumas das características que encontramos nas observações em sala de aula.

O trabalho em sala de aula assume, conforme a postura docente, maior dinamicidade pela diversificação das atividades propostas e redução do tempo de espera pela apresentação de novas propostas imediatamente ao término das anteriores, para cada aluno ou uma característica de longo tempo de espera para os alunos que terminam logo, o que leva ao aparecimento de conversas paralelas, movimentação durante a execução de uma tarefa e ou logo após o seu término, confrontos entre alunos, solicitação para sair da sala...

As considerações anteriores permitem também inferir que em algumas turmas o tempo disponível até o encerramento das atividades é consideravelmente maior do

que o tempo efetivamente gasto na sua realização.

XAN monta o alfabeto até o “Q”, relendo em voz alta o tempo todo para achar a peça seguinte. Ao chegar ao “Q”, consulta o caderno. Coloca “T”, “U”, guarda o caderno e coloca “V”, “X”, “Y”, “Z”. Mas, na leitura, fala “R”, “S”, que não estão no alfabeto montado. O aluno está sendo alfabetizado pela professora. Enquanto ele realiza esta atividade, a turma faz avaliação.

[...]

XAN termina a atividade e fica brincando com uma letrinha, mas não está atrapalhando ninguém. (DIÁRIO DE CAMPO, 4.^a série, observação de 12 nov 2004).

A proposta de atividade para o aluno XAN com o objetivo de alfabetizá-lo é feita com mais tempo do que aquele necessário para o aluno realizá-la. Enquanto ele se envolve com esta atividade, os demais fazem a avaliação.

Um outro elemento a considerar: a professora precisa desdobrar-se para cuidar da turma envolvida com a avaliação – a professora procura estar atenta aos alunos para evitar fraudes e solucionar problemas de entendimento – e do aluno sendo alfabetizado. Este aluno precisará de mais atenção do que a professora poderá oferecer-lhe em vários momentos da aula. Não significa afirmar a inexistência de tal atenção, mas enfatizar a precariedade das condições de trabalho do professor. A “inclusão excludente” discutida no presente trabalho reflete-se em diferentes momentos da sala de aula, como no caso descrito anteriormente.

Este aluno ficou sem atividade por longo período de tempo, até a professora poder atendê-lo novamente, em outro momento. Isto porque “enquanto a professora atende os alunos com atividades diferenciadas, a classe começa a conversar mais alto” (DIÁRIO DE CAMPO, 4.^a série, observação de 12 nov 2004).

Um outro exemplo:

Gente, hoje eu pensei de a gente começar completando as duas barras decorativas que nós começamos para a exposição. [...] A PROFA. distribui as folhas brancas para quem faltou. [...] Os alunos conversam, mas trabalham. [...] A movimentação dos alunos é constante, a conversa não pára. [...] DIA e BER brincam de imitar elefante (antes de terminar).

Quem termina a atividade vai pegar um livro para leitura na mesa da PROFA.
PROFA. – Eu não quero ninguém sem fazer nada. Ou sentado pintando o
desenho ou lendo (DIÁRIO DE CAMPO, 2.^a série, 12 nov 2004).

Os diferentes ritmos de trabalho encontram um lugar nessa turma: para não iniciar nova atividade sem que todos terminem a anterior, uma dinâmica de leitura – parte dos objetivos pedagógicos e dos conteúdos programados para o ensino –: os alunos terminam as suas “barras decorativas” e pegam um livro para ler. Se terminarem o livro e ainda não for apropriado começar nova atividade, sem que a professora precise dizer nada existe a troca do livro por outro da mesa da professora ou pelo de outro colega.

Mas em algumas salas não foi observada tal preocupação, o que torna inadequado, em minha opinião, superar a polarização entre instrumentalidade e finalidade da disciplina escolar. Não que não se deva superar tal polarização, mas parece-me cedo para fazê-lo, uma vez que a observação do cotidiano de instituições educacionais ainda aponta para essa característica de pólos: a escola pode até fazer as duas coisas grande parte do tempo, mas é preciso pensar na possibilidade de fazer isso todo o tempo, em todas as turmas, independente da postura mais “autoritária” ou mais “democrática” (valorizando a participação do aluno não só nas atividades, mas na tomada de decisões) de cada professor ou escola.

O tempo disponível e o tempo gasto para realizar as tarefas escolares, isto é, a diferença entre essas duas variáveis, aparece nas observações e nos questionários como um elemento viabilizador da ocorrência da indisciplina. Alguns professores procuram minimizar ou eliminar o tempo de espera oferecendo novas atividades à medida que o aluno termina a anterior. Outros parecem não fazer caso desse tempo de espera e mantêm a ordem chamando a atenção dos alunos ociosos e alertando sobre a necessidade de aprender a esperar:

À medida que alguns alunos terminam e entregam a prova, começam a conversar. A PROFA. chama a atenção, nome por nome, sem gritar e diz:

– Terminou? Fecha a boquinha.

Em meia hora, a maior parte dos alunos já terminou a avaliação e está entregando [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 4.^a série, observação de 19 nov de 2004).

É preciso esclarecer o contexto desse fragmento: a professora não iniciou nova atividade para os alunos que terminaram porque haveria, na seqüência, outra avaliação. Não pretendo aqui emitir juízo de valor sobre se as opções metodológicas de cada professor foram adequadas até por falta de elementos para emitir tal juízo de forma razoável.

O objetivo da transcrição de tal fragmento é simplesmente apresentar os dados de campo, que apontam diferentes formas de lidar com o tempo de espera e o tempo de atividade em sala de aula. E como parece ficar claro, quanto maior o tempo de espera, maior a possibilidade de ocorrências disciplinares se manifestarem no cotidiano.

Ainda como característica do trabalho em sala de aula, aponto a diversidade de tipos de atividades propostas, não como novidade, mas a título de sistematização dos dados observados em campo.

De forma geral, as atividades dos alunos em sala de aula abrangem: avaliações institucionais (SARESP); ensaios; cópia de textos da lousa; leitura de textos, individual ou coletiva (na lousa, no caderno, em livros didáticos e paradidáticos); audição da leitura feita pelo professor; ilustração de textos copiados no caderno ou em folhas próprias; atividades de matemática (resolver divisões com consulta à tabuada, disposta em cartazes na lousa fora da ordem para que os alunos tenham que procurar; construção de problemas; resolver adições, subtrações, multiplicações; revisões da matéria estudada; exercícios de porcentagem, leitura e construção de gráficos); educação física; trabalhos de arte: desenhos de tema livre, pintura de desenhos,

confeção de materiais para datas comemorativas ou de ornamentos para exposições escolares; audição de histórias gravadas em fita e música enquanto trabalham com atividades de arte; comentário das leituras feitas; resposta a questões formuladas oralmente pelo professor; solução de exercícios para fixação de conteúdos estudados; jogo da roda do silêncio, um jogo de escolher os colegas bem comportados e silenciosos (no encerramento das atividades escolares enquanto se espera o recreio ou a hora da saída); atividades de reforço fora ou dentro da sala de aula enquanto os colegas têm outra tarefa; avaliação diagnóstica do nível de evolução da leitura-escrita (ditado de palavras para verificar a hipótese de construção da escrita em que o aluno se encontra); procura de empregos para familiares e vizinhos nos classificados do jornal; atividades para aprender a manusear o dicionário; cópia e correção da lição de casa; distribuição e recolhimento de material de todos os alunos, normalmente, feita por um “secretário” do professor.

Esta atividade do “secretário” também aparece mesmo como um recurso para conter a indisciplina, seja por significar a atribuição de responsabilidades para manter o aluno ocupado durante todo o período, mesmo se não estiver envolvido com as atividades propostas para a turma, seja por desconcentrar algumas tarefas, transferindo-as do professor para o aluno, possibilitando ao docente preocupar-se mais com o acompanhamento das atividades discentes.

O relacionamento do professor com os alunos

Como já foi mencionado no tópico anterior, o relacionamento entre o professor e os alunos pauta-se por normas de convivência que oscilam da imposição da regra e conseqüente cobrança do cumprimento de deveres e responsabilidades (com ênfase na

clareza de objetivos e limites) à negociação do “contrato didático”.

Tal negociação admite a violação da regra sempre sem prejuízo do andamento das atividades escolares.

Um exemplo:

A PROFA. passa na lousa o seguinte enunciado:

“Vamos praticar a divisão”.

Em seguida, coloca os seguintes exercícios:

105|_x5_ 240|_x8_ 219|_x17_ 132|_x6_

E faz o seguinte comentário:

“– Quem acertar esses quatro já está bem bonito no pedaço. Vamos ver se vocês lembram o que nós estudamos. Sem conversar, cada um faz o seu.”

Os alunos conversam baixinho.

A PROFA circula pela classe, esclarecendo dúvidas (DIÁRIO DE CAMPO, 2.^a série, 12 nov 2004).

Pelo exemplo selecionado, depreende-se a possibilidade de transgressão da norma combinada sem punição: pode haver “quebra” ou “negociação” do contrato de trabalho se tal ruptura não implicar em prejuízo do trabalho escolar.

A análise de tal exemplo poderia induzir o raciocínio de que “se funciona assim, então é preciso mesmo superar a hipótese da polarização entre instrumentalidade e finalidade da disciplina na escola”.

No entanto, os dados obtidos nas observações não confirmam a validade de tal raciocínio. É preciso ter em conta outros exemplos, como os citados anteriormente para a diferença entre o tempo disponível para realização de uma tarefa e o tempo efetivamente gasto por alguns alunos para realizá-la.

No caso do exemplo dessa situação numa sala de 2.^a série, a escola – que emerge do intenso movimento de lutas pela democratização do acesso ao saber – torna-se capaz de negociar até mesmo a disciplina ou a indisciplina, não só pelo uso de sanções e recompensas, mas pelo surgimento de um novo sentimento em relação à infância e ao momento cognitivo de cada aluno: a tolerância, um “meio termo” entre a

“paparicação” (ARIÈS, 1981, p.10) e a indiferença.

Um exemplo para ilustrar a violação da norma escolar que não admite a possibilidade de negociação:

A PROFA passa a atividade na lousa.
TAM dá uns gritos, fazendo gestos com as mãos para que ela [professora] saia da sua frente.
Ela se vira para ele, com as mãos na cintura e olhando brava:
PROFA. – Dá licença, né?
TAM – Eu já pedi – diz, olhando para PROFA. com ironia.
PROFA. – Eu não ouvi. Só ouvi você gritar.
TAM – Licença – diz, num sussurro (DIÁRIO DE CAMPO, Pré-III, observação de 8 abr 2004).

No caso do fragmento selecionado, a norma escolar coincide com uma norma da civilidade, da modelação da conduta e do controle dos impulsos, instintos e emoções.

A professora em questão não gritou com os alunos em nenhum momento de minha permanência escola, o que leva a pensar que não é parte de sua postura tal tratamento.

A reação dela com respeito à transgressão pautou-se pela exigência de cumprir a norma e pela compreensão de sua função de zelar por esse cumprimento. No caso em discussão a professora conversou com o aluno sem explicar-lhe as justificativas para a inadequação de seu comportamento, mas o próprio diálogo conduziu o estabelecimento de uma espécie de sanção previamente combinada: “eu saio da frente se você pedir licença sem gritar”.

Esta fala não apareceu, mas a forma como o aluno foi levado a rever seu comportamento manifestava a presença dessa idéia.

O exemplo a seguir é ilustrativo da impunidade com que alguns problemas disciplinares são tratados na escola, por falta de possibilidade ou recursos pessoais e profissionais para o seu tratamento:

A PROFA. chama a atenção de alguns alunos, sempre sem gritar.
PROFA. – AND, ‘tá fazendo o que?
AND – [...]
CAL – ‘Trapaiando a moça – ao dizer isso, sorri para mim.
[...]
PROFA. (Voltando-se para mim) – É assim, bem... Hoje ele [AND] não ‘tá me matando, hoje ele ‘tá calmo, hoje ‘tá bem.
A PROFA. esclareceu-me que AND passa o dia todo “apontando” para ela, como se estivesse armado e quisesse matá-la (DIÁRIO DE CAMPO, 1.ª série, observação de 9 nov 2004).

A afronta à figura docente é tolerada pela impossibilidade de extinguir o comportamento. Nesse caso, nenhuma punição é aplicada: o aluno não faz a atividade e não começa a fazer só porque a professora percebeu que ele não está produzindo.

A tolerância a esse desrespeito da norma – respeitar o professor, submeter-se a ele – não é fruto de uma negociação, mas da ausência – pela impossibilidade – de punição.

A impunidade pode ser confrontada com os dados dos questionários que apontam os problemas familiares dos alunos como os principais causadores de conflito na escola. A fala da professora sutilmente leva a pensar nisso: “hoje ele ‘tá bem”. Talvez uma referência à ocorrência de problemas em casa nos dias em que passa o tempo todo lhe apontando uma arma imaginária.

O relacionamento entre os alunos

O relacionamento entre os alunos vai da extrema solicitude e disposição para resolver o problema do outro à agressividade e desrespeito.

Exemplos: além do aluno de 1.ª série que machuca os colegas para passar na frente deles e ser atendido primeiro (observação de 19 nov 2004) e dos dois alunos que trocam tapas a poucos centímetros da professora, dentro da sala, enquanto ela passa

um texto na lousa para os alunos copiarem (observação de 10 nov 2004), que caracterizam a extrema agressividade de alguns alunos, selecionei mais alguns, ilustradores da solicitude e disposição para ajudar e da intolerância quanto à interferência nas decisões a serem tomadas, ainda que sem o elemento da agressividade física:

LEO vai beber água e ao voltar tira a figurinha de um colega. Na fila da entrada do recreio já havia tirado o salgadinho de um aluno da outra classe (DIÁRIO DE CAMPO, 2.ª série, observação de 12 nov 2004).

O aluno LEO demonstra agressividade no sentido de desrespeito ao que não lhe pertence e chega mesmo a se envolver em algumas brigas, mas o fato não foi observado durante o período de permanência na escola.

O desrespeito ao lanche e às figurinhas de outras crianças não é confrontado nem punido. A impunidade pode ser explicada pela ineficácia da aplicação de castigos no caso desse aluno. A professora costuma conversar com ele: “você ponha-se no seu lugar antes que eu tenha que colocar você no seu lugar”, entenda-se, o lugar submisso que deve ocupar o aluno em relação ao professor, autoridade na sala de aula.

Outro exemplo:

Ao retornarem da Educação Física, os alunos trouxeram de volta as cadeiras que levaram para a aula.
Enquanto devolviam as cadeiras, TEL sugeriu a NAS um lugar para devolver a cadeira que trazia:
TEL – Aqui, NAS!
NAS – Não!
E colocou a cadeira em outro lugar (DIÁRIO DE CAMPO, Pré-II, observação de 6 abr de 2004).

Na relação com outros alunos algumas crianças não admitem a interferência de colegas na esfera de decisões pessoais.

O caso da cadeira parece banal, mas aplicada essa conduta a situações de trabalho como as atividades em grupo, fica até certo ponto evidente como essa

intolerância pode significar um obstáculo à organização do trabalho em sala de aula, causando a ruptura com a ordem, gerando indisciplina.

Quando a PROFA. retorna do café inicia-se um diálogo entre ela e BAG:

BAG – Professora, sumiu meu lápis amarelo...

A professora se aproxima e vê um lápis amarelo no estojo do aluno:

PROFA. – Olha ele aqui!

BAG – Não, mas era pequeno...

PROFA. – Ah! Trocaram?

BAG – (...)

AIH – Então, toma! – diz, estendendo seu próprio lápis amarelo e disposto a dá-lo ao amigo.

BAG – Não... O meu não é esse... O meu tem... (e aponta a base do lápis, explicando alguma característica do seu lápis amarelo que não existe em nenhum outro). (DIÁRIO DE CAMPO, Pré-II, observação de 6 abr de 2004).

Neste outro caso, a interferência do outro é tolerada e até se estabelece um diálogo, que fica infrutífero, pois BAG não aceitará nada mais nada menos do que o seu próprio lápis amarelo.

Essa característica de “egocentrismo” do raciocínio é um elemento importante na consideração dos problemas disciplinares (rupturas relacionais entre os indivíduos entre si ou entre o indivíduo e seu grupo ou entre grupos).

O problema é ou parece ser, à primeira vista, insignificante, mas a descentração do raciocínio e da moralidade descritas como necessárias à superação dessa fase egocêntrica do desenvolvimento infantil e adulto, como ficou demonstrado no relato da apresentação das oficinas (APÊNDICE E, p. 198) é fator primordial para o entendimento da norma e de sua validade e favorece, em certa medida, a conformação à civilidade (modelação do comportamento, controle dos instintos, das emoções, da vontade) e o cumprimento dos deveres e das responsabilidades, apontados como fatores para a caracterização de um aluno como “disciplinado” nos questionários analisados.

O exemplo a seguir inclui elementos de agressividade e solicitude:

IRA foi ajudar ASI a apagar sua folha. BAG interfere. IRA, inconformado, foi contar para a professora:
IRA – Professora! Eu fui apagar pra ASI, o BAG foi, me empurrou e começou a apagar...
PROFA. – Vamos sentar, cada um faz o seu. BAG, senta.
IRA – Eu contei pra tia! – diz ao colega BAG, com cara de choro.
BAG – Eu sei que você contou... (DIÁRIO DE CAMPO, Pré-II, observação de 6 abr de 2004).

Para ser solícito com a colega, BAG foi agressivo com IRA. Ao ser prestativo, IRA experimentou a sensação da injustiça, sendo punido por uma atitude pela qual certamente deveria receber uma recompensa – razão pela qual apelou para a interferência da professora.

IRA ficou decepcionado: sua incapacidade de fazer justiça por si mesmo não resultou no efeito esperado, isto é, que a professora fizesse o julgamento e punisse o culpado – BAG – o intruso que roubou seu prêmio pela iniciativa e solidariedade.

A interferência da professora enfatizou a individualidade – “cada um faz o seu”. O trabalho escolar é individual. O objetivo era mesmo que o trabalho fosse entendido como individual ou por trás desse episódio encontra-se a dificuldade docente de resolver adequadamente um conflito tendo em consideração os outros problemas – de aprendizagem – que precisavam ser solucionados ao mesmo tempo?

Seja como for, não pretendo julgar a professora. Mas esse elemento da injustiça é um aspecto presente na escola como na sociedade e que pode levar à extinção de comportamentos considerados apropriados ou desejáveis – como a solidariedade, o respeito, a pacificação, isto é, a tentativa de resolver os conflitos pelo diálogo e não pela força bruta. Certamente, o aluno “mais fraco”, que não resolve sozinho seus problemas e sentiu ter “levado a pior” pode associar a agressividade à possibilidade de conseguir seus objetivos, porque foi o que o seu colega fez e ele nem foi punido por isso.

Essas imagens da solidariedade em oposição à individualidade – e ninguém nunca sabe quando é que está sendo muito solidário ou se está sendo muito individualista porque parece de praxe não punir o individualismo, mas premiá-lo, tolerá-lo ou ignorá-lo foram constantes em muitas salas de aula – permeiam a cultura escolar e imprimem características aos relacionamentos. Para não citar mais nenhum exemplo novo, tome-se como ilustração a entrevista informal com a professora de 3.^a série (analisada posteriormente, em tópico apropriado), o exemplo anterior de IRA e BAG e o caso do lápis amarelo, de BAG e AIH.

A solidariedade é sempre “brecada”, com lembretes do tipo: “é para cada um fazer o seu”, mas a individualidade não encontra resistência, como no caso da cadeira, de NAS e TEL, nem a agressividade e a competição são punidas, como no exemplo do menino que “apontava para a professora como se tivesse uma arma e quisesse matá-la” ou de LEO que sempre tira o lanche, as figurinhas e machuca os colegas.

É também neste sentido a minha preocupação em não deixar de considerar a falta de condições para atender mesmo os alunos que não são portadores de necessidades educacionais especiais. Não se trata, insisto, de negligenciar a modalidade da educação especial, mas de uma espécie de denúncia, visto estarem sendo negligenciadas as condições para um melhor atendimento não só dos portadores de deficiência, mas de todos os alunos e suas carências.

Não pretendo tão pouco afirmar que se deva abrir mão das conquistas obtidas pelas lutas dos familiares dos portadores de deficiência, pois:

As famílias se unem e criam instituições que dêem a seus filhos as condições de proteção e assistência de que tanto precisam. Porém, como aponta D’Antino (1998), [...] a instituição [...] uma extensão das adequabilidades e patologias familiares, [torna-se o] lugar ideal para completar sua identidade. A família, que até então fugiu ao “padrão ideal de família” por abrigar em seu interior uma pessoa portadora de deficiência, vê a possibilidade de voltar a atuar na sociedade em prol de uma causa justa: lutar por melhores condições de vida para a pessoa deficiente – seu filho. Usa então a figura da pessoa portadora de deficiência para a sua expressão social. [...] No entanto, tem-se de considerar

que, historicamente, as maiores conquistas sociais obtidas para a pessoa portadora de deficiência foram provenientes dos movimentos e reivindicações de seus familiares. (GODOY, 2002, p. 52-53).

A citação é longa, mas entendo ser necessária para situar o papel da família na conquista de uma legislação que avança no sentido de garantir, além do atendimento assistencial, médico e psicológico ao portador de deficiência, o atendimento educacional (GODOY, 2002, p. 52-64).

A inclusão do deficiente no ensino regular é uma conquista resultante de esforços conjuntos, solidários dos familiares dos deficientes. Uma luta árdua porque passa pela reconstituição da imagem perdida da família do portador de deficiência como família, já que o grupo familiar sofre alterações consideráveis quando a deficiência “aparece” em seu seio.

Os papéis se alteram e a tolerância se faz necessária: os irmãos precisam entender as limitações das responsabilidades pela deficiência, a mãe ou o pai e até mesmo os irmãos tornam-se enfermeiros, e essa atribuição nova pode interferir no desempenho dos papéis originais no grupo (mãe, esposa, pai, marido...)

As reivindicações dos familiares levaram à conquista de direitos de participação um pouco mais iguais para os portadores de deficiência. Um pouco mais, porque acredito que ainda haja muito por fazer. Uma segunda luta se impõe: é aquela que levará à desmistificação da imagem da pessoa portadora de deficiência como incapaz e insuficiente, imagem mantida pelo fato de suas conquistas terem sido reivindicadas por suas famílias.

Por isso também defendo insistentemente a necessidade de regularizar a educação de qualidade para todos, melhorando as condições gerais de atendimento inclusive, dos alunos sem deficiências que já trazem dificuldades de aprendizagem e problemas com os quais a escola não consegue lidar satisfatoriamente, em muitos

casos (veja-se a entrevista informal de 10 de novembro de 2004 com a professora que se queixava do atraso dos conteúdos por causa do SARESP e da quantia absurda de alunos – cinquenta por cento do total da classe – ingressando na 3.^a série analfabetos).

A interferência de outros funcionários e ou professores na rotina da sala de aula

Em linhas gerais, essa interferência acontecia das seguintes formas:

- outros funcionários e ou professores entravam na sala para levar algum recado, deixar ou recolher algum material por exigência da organização administrativa (por exemplo: recolher o dinheiro da contribuição para a Associação de Pais e Mestres – APM; entregar e recolher o diário de classe; entregar cópias mimeografadas ou impressas de atividades ou bilhetes para serem distribuídos para os alunos);
- outros funcionários entravam na classe para conversar com o professor da classe sobre algum assunto pendente (inclusive assuntos pessoais) ou “bater papo”;
- outros funcionários e ou professores entravam na sala para auxiliar na resolução de algum problema imediato – por exemplo, retirar uma criança ferida da sala e contatar um responsável para buscá-la;
- outros funcionários entravam na sala para realizar uma tarefa administrativa e “paravam a aula” para brincar com as crianças ou desenhar na lousa;
- outros funcionários entravam na sala para realizar uma tarefa administrativa e o professor parava a aula para homenagear a visita;
- outros funcionários entravam na sala – especialmente da limpeza – para “dar bronca” nos alunos por causa das brincadeiras de sujar as paredes do banheiro que estavam se tornando freqüentes.

De modo geral, tais interferências observadas não afetavam significativamente

a rotina. Mesmo no caso de professores “batendo papo” com colegas ou outros funcionários dentro da classe, o professor da turma continuava atendendo os alunos e conversando – ainda que esquecesse das atividades diversificadas de vez em quando, fato imediatamente notificado pela instauração da indisciplina. O professor que deixava sua turma para conversar ou entregar materiais propunha atividades para serem realizadas na sua ausência e a turma em geral as cumpria, mesmo conversando um pouco.

As brincadeiras e desenhos para “animar” as crianças cessavam assim que o funcionário se retirava e a turma retomava as atividades normais.

No caso da homenagem à “visita” – a mesma funcionária que sempre passava recolhendo a contribuição para a APM (Associação de Pais e Mestres) e brincava com as crianças – houve um tempo maior até a retomada das atividades porque a professora e os alunos comentaram que a funcionária gostara tanto “que até chorou...”

As demais interferências referem-se às exigências burocráticas e administrativas ou à colaboração entre as categorias profissionais (no caso dos funcionários que entram na sala e tiram uma aluna quase no colo porque ela se machucou no parque e não conseguia “por o pé no chão” por causa da dor) e embora nesse último caso provocasse alguns incômodos, estes eram passageiros e inevitáveis, sendo eliminados assim que a criança e os funcionários se encontravam fora da sala e a professora explicava aos demais alunos os motivos da saída da coleguinha.

No caso das interferências por causa das exigências burocráticas e administrativas, a maioria dos alunos nem notava a entrada e a saída do funcionário e quando percebia, cumprimentava dizendo “bom dia” ou “boa tarde”, conforme o caso, retomando em seguida as atividades. Um ou outro aluno se distraía olhando a visita por alguns segundos ou até que se retirasse e então retomava seus afazeres.

3.3.2. Análise das observações no horário de café dos professores e funcionários

O horário do café dos professores e funcionários revelou os temas mais discutidos e as posturas pessoais e profissionais frente a conflitos. Optei por proceder a uma descrição sumária do teor das conversas para não invadir a privacidade de certas conversas ouvidas e para não contrariar o princípio ético de não divulgação dos dados gerados pelos indivíduos que não participaram da pesquisa.

Um assunto comum discutido durante o café de professores e de funcionários foi o caso da professora de Nova Odessa que deixou um aluno de castigo por ter esquecido o livro da biblioteca e o esqueceu lá (ANEXO A, p. 226).

O café dos funcionários revelou uma divisão de opiniões quanto ao caso de Nova Odessa: alguns defendiam os professores e lembravam as más condições de trabalho na escola, outros demonstraram extrema intolerância frente ao caso e uma atitude de crítica à postura docente não só da professora acusada, mas “colocando no mesmo barco” todos os professores da escola, acusando suas posturas autoritárias, intolerantes e sua “mania” – pelo menos de alguns professores – de “berrar com os alunos na sala de aula e pela escola”, que reflete, na opinião de uma das funcionárias, sua inabilidade para gerenciar os conflitos e tratar com os alunos.

No café dos professores, como é de se supor, as opiniões não se dividiram e todas concordaram que os alunos mesmos provocam esse tipo de coisa pelo desgaste provocado pela relação e discutiram as condições de trabalho do professor “que ninguém analisa num caso desses” (DIÁRIO DE CAMPO, professora de 2.^a série, 19 nov 2004).

Outros assuntos em discussão nos cafés dos professores foram: os assessores

do novo prefeito (quem eram, especialmente o secretário da educação); contar experiências profissionais anteriores e viagens pretendidas, além de assuntos familiares de vez em quando. As conversas alternam entre o grupo grande de professores (a totalidade dos presentes) e pequenos grupos que falam baixo e simultaneamente, tornando impossível o registro.

Nos cafés dos funcionários surgiram também os seguintes temas ou assuntos: emendas de feriado e férias; indisciplina das crianças e dos alunos da Educação de Jovens e Adultos com as professoras substitutas – aumento no pedido de material e redução da frequência:

No EJA, quando vem [professora] substituta os alunos vão embora. [...] Os alunos aqui tem uma cultura de “faltou professor, vem substituto, ficar pedindo material. Precisa mudar essa cultura”. (DIÁRIO DE CAMPO, café dos funcionários, MRI, registro em 9 nov 2004).

Outro tema das conversas durante o café foi a insatisfação com o atendimento de uma das merendeiras:

INA foi pegar o café e voltou brava porque a DES, da cozinha, foi grosseira com ela sem que ela tivesse dito nada. Ela relata o acontecido aos demais colegas:
– Fui lá perguntar do café, cheguei, nem falei nada... A DET perguntou se eu queria o café eu disse que sim, ela pediu o café para a DES. Aí a DES veio dizendo que não tinha café porque ela não é obrigada a fazer. Falou assim “Não tem café... Não sou obrigada a fazer café pra esses folgados”[...] (DIÁRIO DE CAMPO, café dos funcionários, INA, registro em 8 nov 2004).

Indisciplina dos alunos, indisciplina dos funcionários, indisciplina docente... Os dados esclarecem as relações conflituosas surgindo em momentos esperados – como o recreio, a saída, a entrada – e inesperados, na solicitação de colaborações corriqueiras como o café para os funcionários e professores.

Entretanto, é conveniente observar que a indisciplina considerada na escola e

em todas as caracterizações apresentadas nos questionários e entrevistas é sempre discente. As demais categorias não enxergam seus comportamentos de resistência e revolta como “indisciplina”, como insubordinação a uma ordem estabelecida pouco eficiente ou humana ou ainda como ruptura da relação entre o indivíduo e o grupo de seu pertencimento.

3.3.3. Análise das observações nos horários de entrada, saída e recreio dos alunos

Os horários de entrada, saída e recreio dos alunos são organizados para minimizar as ocorrências disciplinares, mobilizando e deslocando um grande número de funcionários de suas funções originais para supervisionar o recreio.

A escola de Educação Infantil separa o horário da merenda do horário do café dos professores: as crianças comem a merenda, sendo servidas pela professora da classe e existe um horário em que as cozinheiras, as funcionárias da limpeza e os auxiliares administrativos são “deslocados” de suas funções para supervisionar as crianças enquanto realizam a tarefa deixada pela professora para o horário do café.

Na escola de Ensino Fundamental as crianças têm o recreio separado – primeiro as primeiras e segundas séries, depois as terceiras e quartas – e os inspetores de alunos, serventes, funcionárias da limpeza, diretora e vice-diretora se revezam para conter os comportamentos indisciplinados (brigas, furtos de lanche, confusões). O café dos professores acontece simultaneamente ao recreio.

Os horários de entrada e saída na escola de Educação Infantil funcionam da seguinte maneira: o vice-diretor ou coordenador pedagógico recebem as crianças no portão e orientam, quando necessário, a descida pela escada que dá acesso ao pátio da

escola – onde as crianças comem a merenda – e cada criança se dirige para a sua sala, acompanhada ou não da mãe ou do responsável por deixá-la na escola.

Na saída, as crianças esperam os responsáveis na classe, com a professora, que se despede de cada criança ao entregá-la à pessoa responsável por levá-la para casa.

Na escola de Ensino Fundamental, a entrada também é supervisionada por um adulto (qualquer pessoa que trabalhe na escola e não esteja ocupada em alguma outra função), responsável pela contenção da indisciplina das crianças dentro da escola e por fechar o portão após a dispersão da multidão de pais e crianças. As crianças entram e permanecem no pátio ou no portão, junto aos pais ou responsáveis, até soar o sinal da entrada. No pátio, ao ouvirem o sinal, as crianças fazem fila e esperam os docentes chegarem, sendo conduzidas pelos respectivos professores até a sala de aula. Cada turma tem um lugar definido no pátio.

Na saída, começando pelas primeiras séries até as quartas, os professores conduzem os alunos em fila até o portão, onde só dispensam a criança mediante a visualização do responsável por pegá-la na escola ou autorização prévia desse responsável para que ela vá sozinha para casa.

Os alunos sem permissão para irem sozinhos para casa ficam na escola até o responsável aparecer, sob a tutela do professor ou de um outro adulto.

4. Análise das entrevistas informais

Uma das professoras de 3.^a série queixou-se da necessidade de interromper o trabalho com os conteúdos para aplicar as avaliações do SARESP. Além do “SARESPINHO” não avaliar realmente o trabalho desenvolvido em sala de aula – porque não está de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais e a orientação é

que os professores trabalhem fundamentados nesses parâmetros – é preciso gastar muito tempo no treinamento das crianças para responder provas objetivas e preencher os gabaritos, bem como alertá-las sobre as “pegadinhas” contidas em algumas questões.

Enfatiza a falta de vínculo entre essas avaliações e a realidade dos alunos e a exclusão da participação na seleção das questões para a elaboração das provas, que são, segundo esta professora, “fechadas pelo Estado, nem as coordenadoras da prefeitura puderam participar”.

A professora concedeu-me esta entrevista durante a Educação Física de seus alunos. Falou a respeito disso para evocar as precárias condições de trabalho na escola, quando não por falta de recursos mais adequados, pela escassez de tempo devido às inúmeras responsabilidades que surgem “de imprevisto”. Essa professora avalia serem esses aspectos necessários à compreensão da situação da educação atualmente, quando “cinquenta por cento dos alunos chegam analfabetos na 3.^a série [...] Eu não sei onde isso vai parar...” (DIÁRIO DE CAMPO, 3.^a série, entrevista informal concedida em 10 nov 2004).

Outra professora de 3.^a série comenta que disciplina, para ela, é: “o aluno participando das aulas, fazendo as atividades”. Para conseguir isto ela disponibiliza recursos como: valorizar a família e a religiosidade, indicando ser esta uma forma de restaurar, preservar e valorizar o amor, a solidariedade, a paz; trabalhar com cantos e “danças” para movimentar o corpo – os cantos são pesquisados e trazidos pelos alunos e relacionam-se aos temas do mês ou bimestre (Páscoa, Natal, Primavera).

Além disso, afirma exigir postura dos alunos: “olhar para a frente, fazer as atividades com responsabilidade, limpar a sala no final da aula para deixar limpinha, como encontraram”.

Encerra sua fala com as seguintes palavras:

Um triunfo que eu consegui com eles é que eles não têm aquelas brigas e discriminações, aquelas coisas que não são de crianças, que são pernósticas, discriminação contra negros, deficientes, etc. Eles são solidários, ajudam um ao outro, até demais... Tem hora que eu tenho que dar um “brequinho”.

Pela análise das [poucas] entrevistas informais concedidas, confirma-se a idéia da indisciplina referir-se unicamente aos comportamentos dos alunos e aparece nas falas a enunciação de inúmeros problemas do cotidiano do trabalho da escola – a falta de recursos para o trabalho especializado exigido do professor em alguns casos; a precariedade das condições de trabalho para o professor e para os alunos, especialmente aqueles que são portadores de necessidades educacionais especiais; o desinteresse de alunos e professores pela leitura e pela busca do aperfeiçoamento; a avalanche de orientações legais e burocráticas para o dia-a-dia da escola e a dificuldade de trabalho dela resultante.

Capítulo II

A inclusão e as relações na instituição escolar

No capítulo sobre a cultura do lugar e a cultura escolar (Capítulo IV) serão estudados os conceitos de civilização e cultura, sociedade, indivíduo, apropriação, *habitus*, *ethos* e formas de constituição hierárquica. Todos eles são necessários para entender o objeto “indisciplina”, foco do presente trabalho.

Esses elementos não atuam sozinhos, na constituição da cultura escolar. Nesse sentido, o Capítulo III: “A Cultura escolar e as Políticas educacionais” contribui para o entendimento de um outro nível de interferência no dia-a-dia da escola. Relacionadas à história cultural e à história nacional, as políticas educacionais participam do universo escolar de forma arbitrária ou democrática, conforme o movimento de sua implementação. Conforme o seu caráter mais ou menos democrático, influencia não só a constituição cultural do lugar e da escola, como também pode contribuir para – e isto é fruto da própria constituição cultural – os modelos de relacionamento institucional criados, estabelecidos e ou rompidos na instituição de ensino e para a ocorrência do fenômeno da indisciplina.

O presente capítulo direciona o foco da reflexão para a instituição escolar e sua cultura, que forja relações institucionais específicas e capacita ou inviabiliza determinadas formas de inclusão e de exclusão.

Dependendo do sucesso ou do fracasso no processo de inclusão na escola, a indisciplina aparece como forma de resistência, como uma manifestação do indivíduo para dar a conhecer ao sistema maior de poder – no qual se inserem a escola, as relações hierárquicas, a história, a política e a cultura – que algo não vai bem no

sistema menor de poder, seja a relação professor-aluno ou outra considerada na instituição.

Um sintoma deve ser examinado para se descobrir a causa e ela pode não estar no próprio organismo “doente”, mas no ambiente. Foram tomados emprestados termos médicos para ilustrar um problema, em minha opinião “ambiental” – da sociedade –, e não só “orgânico” – da escola ou dos alunos e professores: assim como o organismo doente manifesta seu desconforto com sintomas, a escola ou o sistema de ensino ou a educação manifestam seu sintoma – a indisciplina – para expressar uma doença não encontrada no organismo – a escola, os alunos, os professores –, mas no “ambiente” com reflexões nocivas aos organismos.

Poderia ser comparado esse sintoma a uma espécie de alergia: o ambiente tem certas substâncias suspensas na atmosfera capazes de irritar profundamente um organismo, mas inofensivas a outros. Assim, algumas dessas substâncias diluídas no ar respirado nas escolas brasileiras não mudam nada para alguns, mas têm conseqüências prejudiciais para a educação de outros.

Esta ilustração não serve, no entanto, para desculpar as mazelas governamentais, no que tocam às políticas públicas para a Educação Básica e Superior, da sua omissão quanto à responsabilidade constitucional de garantir educação pública e de qualidade para todos os cidadãos, inclusive os portadores de necessidades educacionais especiais, tenham ou não algum tipo de deficiência física e ou mental.

Tão pouco a ilustração da doença serviria para entender a indisciplina na escola como um problema relacionado a causas determinadas e imutáveis. Entendo que alguns elementos podem desencadear o estabelecimento de relações interpessoais propícias à indisciplina.

Esses elementos podem ser, como inúmeras vezes apontados pelos sujeitos em

campo, a desordem familiar resultante da miséria econômica desses lares, a formação deficiente e a remuneração insuficiente apontada pelos docentes e demais funcionários, o estresse inerente à longa jornada de trabalho, entre outros, como a falta de estrutura e recursos, na escola, para atender a todos os tipos de necessidades educacionais.

A forma como as subjetividades reagem aos acordes da História, da Política, da Cultura, da hierarquia e do poder que ressoam no cotidiano das pessoas e das escolas permite visualizar de forma ainda elementar e um pouco precária, mas ilustrativa, as causas de existirem nas escolas tanta resistência ao processo educativo traduzida nas inúmeras condutas inapropriadas das quais se queixam os educadores e os pais das crianças em idade escolar.

1. Histórico da preocupação do poder público com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental

A educação infantil referida comumente como “pré-escola” ou “educação pré-escolar”, sofreu modificações profundas a partir das mudanças das expectativas sociais a seu respeito. Até a década de 1970, o atendimento às crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos tinha um caráter essencialmente médico e assistencialista, caracterizando-se numa espécie de “depósito de crianças” dessa faixa etária (KRAMER, 1993, p.18).

Essa característica, no entanto, não era gratuita. O extremo descaso do poder público com a educação popular refletia-se de forma clara na sua omissão quanto à criação e manutenção de um sistema público de ensino elementar e na delegação da responsabilidade pela educação pré-escolar à iniciativa privada ou da própria sociedade civil, que se organizou montando creches, escolas de quintal, clubes de

mães, voluntários, entre outros, com vistas a suprir o papel omissivo do Estado (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994).

Somente muito mais tarde, na década de 1970 para a educação infantil, e por volta de 1982, com a reforma constitucional do senador João Calmon de vinculação de recursos para o ensino público, começou um percurso de criação de políticas governamentais para a valorização e garantia do acesso à educação pública – vale lembrar, tal percurso foi resultado de esforços e embates populares para a conquista do direito à educação de seus filhos – e uma organização da educação pré-escolar, cujos avanços mais notáveis foram consagrados na Constituição Federal de 1988. Mas para não arcar com o ônus desse nível de ensino, o Estado aproveitava o aparato construído pela sociedade civil, continuando omissivo quanto à educação escolar pública (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994).

Segundo Sonia Kramer, em seu livro *Uma alternativa curricular para a educação infantil*, o aparato legal sobre a pré-escola veio com a Constituição Federal de 1988, mas ainda sem vinculação de recursos públicos, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). (KRAMER, 1993, p. 18; XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 271).

À medida da democratização do acesso à educação infantil e ao ensino fundamental (necessidade imposta não só pelo trabalho dos pais, mas por uma consciência crescente da educação como meio ou possibilidade de ascensão social) pelo aumento do número de vagas e pela responsabilização do poder público pelo seu oferecimento, crescem as queixas com relação ao comportamento dos alunos.

A criação de escolas primárias no país foi proposta pela primeira vez ao Parlamento Nacional na forma do Projeto Januário da Cunha Barbosa apenas em 1826

e resultou no Decreto de 15 de outubro de 1827, respondendo tardiamente à garantia constitucional de instrução primária a todos os cidadãos do Império (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 61).

Vale lembrar: enquanto o projeto detalhava um currículo de Ensino Primário nos moldes europeus, o decreto transformava a instrução pública elementar em Escolas de Primeiras Letras, e nada dispunha sobre as condições de sua implementação.

Mesmo essa “garantia” de instrução primária a todos os cidadãos, no texto legal, não foi suficiente para efetivar o direito universalizado à educação elementar e o Brasil ainda permanecia com uma característica de abandono educacional das populações mais pobres.

Em 1881, com a Lei Saraiva, o alistamento eleitoral e a possibilidade de concorrer a cargos eletivos ficam condicionados à posse de bens e a uma renda determinada, bem como ao domínio da leitura e da escrita.

Esse “afunilamento” só começa a representar obstáculo e a ser combatido quando as camadas médias ligadas ao sistema produtivo organizado sobre a base urbano-industrial ganham força enquanto oposição às elites dominantes e levantam a bandeira da universalização do ensino, sendo apoiadas pelas classes menos favorecidas.

Muitas reformas e muitas legislações foram criadas e alteradas até a elaboração da “Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (Lei n.º 9394/96), que traz em seu texto o direito ao ensino público, gratuito e de qualidade, mas tramita de forma conturbada – e em meio a um movimento intenso de resistência por parte dos interessados – e acaba resultando num texto lacunar, cheio de possibilidades para a implementação e legitimação de um ensino privatizado.

O histórico descaso no tratamento do Ensino Elementar, hoje Ensino Fundamental, e da Educação Infantil, especialmente quando se trata do ensino público e gratuito não pode ser desconsiderado, e, é preciso dizer, caracteriza uma cultura ora de resistência, ora de conformismo diante da precariedade das condições de implementação e manutenção da escolaridade pública, obrigatória e gratuita, com prejuízo, é claro, do requisito da “qualidade”, rebaixada quase sempre, em nome da universalização.

2. Formas das relações na instituição educacional

A presença do sujeito social desvela-se no tratamento afetivo e familiar caracterizado pelas palavras “tio” e “tia” e é reforçador de uma cultura doméstica e legitimador de uma rotina “domesticadora”, que remete o imaginário pedagógico ao universo familiar, especialmente à figura materna.

A natureza da criança precisa ser domada, para retomar a oposição entre cultura e natureza assinalada por Bosi e a disciplina assume, no discurso, a capa da “autonomia”, descrita por Jean Piaget como:

uma moral da cooperação [...] [que] deve ser procurada sobretudo nos movimentos íntimos da consciência ou nas atitudes sociais pouco fáceis de definir nas conversações com a criança [...] [por se constituir num] aspecto afetivo da cooperação e da reciprocidade [...] [e que resulta numa] noção, a mais racional sem dúvida das noções morais, que parece resultar diretamente da cooperação [...]: a noção de justiça. (PIAGET, 1994, p. 156).

A autonomia é discutida pelos educadores a partir de textos e fragmentos de textos cujo propósito é a reflexão sobre a prática. Entretanto, observa-se o tênue vínculo entre o objeto da reflexão e o fundamento para a reflexão.

Para tornar mais claro, a noção transcrita sobre o conceito de autonomia

encontra-se numa obra original de Jean Piaget. No cotidiano escolar circulam inúmeros fragmentos de textos sobre as idéias de Jean Piaget, simplificados ou adaptados ao dia-a-dia da escola para ser apresentado ao grupo de educadores e discutido, não raro, com “vãos teóricos” e “pousos práticos”, isto é, com estabelecimento de pontes e elos de ligação entre a teoria estudada e fenômenos observados na prática capazes de ilustrar tal teoria.

No entanto, o texto original, conceituando a autonomia de acordo com o autor que formulou tal definição, soa estranho aos sujeitos pesquisados e desvinculado da prática, causa estranhamento. Não é o referencial fundamentador das atitudes e das ações no calor da prática. Na prática, vale o ditado “a teoria é outra”.

Assim, os sujeitos sociais – a criança com sua história e cultura familiares e o professor e os demais educadores na instituição escolar, com suas formações, histórias, culturas e políticas próprias – estabelecem vínculos pessoais, sociais, culturais, históricos, hierárquicos e institucionais capazes de contrariar autores clássicos em nome de suas práticas consagradas pelo uso, embora os discutam e referenciem nos discursos pedagógicos e nas reuniões.

O sujeito social inserido nesse discurso, a saber, a criança real, com tendência à desestabilização e à ruptura do estado de ordem da instituição, figurando nele, isto é, nesse discurso, como um ser em formação, pleno de potenciais, necessitando de cuidados para desenvolver-se totalmente e apta para receber um tratamento que a torne autônoma não é o mesmo sujeito social inserido nas práticas (“não-discursivas”, por assim dizer) com necessidade de ser dominada em seus instintos para conformar-se ao modelo institucional.

Para começar, toda pretensão de formar um indivíduo autônomo traz o risco do

malogro da instituição educacional e de suas aspirações pedagógicas, ainda que estas sejam cheias de boas intenções. Este foi um dado observado nas escolas visitadas.

O cotidiano revelou algumas atitudes em sua contraditoriedade, como a perplexidade dos educadores frente a atitudes aparentemente autônomas de alguns alunos. A contradição se desvela no confronto entre a prática e a abordagem do referencial teórico piagetiano numa reunião pedagógica. Para citar um exemplo.

Um aluno de seis (6) anos ouviu o telefone tocar, atendeu e levou o recado à diretora.

Quando o menino apareceu na sala da reunião (uma das salas de aulas) e deu o recado, a professora coordenadora ficou perplexa e se perguntou, em voz alta: “*E agora? Isso é bom ou é ruim?*” A discussão foi retomada, mas sob o foco de uma análise mais “prática”, a partir da ocorrência.

Para não estender demasiadamente as considerações sobre a presença do sujeito social no discurso e na prática, tomarei como ponto de apoio da reflexão teórica apenas este exemplo, em minha opinião, ilustrativo da realidade extremamente conflituosa e contraditória vivida por estas professoras e profissionais que, cheias de tentativas para o desenvolvimento pleno do homem, ainda não conseguiram – como milhares se não milhões de educadores por todo o mundo – libertar-se das amarras das estratégias de dominação, poder e força necessárias à manutenção da ordem.

Uma preocupação pontual era o fato de que, se a pessoa que ligou fosse da Secretaria da Educação, a escola teria problemas.

Mas, além disso, via-se claramente referir-se a angústia ao aluno e ao seu comportamento, “historicamente problemático” e à possibilidade de tornar-se um hábito dele, caso não fosse repreendido. Por outro lado, repreendê-lo significava, sempre, reforçar a conduta inadequada.

Pairava no ar o receio de o aluno começar a sair correndo da classe toda vez que ouvisse o telefone tocar, embora o acontecido tenha se dado por encontrar-se o menino no corredor, próximo à sala onde o telefone tocava. Isto se justifica pelo histórico do aluno há três anos na escola. Várias tentativas foram feitas para conter suas “explosões” e condutas inadequadas ao longo do tempo. O problema reside no fato de o comportamento do aluno atrapalhar o andamento normal das atividades e os demais alunos. Na referida retomada da discussão com os sujeitos participantes da pesquisa, a coordenadora esclareceu que a perplexidade devia-se realmente ao histórico do aluno na escola, especialmente, ao fato de ele costumar criar problemas para o andamento das atividades da sua classe, atrapalhando os demais alunos. Nesse sentido, entendo a preocupação da escola em não concordar que comportamentos como os apresentados por ele sejam tomados para análises como a feita no presente texto. No entanto, este tipo de episódio me parece bem ilustrativo do quanto a escola, no cotidiano, fica de mãos atadas. O exemplo tomado é “gritante”, não é média na escola, mas serve para denunciar o grau de pressão ao qual a escola está submetida para resolver problemas nas minúcias do seu dia-a-dia. Esta pressão, é preciso deixar claro, refere-se à prisão e às amarras das estratégias de poder, dominação e força vindas “de cima”, isto é, das instâncias hierárquicas superiores (como as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação), mas também do grupo de profissionais envolvidos, dos pais dos alunos e dos próprios alunos. No caso de um ato “anormal” para os padrões da manutenção da ordem, a não punição frente ao grupo discente pode desencadear outros atos “anormais” e a ruptura da ordem estabelecida. Daí a perplexidade dos profissionais.

E é precisamente nesse sentido a minha análise sobre se a disciplina na escola é “meio” ou “fim” e a minha insistência em manter essa polarização, mesmo quando

pareça insensatez aos olhos de alguns, inclusive aos meus próprios, por vezes.

O pessoal da administração chegou à conclusão de que o comportamento só seria repreendido se acontecesse de novo até o final do dia, para se certificar de não ter sido uma conduta provocativa do aluno, mas uma iniciativa para realizar uma tarefa rotineira (o aluno conhece o aparelho telefônico, costuma atendê-lo quando está em casa) para a qual ninguém na escola encontrava-se disponível no momento.

Comportamentos como os freqüentemente apresentados por esse aluno de seis (6) anos enquadram-se no imaginário institucional sobre a “barbárie” (MATTÉI, 2002). O “imaginário institucional” sobre os comportamentos discentes influencia as concepções e posturas individuais, mas não necessariamente convergem com o “imaginário profissional” individual dos envolvidos na prática escolar. São condutas na maioria das vezes inapropriadas e desafiadoras do plácido ideário pedagógico sobre as relações sociais entre um adulto e uma criança e, não raro, são confrontos propositais das autoridades escolares, embora de uma intencionalidade muitas vezes implícita ou inconsciente por parte da criança. Ela sabe que está “contra as regras”, mas não tem a intenção consciente de “magoar” o adulto.

Contudo, são “bárbaras” porque o “EU” do aluno se fecha à alteridade, ao “De Fora”, ao “outro”, às regras por ele conhecidas.

Ele, o “EU”, conhece as normas, mas se recusa a cumpri-las porque talvez ponham em risco a sua “singularidade”. Assim, na sua relação com o exterior o “EU”, sentindo-se ameaçado pelo conjunto das normas escolares – descaracterizadoras da infância –, abre o espaço para e até mesmo produz a barbárie.

Entendo a norma escolar como descaracterizadora da infância, muito embora eu esteja convicta de não necessariamente a escola ser um ambiente para descaracterizar a infância. Essa afirmação refere-se a uma característica da norma

escolar de levar a criança a reconhecer e utilizar as convenções, os padrões e as regras de conduta do mundo adulto. É claro, nem todas as escolas desconsideram a importância de permitir que a criança viva sua infância no interior da instituição escolar, seja através do jogo ou da brincadeira e da fantasia. Mas a regra escolar é uma herança de convenções para o bom convívio entre as pessoas e de forma geral, não há espaço para a infância.

O lúdico é uma alternativa individual e criativa para suportar o mundo austero e adulto que a escola pretende apresentar à criança. Essa alternativa pode partir de uma iniciativa do diretor, do coordenador pedagógico, do professor ou dos próprios alunos. Ressalto também que numa das escolas onde estivemos, houve questionamento desse termo, bem como de outros, utilizados no corpo do presente trabalho. Modificamos os termos sempre onde não haveria comprometimento da análise e mantivemos aqueles em que discordamos da(s) instituição(ões) pesquisada(s), optando por notificar ao leitor sobre a posição da instituição nestes casos específicos.

Por outro lado, se a escola produz a barbárie, processo de subjetivização, é porque ela mesma é também, em certa medida, “bárbara”. Fechada em si mesma e na necessidade de cumprir e fazer cumprir suas normas mobiliza, para isso, muitas estratégias de dominação e relações de força e de poder que não se resumem ao domínio de um saber específico, mas tem a ver inclusive com “quem detém maior força” (física, econômica, política).

Isto se traduz inclusive em falas, que as professoras contam de diálogos com alunos para fazerem cumprir alguma regra: *“Eu sou maior e, portanto, mais forte do que você. E se eu batesse em você, como você bateu no seu amigo?”*

Não quero dizer com isso que a escola está fazendo de propósito para manter a criança domesticada, dócil. Trata-se apenas de explicitar uma contradição

fundamental, inerente, em minha opinião, ao próprio processo educativo e dificilmente vislumbrado pelas pessoas dentro da instituição.

É interessante como uma subjetividade ferida por tantos golpes (familiares, inclusive) pode ganhar força e impor modificações nas rotinas que a atormentam, “pagando na mesma moeda” o *habitus* institucional e forçando a sua modificação pela incorporação de novos elementos viabilizadores de (novas) alternativas para lidar com as rupturas das expectativas provocadas *no e pelo* sujeito.

Tomamos o exemplo acontecido na pré-escola, mas no ensino fundamental a realidade não é diferente. As manifestações da indisciplina têm um “status” de “barbárie”, mas não existe a consciência da escola “civilizada e civilizadora”, fechada ao “outro” pelo dever de cumprir normas e instaurar rotinas e, salvo exceção, ela não se percebe fomentando a “barbárie” pelo seu próprio exemplo, quando entre coisas, violenta a herança cultural de determinado grupo social para impor-lhe uma outra cultura “estrangeira”, estranha.

“EU”, “ALTEREGO” e “ALTER” (BOURDIEU. In: LINS, 2002, p. 13) entram em conflito pela própria estrutura que obriga o “EU” do aluno a “abrir-se” para o “ALTER” da escola, tentando convencê-lo de que, com o tempo, esse “ALTER” das regras não compreendidas se tornará um “ALTEREGO”, algo mais próximo da estrutura “EGO”, uma identidade.

Mas o legado cultural e normativo da instituição escolar mata diariamente essa esperança de conformação porque o projeto da escola é, nos dizeres parodiados de Bourdieu, a morte do aluno e o projeto do aluno é, na verdade, o assassinato da escola (BOURDIEU. In: LINS, 2002, p. 8).

Instaura-se assim, o processo chamado por Bourdieu “dilaceramento dos *habitus*” (BOURDIEU. In: LINS, 2002, p. 12-3) e o caos dele originado é que se

convencionou nomear, por vezes, *indisciplina*.

Com um histórico de descaso e omissão pela coisa pública, especialmente pela educação pública, não é de se estranhar o cotidiano da instituição de ensino público sofrer as conseqüências dessas marcas feitas ao longo do tempo e de as incorporar à sua cultura específica e à memória dos sujeitos nela envolvidos.

No entanto, apesar das contingências e imprevistos do cotidiano escolar, é preciso não justificar pelo “eterno impasse histórico” a situação de desqualificação dos profissionais e da escola pública, buscando alternativas que, ao mesmo tempo, se ajustem à realidade marcada pelo descaso e supere-a, transcendendo-a em busca de alterações significativas.

A escola e o contexto social e histórico de lutas por acesso ao ensino universal, público, gratuito e de qualidade contribuem em grande medida para a construção das subjetividades.

Os processos psicológicos, cognitivos, sociais utilizados, construídos no cotidiano de cada instituição educacional efetivam os vínculos entre o “EU” e o “OUTRO”, entre o “EU” – professor, diretor, funcionário, aluno, pessoa – e o “OUTRO”, “DE FORA” ou “aquele que não sou EU” ou “que é um não-eu, mas com traços de MIM” – aluno, professor, pessoa, regra, convenção, etc.

E é justamente na efetivação desses vínculos entre o “EU” – “EGO” – e o(s) “Não- EU(s)” – “Alterego” (um “DE FORA” com traços de identificação) ou, até mesmo, “Alter” (“OUTRO” muito diferente de “MIM” e que, às vezes, eu não quero incorporar) que se constroem as subjetividades de alunos, professores(as), diretores(as), funcionários(as), quer estas três últimas categorias assumam todo o potencial afetivo dessas relações, quer as levem a efeito guardando-se dos exageros,

quer as radicalizem, transformando a escola numa extensão, no sentido de ampliação mesmo, do ambiente doméstico, familiar (os tratamentos despersonalizados “tios”, “tias”, “mãe”).

Nesse sentido, lembramos Assunção quando aponta em seu estudo a fala de uma diretora que conceitua a escola como uma “casa grande” e assume mesmo no nível do discurso, uma associação entre o papel de professora e de mãe (ASSUNÇÃO, 1996). No presente estudo, uma das funcionárias também se assume como “mãe”, quando explicita a responsabilidade de sua função no controle disciplinar dos alunos: “sou servente, mãe, educadora”.

A construção da subjetividade fica, nesse caso, atrelada aos papéis domésticos (pai, mãe, tio, tia) e reforça a divisão social de gênero, legitimando a feminização da função docente como uma característica de uma profissão inerente ao papel e à função sociais da mulher-mãe-professora (“tia”).

Vale lembrar: não é objetivo do presente texto valorar positiva ou negativamente essa associação do papel da mulher ao da professora mãe-tia. O componente afetivo que o termo “tia” sugere na relação professor-aluno é indelével, mas as falas dos coordenadores para quem apresentamos o presente texto em forma de artigo trazem um elemento fundamental para pensar essa afetividade: *“Eu não vejo nada de ruim em ser mulher-mãe-professora. (...) É obrigação da família cuidar da criança, mas se a família não cuida, a gente cuida”*. Mas talvez seja necessário pensar a possibilidade do componente afetivo não minar a autoridade docente. A professora precisa ser “tia” para se responsabilizar pela afetividade inerente às relações humanas que se estabelecem na escola?

Capítulo III

Cultura escolar e as políticas educacionais

Assistimos na última década do século passado ao processo de mercadorização da educação. Trata-se de um desmonte do aparato legal que consagrava direitos fundamentais do cidadão à educação e conquistas trabalhistas para eliminar as responsabilidades do Estado quanto às políticas públicas e a direcionar o seu papel interventor para o controle dos serviços oferecidos pelo setor privado.

Desde a Conferência de Jomtien na Tailândia, em 1990 que sugeriu a elaboração do “Plano Decenal da Educação para Todos” até os Planos Nacionais e Estaduais da Educação é possível perceber a penetração do ideário neoliberal, a precarização dos contratos de trabalho e o tratamento mercadológico da educação. A questão da inclusão social – temática de interesse indiscutível para a educação e para a sociedade – transformou-se, a partir de então, numa piada de extremo mau gosto.

Os documentos elaborados pelo governo seguem com rigor a cartilha neoliberal, incorporando modestamente alguns anseios manifestos nas propostas elaboradas pela sociedade civil brasileira, mas essa incorporação não pretende sair do papel, dadas as condições impróprias para se concretizarem e o descaso do governo para implementar mudanças cujos efeitos viabilizem igualdade de condições de acesso, permanência e êxito escolar.

1. Políticas educacionais a partir da década de 1990

O presente capítulo faz-se necessário, pois se inclina a uma reflexão sobre a

temática da reforma do Estado no Brasil e suas implicações na dinâmica do cotidiano escolar, compondo culturas escolares específicas.

Organizei parte do capítulo em dois momentos: o primeiro, “As políticas públicas para a educação a partir da década de 1990”, traz um desenho sumário da legislação educacional no período e ensaia uma contribuição ao entendimento de como o aparato legal foi se (des)construindo para legitimar as tentativas de transformar a educação num bem de consumo como qualquer outro disponível no mercado. O segundo, “Políticas educacionais para a Educação Básica e a inclusão”, reflete a preocupação de dialogar com os documentos oficiais do Banco Mundial, Constituição Federal de 1988, Lei n.º 9.394/96, Plano Nacional de Educação e Plano Estadual de Educação, apontando os elementos que dizem respeito mais diretamente à Educação Básica.

Discute-se sobre a temática da inclusão no Ensino Fundamental e na Educação Infantil trazendo alguns dados indicadores de contradições fundamentais que acabam por emperrar a concretização das políticas de inclusão, prejudicando o processo educacional de todas as crianças e sobrecarregando a escola e os professores com tarefas as quais eles não têm condições de cumprir por não lhes ser dada, ou antes, por lhes ser negada a infra-estrutura básica – desde espaço físico apropriado até profissionais especializados.

A outra parte do capítulo fala da Cultura Escolar e da Indisciplina a partir do contexto da reforma do Estado no Brasil, relacionando a legislação educacional às suas implicações na constituição cultural da instituição escolar brasileira e refletindo um pouco sobre a forma como as apropriações do aparato legal podem se processar para provocar a indisciplina de alunos e professores na organização educacional.

1.1. As políticas públicas para a educação

Da consagração da educação como direito social, no Artigo (Art.) 6º da Constituição Federal de 1988 até o Plano Estadual da Educação (PEE-SP) – ainda não transformado em lei – um longo caminho foi percorrido no sentido de modificações, da letra da lei à sua implementação.

Além da chamada “Constituição cidadã”, que garante proteção e integração social a todas as pessoas, independentemente de sua raça, crença religiosa ou condição física deficiente, temos no Brasil a Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), que inclui em seu texto palavras sobre a inclusão de negros, índios e portadores de deficiência física no sistema educacional regular, com direito inclusive, à assistência especializada quando for o caso, conforme previsto no Art. 58, § 1º da LDBEN 9.394/96.

O Plano Nacional de Educação, transformado na Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001, na Exposição de Motivos feita pelo então Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, destaca como inovação a intenção de expandir o atendimento aos alunos com necessidades especiais de educação e propõe-se a tornar os cenários educativos brasileiros compatíveis com os desafios enfrentados, prevendo também, a inclusão da problemática nos programas de formação docente.

Grosso modo, podemos dizer que as aspirações da sociedade civil de universalização das condições de acesso, permanência e sucesso na escola previstas no texto da lei como “iguais para todos”, transformam-se, na legislação subsequente e não de forma gratuita, em “equidade de acesso, permanência e sucesso, conforme o mérito individual”, dada a incorporação feita dos documentos do Banco Mundial.

É possível perceber pela leitura do Plano Nacional de Educação para todos (Lei

n.º 10.172/2001) que do documento original elaborado pela sociedade brasileira no I e II CONEDs – Congresso Nacional de Educação – (Projeto de Lei n.º 4.155/98) ao texto final baseado muito mais na proposta do governo anexada ao documento apresentado ao Congresso sob o número 4.173/98, muitas das aspirações educacionais inclusivas foram eliminadas, em nome da regulação do mercado.

Conforme Valente e Romano:

As duas propostas de PNE [Plano Nacional de Educação] materializavam mais do que a existência de dois projetos de escola, ou duas perspectivas opostas de política educacional. Elas traduziam dois projetos conflitantes de país. De um lado, tínhamos o projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade. De outro, enfrentávamos um plano que expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletido nas diretrizes e metas do governo. (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 99).

Segundo os mesmos autores, pelo Relatório Marchezan – um substitutivo à proposta da sociedade subscrito pelo falecido Deputado Nelson Marchezan (PSDB-RS) – e por uma série de táticas do governo para abreviar a participação popular nas audiências públicas, garantindo assim ampla maioria do governo na Câmara dos Deputados e no Senado, o Projeto de Lei n.º 4.173/98 tramitando anexo ao Projeto de Lei n.º 4.155/98 (PNE, Proposta da Sociedade Brasileira), foi aprovado, vindo a tornar-se o Plano Nacional de Educação, Lei n.º 10.172/2001.

A referida Lei, aprovada “à revelia” dos anseios da sociedade omite-se inclusive quanto a mais antiga e grave dívida social das elites nacionais com o povo brasileiro: a erradicação do analfabetismo, direito consagrado no Art. 214 da Constituição Federal de 1988 (CF de 1988), inciso I.

Num confronto entre o plano plurianual de educação (PPA) previsto na CF de 1988 e o PNE aprovado, além de o legislador fazer desaparecer neste último o objetivo de erradicar o analfabetismo, no seu item 2, “Objetivos e Prioridades”, o PNE muda o

objetivo de “universalização do atendimento escolar” (Artigo 214, inciso II da CF de 1988) para “elevação global do nível de escolaridade da população”. (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 100-1).

Ora, “universalizar o atendimento escolar” é mais amplo do que “elevar globalmente o nível de escolaridade da população”.

“Universalizar o atendimento escolar” é prover meios de garantir que toda a população em idade escolar esteja na escola e também pode significar abarcar nesse atendimento a população que foi excluída na idade própria, assegurando o padrão de qualidade necessário para, então sim e paralelamente, “elevar globalmente o nível de escolaridade da população”. Sem universalizar o atendimento escolar com garantia do padrão de qualidade o nível global de escolaridade estará sujeito às truculências do processo de “inclusão excludente” que vivemos hoje.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) do Ministério da Educação – MEC quando chamado a justificar o péssimo desempenho dos alunos brasileiros no Programa Internacional de Avaliação de Alunos – Pisa, apontou como causas a distribuição do Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* no país (segundo dados da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE), a distorção idade-série, o elemento sociocultural, a escolaridade dos pais entre outros (INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2004).

O artigo sob o título “Melhora desempenho brasileiro no Pisa” traz a seguinte chamada: “Mesmo com baixo aproveitamento, Brasil apresenta maior índice de crescimento entre 41 países em duas áreas de Matemática e mantém média em Leitura e Ciências”.

Com esta chamada, justifica o desempenho brasileiro amenizando-o com a idéia de ter apresentado o maior índice de crescimento em *duas áreas* de Matemática e

em Ciências e de ter mantido o mesmo desempenho da edição anterior do Pisa, em Leitura. Esta manutenção do desempenho anterior em Leitura leva a pensar, a despeito do parco “avanço” em Matemática e Ciências, que faltam investimentos em educação e se eles estão sendo feitos, não são suficientes.

No mesmo artigo, ao citar dados da *Education at a Glance* (EAG), da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), a insuficiência dos recursos torna-se nítida:

Um outro dado, apontado pela EAG *Education at a Glance* OCDE, publicação de 2002, com os números mais recentes disponíveis, mostra que, de primeira a quarta série, os Estados Unidos gastam US\$ 6.582 por aluno, enquanto o Brasil despende US\$ 956,00. No ensino secundário, os Estados Unidos gastam US\$ 8.157 por aluno e o Brasil, US\$ 1.100,00 (dólar PPP, paridade poder-compra). (INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2004).

Enquanto países como os Estados Unidos investem US\$ 6.582 por aluno de primeira a quarta séries por ano, o Brasil mantém um aluno de primeira a quarta séries com a quantia de US\$ 956,00 anuais, um investimento cerca de quatorze e meio por cento (14,5%) do investimento americano.

No Ensino Médio, contra US\$ 8.157 de investimento americano por aluno anualmente, o Brasil gasta US\$ 1.100,00 por aluno/ano: um investimento equivalente a treze e meio por cento (13,5%) dos gastos americanos com a educação de um aluno no mesmo nível de ensino.

No entanto, a principal razão alegada pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – como justificativa para o mau desempenho não é a escassez dos investimentos. Isto pode até contribuir, mas deve ser considerada a distorção idade-série entre outros fatores, como os anos de estudo dos alunos e a escolaridade dos pais.

Prossegue o texto, em outro momento:

No Brasil, devido ao alto índice de distorção idade-série, em 2000, metade dos adolescentes que participaram do Pisa estava matriculada no ensino fundamental, principalmente nas 7ª e 8ª séries. Dessa forma, eles foram avaliados com base em conteúdos que ainda não chegaram a estudar em 2003. O relatório do Pisa destacava, ainda, que o percentual de alunos abaixo do nível considerado mais elementar era bastante elevado nos diversos países com estudantes de 15 anos com menos de oito anos de estudo. Além do Brasil, estavam na mesma situação Hungria, México, Portugal, República Checa e Luxemburgo. Em 2003, menos da metade dos alunos participantes do Pisa (46,32%) estava no primeiro ano do ensino médio, ou seja, na série adequada para a idade. Na sétima série, 11,84%, na oitava, 21,86%, na segunda série do Ensino Médio, 19,47% e na terceira série, 0,52%. (INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2004).

A distorção idade-série evocada para justificar o fraco desempenho no Pisa é a razão da preocupação de milhares de educadores no Brasil: trata-se de um problema “estrutural” que leva os estudantes brasileiros com quinze anos de idade e menos de oito anos de estudo – isto é, ainda nas últimas séries do Ensino Fundamental (sétimas e oitavas) – a serem avaliados pelos conteúdos de seus colegas na idade adequada para o correspondente Ensino Médio.

Algumas perguntas podem ser feitas: a distorção idade-série é, com efeito, um fator ou o único fator responsável pelo fraco desempenho dos alunos brasileiros? O que leva os adolescentes de quinze anos no Brasil a ainda estarem cursando a sétima e a oitava séries e não o primeiro ou segundo anos do Ensino Médio?

Ainda caberia colocar outra questão e ela não vem em tom de pergunta: os adolescentes brasileiros não estão incluídos no processo de ensino-aprendizagem que deveria ser intrínseco à escolarização. Eles passam pelo sistema, mas retidos ou aprovados, não há garantias de concretização desse processo.

Não seria, porventura, a distribuição – ou antes, concentração – da renda, excludente, a responsável por negar aos alunos mais pobres o acesso aos bens culturais componentes do currículo exigido pela escola e aos quais têm direito?

E tal exclusão já não os leva a ingressarem na escola com uma defasagem de

conteúdo em relação aos colegas com acesso a esse currículo requerido pela escola e aos bens culturais negados a eles desde o berço, quando alguns são felizes se tiverem o leite materno para sustentá-los?

Quanto ao objetivo “melhoria da qualidade do ensino” (Art. 214, inciso III), se por um lado o PNE o manteve em seu texto como “melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis”, por outro, na explicitação de meios para o alcance desse objetivo dois foram os caminhos trilhados: 1) contornar o problema; 2) enfrentar o problema, vinculando mais recursos. Quando o caminho seguido foi este último, o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (2001), usou seu poder de veto, argumentando [quase] sempre com a Lei de Responsabilidade Fiscal.

1.2. Políticas educacionais para a Educação Básica e a inclusão

A referência à inclusão aparece nos documentos oficiais, quer sob a forma de “tratamento igual, respeitoso e o apreço à tolerância pelo diferente”, quer pela utilização do termo inclusão, adjetivado do cidadão a ser incluído: o negro, o índio, o deficiente físico.

A legislação incorpora a preocupação de que todos os cidadãos tenham assegurados seus direitos sociais: a educação, a saúde, a previdência social, entre outros, afirmados no Artigo (Art.) 6.º da Constituição Federal Brasileira.

No entanto, o discurso não se efetiva e assistimos ainda, ao quadro de exclusão dos pobres, negros, índios e deficientes físicos, entre tantos outros, segregados por valores preconceituosos e desumanos.

Na década de 1990, as políticas educacionais transformaram a educação de direito social em bem de consumo ou mercadoria.

As políticas públicas que deveriam assegurar na prática o direito social à educação para todos os cidadãos – tenham eles tido a ela acesso na idade própria ou não – e de qualidade, vão se delineando e se constituindo como práticas interessadas em manter um *status quo* de exclusão e marginalização social, cujos beneficiários são um grupo bastante reduzido e preocupado unicamente com a acumulação cada vez maior de riqueza, mesmo às custas da miséria da grande maioria da população.

Assim, são oferecidos “pacotes mínimos” para a maioria, nomeando as supostas benesses governamentais de “educação para todos” e, sucateando a educação pública, “força-se” a procura por pacotes mais sofisticados, de acordo com as possibilidades econômicas do interessado.

A Constituição Federal de 1988 (CF de 1988) traz em seu texto várias garantias ao cidadão brasileiro com respeito à educação desde a infância. Assim, está na Constituição:

Artigo 3º - Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II – garantir o desenvolvimento nacional;

III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (SENADO, 1988, p. 9).

Conforme o texto legal, as condições de implementação de qualquer mudança na estrutura educacional do país deveriam passar por criterioso estudo e acontecer de forma a garantir a inclusão de todas as crianças na escola, bem como escolas com o mesmo nível de qualidade e aptas a preparar os cidadãos brasileiros com base num currículo mínimo nacional e no respeito às peculiaridades regionais e individuais.

No entanto, os documentos do Banco Mundial, recomendam prioridade ao

ensino fundamental brasileiro (“educação básica primária”), porque, conforme o Banco:

A educação, especialmente a educação básica (primária e secundária de primeiro ciclo), contribui para reduzir a pobreza ao aumentar a produtividade dos pobres, reduzir a fecundidade e melhorar a saúde, e ao dotar as pessoas das atitudes que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade. De modo mais geral, a educação contribui para fortalecer as instituições civis, para criar uma capacidade nacional e para promover o bom governo, que são elementos essenciais para a implantação de políticas econômicas e sociais racionais. (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 1-2, tradução nossa).

Racionalizar as políticas econômicas e sociais significa, nos termos do Banco, enxugar a máquina estatal, reduzir custos, cortar gastos, diminuir [eliminar?] os custos com gastos sociais e ampliar a regulação do mercado, fazendo-a incidir sobre todas as esferas, antes públicas.

Educação para todos, mas não igual para todos. Educação para as meninas aprenderem a se prevenir contra a proliferação descontrolada de descendentes, as epidemias como o vírus HIV e outras, sexualmente transmissíveis ou resultado de problemas de higiene e saneamento básico e para os meninos aprenderem os rudimentos sem os quais não conseguirão participar da economia, formal ou informal.

Ao analisar os documentos do Banco, confrontando-os com a realidade das reformas nas escolas brasileiras, é possível notar o desrespeito à garantia constitucional prevista no Art. 3.º da CF de 1988.

A “racionalização” das políticas econômicas e sociais significa cortes nos investimentos para as políticas públicas, mas não a contenção de gastos realmente desnecessários como os investimentos no setor privado por meio da concessão de bolsas a estudantes universitários. Estes estudantes têm o direito de ingressar numa universidade, mas me parece mais “racional” usar a verba para melhorar as condições gerais das universidades públicas e ampliar o número de vagas, com garantia da

qualidade dos cursos. É claro que esta última opção não oferece retorno financeiro, mas um país que pretende crescer economicamente, tornando-se mais justo e solidário e fomentar o desenvolvimento NACIONAL, conforme reza a CF de 1988, não pode transformar a educação num bem de consumo regulado pelas leis da oferta e da procura.

Sem tocar na questão do esgotamento dos recursos naturais que se constitui num problema, do já precário equilíbrio ecológico, fruto de inúmeras e irracionais intervenções humanas na sua ânsia de aumentar bens e riqueza, tratarei, de forma breve, do desgaste dos relacionamentos sociais, sentido em todas as esferas do comportamento humano, especialmente na educação.

Resultado dessa lógica do endeusamento do mercado e da mercadorização da vida, assistimos à reificação das pessoas e à banalização da existência em todas as áreas, mormente na área afetiva e emocional, relacionada ou não à sexualidade.

Analisando por esse ângulo, parece paradoxal e até nefasto admitir a educação como o “coringa” capaz de reduzir não só a pobreza, como melhorar a saúde, inclusive pela redução da fertilidade, aqui entendida como controle de natalidade.

Além disso, há a promessa de aumentar a produtividade dos pobres, o que, em meu entender só pode ser conseguido se aos pobres for garantido um emprego e não “empregabilidade”. Sem garantia de emprego, não existe estímulo para o aproveitamento e prosseguimento dos estudos, especialmente nas condições em que a maioria dos estudantes vive.

E como interpretar “dotar as pessoas das atitudes necessárias para participar plenamente da economia e da sociedade”, se nem escola de qualidade, nem emprego, nem saúde, nem condições dignas de constituição e manutenção de uma família pequena podem ser asseguradas? Quais atitudes integradoras na vida econômica e

social se podem esperar de pessoas que não são respeitadas nem nos direitos mais básicos à vida e à saúde? Ou antes: qual integração é ou pode ser oferecida a pessoas excluídas da vida em sociedade desde a infância?

Ainda na discussão dessas questões, cabe analisar a Lei n.º 10.172/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Ironia ou não, o texto da lei evoca o crescimento internacional e acelerado da preocupação com a educação de crianças de zero (0) a seis (6) anos em estabelecimentos específicos subordinando-o à demanda familiar de trabalhar fora de casa e aos argumentos científicos dos investigadores do processo de desenvolvimento de crianças nessa faixa etária. Segue o texto:

À medida que essa ciência da criança se democratiza, a educação infantil ganha prestígio e interessados em investir nela.

Não são apenas argumentos econômicos que têm levado governos, sociedade e famílias a investirem na atenção às crianças pequenas. Na base dessa questão está o direito ao cuidado e à educação a partir do nascimento. A educação é elemento constitutivo da pessoa e, portanto, deve estar presente desde o momento em que ela nasce, como meio e condição de formação, desenvolvimento, integração social e realização pessoal. [...] Mas o argumento social é o que mais tem pesado na expressão da demanda e no seu atendimento por parte do Poder Público. Ele deriva das condições limitantes das famílias trabalhadoras, monoparentais, nucleares, das de renda familiar insuficiente para prover os meios adequados para o cuidado e educação de seus filhos pequenos [...] No entanto, é preciso evitar uma educação pobre para crianças pobres e a redução da qualidade à medida que se democratiza o acesso. (CONGRESSO, 2001).

A citação é longa, mas entendo ser importante para a discussão de aspectos relacionados não só à educação infantil, mas ao ensino fundamental e médio, embora não seja nossa pretensão esgotar ou detalhar tal debate.

Em primeiro lugar, ao mesmo tempo em que evoca a crescente demanda por educação infantil, o texto se incumba de desresponsabilizar o Poder Público pelo atendimento universal a esta demanda, já que o avanço das ciências da infância leva ao ganho de prestígio pela educação da faixa etária em questão e conseqüentemente, atrai

investidores.

Em segundo lugar, a premissa de que não são os argumentos econômicos que motivam os governos a investir na educação das crianças pequenas é paradoxal à afirmação dos atrativos apresentados aos investidores. Se fosse objetivo do Poder Público investir em políticas públicas para a educação infantil, cremos que o texto mais apropriado não seria “ganha prestígio e interessados em investir nela”, mas “tem reconhecida a sua importância e recebe maior atenção e investimentos do Poder Público”.

Em seguida é evocado o “direito à educação”, devendo este ser garantido desde o nascimento e com vistas a prover o cidadão de meios e condições em que se forme, desenvolva, integre socialmente e realize pessoalmente.

Formação, desenvolvimento, integração social e realização pessoal, certamente não podem ser alcançados se utilizada a política de educação pobre para criança pobre.

Continuando a argumentação, aparece ainda: “o argumento social é o que mais pesa”, isto é, é preciso que o Poder Público atenda a demanda das “famílias trabalhadoras, monoparentais, nucleares, de renda familiar insuficiente”.

Nesses dois argumentos apresentados, a saber “educação como direito” e “peso do argumento social”, existe um paradoxo: a educação infantil é um direito da criança como ser humano em desenvolvimento ou é um peso para o Estado por causa das famílias mal-estruturadas e pobres?

No segundo caso, deve-se começar por garantir condições de sobrevivência dignas para as famílias, monoparentais ou não.

E se a educação é de fato um direito da criança desde o nascimento, é preciso que o Poder Público se responsabilize por ela, seja ela atrativa ou não para as entidades privadas.

Deixar a educação infantil ao sabor dos investimentos daqueles eventualmente interessados no desenvolvimento das ciências da infância é condenar a criança pobre a uma educação infantil também pobre e fere o princípio constitucional expresso no Art. 3.º, inciso IV: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Não somente a educação infantil, mas o ensino fundamental e o ensino médio, compõem o que a LDBEN 9.394/96 chamou de Educação Básica.

Nas Disposições Gerais reza a Lei:

Art. 27 – Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática. (CONGRESSO, 1996).

Subordinando a educação à regulação do mercado, torna-se impossível desenvolver os conteúdos curriculares conforme as diretrizes indicadas na LDBEN 9.394/96. Primeiro porque os valores fundamentais ao interesse social e o respeito ao bem comum são interessantes para a sociedade, mas constantemente burlados, inclusive no trâmite de Projetos de Lei oriundos das aspirações e necessidades populares, em nome do capital.

Segundo, os valores fundamentais ao interesse social (vida, ética, cidadania, sentido da responsabilidade, do bem comum, solidariedade, dignidade, entre outros) são diametralmente opostos aos interesses do mercado, a saber, o lucro, a exploração da mais-valia, o acúmulo de bens e riquezas para promover o aumento do consumo e da produtividade para assim aumentar o lucro...

Terceiro, os direitos dos cidadãos são negados praticamente desde o ventre materno para os pobres e miseráveis.

Quarto, como falar em deveres e respeito ao bem comum a cidadãos alienados

dos direitos mais fundamentais do homem: à vida, à saúde, à educação, ao trabalho, à dignidade, à liberdade?

Finalmente, não é possível falar em democracia quando na tramitação de um projeto de lei proposto pela sociedade brasileira o governo articula esforços e burla as regras democráticas mais elementares como o direito de participação em audiências públicas para garantir a exclusão daqueles a quem supostamente representa no processo de elaboração de um Plano Nacional de Educação de interesse social.

Embora a legislação desde a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) consagrem em seus textos algumas garantias educativas fundamentais como garantia de acesso e permanência na escola, respeito à liberdade e apreço à tolerância, gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, valorização do profissional da educação escolar (CF de 1988, Art. 206, incisos I, IV, V e LDBEN 9.394/96, Art. 3.º, incisos I, IV, VI e VII), inclusive para os portadores de deficiência, o próprio governo federal desconsidera esses direitos do cidadão ao fazer tramitar de forma arbitrária um Projeto de Lei que golpeia a proposta apresentada pela sociedade brasileira.

A Lei n.º 10.172/2001 resultante do Relatório Marchezan aprova um Plano Nacional de Educação compatível com o ideário neoliberal empurrado para os países “em desenvolvimento” pelo império norte-americano e completamente estranho à configuração cultural brasileira.

A conclusão do artigo de Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos, escrita em forma de uma carta ao Ministro da Educação, permite a visualização do contraste entre as políticas nacionais para avaliação da educação básica e a realidade brasileira no texto transcrito a seguir:

[...] diante do alto índice de drogas, de violência, de indisciplina, de gravidez e prostituição infantil, de doenças sexualmente transmissíveis, de problemas de

higiene corporal, as professoras vêm desenvolvendo projetos sobre “educação afetivo-sexual”, “higiene e saúde”, “preservação e combate às drogas”, entre outros.

[...] além da ausência de políticas sociais que se encarregassem de lidar com muitos dos problemas que os professores estão enfrentando, o governo implementa programas de avaliação como o SAEB. É claro que, via SAEB, continuarão sendo ignoradas tanto as condições de trabalho, como as iniciativas heróicas de docentes que, na ausência de políticas públicas sociais, procuram de forma criativa contornar problemas e intervir em situações alarmantes do ponto de vista social e ético. É óbvio também que os resultados do SAEB serão muito baixos, quando os professores gastam mais tempo em trabalhos sociais e assistenciais, ficando muito reduzido o espaço para organização e sistematização de conhecimentos dos conteúdos avaliados pelo SAEB.

O desafio da educação e do professor é educar uma população nascida em meio a problemas sociais de toda ordem, frutos da concentração de renda do país, que não se acanha de deter a quase totalidade dos recursos e da riqueza enquanto a grande maioria vive em condições de penúria.

Diante do quadro de miséria do povo brasileiro, fruto de esforços muito bem dirigidos para manter um estado de coisas favorável à acumulação cada vez maior dos recursos financeiros por uma minoria, é preciso pensar a realidade da reforma do Estado feita no Brasil – carregada com as cores da bandeira neoliberal – voltando a análise para a constituição de uma cultura escolar caracterizada ao mesmo tempo pela resistência e pela reticência, pela luta e pela aceitação, pela subordinação e pela indisciplina... Os opostos aparecem como complementos na construção de uma identidade ainda desconhecida. Nesse contexto de reforma e desresponsabilização do Estado pela educação da maioria, duas temáticas afloram: uma, tratada no capítulo anterior, refere-se às subjetividades construídas no interior das instituições educacionais; outra, fruto da manutenção do “status quo”, a constituição de “micro culturas escolares”, compõe a segunda parte do presente capítulo e tem reflexos na construção das subjetividades descrita no Capítulo II: “A Inclusão e as relações na instituição escolar”.

2. A Cultura Escolar e a Indisciplina a partir do contexto da reforma do Estado no Brasil.

Esta segunda parte, traz um esboço de reflexão sobre como os elementos colocados na primeira parte, a saber, as políticas educacionais a partir da década de 1990 no contexto da reforma do Estado no Brasil relacionam-se à constituição cultural da escola brasileira e de que forma aparece a indisciplina nesse cenário levando em conta a inclusão aclamada no discurso oficial e os seus efeitos no cotidiano das crianças em idade escolar.

No aparato legal brasileiro é possível perceber a consagração de direitos fundamentais do indivíduo, inclusive a educação e a responsabilização do Estado pela garantia de políticas públicas para concretizar o acesso da população a bens e serviços aos quais tem direito constitucional.

Na prática, no entanto, o que tem sido feito é a implantação arbitrária de um modelo político, econômico e social para favorecer um grupo muito reduzido da sociedade brasileira, condenando à miséria milhões de brasileiros.

A constituição cultural da escola brasileira vem se fazendo nos moldes dos documentos oriundos desse movimento de “neoliberalização” do Estado brasileiro. A mercadorização da educação direciona a escola para tornar-se uma empresa e entregar-se às regulações do mercado.

Nesse sentido, a competição, princípio elementar do jogo econômico, adentra os portões escolares e transforma-se em “princípio educativo”, fomentando a exclusão dos menos adaptados e a sobrevivência dos mais aptos ou mais fortes.

Como falar em inclusão quando impera a competição? Os professores ficam

responsáveis por turmas numerosas. A desculpa do Banco Mundial é econômica: aumentar os investimentos nos insumos indispensáveis para permitir a entrada e permanência de um maior número de alunos na escola. Ora, número de alunos por professor não reflete – diz o Banco – em melhora ou piora do sistema educacional. O que realmente conta são os insumos que trazem retorno: distribuam-se livros didáticos.

Essas turmas numerosas já comprometeriam o desempenho dos alunos se nenhum deles tivesse qualquer deficiência – e isso sem nenhuma intenção pejorativa. O trabalho do professor se complicaria só pelo fato de muitas crianças dependerem de um único profissional, durante um período de tempo muito reduzido – apenas quatro horas – porque ensinar não tem sentido sem vínculo com aprender e não é o mesmo cuidar do ensino para a aprendizagem de vinte (20) crianças e de quarenta (40) e isto, nas séries iniciais – da primeira a quarta séries.

Para agravar o quadro: dentre as quase quarenta crianças numa mesma sala de aula, pelo menos uma tem deficiência física ou mental e nem todas as escolas têm condições de reduzir as classes em que estas crianças estão matriculadas.

A inclusão de crianças pobres já é complicada por a escola não estar preparada para lidar com culturas e conhecimentos prévios tão diferentes daqueles considerados pré-requisitos para o ingresso na escola. Ainda mais se complica quando as diferenças culturais são grandes como no caso da cultura indígena ou rural (no caso das escolas urbanas). Imagine-se qual não seria o prejuízo causado quando por decreto colocam-se crianças com deficiências físicas e mentais na sala de aula. E ainda pior: com deficiências que exigiriam do professor uma familiaridade com outro tipo de metodologia e didática, como é o caso das crianças cegas, surdas, mudas ou com comprometimento motor. Esses tipos de deficiência pedem todo um aparato

diferenciado, uma outra cultura: não mais a ênfase visual e auditiva – tradição em nossas salas de aula. E como exigir de crianças que mal podem controlar o movimento da cabeça e pescoço e coordenar os movimentos para segurar um lápis, a árdua missão de escrever um texto, mesmo curto?

Estas questões acerca da falta de condições para incluir todo tipo de criança nas escolas remete a pensar na indisciplina como uma forma de manifestação ou um “sintoma” de mal-estar na escola. Mal-estar relacionado à implementação de um modelo indigesto para nossa cultura brasileira e situação educacional. Um modelo indigesto porque inapto para satisfazer às necessidades e condições de ensino e de aprendizagem de nossos professores e de nossas crianças. Decretar a inclusão não resolve o problema: as crianças não estão encontrando escolas em condições de recebê-las, como os professores não tiveram tempo de aprender a inclusão e pelo menos os rudimentos para lidar com ela de forma a não comprometer o seu ensino e por extensão a aprendizagem de seus alunos.

É claro, não se trata também de decretar a exclusão e vislumbrar em toda tentativa de inclusão uma ameaça ou de entender a competição como o empecilho fundamental à inclusão de todos na escola.

Mas penso ser necessário refletir se a inclusão, do modo como vem sendo feita, por decreto, sem um mínimo de condições garantidas nas escolas, não tem contribuído para excitar o espírito de competição.

Não se pode desconsiderar o trabalho de muitos educadores que enxergam além da falta de condições e recursos, dos baixos salários, do estresse e da má formação e buscam alternativas para atender da melhor maneira possível todos os alunos.

No entanto, ainda que a competição não seja extinta por causa da inclusão – e não pretendo fazer tal afirmação – minha opinião é que, do modo como vem sendo

feita, a inclusão pode ser minada ou o processo de inclusão pode ser minado pelo efeito da competição: sem condições de implantação e cada profissional e escola tendo que “dar um jeitinho” para manter os alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula, o clima é absolutamente favorável ao surgimento de um espírito de competição contrário à solidariedade necessária à inclusão, até por causa das avaliações institucionais que primam pela qualidade do serviço oferecido à sociedade.

Mesmo os comportamentos indisciplinados presenciados na pesquisa de campo realizada para o presente trabalho, demonstram uma insatisfação por parte do corpo docente. Tive a oportunidade de participar de um simpósio direcionado para os professores da rede municipal e verifiquei a alta incidência desses comportamentos por parte de professores, diretores e coordenadores pedagógicos da rede. As palestras apresentadas tinham marcante tendência ao tratamento mercadológico da educação e à desresponsabilização do Estado, atribuindo culpas aos professores despreocupados e negligentes com sua própria reciclagem e adaptação às mudanças.

Docentes e demais educadores manifestaram seu descontentamento prestando pouca atenção às falas apresentadas e não fazendo caso dos palestrantes, levantando-se a todo momento ou deixando o recinto por longo período de tempo, alguns retirando-se antes do horário marcado para o término, ocorrência que foi repreendida pela Secretaria de Educação Municipal. Esse episódio foi discutido no Capítulo I: “Metodologia e Análise de dados”.

Dado o contexto de uma reforma do Estado feita sem nenhuma preocupação com a satisfação dos interesses nacionais para o desenvolvimento e crescimento nacionais sobre a base de uma sociedade livre, justa e solidária construída a partir do alcance dos objetivos de erradicar a pobreza e a marginalização e promover o bem

comum – como reza a Constituição Federal de 1988 no artigo 3º, incisos I a IV – a sociedade brasileira vive a implantação de um modelo social, político e econômico opressor e desumano com vistas simplesmente ao acúmulo de riquezas de uma minoria e à contenção das explosões de insatisfação da maioria pobre.

A indisciplina, entendida como uma manifestação de mal-estar, não aparece somente no contexto escolar. Sob múltiplas formas – do questionamento da autoridade constituída à violência – é um fenômeno generalizado na sociedade brasileira.

Hannah Arendt, faz uma reflexão sobre a crise da autoridade provocada pela perda de padrões mais ou menos universais.

Essa perda dos padrões sempre tidos como perenes (ARENDR, 2001) – o direito à vida, à saúde, à liberdade, à dignidade e o respeito ao bem comum – em minha opinião, traduz-se na ocorrência generalizada dos questionamentos aos valores éticos e morais normatizadores da vida em sociedade. Seria ingenuidade pensar que tais valores nunca tenham sido questionados anteriormente, mas hoje vivemos as conseqüências mais diretas de seu descrédito, a tal ponto de se pensar e discutir muito o seu resgate e os meios de consegui-lo.

Colocar em dúvida os valores e inverter suas posições, priorizando o efêmero em lugar do duradouro é o início ou o elemento desencadeador da indisciplina, cuja principal conseqüência torna-se o desrespeito à ordem constituída e à prática de condutas social e eticamente reprováveis, liderada, na maioria das vezes, por indivíduos jovens.

Esse desejo de liderança não parece menos fruto de um ideário competitivo e cruel. Sem levar em consideração a condição humana, os responsáveis pelo governo de nossa nação decretam a perda de direitos e garantias constitucionais como se os homens mais pobres não passassem de obstáculos à acumulação de capital.

Ora, se é permitido aos homens investidos de autoridade passarem por cima das necessidades e interesses do bem comum e em nome de interesses egoístas – sem trazer nenhum benefício para os governados – lhes é lícito manipular as leis e as pessoas para atingirem seus objetivos, porque o cidadão comum, excluído da vida em sociedade não pode ele mesmo cuidar dos seus interesses?

Talvez seja uma análise por demais fatalista e pessimista. É possível que tal análise deixe a impressão de impotência e de não haver nada a ser feito a não ser a resignação à má sorte.

Não é assim, entretanto. Apesar de todas as dificuldades, acredito ser a indisciplina um “bom sintoma”. Como a dor é necessária ao organismo vivo, indicando-lhe algo estranho a ele e que precisa ser removido, a indisciplina é uma manifestação dolorosa do sistema educacional de que alguma coisa vai mal e precisa ser repensada.

A mercadorização da educação acarretará efeitos nefastos a médio e a longo prazo. Para não mencionar os de curto prazo, já sentidos na péssima qualidade das nossas escolas.

No entanto, não se pode perder de vista o seguinte: se há indisciplina, há pensamento sobre as condições precárias.

Até mesmo os professores não conseguem esconder num simpósio para a rede a sua insatisfação, dado o distanciamento entre as falas dos palestrantes e a realidade vivida em sala de aula.

Os alunos percebem – influenciados ou não por seus pais – que a escola não lhes está oferecendo tudo o que poderia – fato marcante quando nas reuniões bimestrais com os genitores os professores ouvem os queixumes de pais e mães aflitos com o mau desempenho dos filhos ou com o ensino insípido oferecido, dizendo que

poderiam “puxar mais”. Isto pode não significar a solução definitiva, mas indica que alguma coisa está acontecendo ou fermentando em meio à população interessada, no sentido de resolver este problema.

Em meio a uma legislação paradoxal, que ora consagra os direitos fundamentais do homem e ora os desconsidera completamente – produtos de momentos históricos muito específicos – como falar em inclusão na Educação Básica?

A temática da inclusão merece muita reflexão e é preciso preparar professores, diretores, coordenadores pedagógicos, pais de alunos, alunos, merendeiras, inspetores de alunos e funcionários da limpeza, para começar a incluir os portadores de necessidades educacionais especiais, os índios ou qualquer outro grupo que requeira maiores cuidados. Enquanto as pessoas que trabalham na escola não estiverem preparadas é perda de tempo e recursos levar esses grupos para o ensino regular tão carente de condições apropriadas até mesmo para receber e atender adequadamente os alunos “normais”.

Tendo em vista a realidade brasileira da miséria em que vive a maioria da população a escola precisa de condições para ministrar um ensino vinculado à garantia da aprendizagem, mesmo para os alunos mais carentes. Seu aprendizado ficaria garantido com a manutenção de instituições com profissionais especializados para atendê-los. A qualidade da escola deve ser assegurada para todos, e todos os docentes da rede regular devem estar ou ser incluídos em programas de formação e especialização para trabalhar com os diferentes grupos étnicos e portadores de deficiências para se pensar na maneira mais adequada de incluir essas crianças na escola e isto, com cuidado para evitar que em nome da inclusão elas fossem ainda mais marginalizadas.

Capítulo IV

A Cultura do Lugar e a Cultura Escolar

Cultura é um termo amplamente empregado. O dicionário traz as seguintes acepções para o termo:

cultura. S. f. **1.** Ato, efeito ou modo de cultivar. **2.** V. *cultivo* (2). **3.** O complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições e doutros valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade; civilização. **4.** O desenvolvimento de um grupo social, uma nação, etc., que é fruto do esforço coletivo pelo aprimoramento desses valores; civilização, progresso. **5.** Apuro, esmero, elegância. **6.** [...] (FERREIRA, 1995, p. 190-1).

Em seu sentido sociológico a cultura pode ser definida como conjunto das atitudes e modos de agir, os costumes, as instituições, os valores de uma sociedade. Também se refere àquilo que é cultivado, segundo o uso da palavra *cultivo* para as ciências agrárias. Cultivam-se solos, mas também atitudes, modos de agir, costumes, valores e saberes. Eles são construídos à medida que o indivíduo é exposto à sociedade e à cultura.

Clifford Geertz traz uma síntese do pensamento de Clyde Kluckhohn sobre o conceito de *cultura*:

(1) “o modo de vida global de um povo”; (2) “o legado social que o indivíduo adquire do seu grupo”; (3) “uma forma de pensar, sentir e acreditar”; (4) “uma abstração do comportamento”; (5) “uma teoria, elaborada pelo antropólogo, sobre a forma pela qual um grupo de pessoas se comporta realmente”; (6) “um celeiro de aprendizagem em comum”; (7) “um conjunto de orientações padronizadas para os problemas recorrentes”; (8) “comportamento aprendido”; (9) “um mecanismo para a regulamentação normativa do comportamento”; (10) “um conjunto de técnicas para se ajustar tanto ao ambiente externo como

em relação aos outros homens”; (11) “um precipitado da história...” (KLUCKHOHN. In: GEERTZ, 1989, p. 4).

Geertz defende um conceito semiótico de cultura, isto é, um conceito de cultura amarrado a “teias de significado” a partir das quais seja possível escolher um ou outro sentido sem abrir mão da relação do aspecto selecionado com o conjunto dos significados ao qual pertence.

Nesse sentido, a cultura é uma ciência à procura de significados e não de leis gerais (GEERTZ, 1989, p. 4). Os estudos sobre cultura de povos ou grupos devem interpretar modos de se comportar e viver a partir dos atos observados.

Cultura é um termo intimamente relacionado à Educação porque esta se refere a um conjunto de teorias, procedimentos, instrumentos e técnicas para desenvolver o intelecto e o comportamento de modo a tornar os indivíduos aptos ao convívio em sociedade. Tem a ver, portanto, com o entendimento do conceito de Sociedade.

Não é objetivo do presente estudo esgotar a discussão sobre cultura. Mas a partir do pensamento de Elias, Geertz, Bourdieu e Foucault, será traçado um quadro teórico referente ao termo à luz do qual a indisciplina e as relações na instituição escolar poderão ser contextualizadas e estudadas.

Norbert Elias, em *O processo civilizador*, apresenta a origem sociológica dos termos cultura e civilização, relacionando-a não somente ao seu significado etimológico, mas também e muito mais aos usos por eles assumidos ao longo dos anos em diferentes nações. (ELIAS, 1990). Além dos conceitos de cultura e civilização estudados por Elias, tornam-se importantes os conceitos de sociedade, indivíduo e *habitus* social, sobre os quais o autor se detém na obra *A sociedade dos indivíduos*. (ELIAS, 1994).

Ainda compondo o quadro dos autores cujos temas de estudo abordam as questões culturais está Clifford Geertz. Este antropólogo apresenta em *A interpretação*

das culturas, reflexões com respeito não só ao conceito de cultura, mas também contribuições no sentido da postura necessária ao pesquisador etnógrafo (GEERTZ, 1989).

Pierre Bourdieu, com seus estudos sobre *herança cultural*, oferece uma contribuição ao entendimento da cultura escolar (BOURDIEU, 2001).

Em Michel Foucault, é possível encontrar elementos para a compreensão da constituição da cultura escolar a partir de suas investigações sobre o poder e suas formas de circulação na rede de relacionamentos sociais, definidas pela hierarquia das posições e funções, bem como de estudos sobre o papel da evolução do conhecimento das ciências na constituição de saberes específicos capazes de outorgar o direito de domínio dos seus detentores sobre a população “leiga” (FOUCAULT, 2001).

Complementarmente aos estudos de Foucault, a autora Hannah Arendt, pode contribuir para o entendimento do problema da autoridade e da hierarquia como formas assumidas pelo poder na estrutura social (ARENDR, 2001).

1. A cultura do lugar

A cultura do lugar é uma apropriação da herança cultural da humanidade por uma determinada comunidade ou sociedade. Pode tratar-se de clã, tribo, Estado ou província, cidades ou, mais especificamente, povoados, aldeias, bairros e associações de pessoas que ocupam determinado espaço físico comum.

Para refletir sobre a cultura do lugar lançaremos mão da análise de Norbert Elias, com os conceitos de *cultura*, *civilização*, *sociedade*, *indivíduo*, *ethos*, *habitus* e *habitus social*; de Pierre Bourdieu e seu entendimento a respeito de *apropriação* e da *herança cultural*; de Hannah Arendt sobre a autoridade e hierarquia e de Michel

Foucault a respeito da estrutura social como uma rede física de relacionamentos atrelados à disputa do e pelo poder, passando também pelas hierarquias e pelo tema da autoridade como frutos de uma organização de saberes específicos para o desempenho de determinadas funções e papéis na sociedade.

1.1. Cultura e civilização

Para iniciar a contextualização da cultura do lugar e da cultura escolar como formas derivadas da cultura serão confrontados dois conceitos estudados por Norbert Elias: *civilização e cultura*.

O processo civilizador traz as seguintes palavras sobre o conceito de civilização:

1. O conceito de “civilização” refere-se a uma grande variedade de fatos: ao nível da tecnologia, ao tipo de maneiras, ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, às idéias religiosas e aos costumes. [...] Rigorosamente falando, nada há que não possa ser feito de forma “civilizada” ou “incivilizada”.

[...] Com essa palavra, a sociedade ocidental procura descrever o que lhe constitui o caráter especial e aquilo de que se orgulha: o nível de *sua* tecnologia, a natureza de *suas* maneiras, o desenvolvimento de *sua* cultura científica ou visão de mundo, e muito mais.

2. “Civilização”, porém, não significa a mesma coisa para diferentes nações ocidentais. (ELIAS, 1990, p. 23, grifo do autor)

Civilização é um termo, nos dizeres de Elias, bastante abrangente: dos feitos tecnológicos aos religiosos, das maneiras de agir e dos costumes aos conhecimentos científicos, nada escapa, no cotidiano, do juízo de valor determinante do “civilizado” ou “incivilizado”. Na sociedade ocidental é um indicador da consciência de um povo sobre a importância ou magnitude da sua interferência em seu próprio progresso, e no progresso das outras nações e da humanidade.

De certo modo e até certo ponto, explica Elias, civilização é um conceito amenizador das diferenças entre as nações, expressando um conjunto de características que as afastam de sociedades e nações ditas “mais primitivas” (ELIAS, 1990, p. 23), aproximando-as, portanto, umas das outras por um padrão delimitador daquelas realizações, condutas, atitudes e conhecimentos por elas considerados superiores, mais elaborados, não-primitivos.

A mesma palavra, no entanto, em diferentes nações recebe juízos de valor capazes de alterar-lhe o significado. Para os franceses e ingleses (ELIAS, 1990, p. 23-4), o progresso do Ocidente e da humanidade é alcançado pelas suas “civilizações”. Já os alemães se orgulham de que sua cultura (“Kultur”) seja responsável por tal progresso.

“Cultura”, na acepção alemã, é um conceito demarcador de limites, expressão da individualidade de um povo, reflexo da busca constante por uma identidade política e espiritual, marca dos momentos históricos vividos pelo povo alemão. (ELIAS, 1990, p. 25).

Cultura e civilização são conceitos nascidos em situações históricas muito específicas, cercados de emoções e tradições – diferentes de um país para outro, de um grupo social para outro – e entram na constituição de um cenário difícil de definir para um estrangeiro, mas que se torna parte integrante de seu significado.

Conceitos como esses dois [civilização e cultura] têm algo do caráter de palavras que ocasionalmente surgem em algum grupo mais estreito, tais como família, seita, classe escolar ou associação, e que dizem muito para o iniciado e pouquíssimo para o estrangeiro. Assumem forma na base de experiências comuns. Crescem e mudam com o grupo do qual são expressão. Situação e história do grupo refletem-se nelas. E permanecem incolores, nunca se tornam plenamente vivas para aqueles que não compartilham tais experiências, que não falam a partir da mesma tradição e da mesma situação.

Os conceitos de Kultur e “civilização”, para sermos exatos, portam o selo não de seitas ou famílias, mas de povos inteiros ou talvez apenas de certas classes. (ELIAS, 1990, p. 26).

Prosseguindo a argumentação, Elias evoca a indissociabilidade entre estes conceitos e as situações históricas nas quais são produzidos, alicerçando-os sobre uma base individual ou de pequenos grupos que lançam as raízes sobre o entendimento particular de significados necessários não a grupos, mas à coletividade, em sua ânsia e busca de comunicar experiências comuns, integrando-as ao falar cotidiano.

Parece-me pouco apropriado dizer o que Elias já disse usando outras palavras diferentes das selecionadas por ele para compor seu texto. Por isso, peço licença ao leitor para citá-lo novamente:

[...] O indivíduo encontra essa cristalização já em suas possibilidades de uso [...] Usa-as porque lhe parece uma coisa natural, porque desde a infância aprende a ver o mundo através da lente desses conceitos... Uma geração as transmite a outra sem estar consciente do processo como um todo, e os conceitos sobrevivem enquanto [...] gerações sucessivas puderem identificar suas próprias experiências no significado das palavras. Os termos morrem aos poucos, quando as funções e experiências na vida concreta da sociedade deixam de se vincular a eles. Em outras ocasiões, eles apenas adormecem, ou o fazem em certos aspectos, e adquirem um novo valor existencial com uma nova situação. São lembrados então porque alguma coisa no estado presente da sociedade encontra expressão na cristalização do passado incorporada nas palavras. (ELIAS, 1990, p. 26-7).

Essa transcrição leva a pensar na constituição cultural do lugar como original de pequenos grupos ou até mesmo de alguns indivíduos, em determinado momento, quando conseguem captar o sentido de uma necessidade e de uma história coletivas.

Não somente o conceito de cultura com seu caráter delimitador e específico para expressar o orgulho de ser diferente e saber porque é diferente, mas também aquele conjunto de elementos por ele abraçados – tecnologia, conhecimento, costume, religião – sofrem processos sucessivos de perpetuação, esquecimento e resgate ao longo do tempo e a partir dos usos.

A transmissão dos conceitos pela sucessão das gerações acontece enquanto ainda significam, isto é, enquanto as palavras pelas quais são expressos retêm um valor de existência, fazem parte da experiência de vida concreta.

As futuras gerações podem ser privadas de conceitos anteriormente muito

conhecidos por todos se, em determinado momento histórico, eles deixarem de ter relação com a existência concreta da sociedade.

A cultura do lugar é, assim, uma aplicação do conceito de cultura apresentado por Norbert Elias. Vivências passadas de um povo ou grupo são sintetizadas em palavras e a existência delas ao longo do tempo subordina-se à semelhança ou proximidade das vivências presentes com aquelas experiências dos ancestrais.

Não só o conceito de cultura está sujeito à perpetuação ou ao esquecimento ao sabor das experiências das gerações futuras, mas todos os conceitos cujo entendimento compõem a cultura de grupos menores dentro da mesma sociedade.

A cultura do lugar expressa a idéia de um conjunto menor de pessoas, dentro de uma sociedade dada, relacionando-se com a cultura maior (do país, por exemplo, ou do mundo) e fazendo apropriações dela, adaptando-a as necessidades, as vivências particulares daquele grupo, e ao modo como se processa a “escrita da história” (CERTEAU, 1982, p. 66) coletiva em cada momento e naquele espaço ocupado, em situações determinadas experimentadas por aquele grupo.

O conceito de apropriação é definido por Bourdieu nos seguintes termos:

A relação originária com o mundo social a que estamos acostumados, quer dizer, para o qual e pelo qual somos feitos, é uma relação de posse, que implica a posse do possuidor sobre aquilo que ele possui. Quando a herança se apropriou do herdeiro, como diz Marx, o herdeiro pode apropriar-se da herança. E esta apropriação do herdeiro pela herança, esta apropriação [acomodação ou adequação] do herdeiro à herança, que é a condição da apropriação da herança pelo herdeiro [...], realiza-se pelo efeito conjugado dos condicionamentos inscritos na condição do herdeiro e da ação pedagógica dos predecessores, proprietários apropriados. (BOURDIEU, 2001, p. 83-4).

A apropriação cultural ou da herança cultural implica na posse das novas gerações sobre o legado de seus ancestrais. É uma relação dialética no sentido de que ambos – herdeiro e herança – tornam-se possessões um do outro, pela ação pedagógica das gerações mais antigas, responsáveis pela iniciação dos mais jovens na cultura e na

sociedade.

No contexto da cultura do lugar e da escola, tendo como pano de fundo a cultura entendida no seu sentido mais amplo, insere-se a disciplina e seu oposto, a indisciplina, como conceitos pertinentes à sociedade e aos indivíduos ou a grupos e a pessoas, apresentando-se de maneiras diferentes em cada grupo de indivíduos ou instituições por estar sujeita aos entendimentos individuais e, como elemento da história coletiva, a trocas interindividuais modificadoras – ou dissimuladoras – dos entendimentos particulares em nome da constituição de uma cultura do lugar e da escola, ou ainda, de grupos dentro dessa escola.

Indivíduos provenientes de diferentes culturas e lugares encontram-se e trocam experiências. Cada um oferece a sua cultura e recebe a cultura do outro, modificando-se assim a cultura de ambos.

Esta constituição cultural é apropriada pelas diferentes regiões e grupos, compondo as “culturas do lugar”.

As trocas culturais entre as pessoas são a base de qualquer relação educativa, daí a importância de se compreender a cultura e as apropriações dela em diferentes lugares. Essas apropriações diversificadas refletem-se na constituição das culturas escolares. Estas, por sua vez, definem o entendimento da disciplina e de seu oposto e estabelecem papéis, relações institucionais e modos de intervenção na ocorrência do fenômeno da indisciplina.

A constituição cultural é algo tão complexo e específico que, nos dizeres de Wittgenstein:

Falamos de algumas pessoas que são transparentes para nós. Todavia, é importante no tocante a essa observação que um ser humano possa ser um enigma completo para outro ser humano. Aprendemos isso quando chegamos a um país estranho, com tradições inteiramente estranhas e, o que é mais, mesmo que se tenha um domínio total do idioma do país. Nós não compreendemos o povo (e não por não compreender o que eles falam entre si). Não nos podemos

situar entre eles. (WITTGENSTEIN. In: GEERTZ, 1989, p.10).

Geertz segue afirmando a dificuldade de situar-se e mesmo de conseguir situar-se completamente numa cultura estranha. Esse é o esforço da pesquisa etnográfica, mas é um esforço bem-sucedido só até certo ponto. Mais adiante em seu texto, Geertz afirma sobre a cultura:

[...] a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos: ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade. (GEERTZ, 1989, p. 10)

Cultura é um termo que diz muito aos seus “experimentados”, mas pouco aos estranhos. Nesse ponto, há convergência entre o pensamento de Norbert Elias e Clifford Geertz, embora o primeiro faça uma análise sociológica e o segundo, uma análise antropológica do termo.

Qualquer interpretação dada pelo estudioso a uma cultura específica que não seja a sua cultura, isto é, a cultura a qual tal estudioso pertence será uma interpretação “de segunda mão”, sem nenhuma intenção pejorativa. Para usar as palavras de Geertz: “Resumindo, os textos antropológicos são eles mesmos interpretações e, na verdade, de segunda e terceira mão. (Por definição, somente um ‘nativo’ faz a interpretação em primeira mão: é a *sua* cultura.)”. (GEERTZ, 1989, p. 11, grifo do autor).

Alfredo Bosi resgata o sentido etimológico acrescido das mediações simbólicas que deram origem ao termo cultura como hoje o conhecemos no Brasil, inclusive evocando fatos históricos contemporâneos à chegada dos portugueses e jesuítas e à catequização dos nativos e dos negros (BOSI, 2001, p. 11-9).

Para Bosi, “a cultura é o conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social” e “supõe uma consciência grupal operosa e operante que desentranha da vida presente os planos para o futuro” (BOSI, 2001, p. 16). Há

aproximação entre Bosi, Geertz e Kluckhohn no entendimento da cultura e do papel da educação na transmissão do legado cultural às novas gerações.

Bosi faz um percurso etimológico e histórico das operações e usos do termo desde o verbo latino *colo* até o sentido atual de *cultus* que pode se aproximar mais do primeiro ou do segundo termos. Assim:

Colo significou, na língua de Roma, **eu moro, eu ocupo a terra, e, por extensão, eu trabalho, eu cultivo o campo.** [...]

cultus (1): o que foi trabalhado sobre a terra; cultivado;

cultus (2): o que se trabalha sob a terra; culto; enterro dos mortos; ritual feito em honra dos antepassados. [...]

[...] Essa **dimensão de projeto** [do termo cultura supondo uma consciência de grupo que trabalha no presente para o futuro], [...] prefere conceituar cultura em oposição à **natureza**. [...] Cultura aproxima-se, então, de *colo*, enquanto trabalho, e distancia-se, às vezes polemicamente, de *cultus*. [...] Acentua-se a função da produtividade que requer domínio sistemático do homem sobre a matéria e sobre outros homens. (BOSI, 1989, p. 11-7, grifo do autor).

Bosi insere uma outra dimensão para a discussão do conceito de cultura: a oposição à natureza, trazendo uma reflexão mais específica sobre essa oposição e o conseqüente distanciamento, no caso brasileiro, da cultura e da natureza pela análise etimológica dos termos *cultus* e *colo*.

Cultus traz uma ação contínua de *colo*, de cultivo através dos séculos e da qualidade originada e incorporada a terra por esse trabalho de morar, ocupar e cultivar.

Assim é possível pensar numa cultura escolar marcada pela oposição entre a natureza infantil e a erudição, ou a cultura popular e a cultura erudita, ou ainda, o [bom] selvagem e o cidadão culto [cultivado] e civilizado, o indisciplinado e o disciplinado.

1.2. Sociedade e indivíduo

Nenhuma cultura ou civilização seria possível pelo trabalho isolado das

peças, mas ambas são frutos de apropriações sucessivas individuais e coletivas, herdadas pelas gerações posteriores.

Sociedade e indivíduo, enquanto conceitos, participam da cultura e da civilização enquanto realidade e figuram nelas como idéias agregadas de valores e sobre as quais parece haver consenso.

No entanto, na obra *A sociedade dos indivíduos*, Elias questiona esse consenso. Será que as pessoas realmente sabem o significado de sociedade e indivíduo? E mais: será que os conceitos de sociedade e de indivíduo não sofrem variações de indivíduo para indivíduo e de sociedade para sociedade? Quando se fala em sociedade e indivíduo, as pessoas realmente se entendem? (ELIAS, 1994, p. 13).

A questão colocada pelo autor não recai sobre o problema da composição social pelos indivíduos. Também não parece ser objetivo do autor chamar a atenção para o fato de a sociedade não se configurar como tal se os indivíduos fossem tomados isoladamente.

Para isso, recorre a uma alegoria aristotélica da casa composta por pedras: ainda que uma pedra faça parte da casa, tomada sem as outras não é a casa. É o conjunto das pedras numa combinação específica que faz a casa (ELIAS, 1994, p. 16).

Assim, os indivíduos, isoladamente, não compõem uma sociedade. Antes, as relações estabelecidas entre eles, entre o EU e o TU (outro) ou entre o EU e o NÓS (coletividade), podem configurar uma sociedade.

Elias põe em questão a falta de um modelo conceitual ou de modelos conceituais e de uma visão global para compreender que um grande número de indivíduos relacionando-se entre si não compõe uma coleção de indivíduos isolados, mas algo maior, uma sociedade. E essa sociedade formada por indivíduos relacionados entre si modifica-se de formas específicas e não previstas ou provocadas por qualquer

indivíduo tomado particularmente.

As diferentes manifestações sociais (divisão do trabalho, organização do Estado, classificação social) podem ser um meio para a finalidade do bem-estar dos indivíduos ou simplesmente representar um fim em si mesmas, com vistas à manutenção do bem-estar individual na figura da classe social à qual pertence o indivíduo. (ELIAS, 1994, p. 17).

A reflexão de Elias prossegue da seguinte forma:

[...] ao pensarmos calmamente no assunto, logo se evidencia que as duas coisas só são possíveis juntas: só pode haver uma vida comunitária mais livre de perturbações e tensões se todos os indivíduos dentro dela gozarem de satisfação suficiente; e só pode haver uma existência individual mais satisfatória se a estrutura social pertinente for mais livre de tensão, perturbação e conflito. A dificuldade parece estar em que, nas ordens sociais que se nos apresentam, uma das duas coisas sempre leva a pior. (ELIAS, 1994, p. 17).

Se a ordem social atingisse uma configuração tal, do ponto de vista da divisão do trabalho, que a distribuição da renda fosse justa (e não “equitativa”, conforme pretende a ordem neoliberal discutida no Capítulo III: “A Cultura escolar e as Políticas educacionais”) e assim houvesse uma organização do Estado favorável à participação de todos, com a finalidade de promover o bem-estar social, cada indivíduo gozaria de um nível maior de satisfação de suas necessidades e isso poderia diminuir as tensões na estrutura social.

A mesma reflexão me parece válida para a escola, agente até certo ponto, reproduzidor e perpetuador da ordem social vigente.

Os conflitos e as tensões do ambiente exterior à escola não respeitam as fronteiras dos muros delimitadores do seu interior. Avançam pelos portões, entram nas salas de aulas e invadem a placidez cultural e pedagógica criando desordens que conclamam para a luta os professores, administradores, funcionários, alunos, pais e governos.

Não só os conflitos e as tensões presentes nos diversos níveis da estrutura social explodem na escola. Ela mesma, em parte por reproduzir e manter um estado de coisas vigente, em parte por romper com ele em alguns momentos, enfrenta desafios, conflitos e tensões gerados em seu próprio interior.

Exemplo disso é a problemática da exclusão e da inclusão. A inclusão dos negros, dos índios e deficientes é um tema controverso quando se pensa que a estrutura social é pouco propícia à integração do “diferente”, do “outro” como um “nós”, parte da coletividade.

Esse problema social, isto é, da estrutura social pouco adaptada para tratar com igualdade e justiça a todas as pessoas sem discriminação de raça, cor ou crença religiosa (como afirma o Artigo 3º, inciso IV da Constituição Federal do Brasil de 1988), é perpetuado na escola, mesmo que exista dentro dela um movimento de inclusão desse OUTRO com respeito pela sua diferença e reconhecimento de seus direitos como cidadão.

No entanto, o ponto pretendido pelo autor não é essa relação indissociável entre a sociedade e o indivíduo como se fossem meio e fim ou vice-versa. Seu raciocínio conduz à transcendência do binômio causalidade e finalidade para chegar à profundidade dessa relação e alcançar entendimentos menos obscurecidos de cada um dos termos.

Tomando novamente as palavras de Norbert Elias: “[...] Considerados num nível mais profundo, tanto os indivíduos quanto a sociedade conjuntamente formada por eles são igualmente desprovidos de objetivo [...]” (ELIAS, 1994, p. 19).

Os indivíduos existem junto com outros indivíduos, mas não há objetivos pré-determinados para cada um deles, finalidades pelas quais devam lutar sem que haja alternativa ou possibilidade. Cada indivíduo estabelece para si os objetivos que

deseja e existe na companhia de outros com objetivos próprios e diferentes dos seus.

Mas é necessário superar também essa tendência a definir o indivíduo e a sociedade em função do que deveria ser de acordo com as vontades individuais, diz Elias.

Nesse ponto, a pergunta a ser feita é:

Como é possível [...] que a existência simultânea de muitas pessoas, sua vida em comum, [...] a totalidade de suas relações mútuas dêem origem a algo que nenhum dos indivíduos, [...] isoladamente, tencionou ou promoveu, algo de que ele faz parte, querendo ou não, uma estrutura de indivíduos interdependentes, uma sociedade? (ELIAS, 1994, p. 19)

Os indivíduos coexistem, nem sempre em consenso, nem sempre movidos por objetivos comuns. Mas travam e estabelecem relações entre si: relações de subordinação, de domínio, de gênero, afetivas, intelectuais, de interesse, etc. No estabelecimento dessas relações e independentemente de seus objetivos, configuram uma sociedade, isto é, uma “estrutura de indivíduos interdependentes” (ELIAS, 1994, p. 19).

A sociedade é, então, o conjunto dos indivíduos em relações de dependência recíproca mais ou menos diretas e perceptíveis a partir do desempenho de diferentes papéis, investidos ou não de autoridade.

Quanto ao conceito de indivíduo, recorremos uma vez mais ao texto de Elias:

Não sabemos, ao que parece, deixar claro para nós mesmos como é possível que cada pessoa isolada seja uma coisa única, diferente de todas as demais; um ser que, de certa maneira, sente, vivencia e faz o que não é feito por nenhuma outra pessoa; um ser autônomo e, ao mesmo tempo, um ser que existe para outros e entre outros, com os quais compõe sociedades de estrutura cambiável, com histórias não pretendidas ou promovidas por qualquer das pessoas que as constituem, tal como efetivamente se desdobram ao longo dos séculos, e sem as quais o indivíduo não poderia sobreviver quando criança, nem aprender a falar, pensar, amar ou comportar-se como um ser humano. (ELIAS, 1994, p. 68).

Um indivíduo é um ser singular, no sentido de não haver outro igual a ele, embora todos sejam semelhantes. Mas é capaz de agir para o outro e tornar-se “nós”, plural.

Recebe a carga de heranças genéticas e torna-se semelhante aos da sua espécie. A mesma herança, no entanto, confere a ele aquele conjunto de características que o tornam peculiar e único.

Embora tendo a mesma origem biológica de todos os outros, sua história não é igual à de nenhum outro, ainda que compartilhem os mesmos pais e familiares, crescendo e sendo educados juntos.

É iniciado nas tradições culturais de seu lugar, aprende a fazer as coisas e a sentir como todas as pessoas do lugar onde mora fazem e sentem e é ensinado e educado a viver como elas vivem, mas descobre seu próprio jeito de fazer, sentir, viver, embora isto possa mesmo vir a torná-lo estranho ao seu lugar e à cultura do seu lugar de origem.

Em grande parte, porém, como lembra Elias, o que se entende por indivíduo e sociedade ainda está muito ligado aos desejos e temores pessoais. Por exemplo, para um adepto da doutrina do individualismo, a palavra indivíduo pode vir agregada ou estar associada ao benefício de uma posição independente na sociedade ou simbolizar a capacidade de uma pessoa de realizar alguma coisa independentemente de todas as demais e em concorrência com elas. Para outros, pode vir associada a valores negativos e ao temor de indivíduos propensos a oprimir os outros em nome da acumulação de bens e da obtenção de lucros (ELIAS, 1994, p. 74-5).

Indivíduo e Sociedade são conceitos diferentes e complementares, não antagônicos e inexistentes quando tomados isoladamente. Mesmo o conceito de indivíduo subordina-se às relações entre as pessoas o que torna o binômio

indissociável e não necessariamente divergente.

A sociedade é composta por indivíduos e não existiria sem eles. Os indivíduos compõem a sociedade e não existiriam sem ela. Por mais peculiar e única que seja a sua existência, ela está subordinada ou vinculada a uma dependência dos semelhantes, embora cada pessoa seja capaz de desenvolver autonomia sob certos aspectos.

Pode não ser notada a exclusão de um ou outro elemento, mas quando grandes contingentes populacionais são excluídos diariamente de muitos aspectos da dependência social as conseqüências para a coletividade costumam ser desastrosas. A indisciplina situa-se nesse contexto como a manifestação do caos resultante de uma desordem estrutural que põe em risco a dependência de milhares de pessoas do “todo” social, excluindo-as do processo econômico, educativo, político, dos direitos mais fundamentais do homem.

A indisciplina tem sua origem na sociedade como um todo e reflete-se na escola e em muitas outras formas de expressão dos relacionamentos sociais. Mas também pode ser gerada na própria escola pela sua tendência de reproduzir a desigualdade que impera na estrutura social ou pela sua tentativa de romper com essa desigualdade não encontrando meios com que suprir as necessidades e sanar os problemas detectados.

Um outro elemento apontado: os usos hoje conhecidos de sociedade e indivíduo em antítese ou ainda, a ênfase no indivíduo (identidade-eu) nem sempre tiveram a primazia. (ELIAS, 1994, p. 130).

Mais ainda: no sentido atual de sociedade e indivíduo o antagonismo embutido não diz respeito somente aos dois termos, mas também a uma oposição menos evidente entre o indivíduo e o Estado.

A identidade-nós, no Estado romano republicano da Antigüidade, era

conseguida pelo sentimento de pertencer à família, à tribo e ao Estado. As pessoas sem grupo, despojadas de toda referência ao “nós” e que, portanto não desempenhavam nenhum papel no Estado eram chamadas *idiotes*, de onde provém o uso atual marcadamente pejorativo feito do termo como “pessoa privada”, “leigo”, “excêntrico”, “ignorante” ou “tolo”. (ELIAS, 1994, p. 130-1).

Na Antigüidade havia a palavra *individuum*, do latim clássico, aplicada a todos os seres e não só aos humanos, para designar a sua particularidade, mas a ênfase estava na identidade-nós, de modo que o latim clássico desconhece o uso do termo com respeito a pessoas (ELIAS, 1994, p. 131).

Os conceitos nascem e se generalizam a partir de níveis cada vez mais elaborados de “abstração” ou de síntese.

O termo abstração foi colocado entre aspas para marcar o pensamento de Norbert Elias sobre o seu uso problemático.

“[...] o termo ‘abstração’ é enganador. O conceito de abstração originou-se numa fase do desenvolvimento do conhecimento em que era tacitamente presumido que o ser humano singular, como indivíduo isolado, podia ser considerado o produtor e, portanto, o originador e ponto de partida absoluto de um conceito. Nessa fase, talvez parecesse concebível que uma única pessoa pudesse converter um caso isolado num conceito geral, despojando-o de suas particularidades, por abstração” (ELIAS, 1994, p. 132).

Atualmente conceitos podem ser manipulados sem muito esforço, num nível muito elevado de síntese. Do ponto de vista da teoria dos processos, no entanto, argumenta Elias, a generalização do conceito de *persona*, do teatro romano para o de pessoa como hoje o conhecemos (ou a sua “abstração”) não foi efetuada por uma só pessoa. Um longo processo social implicou no surgimento de “uma visão sintética de muitos elementos comuns que tornou acessível à comunicação uma nova entidade antes desconhecida, alçando-a a luz da compreensão”, de “uma visão sintetizadora de

um ponto de vista novo e mais elevado.” (ELIAS, 1994, p. 132).

No rastreamento da origem da palavra “indivíduo”, Elias detecta um nível baixo de síntese datado de época relativamente recente. Assim, diz ele, no latim medieval, usava-se *individualis* ou *individuus* em referência ao indivisível. A ponte, segundo o mesmo autor, pode ter acontecido entre esse uso e o uso da palavra pelos eruditos da Igreja na Idade Média no contexto dos problemas da lógica formal, para expressar o caso singular em todas as espécies, não apenas na humana. Provavelmente a utilização do termo medieval *individuum* em referência exclusiva aos seres humanos tenha acontecido no século XVII. O aumento das possibilidades para o progresso individual no Renascimento, possivelmente elevou o desenvolvimento social a um nível em que as pessoas sentiram a necessidade mais intensa de se comunicar a respeito de sua singularidade para distinguir as produções individuais das produções coletivas.

Ainda segundo Elias, a partir dessa etapa posterior do desenvolvimento do conceito de indivíduo e em resposta aos movimentos sociais e políticos de ênfases antagônicas (individualismo e socialismo) os termos indivíduo e sociedade passaram a ser usados em oposição, quando na realidade são formações vocabulares interdependentes e, portanto, complementares. Os conceitos de sociedade e de indivíduo estão atrelados de tal forma que se torna impossível definir um sem referir o outro. Se a sociedade é o conjunto dos indivíduos em seu movimento cotidiano de relações de interdependência, o indivíduo é o elemento indivisível que na interação com os outros compõe a sociedade e dá livre curso ao processo histórico, fruto de suas ações individuais e relacionais, mas de resultados totalmente independentes das vontades individuais de qualquer pessoa considerada sozinha.

1.3. O problema da relação do indivíduo com o Estado e o

conceito de *ethos*, *habitus* e de *habitus social*

Antes de fazer referência aos conceitos de *ethos*, *habitus* e *habitus social* propriamente ditos, é necessário situá-los no problema da relação entre indivíduo e Estado, muitas vezes confundida ou diluída na relação entre indivíduo e Sociedade, pois, para Elias, não raro as fronteiras sociais diluem-se nas fronteiras estatais ou nacionais.

A crescente integração mundial a que assistimos nos últimos anos, à qual damos o nome de “globalização”, intensificou-se no século XX e originou uma nova configuração social, não mais marcada por Estados Nacionais, mas por uma divisão da humanidade em Estados.

Esse processo de integração global altera o problema da relação entre o indivíduo e a sociedade, dado o aumento do número de pessoas que compõem a população mundial.

O grande número de pessoas vivendo atualmente está envolvido num processo de integração diferente, por exemplo, dos primeiros tempos da humanidade, quando pertencer a um grupo era uma questão de sobrevivência.

Hoje o processo de integração ou inclusão na sociedade mundial desencadeia simultaneamente a desintegração e a exclusão. Como lembra Elias:

“a grande associação da humanidade consiste num número relativamente pequeno de associações de tamanho médio a que chamamos Estados [...] que abarcam vários milhões de indivíduos humanos [...] sob forma altamente centralizada. Todos esses Estados, em maior ou menor grau, dependem uns dos outros...” (ELIAS, 1994, p. 136).

A transferência de poderes de um nível para o outro aparece como uma marca: num processo de integração como a globalização, as instâncias inferiores, ou nacionais cedem seu poder e capacidade de tomar decisões para as instituições superiores, ou

mundiais. É o que vemos acontecer na submissão do Brasil ao Banco Mundial.

A perda de autoridade nacional reflete-se nas esferas estaduais, municipais e locais. A transferência de poder acontece pela perda do poder de decisão autônoma e pelo aumento da responsabilidade pelo cumprimento das diretrizes recebidas “de cima”.

Esse movimento é contínuo e traz a possibilidade da resistência em todos os níveis, especialmente no âmbito local, mas fica clara a diminuição das possibilidades individuais de intervenção nas esferas mais elevadas do poder.

A individualização, paradoxalmente, se concretiza nesse processo de perda de poder individual para interferir nos estratos superiores da hierarquia, à medida que o indivíduo passa a ser desprezado pelas formas constituídas de governo e precisa – por questões de sobrevivência biológica, econômica, psicológica ou política – lutar mais por si mesmo e por seus direitos. O fortalecimento da identidade-eu acontece quanto mais o Estado preocupa-se em centralizar o controle sobre o indivíduo, desresponsabilizando-se, no entanto, pelas garantias fundamentais à sua sobrevivência.

Em contrapartida, nos Estados autoritários e tirânicos, observa-se o movimento inverso: a coletivização do indivíduo, na medida em que qualquer iniciativa individual não é premiada ou reconhecida, mas punida para legitimar a necessidade de conformação com o estado de coisas vigente. Nesse tipo de sociedade, de forma geral, percebe-se a força da identidade-nós como o sentimento de pertencer a um grupo ou unidade social e tomar decisões em função e em nome dele, sem quase nenhum espaço para a vontade individual. Mesmo a vontade coletiva encontra-se aí atrelada a um *ethos* do grupo original e a uma necessidade de perpetuar a tradição moral.

A perda individual do poder dentro de uma estrutura social dada pode ser

corrigida até certo limite quando cada indivíduo com prejuízo dessa capacidade de participação nas decisões mais gerais que lhe dizem respeito por afetar direta ou indiretamente a sua vida, se submete – como indivíduo e como parte de um grupo – a um lento processo de aprendizagem para resistir e alterar a sua exclusão dos processos decisórios.

Aproximando novamente o objeto em estudo, a indisciplina parece ser o momento desencadeador do processo de aprendizagem para a correção da perda individual desse poder.

Nenhuma outra manifestação discente – docente e dos funcionários, como se percebe na análise de dados – é tão plena de significados e possibilidades de resistência e de rompimento com a ordem estabelecida.

E penso estar sua força no fato de ser uma manifestação que lança luz no indivíduo obscurecido pela [falsa] integração. É um sintoma para o corpo social de todo o poder e de toda a potência do indivíduo e dos pequenos grupos que o compõem.

Como já foi referido, esse movimento de passagem de uma forma de organização social para outra provoca mudanças não só na identidade pessoal, mas também na identidade de grupo. Segundo Elias, essa mudança na ênfase sobre a identidade eu ou nós está atrelada a um “conflito de lealdades” definido nos termos de um “apego à antiga unidade de sobrevivência, representada pela família ou pelo clã [...] [que] determina que um membro mais abastado não deverá negar nem mesmo aos parentes distantes uma certa medida de ajuda, caso eles solicitem” (ELIAS, 1994, p. 147).

Essa obrigação em relação aos membros do grupo menor ao qual pertence antes da sociedade e do Estado compõe uma moral ou uma consciência moral tradicional, o *ethos*.

Para elucidar o conceito dessa “formação tradicional da consciência moral, o *ethos*” (ELIAS, 1994, p. 147), recorro à análise da obra *A sociedade de corte*:

A expressão *noblesse oblige* exprime a raiz de um *ethos* totalmente diferente do das classes burguesas profissionais [...] A antinomia da existência social desta nobreza de corte [...] reside no fato de as suas despesas lhe serem ditadas, independentemente dos seus recursos, pela sua posição e pelas obrigações de representação impostas pela sociedade (ELIAS, 1987, p. 39).

A “obrigação de ser nobre” (*noblesse oblige*) na sociedade de corte analisada por Elias tem uma série de implicações com respeito à relação entre a posição social ocupada por cada pessoa, isto é, por cada nobre e a conduta apropriada para garantir a sua existência social: não se esperava racionalidade econômica, mas gastos condizentes com as exigências da posição ocupada.

Em contrapartida, nas sociedades industriais, onde impera a racionalidade econômica, o *ethos* é definido por uma diretriz econômica que recomenda não gastar mais do que se ganha, isto é, gastos condizentes com os lucros.

A *noblesse oblige* da sociedade de corte e a racionalidade econômica das sociedades capitalistas definem seus *ethos* específicos. Pode-se dizer que o *ethos* é definido por aquele conjunto de comportamentos e expectativas para cada grupo social específico.

O conceito de *ethos* contém a idéia de uma moral tradicional com respeito a grupos e de apego à unidade social de origem. Nesse sentido contribui para o entendimento da indisciplina na instituição escolar como um movimento de resistência à perda de poder individual e como a tendência a solucionar o “conflito de lealdades” optando pelo grupo tradicional em detrimento de um grupo novo, a saber, o grupo hegemônico no qual tem origem a forma da cultura mais valorizada socialmente e escolarmente, isto é, valorizada por este grupo específico e outros que aspiram

ascender a ele – pela via escolar – ou simplesmente conformar-se aos seus usos.

A contribuição sobre o entendimento da indisciplina como movimento de resistência – ainda que numa fase bastante embrionária, parece-me, em alguns casos – revela-se quando se reconhece na instituição escolar um caráter reprodutor e perpetuador de uma ordem favorável apenas a um grupo ou a grupos específicos da sociedade. E isto não significa afirmar o descompromisso da escola com o rompimento do *status quo* em alguns casos e em momentos específicos.

Pode-se questionar a validade desse argumento com a seguinte afirmação: nem todos os indivíduos oriundos das camadas menos favorecidas resistem ao processo educativo ou ficam à margem dele.

É um argumento válido, mas talvez seja oportuno lembrar e aplicar as idéias de Elias sobre os tipos de Estados e os processos de individualização fomentados por cada um.

Não só os tipos de Estados, mas qualquer forma de controle sobre grupos de indivíduos assume características próprias e marca individualmente tornando diferente a incorporação feita por cada pessoa e levando a processos mais ou menos efetivos de individualização com tendência à identidade pessoal ou à identidade coletiva.

As noções de *habitus* ou composição individual e de *habitus* social ou composição social esclarecerão melhor essas nuances do processo de individualização recaindo sobre a identidade-eu ou sobre a identidade-nós.

Nessa perspectiva é possível puxar o fio para desfazer o emaranhado tecido das relações na escola a fim de entender a resistência visceral ao processo educativo – ainda excludente apesar do discurso da inclusão (discutida no Capítulo III: “A Cultura escolar e Políticas educacionais”) – e a invasão da escola pelas formas mais arraigadas da cultura popular – as crenças, as superstições, o movimento *hip-hop* (informação

verbal).

Essa resistência ao processo – muitas vezes manifestada pela invasão dessa cultura “menos nobre” na visão escolar reprodutora da visão “mais nobre”, culta ou erudita – e a invasão da escola não só pelos problemas, mas pelos valores vigentes no mundo fora dos muros escolares me dão a idéia de se constituírem tentativas de indivíduos e de pequenos grupos de conservar sua cultura e assim marcar sua escolha pela fidelidade às origens contra uma cultura dominante que transformou a escola no seu *locus* privilegiado de modo a não haver espaço para nenhum outro tipo de saber ou arte diferentes daqueles tidos como universalmente bons e belos, mas aos quais a grande maioria não tem acesso e não encontra meios de obtê-lo no curso do processo educativo, muito embora ele se desenrole no *locus* privilegiado da transmissão do legado cultural hegemônico da humanidade.

A fidelidade à unidade social à qual se pertence é uma forma de corrigir, no âmbito local, a perda de poder e de solucionar a impotência – ou a sensação de – do indivíduo em relação a uma exclusão refletida no processo educativo, mas que é muito mais ampla e abrange todas ou quase todas as esferas da vida social.

Para esclarecer os focos no “eu” ou no “nós” decorrentes de processos de individualização mais ou menos efetivos o autor utiliza o conceito de *habitus* social.

A identidade eu-nós anteriormente discutida é parte integrante do *habitus* social de uma pessoa e, como tal, está aberta à individualização. [...] As sociedades nacionais atingem um nível de desenvolvimento em que a organização já avançou a tal ponto que toda criança recém-nascida tem que ser registrada perante o Estado para ser posteriormente reconhecida como cidadão [...] Nessas sociedades, a resposta mais elementar à questão da identidade-eu [...] é o nome-símbolo com que ele é registrado ao nascer. [...] E enquanto [...] o nome dá a cada pessoa um símbolo de sua singularidade [...] aos seus próprios olhos, ele também serve de cartão de visita. Indica quem se é aos olhos dos outros. [...] a existência da pessoa como ser individual é indissociável de sua existência como ser social. (ELIAS, 1994, p. 151).

A partir da exposição de Elias sobre a identidade eu-nós e sua relação com o

habitus social é preciso elucidar o conceito de *habitus* antes de discutir a ênfase sobre a identidade-eu ou a identidade-nós.

É possível pensar no *habitus* ou composição individual como o conjunto das disposições duráveis, socialmente aprendidas e determinantes da constituição da personalidade individual para dar-lhe as condições de auto-regulação individual necessárias ao convívio em sociedade.

O *habitus* social, complementarmente, ou composição social, nas palavras de Elias:

[...] constitui o solo de que brotam as características pessoais mediante as quais um indivíduo difere dos outros membros de sua sociedade [...] um estilo mais ou menos individual, algo que poderia ser chamado de grafia individual inconfundível que brota da escrita social. (ELIAS, 1994, p. 150).

A partir dos elementos incorporados da cultura, da história, da política, da economia, das relações entre os pares, os superiores e os subordinados, cada indivíduo constitui para si mesmo ou em si mesmo um conjunto de disposições ou de formas de pensar e de se conduzir originadas de certos princípios considerados por ele, individualmente, como válidos e legítimos e neles fundamenta sua composição pessoal ou sua personalidade, sua identidade-eu, mas sempre em relação a um solo comum a outros indivíduos socialmente próximos a ele, por disposições duráveis ou formas de pensar e de se conduzir mais ou menos perenes e universais para o grupo específico considerado.

Nesse sentido, a pendência para a identidade-eu ou para a identidade-nós depende em grande medida do solo comum do *habitus* social e das incorporações individuais, atreladas ao tipo específico da configuração social e estatal do lugar onde o indivíduo nasceu e cresceu, foi educado e experimentou a validade desse *habitus* social para a composição de sua personalidade de modo a torná-la adaptada às

exigências de sua posição e aos recursos disponíveis para permitir-lhe movimentar-se na rede da estrutura social. A validade desse *habitus* social me parece determinante para a formalização dos critérios individuais de escolha pela identidade-eu ou nós.

2. A CULTURA ESCOLAR

A escola é o lugar privilegiado – embora não exclusivo – da transmissão do legado cultural da humanidade. É também o *locus* no qual a cultura encontra sua possibilidade de avançar, alcançando maior número de indivíduos, ainda que não pertencentes à classe original de determinada herança do conhecimento. É na escola, por meio da educação que as classes menos favorecidas poderão ter acesso a um tipo de saber ao qual, desde o berço, só as classes que freqüentam os ambientes onde este saber é valorizado têm acesso.

A escola freqüentada pelas classes populares, a escola democratizada, resultado de lutas populares em defesa de uma escola pública, gratuita e de qualidade que garantisse a apropriação dos conhecimentos necessários para continuar a luta pela democratização, isto é, “a conquista, pelo conjunto da população, das condições materiais, sociais, políticas e culturais que lhe possibilitem participar na condução das decisões políticas e governamentais” (LIBÂNEO, 1994, p.34).

Também pela escola as crianças das classes menos favorecidas podem aprender a valorizar a sua cultura ou a fazer dela uma válvula de escape para a avalanche de informações que as afasta ainda mais não somente do acesso aos bens culturais aos quais têm direito como também da sua herança cultural original, por processos sucessivos e nem sempre graduais de desvalorização.

Por ser o lugar privilegiado da transmissão do legado cultural da humanidade e

sem poder torna-se também um instrumento eficiente de aculturação das classes menos favorecidas, isto é, sem oferecer garantias de iniciação dos alunos oriundos das camadas sociais menos favorecidas no universo cultural experimentado e vivenciado desde o início de sua vida pelos filhos das camadas sociais mais favorecidas, a escola perpetua os mecanismos de marginalização da população de baixa renda pela exclusão educacional das crianças desfavorecidas, muito embora essa escola “para todos” devesse atuar exatamente no sentido oposto, no de incluir essas crianças, garantindo não só seu acesso e sua “passagem” pela escola, mas uma passagem com garantia de permanência por toda a escolaridade e de sucesso, de aprendizagem.

Nesse sentido, entendo a indisciplina como um elemento incorporado à cultura escolar – e presente na cultura do lugar, quem sabe, no movimento *hip-hop* (informação verbal), símbolo da resistência dos adolescentes, dos jovens e até mesmo das crianças nos dias de hoje – para manifestar, com relação ao processo educativo, uma resistência que na verdade não é dirigida a ele, mas a um contexto geral de exclusão e desvalorização às expressões da cultura e do saber da grande maioria da população.

A escola vive e conhece uma cultura que não é a da grande massa populacional, por isso, a cultura escolar vem marcada pela rigidez dos movimentos corporais, erudição no falar e escrita distanciada da oralidade, muito embora, como já foi discutido, essa mesma escola devesse levar os filhos das classes populares a não desvalorizar sua própria cultura, sua cultura original, mas devesse também possibilitar a inserção dessas crianças no universo cultural, cujo acesso só pode ser obtido – para elas, especificamente – pela escola.

Estas marcas vêm desde os tempos coloniais da catequização dos indígenas e negros no Brasil e perdura nas salas de aula sob o estigma da aula expositiva e não

raro distanciada da vida diária de milhares de alunos.

Parece-me necessário retomar alguns pontos da primeira parte do capítulo:

- 1) a cristalização e a modificabilidade dos conceitos: alguns morrem quando seu sentido prático se esvazia e outros adormecem completamente ou em determinados pontos para ressurgirem em momento oportuno, quando as condições históricas os despertarem;
- 2) a dificuldade de situar-se completamente numa cultura estranha, mesmo conhecendo o idioma;
- 3) a cultura não é um poder que paira acima das cabeças e contra a qual nada se pode: ela é um contexto no qual se desenrola a vida social;
- 4) a dimensão da cultura como projeto e a oposição entre cultura e natureza e o entendimento da escola de que a natureza humana precisa ser domada, dominada e que isto é feito mediante a exposição da criança ao processo educativo.

A forma como a escola lida com esses quatro pontos parece-me fundamental para entender algumas ocorrências de indisciplina.

Em relação ao primeiro ponto, cristalização e modificabilidade dos conceitos, é preciso admitir ser a escola o *locus* privilegiado da transmissão do legado cultural, mas faz-se necessário ter em conta a exclusão de amplos contingentes populacionais dessa herança, especialmente os oriundos das parcelas menos favorecidas. Nas palavras de Pierre Bourdieu:

[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere [...] segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (BOURDIEU. In: NOGUEIRA; CATANI, 1998, p. 41-2).

Retomando a discussão anterior a respeito das possibilidades e limites de um conceito levando em conta seu contexto histórico de produção e a sua capacidade de comunicar a vivência de determinado grupo no presente, a escola precisa estar atenta às diferenças na herança cultural de acordo com a classe social sob pena de não se fazer entender e prejudicar o processo educativo. Alguns conceitos apresentam sentido para uma determinada classe por expressarem uma necessidade de comunicar experiências individuais e coletivas comuns àquela classe específica sem dizerem nada a nenhuma outra.

Esses elementos remetem ao segundo ponto, a dificuldade de situar-se completamente numa cultura estranha, definida como a possibilidade de “estranhamento” de culturas, apontado por Wittgenstein como aquele resultante do choque de culturas estrangeiras mesmo quando se domina o idioma, mas aplicável à escola com relação às culturas das diferentes classes, que podem tornar um ser humano um completo enigma para outro. Essa não é uma observação rara no cotidiano escolar.

Paralelamente ao “estranhamento cultural” pelo choque de culturas existe aquela “atmosfera” da época do aparecimento do conceito e que diz muito para o iniciado na cultura, mas pouco aos estrangeiros. Nesse sentido vale lembrar Geertz: toda interpretação das culturas feita por alguém “de fora” é uma interpretação de segunda ou terceira mão.

A interpretação de primeira mão só pode ser feita por alguém que vive e experimenta cotidianamente a cultura, isto é, o nativo, quando se pensa em termos de povos ou o indivíduo nascido e educado em determinada classe social. É preciso cuidado com os julgamentos sobre as culturas, pois como já foi visto, cada uma implica em *habitus*, *ethos* e processos de individualização muito específicos, capazes

de desencadear conflitos de interesse e de consciência moral, como os “conflitos de lealdades” a que se refere Elias, dificultar ou impedir a comunicação entre as culturas e inviabilizar assim, o processo educativo. Este é já o terceiro ponto da exposição: a cultura não é um poder, é um contexto.

Como contexto a cultura pode ser conhecida, mesmo pelos “de fora” e apropriada pelo sujeito estrangeiro ou estranho à cultura considerada, muito embora não se desconsidere a dificuldade de uma apropriação completa, como enfatiza Wittgenstein ao se referir ao sentimento de um estrangeiro ao ver um ser humano como um completo enigma por não compreendê-lo mesmo quando se domina o idioma falado por ele.

E como contexto e não como um poder pairando acima das cabeças, inatingível, a cultura pode ser apresentada aos alunos, mesmo oriundos das camadas populares com cultura diferente, se a escola olhar para eles não como estrangeiros ou como *experts*, mas como indivíduos iniciados nessa cultura nova para eles.

Levando em conta estes dois aspectos da cultura como contexto, excluir indivíduos do processo de escolarização por causa das diferenças culturais torna-se um bloqueio indesculpável da educação de qualidade para as massas.

Bloqueio indesculpável, exclusão inconcebível: o quarto ponto para uma análise da cultura escolar é a sua dimensão de projeto e sua oposição à idéia de natureza.

Essa idéia de oposição entre cultura e natureza é percebida na escola quando nas falas sofridas dos professores ouve-se a queixa: “... *Fulano?* [referindo-se a um ‘aluno-problema’] *Ele é assim mesmo... Não adianta...*”

Uma coisa é a natureza humana e infantil, por extensão. Outra coisa é a submissão dessa natureza ao processo de aculturação proposto na escola. Um indivíduo resistente é, não raro, excluído do processo educativo ou civilizador por

apresentar natureza incompatível com a domesticação necessária à vida em sociedade. Caberia perguntar qual sociedade, ou antes, qual grupo social está sendo usado como referência para determinar natureza incompatível com a iniciação cultural. Este é outro obstáculo cuja superação desafia o universo das possibilidades escolares.

Nessa oposição considerada por vezes irreconciliável entre a natureza rebelde do aluno oriundo das classes menos favorecidas e a cultura necessária para domesticá-lo e torná-lo apto ao convívio com seus semelhantes encontra-se, me parece, a pedra fundamental para entender todo o rigor disciplinar da escola e a resistência ao processo civilizador apresentada por esse aluno – de forma não intencional, na maioria das vezes –, capazes de revelar a confusão entre “dom natural” e “dom cultural”, assim expressa nas palavras de Bourdieu:

A parte mais importante e mais ativa (escolarmente) da herança cultural, quer se trate da cultura livre ou da língua [“dons” sociais], transmite-se de maneira osmótica, [...] o que contribui para reforçar, nos membros da classe culta, a convicção de que eles só devem aos seus dons [naturais] esses conhecimentos, essas aptidões e essas atitudes, que, desse modo, não lhes parecem resultar de uma aprendizagem. (BOURDIEU. In: NOGUEIRA; CATANI, 1998, p. 46).

A escola, embora detendo um saber específico sobre o ensino e a aprendizagem enquanto processos e suas técnicas e métodos mais adequados, trata a cultura como se ela fosse algo inato ao indivíduo, parte de sua natureza.

Esse saber específico é responsável pela organização focada na disciplina e na distribuição espacial dos alunos de forma a dificultar a comunicação e as trocas entre eles, submetendo-os, tanto quanto possível, somente ao poder exercido pelos porta-vozes desse saber específico – o professor, o diretor – individualizando um processo cujo sentido se constrói exatamente no seu caráter de troca cultural.

Nesse sentido, Foucault, pode contribuir para elucidar a constituição da

“pedagogização” da escola pela análise desenvolvida da “medicalização” do hospital (FOUCAULT, 2001). Pelo estabelecimento da organização disciplinar e pela constituição de um saber específico ao desempenho da função de não mais assistir os pobres em sua enfermidade (intelectual ou física), mas com o intuito determinado de curá-los, procede-se, segundo o autor, a um movimento para, em primeiro lugar, banir dessas instituições as desordens intrínsecas a elas por seu caráter assistencial e pouco especializado.

A necessidade de correção dessas desordens, por vezes geradoras de epidemias pela falta de cuidados adequados, como a proximidade dos leitos dos doentes e o ambiente inadequado no tocante à ventilação, água, regime geral (tratamento) e alimentação exigidos por algumas doenças levou a disciplinarização de instituições como o hospital, o hospício, o exército e a escola (FOUCAULT, 2001, p. 107).

Em segundo lugar, a observação mais atenta dos sintomas e das intervenções necessárias a cada um deles deu origem à constituição dos saberes específicos dos profissionais responsáveis por cada uma dessas instituições. A constituição de *corpus* de saberes específicos tornou os profissionais, seus detentores, em figuras investidas de uma autoridade (FOUCAULT, 2001, p. 109) que não era ou não necessariamente seria a econômica ou a política, mas a autoridade do conhecimento específico para a realização de determinada função.

Autoridade, condição para o exercício de funções e papéis especializados na sociedade, pode ser definida como a característica de um indivíduo ou instituição, cujo saber ou atuação são reconhecidos pelo corpo social como legítimos.

O reconhecimento da legitimidade desse saber e dessa atuação assegura domínio sobre outro indivíduo ou grupo não detentor de conhecimento similar, quer se admita ou não, no seu exercício, o uso da força e da violência (coerção) e ou da força

consensual (persuasão). O exercício da autoridade supõe uma relação hierárquica, isto é, pela sua característica de outorgar poderes de um indivíduo sobre outro(s), define uma relação desigual reconhecida *a priori* como válida por legitimar o saber que a origina. (ARENDR, 2001, p. 129).

Apesar disso, admite a possibilidade de a natureza de alguns alunos ser alterada pelo processo educativo, enquanto outros... Não têm mesmo jeito. Em grande parte dos casos “perdidos”, a solução é buscar paliativos didáticos e pedagógicos para ocupar o aluno durante seu período de permanência na instituição para não incomodar aqueles para os quais há esperança.

A escola que busca paliativos para os casos perdidos tem também uma origem datada. Entendo que os paliativos começam a ser utilizados quando a política educacional pretende tomar as “rédeas” e minar um desenvolvimento da escola para todos que poderia culminar numa escola pública, gratuita e de qualidade para todos.

Não é gratuitamente que os documentos do Banco Mundial detalham tão gravemente os procedimentos a serem implantados para modelar o ensino brasileiro e não sem propósitos decreta-se a inclusão em meio a um momento educacional delicado em que nem mesmo a inclusão do aluno com ritmo mais lento e dificuldades de aprendizagem obteve sucesso.

Um momento doloroso no qual a autoridade docente foi ferida: “promoção continuada”, “ciclos de aprendizagem” são medidas que o professor ainda não conseguiu digerir e logo em seguida “despeja-se” o pacote da inclusão.

Analisando a questão por esse ângulo, parece necessário implodir todo o sistema educacional e começar de novo a construção de uma escola que cumpra o seu papel cultural e a sua função histórica e social. Mas não é bem assim, embora como já foi dito, penso situar-se a indisciplina num contexto de caos originado da desordem

estrutural de um sistema econômico e político excludente.

Também não se trata de negar os benefícios mútuos que a inclusão pode originar, no caso de ser conduzida com mais cuidado e responsabilidade.

Desencadeada na estrutura social e também na escola, por problemas específicos da reprodução do sistema econômico e político e gerados no interior da instituição educacional, a indisciplina parece ser mais um movimento de crítica ao atual sistema de coisas.

Trata-se de uma iniciativa de resistência com possibilidades – se bem conduzido e organizado – de inverter o foco na identidade-eu – vinculada aos méritos individuais – sobre a identidade-nós – vinculada aos interesses coletivos com benefícios individuais não egoístas, como a acumulação de bens pela expropriação do outro –, cobrando dos responsáveis as providências necessárias para que a escola tenha condições de atender a demanda por educação popular de qualidade.

É preciso entender os limites dessa resistência em seu contexto de origem – a exclusão de grandes contingentes populacionais dos seus direitos fundamentais –, não só na educação e organizar com eles, isto é, com os interessados – alunos, pais, comunidade – uma resistência a fim de fomentar a iniciativa individual em benefício do grupo no qual se insere, desenvolvendo o sentimento de solidariedade e de fidelidade de forma crítica.

Crítica não no sentido de questionadora ou não só nesse sentido. Também significando uma capacidade de raciocinar sobre os valores aprendidos na cultura de origem e compará-los com os valores aprendidos na cultura na qual foi iniciado – entendendo a primeira como a cultura dos grupos menos favorecidos e a segunda, a cultura considerada padrão na escola, isto é, dos grupos social e economicamente favorecidos – a fim de conhecer a cultura hegemônica sem desprezar a própria herança

cultural.

Dito de outra forma, parece ser necessário organizar a resistência manifesta na indisciplina de maneira a favorecer um acesso ao saber historicamente acumulado produzido por todos os segmentos sociais de modo que seja possível falar, de fato, na socialização do conhecimento.

A cultura escolar, especialmente nas escolas que atendem os filhos das classes menos favorecidas, precisa ser reelaborada a fim de contemplar os *habitus* e os *ethos* dessas camadas populares. Um caminho possível talvez seja parar de renegar a cultura popular, jogando-a no limbo dos saberes e valores menos dignos ou indignos. Está exaustivamente provado ser essa atitude a responsável por uma alienação cada vez maior dessas camadas, alienação expressa no consumo de artigos mercadológicos – como as composições musicais e os movimentos corporais licenciosos com os quais nossas crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos são bombardeados – sob o rótulo de cultura popular.

Fiz também referência ao estabelecimento de um diálogo com o movimento *hip-hop* para obter melhor aproveitamento escolar. É uma iniciativa válida e tem apresentado resultados satisfatórios, mas como qualquer instrumento educativo é preciso ter em conta as vantagens e desvantagens. Algumas composições da música típica desse movimento, o *rap*, trazem letras recheadas de apologia às drogas e à violência. O próprio ritmo é propício para a competição, já que o contexto de seu uso nas ruas é essencialmente a disputa entre grupos. Mas a cautela, a prudência e o bom senso no uso desse recurso, como para qualquer outro recurso usado na educação das novas gerações deve subordinar-se ao contexto de sua utilização: como é o lugar e a escola, quem são os alunos, seus pais e a comunidade, do que gostam, quem são seus ídolos e modelos...

Outro elemento a considerar é aquele apontado por Sérgio Adorno em seu texto “Violência e Civilização”: a relação entre a modernidade “trânsito do século XVIII ao XIX” (ADORNO, 1999) e o sentimento de medo e insegurança.

Entendo ser essa relação ainda válida para o momento atual nomeado pós-modernidade.

A racionalidade instrumental e técnica e o progresso alcançado pelas sociedades pós-modernas ao mesmo tempo em que lhes garantem um maior controle sobre si mesmas e sobre a natureza, impõem um ritmo de mudanças muito rápido, capaz de romper com as estruturas tradicionais de forma irregular e sem que a respeito se possa fazer coisa alguma [ou deixando uma possibilidade de reação muito reduzida].

A escola democratizada, cujas raízes remontam às tradições coloniais de uma cultura da oralidade e da erudição, enfrenta, como instituição social, o desafio da pós-modernidade: a adaptação às mudanças processando-se num fluxo intenso e constante, mas irregular e incerto.

Nesse contexto, a disciplina escolar tem uma finalidade muito prática e perfeitamente compatível com esse ideário do século XXI:

Desenvolvem-se esforços reiterados no sentido de controlar ambientes, coisas e pessoas, diante da existência de inimigos reais [...] ou difusos (a pobreza, a doença, a loucura, a criminalidade, a prostituição, a criança abandonada). Fomenta-se uma cultura obssecada (sic!) pela necessidade de refrear impulsos e exercer controle sobre tudo (ADORNO, 1999).

A indisciplina é a ocorrência relacional que deve ser contida pelo combate aos “inimigos” da manutenção da ordem. Os inimigos reais podem ser os alunos, os pais, as merendeiras, o diretor, o professor, o coordenador pedagógico... Os inimigos difusos, a pobreza, a família desestruturada, a carência afetiva da criança, sua

agressividade...

É claro que a indisciplina deve ser entendida além da relação causa e efeito, mas essa relação ainda impera na escola e penso ser necessário não ignorá-la a fim de oferecer uma real contribuição à superação dessa compreensão pragmática que impregna o cotidiano das relações na escola.

A disciplina é um instrumento de acesso ao saber historicamente acumulado e também um fim em si mesma, um esforço da escola, instituição social pós-moderna, de exercer controle sobre todos os aspectos do cotidiano escolar.

Como descrito por Adorno (1999), penso haver também hoje um temor quanto à ascensão dessas classes “perigosas” ou menos favorecidas a uma forma de controle e interferência das decisões políticas e econômicas.

Nesse sentido, relaciono a observação do simpósio descrito no capítulo I “Metodologia e análise de dados” como uma referência do campo a esse temor. Enfatizo na análise do referido evento a preocupação com uma apresentação e um tratamento da educação conforme os critérios da política educacional descritos no capítulo III do presente trabalho e a admissão do ideário neoliberal no tratamento das questões educacionais, quando se perde de vista ou não se considera as dificuldades reais enfrentadas pelo professor e pela escola na educação das massas populares, mas apresenta-se, num evento de formação de professores, um discurso para denegrir a imagem docente aos próprios olhos da categoria, como se condições houvesse e o que faltasse a nada mais pudesse ser atribuído senão à má-vontade dos profissionais envolvidos.

Considerações finais

A exceção e a regra

*“... Pedimos encarecidamente
Que vocês não achem natural o que sempre acontece
E o que vocês lêem no jornal todo dia.
Neste tempo de confusão sangrenta,
De desordem tão ordenada,
De arbitrariamente sistematizada,
De humanidade desumanizada,
É importante que nada seja tomado por natural,
É importante que tudo seja explicado,
Para que essas coisas não continuem acontecendo...
Por favor: estranhem o que normalmente não é estranho,
Não aceitem o que já se tornou habitual!
Procurem o remédio! Procurem uma saída!
Procurem uma mudança! E nunca sigam a regra,
Pois do jeito que está, está muito mal...”*

Bertold Brecht

Certamente ainda não é possível concluir a respeito do tema em estudo. A indisciplina aparece em contextos muito diferentes, em casos específicos e guarda relação com as configurações de cada sociedade e Estado, as formas das relações interpessoais nela assumidas e com as apropriações feitas e recusadas por cada indivíduo na sua unidade social de origem.

Também a tarefa de elaborar considerações finais é um desafio. O que

considerar, finalmente, a respeito da indisciplina?

Tendo em conta os dados obtidos mediante a aplicação de diferentes instrumentos e técnicas de pesquisa, quanto aos objetivos traçados para o presente estudo, é possível afirmar que o entendimento da indisciplina como conceito vinculado à disciplina foi alcançado, mas é preciso também deixar claro que esse entendimento não é único nem eterno: é, como pretende o título do presente texto, UM olhar.

O olhar do pesquisador, complementado e colocado em confronto com o olhar dos sujeitos participantes. As entrevistas, os questionários e os diálogos estabelecidos em diferentes momentos da pesquisa permitiram verificar, de forma ainda grosseira e superficial, a concepção desses sujeitos a respeito da organização e do funcionamento da escola. Esse dado aparece, principalmente, na análise do questionário dois, quando os sujeitos apontam a relação inseparável das funções – de modo a não ser possível definir uma mais e outra menos importante –, queixam-se da ausência de colaboração de outras categorias ou reconhecem a colaboração sempre que necessária.

A percepção de como a escola trata a disciplina e a indisciplina foi conseguida, embora não se tenha a pretensão de esgotar tal análise no presente estudo. A oposição entre o caráter instrumental ou de finalidade da disciplina não foi superada. E não atribuo isto a uma crença na opção da escola por uma utilização da disciplina como um fim em si mesma.

Trata-se antes de evidenciar a oposição ainda presente entre instrumentalidade ou finalidade da disciplina nas práticas e nas concepções visualizadas pelos dados de campo. A escola tem na disciplina um meio de viabilizar o acesso ao conhecimento, mas entendo que a escola ainda não abriu mão de sua função meramente disciplinadora.

E os dados de campo confirmam isto: em determinados momentos, quando um aluno já havia terminado uma atividade, nenhuma outra era oferecida a ele – e isto não aconteceu em todas as turmas, conforme ilustrações apresentadas no corpo do capítulo correspondente, “Metodologia e análise de dados” (Capítulo I). Nessas situações, nenhum conhecimento era formal e sistematicamente ensinado: o aluno devia esperar até os colegas terminarem a atividade sem tumultuar o trabalho em sala de aula.

A indisciplina é tratada como um problema externo à escola, mas um problema que deve ser solucionado na escola. Os dados levantam inúmeras maneiras de fazê-lo: desde o oferecimento de atividades diversificadas e dinamização do ritmo de trabalho para favorecer todos os alunos, passando pelo diálogo sobre as regras e as punições – no sentido de deixar a criança “sofrer as conseqüências” dos seus atos – até o acionamento das instâncias superiores competentes para auxiliar nesse tratamento (Conselho Tutelar e serviços especializados de saúde).

Pela dificuldade de superação da oposição de instrumentalidade e finalidade da disciplina, considero inadequado afirmar a “confirmação” ou a “negação” total da hipótese relacionada: “em decorrência da supervalorização a disciplina é entendida como fim e não como meio do processo educativo”.

Considero que os dados de campo apontaram uma dificuldade na lida com essa oposição reveladora, ao mesmo tempo, de um entendimento da instrumentalidade e de uma utilização final da disciplina, em determinados momentos, como o “tempo de espera” entre o término de uma atividade e o início de outra, para os alunos que terminam antes de seus colegas, quando o professor não lhe apresenta uma nova atividade.

Assim, entendo ter sido refutada a minha hipótese inicial da supervalorização da disciplina: ela é valorizada como instrumento e meio, mas, nas vicissitudes do

cotidiano, assume um caráter de finalidade sem que disso o professor se dê conta ou, sem que o professor disponha de outros recursos para eliminar o uso da disciplina com um fim em si mesmo, somente para conseguir ordem e silêncio.

A disciplina surgiu como uma saída para o problema da organização hospitalar, psiquiátrica, militar e pedagógica. Agora, gerou uma dificuldade estrutural que parece intransponível. A indisciplina tornou-se a queixa comum de educadores – profissionais da educação e pais – e a manifestação individual e coletiva de grupos e classes insatisfeitos com o estado de coisas e a ordem social em vigor.

O caminho percorrido no presente estudo nos levou a uma viagem pela cultura mundial e nacional, pinçando delas os elementos para entender o movimento da constituição de culturas locais e escolares e da resistência à apropriação cultural das heranças de grupos diferentes da unidade social de origem.

Permitiu também visualizar os reflexos dos níveis “macro” de interferência do poder social e da hierarquia de classes e funções na construção de legislações parciais a grupos específicos nos níveis “micro” do cotidiano e da cultura escolar.

Estabeleceu uma ponte rústica com os rudimentos para a compreensão da constituição das subjetividades e o papel das relações sociais e da intervenção estatal, nacional e ou mundial na sua composição.

A indisciplina figura como elemento resultante desse panorama histórico, cultural, político, econômico e social de nossa época e ao mesmo tempo opõe-lhe resistência e é usada como a “boa desculpa” para a redução dos investimentos na garantia do bem-estar dos cidadãos, embora ainda não se assuma enquanto tal no discurso oficial, que garante estar fazendo todo o possível para solucionar o problema nas diferentes esferas do convívio humano.

No entanto, considerando a sua origem nas concepções individuais e coletivas,

sua permeabilidade às interferências sociais, históricas, culturais, políticas e econômicas, é possível pensar nas ocorrências disciplinares como sintomas da má administração da coisa pública e da negligência do Poder Público quanto aos direitos e garantias mais fundamentais do homem.

Fruto de problemas estruturais oriundos das esferas “macro”, mas, no entanto não se restringe a elas. A indisciplina é também produzida no interior da escola em parte por seu caráter perpetuador da ordem estabelecida e em parte por tentativas ainda isoladas de rompimento com essa ordem.

A inclusão precipitada de todos os segmentos sociais gerou problemas organizacionais e funcionais sérios para as instituições educacionais e não só por subestimação das capacidades individuais de grupos menos favorecidos como os pobres, índios, negros e deficientes físicos e mentais.

Faltou preparação dos docentes pela formação adequada para atender à nova demanda educacional, recursos e investimentos para melhorar não só as condições gerais das escolas para atender aos alunos já “incluídos” no processo de escolarização, mas também para adaptar as unidades escolares até mesmo nas instalações físicas para receber o alunado e garantir a efetivação da aprendizagem pelo ensino.

O resultado: indisciplina. Um fenômeno que incomoda, mas já não causa estranhamento. “Depende da professora”, reclamam os pais. “Professora nova é assim mesmo”. “Depende dos alunos”, rebatem as professoras. “E dos pais. Pais que não dão educação, os filhos ficam assim... Não respeitam ninguém”. Outros fazem ainda o estilo saudosista: “No meu tempo não era assim, não. Tinha que respeitar o professor. Se não respeitasse...”

E o que fazer? A indisciplina é natural? É preciso aceitar que os pais de hoje não sabem educar seus filhos e por isso não existe possibilidade de controlá-los na

escola? Ou que as classes deveriam ser confiadas somente a professores aposentados, experientes? Será que a solução é inventar uma máquina do tempo e colocar a escola com todos os alunos dentro, para verem como era e assim aprenderem a ser alunos hoje?

É preciso estranhar a indisciplina. Os documentos do Banco Mundial simplesmente a ignoram. Os educadores só conseguem olhar para ela. É preciso um equilíbrio.

A indisciplina é uma realidade vivida pelas escolas e educadores no Brasil e no mundo. Ela está na fila do banco, do açougue, no supermercado, na rua, nos balcões das lojas, dentro de casa e na escola. Como nada há que escape, nos dizeres de Elias, do juízo de valor para distinguir o civilizado do incivilizado, não existe comportamento humano que não se enquadre no juízo de valor definidor da disciplina ou da indisciplina.

A boa educação, a paciência de aguardar a sua vez, de falar baixo e nunca junto com outra pessoa, especialmente se ela for reconhecida como uma autoridade na sua área, demonstram um homem disciplinado.

Recusar-se a fazer uma tarefa solicitada por um superior, agredir fisicamente qualquer pessoa, desobedecer a uma autoridade – significando não cumprir tarefa solicitada no prazo e do modo como foi solicitada – ou simplesmente trabalhar de modo não convencional (por exemplo, fazer as tarefas escolares em pé ou sorrir depois de levar uma bronca) enquadram-se na categoria dos comportamentos indisciplinados e definem seus praticantes como indisciplinados.

Aceitar a indisciplina ou a disciplina como naturais ou intrínsecas ao processo educativo não traz contribuições para o trabalho do professor na sala de aula. A indisciplina não é fenômeno natural, não está escrita nos genes, não está determinada

como algo eterno e imutável.

A indisciplina e a disciplina são produtos de culturas, políticas, sociedades, histórias e relações específicas, cabendo a reflexão e a busca de soluções pela interlocução com seus agentes. Não existem receitas, nem caminhos pré-determinados. Cada indivíduo mobiliza suas apropriações em reações peculiares e consoantes às situações que o fazem rebelar-se.

Mas é preciso estranhar, em cada caso. E tentar explicar tudo, para que não continue acontecendo. Para o hospital militar do século XVII a solução foi a disciplina; para a indisciplina, qual será o remédio? É preciso procurá-lo. Mas não dá para seguir a regra. A regra é a disciplina. A indisciplina é exceção. A regra até hoje não curou a exceção. Ainda é necessário encontrar a saída. E não se acostumar com o caminho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDETT, H. *Entre o passado e o futuro*. 5.ed. 1ª reimpr. Tradução de M. W. B. de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2001.

ARIÈ, P. *História social da criança e da família*. 2.ed. Tradução de D. Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASSUNÇÃO, M. M. S. de. *Magistério primário e cotidiano escolar*. Campinas: Autores Associados, 1996.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*. EUA: Banco Mundial, 1996.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 4.ed. Tradução de F. Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

_____. A escola conservadora : as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). *Escritos de Educação*. 2.ed. Petrópolis:

Vozes, 1998, p. 39-64.

_____. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). *Escritos de Educação*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 81-126.

BOSI, A. *Dialética da Colonização*. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BRASIL. Senado. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Congresso. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 dez. 1996, n.º 248.

CERTEAU, M. de. *A escrita da História*. 2.ed. Tradução de M. de L. Menezes. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

ELIAS, N. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Tradução de R. Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990, v. 1.

_____. *A sociedade dos indivíduos*. Tradução de V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. *A sociedade de corte*. Tradução de A. M. Alves. Lisboa: Editorial Estampa, 1987.

FERREIRA, A. B. de H. *Dicionário Aurélio básico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 16.ed. Organização e tradução de R. Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

GODOY, H. P. *Inclusão de alunos portadores de deficiência no ensino regular paulista: recomendações internacionais e normas oficiais*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.

GEERTZ, C. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

KRAMER, S. (Coord.). *Uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática, 1993.

KAMII, C.; DEVRIES, R. *Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget*. Tradução de M. C. D. Carrasqueira. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 11.reimpr., São Paulo: Cortez, 1994.

LINS, D. (org.). *Cultura e subjetividade: saberes nômades*. 2.ed. Campinas: Papyrus, 2002.

MATTÉI, J. F. *A barbárie interior: um ensaio sobre o i-mundo moderno*. Tradução: I. M. Loureiro. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. Tradução de E. Lenardon. 2.ed. São Paulo: Summus, 1994.

SELZNICK, P. *A liderança na administração: uma interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1972.

XAVIER, M. E.; RIBEIRO, M. L.; NORONHA, O. M. *História da Educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

PERIÓDICOS

CAMARGO, M. A. J. G. de; BERTON, D. R. A indisciplina no imaginário dos docentes envolvidos na prática escolar. *Teoria & Prática*. Revista de Ciências Aplicadas do ISCA Faculdades. Instituto Superior de Ciências Aplicadas, v. 2, n.º 4, Limeira: Ultra-Copy, 2004, p. 53-64.

ORNAGHI, T. Aluno de castigo é esquecido atrás de porta. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 17 nov. 2004. Folha Cotidiano, p. 1.

SANTOS, L. L. C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação*, Campinas, v. 23, n.º 80, p. 349-70, set. 2002.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção?

Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação, Campinas, v. 23, n.º 80, p. 97-108, set. 2002.

INTERNET

ADORNO, S. *Violência e civilização*. Disponível em: <<http://www.criminologia21.com.ar/adorno1.htm>>. Acesso em 18 mai. 2005.

BRASIL. Congresso. *Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em 20 set. 2004.

_____. Congresso. *Mensagem n.º 9, de 09 de Janeiro de 2001*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/Mensagem_Veto/2001/MV0009-01.htm>. Acesso em 10 jan. 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Melhora desempenho brasileiro no Pisa*. Disponível em <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 16 jan. 2005.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Planejamento Político-Estratégico 1995-1998*. Brasília, DF, 1995.

BRESSER PEREIRA, L. C. A Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. *Cadernos Mare*. Brasília, DF, 1997, caderno 1.

CAMARGO, M. J. G. de. *Coisas velhas: um percurso de investigação sobre cultura escolar (1928-1958)*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

DOMINIQUE, J. *La culture scolaire comme objet historique*. Conferencia no 15. ISCHE. Lisboa, jul.1993, não paginado.

GROPPIA AQUINO, J. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

_____. *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas*. São

Paulo: Moderna, 2003.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7.ed. Tradução de T. T. da Silva e G. L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LAHIRE, B. Pratiques d'écriture et sens pratique. In: CHAUDRON, M.; SINGLY, F. de (dir.). *Identité lecture, écriture*. Paris: BPI – Centre Georges Pompidou, [199-], p. 115-130.

REBELO, R. A. A. *Indisciplina escolar: causas e sujeitos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SOUZA, A. M. M. de; DEPRESBITERIS, L.; MACHADO, O. T. M. *A mediação como princípio educacional: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein*. São Paulo: Ed. Senac, 2004.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e Cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação e massa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez; PUC-SP; Ação Educativa, 1996.

PERIÓDICOS CONSULTADOS

CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação*, Campinas, v. 23, n.º 80, p. 329-48, set. 2002.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação*, Campinas, v. 23, n.º 80, p. 301-27, set. 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário 1	194
APÊNDICE B – Questionário 1a	195
APÊNDICE C – Questionário 2	196
APÊNDICE D – Questionário 3	197
APÊNDICE E – Relatório de elaboração e aplicação de Oficina Pedagógica	198
APÊNDICE F – Apostila estudada com as professoras na Oficina	209
APÊNDICE G – Relatório de entrevista informal	220

APÊNDICE A

UNESP – Rio Claro – Programa de Mestrado – Organizações Educacionais: Políticas, Gestão e Cultura Orientadora – *Profa. Dra. Marilena A. Jorge G. de Camargo* – Mestranda: *Debora R. Berton*

Tema/Título: **A cultura e a cultura escolar como fatores intervenientes nas relações institucionais e a indisciplina**

QUESTIONÁRIO 1 – IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

QUESTIONÁRIO PARA OS FUNCIONÁRIOS

1) Nome da escola: _____

2) Localização: _____

3) Seu primeiro nome, apelido ou apenas as três letras iniciais de seu nome: _____

4) Idade: _____ anos.

5) Trabalha em outra(s) escola(s)? () SIM () NÃO

6) Em caso de resposta afirmativa, QUAL (IS)?

7) Indique a(s) função(ões) que desempenha em cada uma, os respectivos PERÍODOS e o(s) nome(s) de cada ESCOLA e a(s) CIDADE/ESTADO(s) onde se localiza(m):

8) Há quanto tempo trabalha em cada uma das instituições indicadas?

9) Tempo total de exercício da função atual: _____.

10) Formação e Titulação – indique o ANO e a/o CIDADE/ESTADO em que concluiu cada um dos seguintes níveis de ensino:

Educação Infantil: _____

Ensino Fundamental: _____

Ensino Médio: _____

Ensino Superior: _____

Indique também o nome do curso de Ensino Superior caso tenha cursado/concluído:

O b s e r v a ç ã o e s :

APÊNDICE B

UNESP – Rio Claro – Programa de Mestrado – Organizações Educacionais: Políticas, Gestão e Cultura Orientadora – *Profª. Dra. Marilena A. Jorge G. de Camargo* – Mestranda: *Debora R. Berton*

Tema/Título: **A cultura e a cultura escolar como fatores intervenientes nas relações institucionais e a indisciplina**

QUESTIONÁRIO 1a – IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

1) Nome da escola: _____

2) Localização: _____

3) Seu primeiro nome, apelido ou apenas as três letras iniciais de seu nome:

4) Idade: _____ anos.

5) Leciona em outra(s) escola(s)? () SIM () NÃO

6) Em caso de resposta afirmativa, QUAL (IS)?

7) Indique a(s) SÉRIE(s) para a(s) qual(is) leciona, os respectivos PERÍODOS e (se for o caso) indique as DISCIPLINAS específicas, bem como o(s) nome(s) de cada ESCOLA e a(s) CIDADE/ESTADO(s) onde se localiza(m):

8) Há quanto tempo trabalha em cada uma das instituições indicadas?

9) Tempo total de Magistério: _____.

10) Formação e Titulação – indique o ANO e o nome da CIDADE/ESTADO em que concluiu cada um dos seguintes níveis de ensino:

Educação Infantil: _____

Ensino Fundamental: _____

Ensino Médio: _____

Ensino Superior: _____

Indique também o nome do curso de Ensino Superior caso tenha cursado/concluído:

O b s e r v a ç ã o e s :

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO 2 – IDENTIFICAÇÃO SÓCIO – CULTURAL

1) Sem dizer em números, indique se considera suficiente a remuneração que recebe pelo seu trabalho e justifique.

2) A qual dessas categorias julga pertencer, considerando sua remuneração e condições de vida?

() pobre () classe média-baixa () classe média () classe média-alta () classe alta

3) Qual a sua função na escola? Descreva todas as suas responsabilidades.

4) O que as pessoas esperam/cobram do(a) sr(a), na sua opinião, quanto à sua função na escola?

5) As demais pessoas que trabalham na escola poderiam colaborar com o(a) sr(a)? De que maneira? Costuma receber ajuda de outros funcionários ou dos próprios alunos? Como se sente a respeito dessa colaboração, ou, se for o caso, da falta de cooperação? Justifique.

6) O(a) sr(a) sente-se realizado(a) no exercício da sua função? Justifique. Que dificuldades costuma encontrar para fazer o seu trabalho?

7) Existe, em sua opinião, um trabalho na escola que seja mais importante e outro que seja menos importante que os demais? Em caso de resposta afirmativa, indique qual o mais importante e qual o menos importante. Justifique.

APÊNDICE D

QUESTIONÁRIO 3 – Sobre a indisciplina/violência na escola

1) A escola apresenta problemas com relação à indisciplina dos alunos? Descreva-os.

2) Quais as causas da indisciplina dos alunos, na sua opinião? Em que momentos ela aparece? Como costuma ser resolvida?

3) Como é um aluno DISCIPLINADO? O que leva um aluno a ser DISCIPLINADO na escola?

4) A sua função permite que o(a) sr(a) contribua, de algum modo, para conter a indisciplina dos alunos na escola? Justifique.

APÊNDICE E

RELATÓRIO DE ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DE OFICINA PEDAGÓGICA

OFICINA DE JOGOS EM GRUPO
“A DESCENTRAÇÃO COGNITIVA EM FOCO”

Elaborada por: Debora Rogerio Berton

Introdução

A convite da coordenadora pedagógica pensamos na apresentação de jogos em dupla como uma sugestão para as professoras usarem em sala de aula, visando o processo de “descentração cognitiva”, apontado por Jean Piaget como uma etapa necessária à superação do egocentrismo.

A proposta foi feita pela coordenadora em abril de 2004 e confirmada em maio de 2004. A oficina foi realizada no dia 07 de maio de 2004, em dois períodos: das 10h às 11h30min e das 15h30min às 17h.

A apostila foi apresentada à coordenadora com dois dias de antecedência da data marcada para a realização da oficina. A escola reproduziu o material para as professoras. O material relativo aos jogos para as professoras manipularem foi elaborado e providenciado pela organizadora da oficina.

Elaboração da oficina

- Referencial teórico

Foi entregue às professoras uma apostila preparada com base na leitura de dois livros: *Jogos em grupo na Educação Infantil: implicações da teoria de Jean Piaget*, de Constance Kamii e Rheta Devries e *O juízo moral na criança*, de Jean Piaget (APÊNDICE F, p. 136).

As obras serviram de embasamento para refletir sobre os indicadores de ocorrência de indisciplina observados na realidade da escola.

A partir dessas leituras, foi possível trabalhar com os seguintes conceitos e critérios na elaboração da oficina: autonomia intelectual e moral, descentração cognitiva, “bom jogo” em grupo e critérios para escolha de jogos.

Conceito de autonomia intelectual e moral

Conforme apreendido dos escritos de J. Piaget, a autonomia é a capacidade de conformar-se às regras e às convenções socialmente determinadas não por uma obediência cega – característica do estágio anterior, a heteronomia –, mas por compreender a real necessidade prática de sua existência.

Diferencia-se autonomia moral e intelectual conforme esta capacidade refira-se a elementos do caráter ou do raciocínio.

Conceito de descentração cognitiva

A descentração cognitiva é o processo por meio do qual um indivíduo consegue deixar de olhar somente para dentro e lança-se para o outro, passando a assumir o ponto de vista alheio como elemento importante para decidir seus próprios procedimentos.

O jogo favorece que a criança olhe para o outro inicialmente com o intuito “egoísta” de ganhar o jogo, isto é, neste caso, a descentração é meramente uma estratégia para vencer, aprendendo “como funciona” o raciocínio do adversário.

Com o passar do tempo, na medida em que a descentração acontece, foca-se a moralidade e o “assumir o ponto de vista do outro” tem uma conotação ética importante. A partir dessa nova posição (o ponto de vista do outro) é possível agir ponderando as conseqüências em relação a “mim mesmo” e “ao outro”.

Conceito de um “bom jogo” em grupo

Constance Kamii e Rheta Devries entendem como um bom jogo aquele que satisfaz primeiro aos interesses dos jogadores e ainda têm algum objetivo pedagogicamente útil.

Crítérios para escolha de bons jogos em grupo

Bons jogos em grupo devem ser escolhidos em função dos conteúdos e objetivos propostos, precisam levar em consideração o dispêndio de recursos (especialmente tempo disponível) e integrar o maior número de alunos possível, evitando ao máximo longos períodos de inatividade para os alunos que concluem ou saem da atividade.

- Reflexão sobre o referencial a partir de dados coletados na própria escola a partir de observação de aulas e reuniões pedagógicas

A escolha teórica de Jean Piaget como referencial encontrou respaldo nas discussões que o grupo vinha realizando sobre o referido autor, para entender a questão da construção da autonomia intelectual e moral.

Uma das preocupações do grupo, sem dúvida, era buscar referências para procedimentos didáticos e metodológicos de aplicação imediata, visando conter comportamentos de indisciplina e fazer avançar o desenvolvimento de alunos considerados pela equipe como “imaturos”.

Assim, a exposição do material e os diálogos durante a oficina não perdiam de vista uma proposta de encaminhar possibilidades de reflexão sempre a partir da prática de cada professor presente, passando pela teoria e voltando ao ponto de origem (o cotidiano).

- Escolha do material a ser utilizado com os professores

Com a preocupação de extrapolar o pragmatismo, mas retornar a ele, para atender às angústias e anseios observados durante o período de permanência na escola (em sala de aula, nos eventos, nos intervalos e nas reuniões), selecionamos cinco (5) jogos para serem jogados em dupla e assim viabilizar o processo de “descentração cognitiva”, correspondente, grosso modo, ao desenvolvimento da capacidade humana de colocar-se no lugar do outro, tentando assumir ou apropriar-se das regras de funcionamento do raciocínio desse outro.

Para cada jogo, foi preparado o material necessário e, no corpo do texto na apostila, tecido um comentário sobre a sua afinidade com os objetivos pedagógicos. Seguindo o modelo observado na escola, a cada jogo inseriam-se pautas para anotações pessoais das professoras.

- Critérios para a escolha dos jogos apresentados

Os jogos apresentados foram selecionados segundo dois critérios principais:

- 1) Apresentar alguma contribuição para a prática docente no sentido de propiciar reais oportunidades para a descentração cognitiva e o entendimento do funcionamento das regras;
- 2) Constituir-se em jogos para no mínimo dois jogadores, visando definir uma área de atuação mais ampla para o raciocínio lógico que os limites impostos pelos brinquedos solitários e não tão extensa para possibilitar às crianças reais possibilidades de troca com seus pares.

Para a escolha desse material foram privilegiados aqueles jogos cujos recursos (físicos e materiais) necessários não fossem tão dispendiosos para a escola, de preferência aqueles que pudessem ser construídos pelas professoras sozinhas ou em conjunto com seus alunos.

- Critérios para a incorporação de uma parte teórica no desenvolvimento da oficina

Durante as observações feitas na escola e a leitura dos livros fundadores da oficina, ficou clara a necessidade de apresentar uma síntese pelo menos esquemática do respaldo piagetiano dessa oficina e das autoras do livro de Jogos.

Além disso, como a proposta da coordenadora consistia em [tentar] dar um passo adiante na compreensão da importância da utilização dos jogos em grupo em sala de aula, era oportuno salientar para as professoras que aqueles não eram os únicos jogos possíveis, daí a destinação de uma parte da oficina para ler e discutir sobre os critérios a serem pensados na hora de selecionar jogos em grupo.

Realização da oficina

A oficina foi realizada no dia 07 de maio de 2004, em dois períodos:

- 1) Manhã – das 10h às 11h30min
- 2) Tarde – das 15h30min às 17h

Em cada período, a coordenadora fez, na parte inicial (das 7h às 9h30min e das 13h às 15h), a orientação das professoras para a elaboração do planejamento do segundo bimestre.

Foi feita uma apresentação teórica inicial e em seguida, as professoras puderam escolher um jogo e jogá-lo com uma colega, para na seqüência discutirmos suas impressões e outras contribuições que pudessem levantar.

- Período da manhã

Primeiro momento: apresentação teórica

A apresentação teórica começou com a leitura da apostila sobre os critérios para selecionar bons jogos em grupo.

Cada professora leu um trecho do texto e após a leitura discutíamos os fragmentos lidos. Uma das professoras preocupou-se em explicitar a sua postura frente ao caso de um dos alunos considerados de comportamento problemático, justificando suas escolhas metodológicas e enfatizando o histórico de ocorrências provocadas pelo aluno e as tentativas já feitas.

Não foi possível anotar no momento os principais pontos da discussão na oficina, mas apareceram questões como as relações de poder na escola, a desvalorização do papel da escola e do professor, a necessidade de profissionalismo no tratamento dos problemas cotidianos, de fazer escolhas fundamentadas e de saber justificar as decisões tomadas, mesmo que não dêem os resultados esperados, bem como a “força do exemplo” no aprendizado da descentração cognitiva e moral.

As experiências contadas serviram de ponto de partida para explicitar de que maneira acontecem as relações de poder na escola, frisando ora o “poder” na figura do professor, ora na figura dos pais dos alunos ou em outros funcionários da escola, ora fugindo ao controle da escola, ficando por conta dos órgãos administrativos superiores à própria instituição.

Essa discussão conduziu às questões relativas à “falta de respeito” a esse “poder” da escola, levando o grupo a pontuar a desvalorização tanto da instituição como do professor e de seus papéis específicos.

Foram levantados aspectos relativos à descaracterização da função da escola e do professor pela perda da “autoridade” de que ambos gozavam junto aos pais e à sociedade de forma geral.

Uma das professoras colocou como hipótese a mudança no perfil do profissional da educação. AND acredita que os pais não respeitam mais as professoras de seus filhos por elas serem muito mais jovens do que anos atrás. Conta como os pais se assustam ao ver um jovem receber suas crianças e perguntam: “*Você que é a professora dele? Nossa, tão nova...*”

Ela continua argumentando a necessidade de a professora estar preparada para lidar com isso. E pontua algo que, na sua própria fala, é um discurso freqüentemente repetido pela coordenadora: “*Temos que ser profissionais. Às vezes, a gente precisa*

até usar uns termos mais específicos nas reuniões para provar pra eles que sabemos o que estamos fazendo...”

Parece consenso entre as professoras presentes no período da manhã ser necessário fundamentar todas as escolhas feitas e as decisões tomadas dentro da escola segundo qualquer referencial teórico, desde que tudo seja bem explicitado e com objetivos claros, mesmo não sendo possível chegar aos resultados esperados.

Nesse ponto da discussão foram levantados diversos aspectos práticos que se constituem em dificuldades para o alcance dos objetivos propostos para a educação das crianças. As más condições de trabalho, as salas superlotadas, a falta de recursos, especialmente para se trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais.

Dentre todos os obstáculos, apareceu o problema da descentração cognitiva e moral do adulto. Quando se fala, na escola, em descentração cognitiva e moral e em superação do egocentrismo, em geral, perde-se de vista a falta de autonomia do adulto que lida com as crianças.

Quanto um adulto é capaz de estar ou sentir-se livre das amarras do poder e da força dos aparatos legislativos, das normas, dos deveres, das proibições, da falta de recursos ou quanto de desprendimento tem um adulto, professor, para buscar o auto-aperfeiçoamento sem a exigência da instituição na qual trabalha foram pontos levantados pelos professores, instigados pela fala do coordenador e da pesquisadora presentes na reunião.

As professoras participaram muito com relatos de experiência, comentários, “causos”, dúvidas a respeito de decisões tomadas em sala de aula.

Em minha avaliação pessoal instaurou-se um ambiente propício à realização de trocas entre todas as pessoas presentes, “donas” e “porta-vozes” de seu(s) saber(es) teórico-prático(s).

Foi um diálogo entre pares, entre iguais, embora no começo a figura da pesquisadora marcasse o ambiente com um clima de distanciamento. No entanto, cabe ressaltar, a fala das professoras e da coordenadora no que se refere ao necessário “profissionalismo”, choca-se com a argumentação da coordenadora em entrevista informal concedida em momento posterior, sobre não enxergar nada de mau em ser “professora-mãe” e em “cuidar do, acolher o aluno como criança quando a família dele não desempenha o seu papel”.

Aceitar o papel e a função de acolher o aluno como criança e ser humano não deve ser, em meu entender, uma escolha verbalizada, embora se acolha e se cuide da criança quando a família é omissa. Não se trata de abandonar o ser humano à própria sorte, mas em não consentir que as responsabilidades sejam delegadas dessa maneira.

Nesse sentido, as “tias” e os “tios” das escolas mantêm uma cultura de caráter doméstico, familiar que não necessariamente garante um tratamento carinhoso, mas assume a peculiaridade de uma função não inerente à escola e à educação escolar e com grandes chances de materializar-se em forma de legitimação da omissão das instâncias sociais às quais cabe a responsabilidade de cuidar do menor: a família e o Estado.

A apresentação teórica foi encerrada aproximadamente cinquenta (50) minutos depois de seu início.

Segundo momento: a escolha dos jogos

Terminada a apresentação teórica, propus a leitura silenciosa da apostila para a escolha de um dos jogos. A escolha deveria obedecer ao seguinte critério: a disputa aconteceria em duplas, mas todo o grupo deveria consentir na escolha de um mesmo jogo.

As professoras passaram quase cinco minutos na fase da escolha. Os professores olhavam a apostila e ninguém dizia nada. Então manifestaram-se as “duas líderes” do grupo: a coordenadora e a professora NEA. Elas sugeriram o jogo “Escorregadores e Escadas” e as demais acataram a sugestão.

Não houve muito envolvimento do grupo nessa segunda parte. Tentaram entender o jogo fazendo perguntas para a organizadora da oficina, não quiseram jogar. Começaram, mas desistiram.

Quando entenderam o jogo questionaram modos de utilizar em sala de aula e muitas sugestões de adaptação foram feitas.

Considerações finais

Este grupo – constituído pela vice-diretora, coordenadora, duas professoras da manhã e uma da tarde – não demonstrou grande interesse em “jogar” o jogo, mas envolveu-se profundamente na discussão e arriscou-se a “vãos teóricos” ousados, ainda que sem um referencial teórico específico: elas sabem o que funciona porque tentaram e funcionou, dificilmente porque leram, aplicaram e funcionou.

Assim se colocaram na discussão os pontos mencionados no primeiro momento – a saber, as relações de poder, a desvalorização da escola e do professor, as más condições de trabalho e o necessário profissionalismo para resgatar a autoridade do professor e a necessidade de fundamentar as escolhas feitas na prática cotidiana – trazendo para a conversa, nominalmente ou não, autores como Jean Piaget, Michel Foucault, Henri Wallon, Hannah Arendt, Pierre Bourdieu, Julio Groppa Aquino e Lev Vygotsky.

- Período da tarde

Primeiro momento: apresentação teórica

A apresentação teórica foi muito mais sucinta no período da tarde. O grupo não participava. Ninguém queria falar.

A coordenadora tentou “quebrar o gelo” comentando o caso de um aluno, cuja professora “tia BET” estava presente. Ela concordou na menção do caso, mas não se manifestou para assumir o relato. A coordenadora optou por algo mais direto: pediu o relatório de um outro caso. Ela fez um relato confuso. A coordenadora interveio, solicitou que começasse de novo, a fim de ser entendida em sua fala.

Quando BET terminou de contar, a palavra foi aberta para as demais presentes. Ninguém disse nada.

A apostila foi lida e comentada praticamente pela coordenadora e por mim. Muitas tentativas foram feitas por nós para incentivá-las a participar. Elas apenas liam quando isso era solicitado. Em determinado momento, desisti de pedir a participação delas a todo instante, como aconteceu na parte da manhã. Passei a comentar eu mesma a maior parte dos fragmentos lidos e só eventualmente solicitava comentários. Como normalmente ninguém falava, exceto a coordenadora, que estava se contendo para permitir mais espaço para a participação das professoras, eu mesma acabava respondendo a pergunta e depois perguntava se alguém mais queria falar.

Com aproximadamente trinta (30) minutos encerramos a apresentação teórica.

Segundo momento: a escolha dos jogos

O grupo escolheu o jogo Ponto-a-Ponto e depois, como sobrou tempo, a

coordenadora sugeriu o Guerra.

Nesse grupo, o “jogo” motivou mais. As professoras, a coordenadora, a vice-diretora e a pesquisadora passaram quase trinta (30) minutos jogando o Ponto-a-Ponto.

Ouviam-se risos. O grupo ficou muito envolvido na atividade.

A coordenadora jogou com uma das professoras e em determinado momento, como não conseguia vencer nenhuma partida, disse, em tom de brincadeira, imitando criança, mas extremamente desconfortável: *“Eu não quero mais jogar” (risos)*.

Na hora de discutir o jogo, silêncio. Só eu falei. E embora eu perguntasse, insistisse, as professoras não falavam. A coordenadora tentou “salvar” a situação comentando alguma coisa. Como a discussão não fluísse, propôs que jogássemos Guerra.

Jogamos várias vezes e partiu das professoras propor variações para o jogo.

Perguntaram dúvidas quanto ao jogo, quanto às possibilidades de variação.

A oficina foi encerrada às 16h45min, aproximadamente.

Considerações finais

O grupo da tarde apresentou-se mais resistente à proposta teórica, mas envolveu-se bastante com o jogo.

Os poucos relatos de experiência de duas professoras foram “incentivados” pela coordenadora. A maior parte do tempo falamos a coordenadora e eu.

Visualizamos neste período os mesmos elementos discutidos na parte da manhã, mas revelados tacitamente. Talvez tenha sido criado um ambiente incômodo ou pouco confortável para as professoras com a presença das “chefes” – a vice-diretora e a coordenadora pedagógica – e de uma estranha com pretensões de ensinar-lhes a fazer o trabalho cotidianamente dominado por elas.

Quanto à desvalorização do papel da escola e do professor, o profissionalismo e a fundamentação das escolhas, nada foi dito, mas o silêncio era mais revelador do que qualquer palavra dita.

Pareceu-me que elas não falavam não porque não sabiam o que dizer, mas porque achavam que não poderiam dizer o que gostariam. Parecia clara uma coisa: elas eram seguras de sua prática. Tanto assim, que não havia necessidade de se justificar para uma intrusa ou uma estranha. Elas sabiam o que faziam, e isto independia do que os autores pudessem dizer.

Considerações finais

Considerei pertinente realizar esta oficina porque a temática da (in)disciplina relaciona-se intrinsecamente, em meu ponto de vista, com o desenvolvimento da autonomia moral.

Não é, claro, suficiente olhar para a (in)disciplina como uma “falha” ou um “êxito” no processo de desenvolvimento infantil. Existem outros fatores relacionados.

Dentre eles, como levantamos na discussão com os professores, as questões do poder, como descritas por Foucault (2001).

Além das questões do poder, a afetividade, o contexto de profundas transformações que degeneraram a força do papel da autoridade em nossos dias (ARENDETT, 2001).

Verifiquei, ao longo das observações, um esforço de socializar as crianças. Fundamentado pelo referencial teórico piagetiano, a coordenadora vem se colocando

os desafios de integrar o quadro docente, favorecendo a criação de um ambiente de trocas nas reuniões e levar os professores a entender a legitimidade do trabalho com jogos em sala de aula.

É importante ressaltar que todo o quadro docente é composto de professoras recém-chegadas à escola. Por isso, a escola passa por um momento de construção da cultura escolar.

Durante o período de uma (1) hora e trinta (30) minutos da minha permanência na escola com cada uma das turmas de professoras, pude observar a existência de dois grupos distintos na escola: o grupo da manhã e o da tarde, caracterizados, respectivamente, por uma maior abertura à teoria e ao pragmatismo.

O grupo da manhã, composto pelas professoras do Pré II-A, Pré III-A e Pré II-B (este com funcionamento vespertino), foi o que se mostrou mais receptivo à discussão teórica e vislumbrou, na relação professor-aluno, elementos além da realidade vivida na escola.

Esse grupo foi buscar nas relações dos alunos com os pais, com a televisão, com a sociedade, algumas causas para problemas em sala de aula, mas em nenhum momento essa “busca” servia para desculpar o/a ou tirar a responsabilidade do/a docente ou escola.

Há um entendimento tácito das relações de poder perpassando a atividade educativa e esse entendimento foi explicitado pelas professoras e pela coordenadora durante a oficina, a partir de uma pergunta da coordenadora que me levou a falar sobre a análise das relações de poder na sociedade feita por Michel Foucault.

O grupo da tarde, composto pelas professoras do Pré I-B, Pré III-B e do Período Integral – chamado PI –, mostrou-se menos interessado na teoria, “mais fechado”, visto não ter havido tantos relatos de experiência de sala de aula.

Este grupo pareceu-me mais “propenso” a ouvir, porém, menos disposto a levar o ouvido para a prática, ou antes, a refletir e discutir o que foi ouvido. É claro, não há garantias deste grupo aplicar ou não – como não há no caso do grupo da manhã – a teoria discutida na oficina e pensada nos jogos.

A discussão sobre as relações de poder não aflorou com o grupo da tarde, mas o momento do jogo revelou a dificuldade que algumas professoras têm de antecipar a estratégia do adversário, o que caracterizaria um raciocínio ainda “egocêntrico”.

Bibliografia

ARENDDT, H. *Entre o Passado e o Futuro*. 5.ed. 1ª reimpr. Tradução de M. W. B. de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2001.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 16.ed. Organização e tradução de R. Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

KAMII, C.; DEVRIES, R. *Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget*. Tradução de M. C. D. Carrasqueira. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. Tradução de E. Lenardon. 2.ed. São Paulo: Summus, 1994.

Roteiro previsto para realização da oficina

1) Leitura compartilhada

TRECHO DE UMA CONVERSA DE JEAN PIAGET COM UMA CRIANÇA DE SETE (7) ANOS:

“Você viu a lua, não é?” “Sim.” “O que ela faz?” “Ela nos segue.” “Ela realmente nos segue?” “Sim.” “Ela conhece as ruas de Genebra?” “Sim.” “E as ruas de Salève?” “Não.” “E as ruas da França?” “Não.” “E as pessoas da França? O que a lua faz?” “Ela as segue.” “É a mesma lua daqui?” “Não, outra.” (PIAGET, 1926, p. 217. In: KAMII; DEVRIES, 1991, p. 36).

Previsão da discussão inicial a partir do texto lido: cinco (5) minutos

2) Conversa (inicial, antes de começar a apostila): *“O que são bons jogos infantis?”*

Previsão da conversa: aproximadamente dez (10) minutos

3) Leitura da apostila – cada professora lê um parágrafo

Previsão máxima: cinquenta (50) minutos

4) Proposta: escolher um jogo e explorá-lo

Combinados com as professoras:

- Todo o grupo deveria escolher um só jogo
- Todas as duplas jogariam o mesmo jogo durante certo período de tempo
- Terminado o prazo, faríamos uma discussão

5) Discussão do jogo

- Variações possíveis
- Idades e condições apropriadas para jogar
- Limites do jogo
- Generalização
- que aprendizagem(ns) o jogo favorece?
- como a criança pode usar o aprendizado do jogo em outras situações da sala de aula?

6) Palavra aberta

- Dúvidas sobre os jogos e sua aplicação
- Perguntas sobre outros jogos que não foram escolhidos

Alterações do roteiro na realização da oficina

1) Leitura compartilhada

TRECHO DE UMA CONVERSA DE JEAN PIAGET COM UMA CRIANÇA DE SETE (7) ANOS:

“Você viu a lua, não é?” “Sim.” “O que ela faz?” “Ela nos segue.” “Ela realmente nos segue?” “Sim.” “Ela conhece as ruas de Genebra?” “Sim.” “E as ruas de Salève?” “Não.” “E as ruas da França?” “Não.” “E as pessoas da França? O que a lua faz?” “Ela as segue.” “É a mesma lua daqui?” “Não, outra.” (PIAGET, 1926, p. 217. In: KAMII; DEVRIES, 1991, p. 36).

Previsão da discussão inicial a partir do texto lido: cinco (5) minutos

Duração da discussão inicial a partir do texto lido:

Manhã – quinze (15) minutos

Tarde – cinco (5) minutos da fala da coordenadora

2) Conversa (inicial, antes de começar a apostila): “*O que são bons jogos infantis?*”

Previsão da conversa: aproximadamente dez (10) minutos

Duração da “conversa”:

Manhã – dois (2) minutos da fala da “tia NEA”

Tarde – não perguntei, visto ser um grupo pouco participativo no tocante à oralidade

3) Leitura da apostila – cada professora lê um parágrafo

Previsão máxima: cinquenta (50) minutos

Duração da leitura e discussão:

Manhã – mais de cinquenta (50) minutos – quase uma (1) hora

Tarde – trinta (30) minutos

4) Proposta: escolher um jogo e explorá-lo

4.1. Combinados com as professoras:

- Todo o grupo deveria escolher um só jogo

- Todas as duplas jogariam o mesmo jogo durante certo período de tempo
- Terminado o prazo, faríamos uma discussão

4.2. Combinados para trabalhar com as crianças:

- Jogar em dupla
- Escolher quem começa

5) Discussão do jogo

- Variações possíveis
- Idades e condições apropriadas para jogar
- Limites do jogo
- Generalização
 - que aprendizagem(ns) o jogo favorece?
 - como a criança pode usar o aprendizado do jogo em outras situações da sala de aula?

6) Palavra aberta

- Dúvidas sobre os jogos e sua aplicação
- Perguntas sobre outros jogos que não foram escolhidos

APÊNDICE F

APOSTILA ESTUDADA COM AS PROFESSORAS NA OFICINA

CRITÉRIOS PARA SELECIONAR BONS JOGOS

UM BOM JOGO DEVE:

- 1) Ser interessante para a criança e desafiador – não adianta apenas apresentar algum conteúdo significativo para o professor, é preciso que as crianças se sintam motivadas a jogar; por outro lado, jogos interessantes para a criança sem nenhum conteúdo significativo também apresentam pouco interesse pedagógico. É preciso equilibrar esses dois extremos. Quando a criança se interessa por um jogo, ela mesma busca variá-lo à medida que se cansa dele.
- 2) Permitir que a própria criança avalie seu desempenho – tem pouca utilidade trabalhar com jogos em grupo para favorecer a descentração da criança se o professor detiver em suas mãos o poder de dizer se a ação da criança no jogo teve êxito ou não. A própria criança deve avaliar seu desempenho no jogo, por isso, quanto mais autonomia no julgamento das ações, isto é, quanto menor for a necessidade de intervenção do adulto no jogo, mais recomendável o jogo se torna.
- 3) Permitir a participação de todos os jogadores no jogo – antes de aplicar um jogo é preciso que o professor avalie, em função das características de seus alunos, o tempo de espera dos jogadores. Um bom jogo leva todos os alunos a participarem ativamente, observando, pensando ou agindo, durante todo o tempo em que durar a atividade.

TIPOS DE JOGOS

JOGOS DE ALVO
JOGOS DE CORRIDA
JOGOS DE PERSEGUIÇÃO
JOGOS DE ESCONDER
JOGOS DE ADIVINHAÇÃO
JOGOS DE COMANDOS VERBAIS
JOGOS DE CARTAS
JOGOS DE TABULEIRO

CADA TIPO DE JOGO APRESENTA VARIAÇÕES CONFORME A AÇÃO QUE REQUER DOS JOGADORES. NO CASO DOS JOGOS DE TABULEIRO, É POSSÍVEL CLASSIFICÁ-LOS DA SEGUINTE MANEIRA:

- 1) Os jogadores movimentam as peças (uma ou mais) num caminho determinado.

Exemplos: Corrida na trilha e Guerra.

- 2) Os jogadores colocam peças sobre uma superfície, tentando preencher os espaços do tabuleiro conformes regras pré-determinadas ou combinadas.

Exemplos: Loto, Bingo, Ponto a Ponto e Jogo da Velha.

3) Os jogadores coletam várias peças, formando coleções.

Exemplos: Lero-Lero Cereja-O (nome comercial) e Todos se Foram.

4) Os jogadores movimentam várias peças em diferentes caminhos e precisam elaborar estratégias.

Exemplos: Damas e A Raposa e Os Gansos.

NEM TODOS OS JOGOS DE TABULEIRO ACIMA SÃO CONHECIDOS, MAS SELECIONAMOS CINCO PARA DESCREVER E ANALISAR: *CORRIDA NA TRILHA, GUERRA, PONTO A PONTO, JOGO DA VELHA E ESCORREGADORES E ESCADAS.*

Por que usar jogos de tabuleiro?

Especialmente os jogos de elaboração de estratégias favorecem a descentração do pensamento, na medida em que a criança precisa levar em conta o ponto de vista de seu adversário se pretende ganhar o jogo. Ela precisa pensar em alternativas para suas ações no jogo e para isso, é necessário que ela imagine o que a outra criança irá fazer. Isto estimula a colocar-se no lugar do outro e assim ela vai exercitar-se no sentido de considerar o ponto de vista do colega sem desconsiderar as regras combinadas.

Caberá ao professor, evidentemente, propiciar, favorecer e incentivar a generalização da experiência vivida no jogo para outros momentos das relações entre as crianças e os adultos.

O professor mediará as relações entre as crianças levando-as a perceber a necessidade de seguir os combinados e colocar-se no lugar do outro.

A competição dos jogos de tabuleiro poderá ser, em conjunto com as crianças, repensada e transformada em ações cooperativas num processo gradual de vivência dos jogos, reflexão sobre eles, aplicações práticas possíveis, reflexão, vivência... É um movimento circular e pode ser significativo para todos, alunos e professores.

JOGOS DE TABULEIRO

- 1) GUERRA
- 2) PONTO A PONTO
- 3) ESCORREGADORES E ESCADAS
- 4) CORRIDA NA TRILHA
- 5) JOGO DA VELHA

1) GUERRA

É um jogo de ação paralela no nível inicial (cada jogador movimenta sua própria peça) e complementar no nível intermediário (cada jogador movimenta a mesma peça em sua própria direção, de modo que o número de casas que se avança depende daquele avançado pelo adversário) apropriado a crianças pequenas porque depende mais da sorte do que da elaboração de estratégias, mas a criança tem que dividir a sua peça com o adversário. Elas partem de um mesmo ponto e dividem a rota, caminhando pelo tabuleiro para ambas as direções, mas têm que levar a peça para “o fim do seu lado”.

2 a 4 jogadores

MATERIAL:

1 tabuleiro retangular

1 ou 2 peões ou fichas
1 dado numérico

PROCEDIMENTO:

Nível inicial:

Até que as crianças se acostumem com o jogo, recomenda-se o uso de duas peças, uma para cada jogador. Cada um deles deverá esperar a sua vez de jogar o dado para movimentar a sua peça sobre os círculos da cor escolhida.

Vence o jogador que levar primeiro a sua ficha ou peão à extremidade da fileira da sua cor.

Nível intermediário:

Apenas uma peça é colocada no círculo central. Cada criança, na sua vez de jogar o dado, anda o número de casas indicadas pela jogada em direção a sua cor.

Vence quem chegar primeiro à extremidade do tabuleiro correspondente a sua cor.

VARIAÇÕES

1) PARA 4 JOGADORES: as crianças jogam em duplas, cada dupla movimenta o seu peão (ou peça, comum aos 4 jogadores). Esta é uma variação adequada para um nível mais avançado de autonomia, quando uma das crianças joga o dado e diz o número para o colega, que movimenta a peça. Na jogada seguinte, quem jogou o dado move a peça, alternando assim até que uma das duplas vença.

2) Pode-se numerar as casas, aumentando também o tabuleiro e fazer símbolos em algumas casas, correspondentes a cartões com perguntas. Na elaboração das perguntas deve-se tomar cuidado para que as respostas possam ser avaliadas – quanto a estarem certas ou erradas – pelas próprias crianças.

3) É possível também dificultar o jogo combinando, em algumas casas, sinais que signifiquem: “Volte uma casa”, “Fique uma vez sem jogar”, etc. Se o jogo for interessante para a criança, ela mesma poderá pensar as variações.

4) O tabuleiro pode ser riscado no chão, com giz colorido. As crianças se movem por ele como se fossem as peças. Elas podem jogar em duplas – uma movimenta o dado, outra anda pelo tabuleiro, depois inverte-se a dupla – ou podem jogar em trio: uma criança será a peça, as outras serão jogadores. A criança que será “peça” ganha ou perde para a criança que está do lado em que ela chegar.

Figura 1 – Tabuleiro de “GUERRA” (56 Games, 1975).

RECURSOS PEDAGÓGICOS

- Exercício da contagem;
- Desenvolvimento da atenção, especialmente no nível intermediário (movimento em direção a pontos de chegada opostos);
- Comparação de números (no nível intermediário) – quanto mais próximo um dos jogadores estiver de seu ponto de chegada, mais distante estará o outro do seu.

2) PONTO A PONTO

É um jogo de ação complementar (a ação de um jogador depende da ação do seu adversário). Depende mais da elaboração de estratégias do que da sorte.

2 jogadores

MATERIAL:

1 tabuleiro
1 ou 2 lápis

PROCEDIMENTO:

- 1) Cada jogador, na sua vez, faz um traço ligando dois pontos no tabuleiro (que pode ser retangular ou triangular);
- 2) O objetivo é fechar uma figura: um quadrado ou um triângulo;
- 3) O jogador que ligar os pontos que fecham a figura, pode colocar sua inicial nele.
- 4) Vence o jogador que tiver maior número de figuras fechadas com sua inicial no tabuleiro.

VARIAÇÕES:

- 1) Pode-se desafiar as crianças a fechar outros desenhos, por exemplo: retângulos, trapézios, etc. Insistimos em que as crianças devem ser capazes de averiguar por si mesmas o resultado de sua ação, por isso, se o professor entender que elas não serão capazes de desenhar retângulos, trapézios ou outras figuras de forma independente,

isto é, se não as conhecerem, não devem apresentar essa proposta.

2) Em classes numerosas, pode-se desenhar pontos no chão e cada aluno ocupa um deles, exceto dois. A distância entre dois alunos será o comprimento de seus braços estendidos com as mãos unidas.

Durante toda a brincadeira eles permanecerão com as mãos soltas e os dois alunos que não participam do tabuleiro, deverão ligar os braços dos amigos para tentar fechar a figura.

Para reduzir o tempo de espera pode-se dividir a classe em grupos menores ou terminar a brincadeira assim que um aluno fechar uma figura.

Esta variação requer a visão perspectiva “de cima”, por isso não seria muito recomendável para crianças muito pequenas. De qualquer modo, é preciso exercitar bastante esse jogo no tabuleiro antes de introduzir essa variação.

Figura 2 – Tabuleiro retangular de “Ponto a Ponto”

Figura 3 – Tabuleiro triangular de “Ponto a Ponto”

COMO RECURSO PEDAGÓGICO:

- Favorece a descentração do pensamento (necessária à superação do egocentrismo);
- Desenvolve o raciocínio espacial;
- Trabalha a coordenação motora (no papel).

3) ESCORREGADORES E ESCADAS

2 a 4 jogadores

É um jogo de ação paralela. Dois a quatro jogadores se revezam para girar uma roleta e movimentar suas peças por uma matriz de cem quadrados, nove escadas e dez escorregadores. O ponto de partida é o número um, a chegada é o número cem.

É um jogo de ação paralela porque as jogadas se sucedem sem que a ação de um jogador prejudique a dos demais, exceto quando ele chega ao cem.

MATERIAL:

- 1 tabuleiro
- 2 a 4 peões ou fichas
- 1 roleta com números de 0 a 6 (pode ser substituída por um dado numérico comum)

PROCEDIMENTOS:

- 1) Cada jogador, a sua vez, gira a roleta e anda o número de casas correspondente no tabuleiro.
- 2) Deve ser observada a direção correta a seguir: a seqüência numérica e as setas ao final das fileiras.
- 3) Ao cair numa casa com desenho do início de uma escada, o jogador avança até o final da escada.
- 4) Ao parar num quadrado com desenho do topo de um escorregador, deve “escorregar” sua peça para o fim dele.
- 5) Vence quem chegar primeiro ao número 100.

COMO RECURSO PEDAGÓGICO

- Exercita a contagem até 100;
- Leitura de numerais;
- Atenção na direção indicada pela leitura dos números e pelas setas ao final das fileiras.

Observação: para a confecção do tabuleiro, as escadas e os escorregadores podem ser distribuídos em quaisquer pontos do quadrado, começando num quadrado, terminando em outro, de modo a permitir avançar ou retroceder uma ou mais casas.

100	99	98	97	96	95	94	93	92	91
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
80	79	78	77	76	75	74	73	72	71
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
60	59	58	57	56	55	54	53	52	51
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
40	39	38	37	36	35	34	33	32	31
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
20	19	18	17	16	15	14	13	12	11
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Figura 4 – Tabuleiro de “Escorregadores e Escadas” (MILTON BRADLEY, 1956)

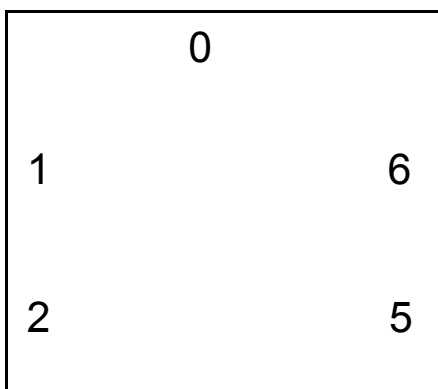


Figura 5 – Roleta de “Escorregadores e Escadas”

4) CORRIDA NA TRILHA

Jogo de ação complementar: a jogada do dado define quem anda e quem permanece no lugar.

2 jogadores

MATERIAL:

1 tabuleiro
2 peões ou fichas
2 dados numéricos

PROCEDIMENTO:

- 1) Colocam-se os 2 peões ou as 2 fichas lado a lado no início do tabuleiro.
- 2) Os dois jogadores jogam o dado.
- 3) Comparam-se os números que cada um tirou.
- 4) O jogador que tiver obtido o maior número no dado, avança. O outro permanece no

lugar.
5) Ganha quem chegar ao fim do tabuleiro primeiro.

COMO RECURSO PEDAGÓGICO:

- Desenvolvimento da capacidade de atenção (direção a ser seguida);
- Descentração cognitiva – a jogada do outro determina se a criança permanece onde está ou avança. Este jogo é particularmente interessante porque a criança que avança numa jogada consegue saber o que a outra sente por não avançar, já que pode acontecer com ela a qualquer momento;
- Exercício da contagem;
- Comparação de números, noção de maior e menor.

Figura 6 – Tabuleiro de “Corrida na Trilha” (56 Games, 1975).

FIM

COMEÇO

5) JOGO DA VELHA

É um jogo de ação complementar, que, como no Ponto a Ponto, depende mais de estratégias do que da sorte.

2 jogadores

MATERIAL:

1 tabuleiro ou uma folha de papel

1 lápis ou 18 peças em 2 formatos diferentes (X e O, ou fichas de cores diferentes)

PROCEDIMENTO:

- 1) Cada jogador coloca uma peça “X” ou “O”.
- 2) O adversário deve impedi-lo de “fechar” uma linha com suas peças e tentar colocar três sinais seus na horizontal, vertical ou diagonal.
- 3) Vence o jogador que “fechar” três figuras suas na seqüência, em qualquer direção.

COMO RECURSO PEDAGÓGICO:

- Incentiva a descentração pela elaboração de estratégias para entender o ponto de vista do oponente a fim de vencer o jogo, sendo, portanto, recomendável que sua utilização se faça desde o começo do ano;
- Utilizado com freqüência, o professor perceberá a descentração se processando com a modificação do objetivo do jogo: as crianças pequenas só conseguem pensar nas linhas horizontais e verticais, com a prática, seu raciocínio vai ser desafiado a prestar atenção também nas diagonais;
- Desenvolvimento da capacidade de atenção.

X X

O

Figura 7 – Tabuleiro de “Jogo da Velha”.



Observação:

Os jogos de ação complementar são, geralmente, mais difíceis para crianças de 4 anos por exigirem ações descentradas e coordenadas com outros jogadores. É conveniente começar pelos jogos de ação paralela e ir dificultando gradativamente até que a criança consiga a descentração cognitiva necessária para coordenar seu ponto de vista com o de outras crianças.

Bibliografia

KAMII, C.; DEVRIES, R. *Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget*. Tradução de M. C. D. Carrasqueira. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

APÊNDICE G

RELATÓRIO DE ENTREVISTA INFORMAL

23/06/2004 – REGISTRO DE ENTREVISTA INFORMAL

Entrevistada: coordenadora pedagógica

Fui à escola no dia 14/06 levando um texto escrito por mim com o título: “No cotidiano de instituições educacionais: Educação Infantil e Ensino Fundamental”. Nem a diretora nem a coordenadora haviam chegado à escola ainda, então conversei com a vice-diretora.

Deixei com ela o material e marquei certo prazo: no dia 21/06 retornaria à escola para buscar o texto com as anotações e sugestões feitas por elas.

Terminado o prazo, retornei à escola dois dias depois do combinado: 23/06. Quando cheguei, a vice-diretora não parecia muito à vontade com a minha presença. Ela me atendeu muito bem, mas senti falta da amabilidade costumeira. Disse que a coordenadora queria conversar comigo.

A coordenadora já estava na escola. Passou por mim, mal me olhou. Quero acreditar que foi por não me ver, estava ocupada com os preparativos para a hora do hino.

Bem, eu a esperava no corredor, próxima à sala dela. Ela estava no refeitório. Podíamos ver uma à outra, mas ela não veio falar comigo. Era horário de entrada das crianças e ela olhava para o portão.

Aproximei-me e notei alguma hostilidade em seu olhar. Cumprimentamo-nos cordialmente, apesar disso. Uma cordialidade mais formal do que a costumeira, no entanto.

Ela começou a me fazer perguntas um tanto estranhas: quem escolhera o referencial teórico usado no texto, quais as minhas pretensões sobre o destino dele, se eu não podia criticar os escritos daqueles autores, se eu sempre precisava concordar.

Respondi suas perguntas e ela ficou um tempo em silêncio. Depois, convidou-me para ver o hino cantado pelas crianças e professores.

Em seguida, levou-me à sua sala. Pegou o texto, sentou-se à minha frente. E disse não concordar com algumas coisas por mim escritas. Confessou ter sentido raiva ao ler: “*Eu fiquei com muita raiva de você*”.

Foi pontuando algumas coisas, expressões usadas, argumentações, fez perguntas, quis entender algumas citações de autores como Mattéi e Bourdieu. Expliquei-lhe tudo que me perguntou e me propus a fazer as alterações que pediu.

É claro, não pude anotar todo o teor da conversa, apenas os pontos-chave das indicações de “correção” feitas. Mas no decorrer do diálogo percebi ser aquele um momento crucial para o desenvolvimento da minha pesquisa.

Foram colocadas em jogo, ali, bem na minha frente, todas as concepções e todos os preconceitos daquela coordenadora pedagógica, seu imaginário frente à escola, à criança e à sua família e sobre o papel do pesquisador: “um intruso que se mete a falar do que não sabe”.

Isso ficou claro, quando, em meio a argumentos e críticas, ela olha para mim com algum espanto e diz: “*Bom, você sabe. Você já passou por isso!*” Ela falava da

vontade de desistir que às vezes sente. E lembrou-se de uma de nossas conversas, quando contei-lhe uma experiência particular em sala de aula. Quando se lembrou de que a “intrusa” era também uma “colega”, mudou o tom da argumentação.

Em determinado momento ela diz: *“não é justo a gente ser julgada... Julgada? Não, não é bem julgada... Mas vou usar esta palavra mesmo, na falta de outra melhor. Não é justo a gente ser julgada por esses teóricos. Eles não conhecem a [nossa] realidade... Eles falam, mas a gente vive a realidade. E aqui... Aqui a gente encontra muitas dificuldades... E a gente até sabe que algumas coisas não deveriam ser assim... Mas e aí? Como fazer diferente? Não tem jeito. Na realidade não tem outro jeito... Não tem como fazer de outro jeito. A formação das professoras... Não é uma justificativa para as coisas que acontecem... É a realidade... Não é que se justificam os erros pela formação... É isso mesmo... É a realidade... E não tem como ser de outro jeito. (...) Quer ver uma coisa que me deixa muito brava com as professoras? Isso aqui... (e aponta para a biblioteca de sua sala) Eu já avisei que elas podem pegar, já fiz dinâmica, cansei de arrumar essa estante de maneiras diferentes para elas se interessarem, pegar alguma coisa e ler... Mas elas não usam... Não lêem... Eu nem arrumo mais... ‘Taí, criando pó... Um dia eu fiz uma dinâmica assim, numa reunião pedagógica: botei elas todas sentadas na mesa, um monte de livros no centro e dei a cada uma delas uma maçã e mel. Era para elas comerem a maçã com o mel lendo algo que escolhessem na mesa... A maçã e o mel têm, juntos, um gosto que dá prazer... Quer dizer, o prazer da leitura... Era isso que eu queria que elas entendessem. Mas não adiantou. E nem a biblioteca das crianças... Elas não usam... Usam os jogos... Eu não sei mais o que fazer. Eu não sei... Tem o caderno amarelo para registrar os textos que elas lêem no HTPI. (Ela me mostra o caderno amarelo). Aí você percebe quem realmente lê e entende, aquelas que simplesmente citam os pontos mais importantes do texto sem uma maior reflexão, aquelas que copiam trechos, pulam trechos como se isso equivalesse a resumir o texto lido... E aí como é que eu quero que as crianças sejam autônomas se as professoras não são?*

Entre outras coisas, a coordenadora não enxerga nada de ruim em se usar o “tia” e declarou que não vê problema algum em ser a “professora-mãe” que tantos autores criticam. Ela argumenta sobre a necessidade de afeto da criança e lembra que esse afeto não está sendo dado a ela em casa, na família. Tudo está muito desestruturado e não existe outro lugar onde a criança possa ser cuidada, quando não o é pela família, senão na escola.

E diz ainda que não tem vergonha de ser “mãezona”, *“a obrigação é da família de cuidar da criança, mas se a família não cuida a gente cuida”*.

Também critica o uso da referência à formação de uma “cultura doméstica” na escola como algo negativo, argumentando seu entendimento de a escola poder ser ou ter mesmo uma característica de “casa”, de ser um lugar onde se “cuida” das crianças, mas justifica que pode estar errada, pois sua fala pauta-se na sua experiência exclusiva na Educação Infantil.

Ela aponta suas angústias com relação às leituras feitas: Piaget, Wallon, Vygotsky. *Eles, diz ela, podem até estar certos no que disseram, mas tem hora que você olha a realidade e olha o que eles dizem e você percebe que não é bem aquilo, que não é só aquilo, que tem mais coisas.*

Depreende-se da fala da coordenadora pedagógica um “duplo”. Um movimento dialético começando numa inquietação particular de tentar fazer o melhor e de fundamentar a prática, isto é, de fazer e saber porquê está fazendo daquele jeito e não

de outro, passa por uma pretensão de “educar as educadoras”, fazendo-as entender o seu ponto de vista e tirando-as do pragmatismo que as leva a até fazer um bom trabalho, mas sem saber direito porque fazem o que fazem, mesmo quando dá certo e terminando num ponto fundamental de convicção na soberania da prática, fazendo-a, de certo modo, sobrepor, mais uma vez – foi o que me pareceu –, o pragmatismo à reflexão teórica: *“os autores podem saber o que estão falando, mas nós é que sabemos o que estamos fazendo. Essa é a realidade”*.

Enxergamos um ponto fundamental na fala dessa coordenadora: a consciência das amarras das estratégias de dominação, poder e força, brincando o tempo todo com as relações humanas e fazendo-as oscilar entre “o bem e o mal”, “o certo e o errado”, “o bom e o ruim”, “o virtuoso e o vicioso”. Essa consciência leva a coordenadora a inquietar-se quanto à sua prática, mas, contraditoriamente, anular muito da reflexão teórica, por um fatalismo quanto à prisão que as referidas amarras representam para o potencial de desenvolvimento do homem.

Não pretendemos julgar a fala da entrevistada como “boa” ou “ruim”. Entendemos, sim, existir uma busca por melhorar as condições de trabalho na escola ancorada, apoiada, fundamentada e direcionada por um rigoroso levantamento bibliográfico para reflexão sobre diferentes [e complementares] posturas teóricas.

Mas que essa busca, seja por conta das amarras das estratégias de dominação, poder e força que enlaçam as subjetividades, seja por causa do pragmatismo fortemente arraigado nas instituições escolares, seja pela precariedade das condições de trabalho do educador (começando por uma má formação até a falta de recursos de primeira necessidade para a construção e manutenção de um ambiente profícuo ao aprendizado) encontra entraves difíceis de serem transpostos.

Isto foi o que nos pareceu a partir da fala da coordenadora.

Entende que a criança precisa adaptar-se ao mundo adulto, mas ao mesmo tempo, não concorda com uma referência às normas escolares como “descaracterizadoras da infância”. *“Aqui não é assim... Eu não vejo assim... Puxa, a gente usa tantos jogos, tem a brinquedoteca, a gente insiste tanto com as professoras para que usem os jogos... Você mesma viu a oficina, os jogos nas estantes... A gente tá sempre usando jogos, brincadeiras... Não descaracterizamos a infância, a gente deixa a criança brincar...”*

Foi inútil tentar levá-la a entender que as normas escolares têm por princípio tirar a criança da infância e iniciá-la no universo adulto. O uso do lúdico é uma alternativa para tentar convencer a criança de que o mundo regado do adulto pode ser divertido... Ou melhor, trata-se de um “engodo”, uma estratégia de persuasão para seduzir a criança, conformando-a ao uso das regras por meio de algo apreciado por ela.

De qualquer forma, percebemos como o imaginário institucional sobre a disciplina ainda é carregado de “fantasmas” e preconceitos... Por que não se pode assumir que o objetivo final da escola é fazer a criança crescer, colocando-lhe certos princípios e determinadas regras que deverão guiar-lhe a conduta de forma a adaptá-la ao mundo adulto e à vida em sociedade? Por que se envergonhar de algo tão fundamental para a própria continuidade da vida em sociedade?

Em nossa opinião isso tem a ver com o que Bourdieu chama de “dilaceramento dos *habitus*”. Para explicar isso, farei alguns apontamentos iniciais:

- 1) O aparato normativo da instituição escolar é recebido como uma espécie de herança social e humana.

- 2) Como herança, deve ser transmitido às gerações, para, por elas, perpetuar o legado cultural e a própria sociedade.
- 3) A perpetuação da sociedade e da humanidade por meio dessa herança é um projeto da escola. Não necessariamente é um projeto do aluno.
- 4) A escola precisa que o aluno assuma seu projeto e aceite realizá-lo como se fosse seu próprio projeto.
- 5) Vivemos um processo constante de (des)estruturação das subjetividades e parece não ser muito clara a necessidade de algumas regras. Nem todos aceitam submeter-se ao arcabouço normativo da vida em sociedade.
- 6) Apropriar-se das regras (herança paterna da instituição escolar), para alguns indivíduos, constitui-se numa ameaça à sua subjetividade. Nesse caso, existe a recusa em prosseguir com o aceite das normas institucionais, reproduções, por assim dizer, em menor escala das normas e convenções sociais.

É nesse sentido que entendemos a norma escolar e social como descaracterizadora da infância. Ora, a sociedade é uma sociedade de indivíduos adultos, com normas e padrões para o comportamento do adulto.

Isso não significa defender a negação do padrão e da norma do comportamento infantil, adolescente e juvenil. Cada uma dessas faixas etárias participa da vida em sociedade ao seu modo, com regras, realizações, interesses e imaginários próprios.

Mas a escola, de forma geral, não acompanha essa diferenciação. As normas são adultas e as crianças, adolescentes e jovens devem adaptar-se a elas. Se isso vai ser levado a efeito por meio da tradicional exposição oral, com utilização de castigos físicos ou morais ou pela “construção” do entendimento da necessidade da regra, não importa, grosso modo. Importa que a criança, o adolescente e o jovem conheçam as regras e joguem o jogo de acordo com elas.

A escola é, sim, descaracterizadora da infância, quando assume a convenção social como modelo de desenvolvimento para o homem. E é “desmancha prazeres” por excelência, porque a norma (adulta) diz que não se pode viver fazendo só o que se gosta ou se quer fazer. Ela nos diz que às vezes, fazemos o que gostamos e que a maior parte do tempo, cuidamos dos nossos deveres...

Ela é descaracterizadora da infância, da adolescência e da juventude e da própria vida porque ensina “a parte chata” do jogo. A parte da disciplina, da finitude, do limite... Ela diz os “nãos” que não gostamos de ouvir, mas precisamos, porque se todos forem apenas livres, ninguém mais poderá usufruir sua liberdade, porque ela vai estar cerceada pelas dos outros.

A norma, o princípio, a convenção devem ser apresentados e são “chatos”. Ninguém gosta de cumprir deveres, de observar e obedecer às regras dos outros. A forma como isso é apresentado, porém, é que faz a [grande] diferença.

Se a finitude das possibilidades de ação é apresentada simplesmente como limite do meu agir, então é possível acontecer, em determinado momento, um rompimento de minha subjetividade com a norma, pois a subjetividade não é só “SUPEREGO”, mas também “ID” e “vontade”.

Mas se o indivíduo é levado a entender, como na arte, a infinidade dentro da finitude e do limite, então criará por si mesmo um modo de viver que obedeça às regras e tenha um pouco de liberdade, direitos e imaginação criativa. Afinal, o bom crítico não é aquele que, compreendendo a limitação de um espaço criativo, consegue emitir um parecer respeitoso – isto é, em conformidade com –, sugerindo alternativas para alargar as fronteiras da expressão ou da precisão nesse mesmo espaço?

Quanto à preocupação da escola, explicitada no texto, sobre o que a Secretaria

de Educação pensaria se um aluno atendesse ao telefone, a coordenadora contou-me ter perguntado na sede do referido órgão administrativo qual seria a reação se de fato, um aluno atendesse uma ligação e a resposta foi: “*acharíamos normal*”.

A coordenadora fez também toda uma argumentação sobre coisas vistas e ouvidas em palestras e conversas com psicólogos, entre elas, que algumas crianças “pedem” para você conter o seu comportamento com um toque, às vezes, um toque firme, um “chacoalhão”.

ANEXOS

ANEXO A – Reportagem sobre a professora de Nova Odessa
226

ANEXO A
REPORTAGEM SOBRE A PROFESSORA DE NOVA ODESSA

Tel.: 011/1913237-3000 011/1913234-3402
E-mail: folha@fol.com.br - cotidian@fol.com.br
Fax: 011/1913234-3285
Serviço de atendimento ao assinante:
Grande São Paulo: 011/1913234-3090
Demais localidades: 0800-703-8880

FOLHA COTIDIANO

FOLHAESPONLINE
ESTÁ INCLUIDO
NESTE CADERNO

PÁGINA C 1 ★ SÃO PAULO, QUARTA-FEIRA, 17 DE NOVEMBRO DE 2004

INSINO PRIMÁRIO *Garoto só deixou o local, quatro horas depois, ao ser encontrado pela mãe; escola, em SP, já estava fechada*

Aluno de castigo é esquecido atrás de port

TIAGO ORNAGHI
DA AGÊNCIA FOLHA

Colocado de castigo pela professora atrás da porta da sala de aula, um garoto de sete anos acabou sendo esquecido no local e lá ficou por mais de quatro horas até ser encontrado pela mãe, às 19h20, quando a escola já estava fechada.

O garoto, que estuda na escola municipal de educação fundamental Saline Abdo, na periferia de Nova Odessa (126 km a noroeste de São Paulo), foi punido pela professora por não devolver um livro emprestado da biblioteca. O episódio, ocorrido na última sexta-feira, foi divulgado pelo jornal "Correio Popular".

O menino recebeu o castigo logo depois de voltar do período de recreio, por volta das 15h, quando a professora recolheu dos alunos os livros que haviam sido pegos emprestados na semana anterior.

Como o garoto havia esquecido o seu livro em casa, a educadora, que não teve o seu nome divulgado pela Prefeitura de Nova Odessa, o colocou atrás da porta e disse para lá permanecer até que fosse liberado do castigo. Mas a professora esqueceu de tirar o garoto de lá depois que a aula acabou.

A mãe do garoto, de 28 anos, deu pela falta do filho quando ele não voltou para casa. Ele costumava voltar em grupo com outras crianças que estudavam na mesma escola e moravam próximas.

Uma vizinha alertou a mãe para o fato de o filho dela não ter saído da escola com os outros alunos.

Ela saiu, então, para procurar o filho pelos lugares pelos quais o garoto passava na volta da escola. Não o encontrou nas ruas nem nas casas de amigos ou vizinhos.

Uma hora e meia depois de a escola já ter fechado, ela conseguiu entrar no colégio. Uma cunhada dela, que é caseira da escola, abriu os portões e ajudou-a a procurar o garoto pelo prédio.

O menino foi encontrado às 19h20, ainda atrás da porta. "Quando eu entrei na sala de aula, vi o meu filho tremendo. Eu quase desmaiei", disse a mãe.

Ambiente caseiro

O garoto, segundo relata a mãe, costuma receber castigos em casa. "Como o meu filho fica de castigo em casa e só sai na hora que eu mando, ele fez o mesmo na escola", disse. "A professora não falou para ele sair do castigo após o final da aula, quando bateu o último sinal. Por isso, ele se manteve na mesma posição", afirmou a mãe, ontem.

Depois de resgatado pela mãe, o estudante foi levado para um posto de saúde do bairro para ser medicado com calmantes.

A mãe fez um boletim de ocorrência sobre o caso na Polícia Civil. A polícia não informou detalhes da ocorrência ou o nome da professora.