

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**AS MARCAS DA INDISCIPLINA NA ESCOLA:  
CAMINHOS E DESCAMINHOS DAS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS**

**SANDRA MARA FULCO PIROLA**

**PIRACICABA, SP  
2009**

# **AS MARCAS DA INDISCIPLINA NA ESCOLA: CAMINHOS E DESCAMINHOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**SANDRA MARA FULCO PIROLA**

**ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARIA CECÍLIA CARARETO FERREIRA**

**Tese apresentada à Banca  
Examinadora do Programa de Pós-  
Graduação em Educação da UNIMEP  
como exigência parcial para  
obtenção do título de Doutora em  
Educação.**

**PIRACICABA, SP  
2009**

Pirola, Sandra Mara Fulco  
P668m As marcas da indisciplina na escola: caminhos e descaminhos das  
práticas pedagógicas / Sandra Mara Fulco Pirola – Piracicaba, 2009  
155 f.  
Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências  
Humanas - Programa de Pós- Graduação em Educação / Universidade  
Metodista de Piracicaba.  
Orientadora: Dra. Maria Cecília Carareto Ferreira  
1. Educação. 2. Ensino. 3. Professores e alunos. 3. Interação social.  
I. Pirola, Sandra Mara Fulco. II. Ferreira, Maria Cecília C. III. Título.

CDU: 37

**BANCA EXAMINADORA**

**Profa. Dra. Maria Cecília Carareto Ferreira**  
**(orientadora)**

**Profa. Dra. Ana Maria Lunardi Padilha**

**Profa. Dra. Arlete Aparecida Bertoldo**  
**Miranda**

**Profa. Dra. Maria Inês Bacelar Monteiro**

**Profa. Dra. Sandra Lúcia Silva Araújo**

*Dedico este trabalho aos meus pais, Armando e Albina, grandes exemplos de luta, coragem e perseverança diante da vida. Tenho certeza de que, muito orgulhosos, de onde estiverem, continuarão torcendo pelas minhas conquistas.*

## AGRADECIMENTO ESPECIAL

Faço um agradecimento especial à Professora Doutora Maria Cecília Carareto Ferreira, a Ciça, que, com suas competentes orientações, se mostrou, durante todo o desenvolvimento deste trabalho, o próprio exemplo de relação professor-aluno significativa.

Por essa vivência, meu agradecimento não se limita apenas às prestativas orientações recebidas, mas, sem dúvida, se deve principalmente às *mediações* valiosas, às *intervenções na zona de desenvolvimento próximo*, às *apropriações* possibilitadas. Mais do que contribuir para etapas superiores de aprendizagem, essa experiência me possibilitou compreender mais de perto a qualidade dos sentidos das relações pedagógicas.

Agradeço ainda a confiança que sempre depositou em mim, o incentivo que nunca deixou de dar ao longo do trabalho e a disposição e entusiasmo que sempre mostrou na busca do melhor caminho a percorrermos.

De coração, Ciça, muito obrigada!

## AGRADECIMENTOS

Às Professoras Doutoras Ana Maria Lunardi Padilha, Arlete Bertoldo Miranda, Sandra Lúcia Silva Araújo e Maria Inês Bacellar Monteiro, pela atenção e disponibilidade que mostraram ao participarem da banca examinadora, pelas sugestões valiosas e de grande relevância para o aprimoramento do trabalho e, ainda, pelo apoio e colaboração que deram em outros momentos deste percurso. Muito obrigada!

À escola participante da pesquisa com sua equipe técnica, professores e alunos, sem os quais não teria sido possível a realização deste trabalho.

Aos meus pais, que me fizeram reconhecer o valor da escola e acreditar que as oportunidades precisam ser buscadas por todos.

Aos meus filhos, Fábio, Joice, Leandro e Lais, não só pela compreensão que mostraram no decorrer deste caminho, mas, acima de tudo, por terem contribuído, com seus estilos determinados de alçar objetivos, para as minhas motivações e desejo de seguir adiante.

Ao meu marido, Sérgio, que cada vez mais se tornou capaz de aceitar e compreender este momento da minha vida, auxiliando-me das mais diferentes maneiras, compartilhando os afazeres ou os sentimentos com os quais me deparava.

A todos os meus irmãos e irmãs, cunhados e cunhadas, que sempre me incentivaram, acreditaram em mim e, cada qual a seu modo, sempre estiveram do meu lado e me apoiaram nos momentos difíceis.

À minha sogra, que muitas vezes, ao longo de minha trajetória acadêmica, colaborou de forma significativa, fazendo companhia aos meus filhos nas minhas ausências.

Ao meu sogro, Eléssio (*in memoriam*), pela estima.

A todos os meus familiares e amigos, que no decorrer da minha vida me mostraram um gesto ou uma palavra de incentivo, apoio ou reconhecimento sobre meus projetos de vida.

A Ana Paula, bibliotecária da Unesp, pela atenção e ajuda imediata que me prestou na normalização técnica do trabalho.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, colaboraram para a realização deste trabalho.

Às minhas professoras do ensino primário, Maria Aparecida, Diva, Maria de Lourdes e Laura, cujos sentidos das práticas pedagógicas que desenvolveram foram determinantes no início da minha escolarização, permitindo meu sucesso escolar.

A Deus, por ter me dado força e sabedoria durante os vários momentos da realização deste estudo.

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – Brasil.

## RESUMO

O presente estudo procura analisar o fenômeno da indisciplina dos alunos voltando o olhar para as relações sociais institucionais enquanto constituídas e constituintes desse comportamento. O estudo é embasado na concepção histórico-cultural que considera o homem como produto das relações sociais vividas em seu meio sociocultural, em um processo que passa do plano inter para o intrassubjetivo. Nesse sentido, ao contrário de se compreender a indisciplina como um fenômeno inerente às condições próprias do aluno, tanto pessoais como familiares, ela é analisada do ponto de vista das relações humanas no âmbito das práticas pedagógicas. O estudo justifica-se no fato de que os professores precisam conceber a indisciplina como algo constituído nas relações sociais institucionais, com implicações para as práticas pedagógicas e para o desenvolvimento das crianças. Assim, o objeto do trabalho definiu-se na análise do papel das relações pedagógicas na constituição de atitudes de indisciplina. A pesquisa foi realizada nas séries iniciais de uma escola pública de tempo integral do Ensino Fundamental e teve como foco o processo interativo ali desenvolvido. Durante um ano, a pesquisadora colaborou com o funcionamento cotidiano da instituição e tomou para a construção dos dados de análise os registros obtidos nos encontros periódicos com os docentes e as observações feitas em sala de aula e outros espaços institucionais. O estudo pode ser inserido no âmbito das pesquisas colaborativas de abordagem qualitativa. Os resultados apontam para as implicações das diferentes relações escolares como determinantes para os comportamentos das crianças. Verificou-se que a maioria dos professores atribui o comportamento indisciplinado das crianças a um desenvolvimento inadequado delas ou a condutas inadequadas das famílias e considera a disciplina como pré-requisito da aprendizagem. Fica evidenciado que, nos contextos escolares, o problema criado pela concepção prevalente da indisciplina como traço do aluno e da disciplina como pré-requisito da aprendizagem necessita ser concebido como objetivo educacional e aspecto constitutivo e constituído das e nas práticas pedagógicas. Por fim, o estudo fornece elementos que mostram o quanto os professores trazem de conhecimentos e valores implícitos, muitos dos quais, muitas vezes pelo fato de não serem discutidos e compartilhados coletivamente, pouco contribuem para que se desenvolvam pressupostos mais claros e conscientes em relação ao papel da escola, do ensino e aprendizagem e da disciplina e indisciplina.

**Palavras-chave:** Indisciplina. Relações pedagógicas. Interações sociais.

## ABSTRACT

The present study aims to analyze the phenomenon of indiscipline of students focusing on the institutional social relations as constituted and constituents of that behavior. The study is based on the historical-cultural conception which considers man as a product of social relations experienced in his social cultural environment, in a process that goes from inter to intra subjective plan. Accordingly, instead of understanding the indiscipline as an inherent phenomenon of the student or from personal and familiar causes, it is analyzed from the point of view of human relations in the ambit of pedagogical practices. The study justifies itself on the necessity that the teachers need to conceive indiscipline as something constituted in the institutional social relations, with implications to the pedagogical practices and to the development of children. In this sense, the object of the study defined itself in the sense of analyzing the role of pedagogical relations in the constitution of attitudes of indiscipline. The research was performed in the initial grades of a full time public elementary school and focused on the interactive process that was developed there. For one year the researcher helped with the daily tasks of the institution and used for the construction of the data analysis the records obtained in regular meetings with teachers and the observations made in classroom and other institutional spaces. The study may be inserted in the ambit of collaborative and qualitative approach. The results point to the implications of different school relations as determinant for the behavior of children. It has been verified that the majority of teachers attributes the children's undisciplined behavior to their inappropriate development or to family inadequate conducts and considers the discipline as a pre-requisite of learning. It has been noted that, in the school contexts, the problem created by the prevalent conception of indiscipline as the student feature and of discipline as pre-requisite of learning, needs to be conceived as educational objective and constitutive and constituent aspects of and in the pedagogical practices. Lastly, the study provides elements that show how teachers bring to school knowledge and implicit values but because many times those and that are not often discussed and shared collectively, they contribute very little to the development of clearer and more aware assertions in relation to the school, teaching, learning, discipline and indiscipline roles.

**Keywords:** Indiscipline. Pedagogical relationships. Social interactions.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>p.11</b>
<b>1 OS DESCAMINHOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: DO FRACASSO ESCOLAR PARA A INDISCIPLINA.....</b>	<b>p.19</b>
<b>2 A INDISCIPLINA E A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....</b>	<b>p.43</b>
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>p.63</b>
<b>3.1 A escola e o processo vivido.....</b>	<b>p.64</b>
3.1.1 O vínculo da pesquisadora com a escola.....	p.65
3.1.2 Descrição das características, organização e funcionamento da escola.....	p.66
<b>3.2 A experiência vivida e a pesquisa.....</b>	<b>p.68</b>
<b>3.3 A participação da pesquisadora e seu envolvimento com o trabalho.....</b>	<b>p.75</b>
<b>3.4 A participação da equipe gestora e seu envolvimento com o trabalho....</b>	<b>p.77</b>
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS: RELAÇÕES ESCOLARES CONSTITUTIVAS DA INDISCIPLINA.....</b>	<b>p.81</b>
<b>4.1 As marcas da indisciplina nas concepções dos professores.....</b>	<b>p.82</b>
<b>4.2 As marcas da indisciplina nas práticas pedagógicas dos professores.....</b>	<b>p.97</b>
<b>4.3 As marcas da indisciplina nas relações organizacionais da escola.....</b>	<b>p. 126</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>p. 139</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>p. 148</b>

## INTRODUÇÃO

Acredito ser impossível descrever minha vida, assim como minha trajetória acadêmica e profissional, de forma desvinculada do campo da Educação. O prazer de ensinar e de aprender é algo que me acompanha desde os primeiros anos escolares. Já na época em que passei a cursar o magistério de nível médio, fui percebendo que não deixaria mais esse caminho. Prosseguindo os meus estudos, busquei a graduação em Pedagogia. No decorrer do curso, as indagações e preocupações sobre a realidade escolar começaram a me acompanhar. Uma delas foi o insucesso, o fracasso de aprendizagem escolar dos alunos no início da trajetória educacional e o papel da escola e dos professores nesse contexto.

Iniciei meu trabalho como professora na rede pública estadual e municipal e, como toda professora iniciante, tive que lidar com minhas dificuldades em relação à minha prática pedagógica, tanto na maneira de ministrar os conteúdos como na forma de me relacionar com os alunos. Além da minha inexperiência, tinha a impressão de que me faltavam maiores conhecimentos para melhor subsidiar minha prática educativa. Coincidentemente, nessa mesma época, surgiram vários estudos de investigação sobre o fracasso escolar nos primeiros anos do Ensino Fundamental e suas possíveis causas e consequências. Em minhas reflexões acerca de toda essa história, cujas discussões apontavam a necessidade de revisão do papel da escola e dos docentes, minhas preocupações se voltaram, mais especificamente, para os vários aspectos que envolviam o trabalho do professor, entre eles os relativos à metodologia de ensino.

Ao final da graduação, trabalhei como professora na área de Educação Infantil, tanto na rede pública municipal como na rede privada. Durante essa experiência, pude observar que as séries iniciais do Ensino Fundamental – antigo primeiro grau – continuavam com necessidades prementes de estudos. Quando precisei elaborar um trabalho de conclusão de curso, decidi utilizar o construtivismo como abordagem. Naquele momento, em face de uma ampla discussão sobre o fracasso escolar, eram necessárias mudanças de natureza metodológica e, para tanto, os professores precisariam abrir mão do estilo tradicional e conhecer novas teorias que pudessem subsidiar suas práticas, trazendo novas perspectivas para uma educação mais justa e igualitária. Desse modo, não só na minha visão, mas na visão dos professores em geral, buscar novas metodologias parecia ser a única saída diante do quadro alarmante de fracasso escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo, ouviam-se relatos sobre professores que aderiram aos chamados novos métodos, ou

modismos no ensino, e que fracassaram em relação ao processo de aprendizagem dos seus alunos, talvez devido à ausência de uma boa fundamentação acerca da orientação teórica utilizada.

Continuando minha trajetória escolar, iniciei o mestrado e, refletindo sobre meu campo de atuação, percebi a necessidade de realizar uma avaliação nas salas de aula das classes das séries iniciais e intervenções com alunos e professores. Assim, como parte de um programa maior de pesquisa desenvolvido na Universidade Federal de São Carlos, meu estudo envolveu procedimentos de avaliação com os alunos (PIROLA, 1999). Os resultados desse trabalho possibilitaram, entre outras contribuições, o fornecimento de informações à professora sobre seus alunos em relação às várias habilidades que envolviam a aprendizagem da leitura e da escrita, o que ajudou a educadora a refletir sobre as necessidades dos alunos, sobre seu plano de ensino e sobre sua prática pedagógica de modo geral. Também evidenciou que, em momentos nos quais os alunos sentiam dificuldades em resolver algum problema proposto, justamente porque a atividade solicitada não contemplava a condição coletiva da sala de aula, era mais provável que os alunos tentassem se engajar em conversas paralelas ou copiar os resultados de colegas, ou ainda buscassem outras formas de não se envolverem efetivamente com a atividade proposta.

Ao término do mestrado, meu trabalho como professora permitiu que minhas experiências se ampliassem na área da Educação. Além de passar a ministrar diferentes disciplinas na área de Educação Superior, trabalhei com uma classe especial na rede pública municipal e nesse período me formei psicopedagoga.

Com o passar do tempo, fui adquirindo maior conhecimento e experiências no campo prático e teórico, dando prioridade ao estudo da Psicologia da Educação, com seus diferentes autores e abordagens teóricas. Se isso representava um subsídio às disciplinas ministradas no Ensino Superior, também o era para o trabalho psicopedagógico, pois implicava a constituição de um perfil teórico-prático. Fui me identificando com a perspectiva histórico-cultural e os postulados de Vigotski<sup>1</sup> e colaboradores à medida que fui percebendo que essa concepção tem uma base teórica que situa o sujeito como ser histórico, socialmente constituído a partir de suas inter-relações vividas no mundo da cultura. Esse sujeito, nas palavras de Cole e Scribner (1998, p. 8-9), referindo-se à base marxista da teoria, tem seu desenvolvimento compreendido na perspectiva do materialismo histórico, que assim postula: “[...] mudanças históricas na

---

<sup>1</sup> Embora na bibliografia existente seja comum se observar o nome do autor grafado de várias formas, neste trabalho optou-se por empregar a grafia Vigotski; porém, nas citações e indicações bibliográficas, a grafia original será preservada. Atentamos que todas as traduções de textos em língua estrangeira são de nossa autoria.

sociedade e na vida material produzem mudanças na natureza humana.” Transportando essa assertiva para o contexto educacional, é possível entender que as características apresentadas por um aluno singular são determinadas por condições gerais da experiência humana que estabelecem a cultura na qual está inserido naquele momento e por sua própria experiência vivida até aquele momento. Nessa ontogênese, assume papel fundamental a história social por ele vivida. Então, as funções psicológicas que dão materialidade à natureza humana são produtos dessa história. Sobre isso, Lúria (1994, p. 218) explicita: “[...] as características básicas da atividade mental humana podem ser entendidas como produtos da história social, elas estão sujeitas a mudanças quando as formas de prática social se alteram; são [,] portanto, sociais em sua essência.”

Com esse entendimento, considerei que a concepção histórico-cultural poderia responder a tantas questões voltadas à escola, ao ensino e à aprendizagem, pois ela parte do princípio de que o homem só pode ser compreendido como produto e produtor das relações sociais vividas e internalizadas por ele no meio cultural do qual faz parte. E a escola – com suas práticas sociais cotidianas – é o meio, por excelência, onde as crianças passam a maior parte de seu dia em busca de novos conhecimentos e novas aprendizagens.

No ano de 2005, comecei a trabalhar na rede pública estadual na função de professora especialista em sala de recursos<sup>2</sup>. Esse trabalho me levou a observar que, mais do que qualquer outro assunto, a indisciplina fazia parte dos discursos rotineiros dos professores, com diferentes atribuições de causas, sintomas e consequências. No ano seguinte, essa escola passou a fazer parte da ETI – Escola de Tempo Integral<sup>3</sup> –, o que modificou muito a dinâmica do contexto escolar em todos os sentidos: organização, funcionamento, currículos, programas e quadro de professores. Um dos problemas mais evidentes nesse ano foi o gradativo aumento de indisciplina na escola, o que trouxe sérias consequências, entre elas o próprio fracasso na aprendizagem dos alunos. A indisciplina foi se tornando o problema mais desafiador da escola, implicando, inclusive, a necessidade de trabalhos voluntários de alguns pais, que se

---

<sup>2</sup> O movimento atual a favor da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas salas comuns tem modificado o rumo das classes especiais, que têm sido substituídas, em alguns casos, pela sala de recursos – que oferece apoio pedagógico a alunos incluídos na sala comum. As funções de quem atua nessa sala são: atendimento, avaliação e intervenção a alunos de forma individualizada e em grupos; atendimento às famílias; e assessoria aos professores para trabalhar com os alunos incluídos.

<sup>3</sup> De acordo com as Diretrizes da Escola de Tempo Integral (SÃO PAULO, 2006), “[...] o acesso, o tempo de permanência do aluno no ambiente escolar e o compromisso com uma aprendizagem progressiva, que respeita as individualidades, são medidas de uma política educacional já implantada [...]. A escola de Tempo Integral, que ora se institui, representa um avanço em direção à concretização de uma escola inclusiva que mantém a qualidade e amplia as oportunidades. É a escola que conjuga a ampliação do tempo físico com a intensidade das ações educacionais. Um tempo que irá proporcionar ao aluno possibilidades de enriquecimento de seu universo de referências, ao aprofundar conhecimentos, vivenciar novas experiências, esclarecer dúvidas, desenvolver atitudes artísticas e esportivas.”

dispunham a supervisionar os alunos nos intervalos dos períodos. Se eu já havia tido oportunidades anteriores de conhecer a dramática situação da escola face aos problemas causados pela indisciplina, dessa vez foi possível reforçar algumas das minhas suposições, quais sejam: o reconhecimento da indisciplina como uma justificativa por parte dos professores para o fracasso que os alunos experimentavam no processo de aprendizagem e as concepções restritas sobre a indisciplina dos alunos presentes nas falas e decisões de professores e gestores.

Desse modo, observei, paulatinamente, que algumas concepções tradicionais sobre a indisciplina foram reafirmadas à medida que os educadores associavam esse fenômeno aos diferentes âmbitos de justificativa e/ou atendimento, como, por exemplo: encaminhamento para a psicologia, justificando problemas emocionais e imaturidade; para a psiquiatria, supondo transtornos de *deficit* de atenção e hiperatividade; para a neurologia, devido a disfunções e transtornos neurológicos; para a educação especial, mencionando a deficiência mental ou distúrbios de aprendizagem; para as famílias, justificando desajustes, desestrutura familiar, carências ou pobreza.

As consequências variavam quanto à sua dimensão, podendo ocorrer advertência ao aluno e aos pais, suspensão ou expulsão do aluno, remanejamentos de classes e períodos, marginalização do aluno em classe (isolamento). Isso resultava na manifestação de seu pouco interesse em relação à aprendizagem, levando-o a abandonar a escola.

Na escola em questão, havia uma sala de recursos que, ao invés de representar um atendimento privilegiado de apoio às crianças com maiores dificuldades de aprendizagem, era utilizada por alguns professores que encaminhavam para lá alunos considerados “indisciplinados”, cujos “distúrbios” ou “transtornos” comprometiam sua participação e desempenho na sala de aula. Observava-se com frequência nesses encaminhamentos que essas crianças possuíam perfeitas condições para aprender; elas apenas não se “envolviam” nas aulas de alguns professores. Efetivamente, tais encaminhamentos demonstravam concepções e valores por parte dos professores que acabavam por contribuir para uma prática seletiva e discriminatória.

Assim, pude observar que para os educadores da escola, especialmente para os professores, a indisciplina era entendida como atos de transgressão das regras, oriundos de um desenvolvimento “inadequado” das crianças ou de intervenções pouco eficazes por parte das famílias. Os docentes queixavam-se todo o tempo sobre esse problema; porém, não se perguntavam como fazer para que houvesse disciplina, o que retratava aquilo que se via nos estudos: os docentes olham para os comportamentos que são incompatíveis com o

desempenho que a atividade prescrita exige, como um sintoma de uma característica pessoal de natureza doentia ou de má formação familiar. Dessa forma, não colocam a questão da disciplina/indisciplina como uma questão educacional e, conseqüentemente, não visualizam a sua complexidade. Além disso, essa perspectiva não permite uma melhor compreensão de que os comportamentos chamados de indisciplina são, em outras circunstâncias, comportamentos desejados e necessários para o desenvolvimento humano. Portanto, a condição de indisciplina torna-se relativa. Por exemplo, para alguns docentes, a indisciplina do aluno se manifestava ao falar em sala de aula; para outros, a fala do aluno era permitida em algumas situações; a desordem e a sujeira em classe eram o grande problema para alguns; o sair do lugar representava uma transgressão para uns e não para outros.

Parecia difícil ou distante para os docentes perceber a disciplina ou indisciplina dos alunos como algo relacionado aos seus objetivos de ensino e procedimentos didático-pedagógicos. Por outro lado, meu entendimento era que a forma de compreender os aspectos constitutivos da indisciplina, assim como da disciplina, num contexto escolar desvinculado das relações pedagógicas não poderia favorecer a construção de um ambiente escolar propício ao estudo e desenvolvimento intelectual.

Nessa mesma época, eu já havia ingressado no Programa de Pós-Graduação em Educação, visando uma nova etapa no meu percurso acadêmico: o curso de doutorado. Visto que a questão da indisciplina em sala de aula continuava a me preocupar, foi esse o meu problema de pesquisa. Passei a buscar mais conhecimentos sobre essa temática, o que me levou a perceber a complexidade do assunto e a polêmica que gira em torno dele.

Um aspecto que pude observar na literatura é que, ao mesmo tempo que essa área é hegemonicamente tratada no âmbito da psicologia, ela tem sido estudada por diferentes abordagens teóricas que orientam os estudos psicológicos do sujeito humano (ARAÚJO, U, 2001; BENTES, 2003; LONGAREZI, 2001; OLIVEIRA, L., 2002; OLIVEIRA, M., 2002). À medida que aprofundava meus saberes sobre o tema proposto, percebia uma coincidência entre a complexidade no nível teórico e aquela notada nas falas dos professores. Embora de abordagens diferentes, os estudos da área mostravam um discurso comum, mais ou menos implícito ou explícito, entre os trabalhos realizados: o de que a indisciplina dos alunos está relacionada, de alguma forma, às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e a algumas concepções dos professores, incluindo diferentes aspectos da relação professor-aluno, conteúdos e metodologias utilizadas, postura autoritária, formas de avaliação, entre outros. Podia-se notar, sobretudo, que os diferentes aspectos dessa realidade constituíam-se

em objeto de estudo dos pesquisadores através de diferentes perspectivas, referentes ao aluno, ao docente, à formação docente, à equipe escolar ou à relação professor-aluno.

Principiando a construção de meu projeto de pesquisa e inserida na rotina de uma escola que vivenciava a mudança para escola de tempo integral, cresceu a ideia de realizar um trabalho na escola que permitisse identificar as diferentes relações presentes nas práticas pedagógicas cotidianas que poderiam interferir no desenvolvimento dos comportamentos das crianças favorecedores ou não da indisciplina. Portanto, a partir do pressuposto de que as relações sociais na escola implicam a constituição da disciplina ou indisciplina, foi permanecendo subjacente para os estudos de doutorado a ideia do quanto é necessário os professores conceberem a disciplina ou indisciplina como algo constituído nas relações sociais institucionais implicadas nas práticas pedagógicas.

Na perspectiva histórico-cultural, entende-se que práticas pedagógicas também são práticas sociais, logo, constitutivas do ser humano. Sendo assim, as práticas pedagógicas, que se situam numa relação de dependência em relação às concepções que embasam o trabalho dos professores, entrelaçam-se aos comportamentos dos alunos, fato que, por sua vez, está implicado na cultura escolar e nos seus aspectos organizacionais.

Nessa direção, isto é, no entendimento de que as relações pedagógicas exercem papel preponderante na constituição de alunos indisciplinados, questão extremamente importante de ser compreendida e apropriada pelos docentes, chegou-se ao objeto desta pesquisa, o qual se encontra na direção oposta às ideias dos educadores em geral, que medicalizam ou psicologizam os comportamentos em sala de aula olhando para eles de forma simplista e reducionista (LOBATO, 2006; OLIVEIRA, M., 2002; PAPPÀ, 2004). Portanto, o objeto deste estudo é a análise de um processo interativo em uma escola de tempo integral, destacando o papel das relações sociais escolares na constituição de atitudes de indisciplina. Deve-se esclarecer que nas relações sociais estão inseridas as relações pedagógicas imbricadas nos aspectos organizacionais da escola, de convivência entre seus personagens, entre outros.

Com vistas a explicitar melhor o objeto deste estudo, é importante destacar as premissas que o acompanham e que estão diretamente vinculadas à base teórica utilizada. Primeira premissa: o homem é membro de uma cultura que carrega informações, conceitos, significados e valores próprios que estão em constante processo de transformação; segunda: o homem se constitui nas relações sociais; terceira: é através da relação interpessoal do sujeito com os outros que este internaliza as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico; quarta: as atitudes de uma pessoa, mais ou menos aceitáveis, são produtos da

significação de um determinado grupo. Ou seja, considerando que todas as ações práticas da escola, como organização, currículos, programas, relação professor-aluno e formas de avaliação, representam práticas sociais, é necessário compreender a indisciplina como fenômeno constituinte e constituído dessas diferentes relações,

Subjacentes às práticas escolares e didático-pedagógicas que se estabelecem na escola, estão as relações vividas, considerando a complexidade dessa realidade que perpassa os diferentes grupos – dirigentes, professores, alunos e funcionários. Para efeito deste trabalho, circunscreveu-se o universo que compreende essa realidade e trilhou-se um espaço que se centrou nas ações docentes mesmo que estas estejam relacionadas aquelas.

Considerando que as atitudes de indisciplina são produtos das relações sociais e variam de grupo para grupo na dependência dos significados que cada grupo atribui a elas, a tese em questão se pauta pela necessidade de se buscar compreender os aspectos constitutivos da indisciplina no contexto das relações pedagógicas. Quaisquer outras tentativas de compreensão desse fenômeno de forma desvinculada das relações pedagógicas não vão possibilitar o enfrentamento das atividades discentes que os professores nomeiam como indisciplina e, portanto, não vão gerar possibilidades de se promover as condições de desenvolvimento escolar dos alunos.

Buscando aduzir o percurso deste estudo, apresenta-se na primeira parte uma abordagem sobre o fracasso escolar e a dificuldade da escola em lidar com diferentes padrões culturais, sociais e morais. Cita-se, ainda, a entrada da temática indisciplina nos discursos dos educadores, procurando descrever, a partir da literatura da área, como estes a caracterizam. Seguidamente, são apresentados alguns resultados de pesquisas que tiveram como foco a indisciplina. Essas pesquisas revelam, de alguma forma, a necessidade de revisão do papel da escola, dos professores e dos pressupostos necessários para o ato de ensinar e aprender.

Na segunda parte, procura-se descrever a teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano apontando os seus fundamentos: os conceitos de internalização, mediação, funções psíquicas superiores, níveis interpsicológico (social) e intrapsicológico (individual), o papel da comunicação e da linguagem, a aprendizagem e a zona de desenvolvimento proximal, com destaque para o fato de que a formação da personalidade é produto das relações humanas na cultura. Em seguida, esses princípios são discutidos em relação ao contexto escolar, dando-se ênfase para as concepções que os professores têm acerca de desenvolvimento.

Na terceira parte, descreve-se a metodologia, o processo vivido na escola, os objetivos do trabalho, os participantes envolvidos e como se deu a construção dos dados.

Na parte quatro, é feita a análise dos dados registrados, procurando-se destacar, nas diversas relações escolares (curriculares, pedagógicas, de convivência social e organizacional), os aspectos constitutivos da indisciplina.

Por fim, a parte cinco traz algumas considerações finais em relação às dificuldades encontradas para se conduzir um trabalho de parceria dentro das escolas, além de abrir uma discussão relativa à proposta Escola de Tempo Integral (ETI).

## **1 OS DESCAMINHOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: DO FRACASSO ESCOLAR PARA A INDISCIPLINA**

A literatura educacional indica que, no Brasil, a fase inicial da escolaridade tem se constituído em momento de intensa seletividade, pois cada vez mais se observa elevado número de crianças que, devido às dificuldades acentuadas de aprendizagem ou problemas de comportamento, acabam, muitas vezes, à margem do processo de escolaridade, ou o abandonam. Segundo alguns estudiosos, a escola tem mostrado uma gradativa faceta perversa ao propiciar a exclusão social de muitos que nela ingressam (COLLARES; MOYSÉS, 1996; MOLL, 2005; PATTO, 1991).

Esse mecanismo de exclusão social desencadeado nos contextos escolares, mais especificamente nos processos de ensino e aprendizagem, aparece representado por dois fenômenos distintos, mas semelhantes no que se refere às concepções que os circundam: o fracasso escolar e a indisciplina. Em relação ao primeiro, trata-se de uma situação de insucesso do aluno no seu percurso de aprendizagem. O aluno fracassa, seja por imaturidade, por falta de pré-requisitos ou por problemas emocionais ou familiares, e, de um modo geral, para os educadores, esse é um problema que diz respeito ao aluno, não fazendo parte do âmbito pedagógico. No caso da indisciplina, a mesma concepção que culpabiliza o aluno tem prevalecido.

A dimensão alcançada pelo fracasso escolar gerou estudos abrangentes nessa área ainda nas décadas de 1980 e 1990. Alguns autores, entre eles Carraher e Schliemann (1983) e Gatti et al. (1981), buscaram investigar as relações entre questões socioculturais, cultura escolar, fracasso no início da escolaridade e organização dos sistemas de ensino. Para eles, de modo geral, as séries iniciais constituem uma etapa decisiva na vida da criança, pois é quando sua competência cognitiva, linguística e social é posta à prova. De acordo com Patto (1991, p. 346), a despeito das pesquisas, ainda prevalece no pensamento que orienta a maioria dos educadores uma concepção muito arraigada que assevera: “[...] o fracasso escolar é administrado por um discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo.”

Arroyo (2000) acrescenta que, se a escola é uma organização socialmente constituída e reconstruída, quanto mais se degradam as condições sociais dos setores populares, mais seletiva se torna a escola e mais difícil se torna para a criança e o adolescente acompanhar o elitismo criado por seus processos excludentes.

Esse quadro tem se mostrado mais dramático com o processo de democratização do ensino ocorrido nos últimos tempos. O que se observa é que, ao mesmo tempo que a grande ampliação da oferta de vagas no Ensino Fundamental, no Brasil, possibilitou o ingresso à escola de um grande contingente de crianças que se viam à margem dos bancos escolares, essa iniciativa levou a uma perda progressiva das instituições escolares em produzir significados para os alunos que as frequentam.

Aquino (1996, p.44) discorre acerca da educação escolar atual e acerca daquela do passado comentando que esta última tinha um caráter elitista e conservador e que o acesso das camadas populares à escola era obstruído pela própria estruturação escolar da época. Contudo, considera o autor que as estratégias de exclusão mudaram e se sofisticaram: “Hoje o fracasso contínuo encarrega-se de expurgar aqueles que se aventuram neste trajeto, de certa forma, ainda elitizado e militarizado.”

Moll (2005) acrescenta que, embora as oportunidades de acesso à escola pública brasileira tenham se ampliado ao longo do século XX, ao se retomar a trajetória de ingresso e democratização da escola fundamental, os dados estatísticos apontam que a lógica da exclusão, mais do que qualquer outro fator, é de classe social. Portanto, essa hostilidade da escola em face da diversidade envolve-se no emaranhado das relações sociais ao longo da história e tem origem no modo ocidental de não desejar ver ou reparar nas necessidades do outro.

Em análise empreendida pela referida autora, destaca-se o quanto os ideários da Revolução Francesa foram substituídos, ao longo de dois séculos, pelos homogeneísmos socialmente estabelecidos em relação ao saber, às formas de expressão e ao modo de se inserir no mundo. Ela ressalta ainda que a consolidação da educação escolar é marcada, ao mesmo tempo, pelo florescimento da diversidade e pela civilização através de ações dissimuladas e idealizadas. Assim sendo, nos termos da autora, uma “ação educativa, moralizadora e civilizatória” levada a efeito pelo Estado, através da escola, comprova o modo de produção capitalista e a subjetivação de um sentido de “unidade”, necessário ao capitalismo, consolidando-se nos padrões linguísticos e em condutas consideradas aceitáveis pela civilidade (MOLL, 2005, p. 4).

Esses referenciais apontados vão ao encontro das análises de Bueno (1993) ao retratar o processo de participação-exclusão na escola pela classe trabalhadora. A instituição escolar consolida-se como marco importante para a modernidade pela força disciplinadora, reguladora e civilizatória que exerce. O cenário escolar que se observa atualmente representa um quadro marcado historicamente pela homogeneização.

Desse modo, para que todos aprendam a lidar e intervir nas demais dificuldades que afetam o cotidiano escolar, como dificuldades de aprendizagem, indisciplina, inclusão de alunos com deficiência, é preciso, antes de tudo, que todos aceitem a diversidade e a heterogeneidade dos alunos que se fazem presentes nas escolas. A instituição escolar que se conhece muito valorizou, e ainda valoriza, a homogeneidade, o que, conseqüentemente, leva ao entendimento de que a relação entre a escola e a diversidade ainda precisa ser construída.

Se há duas ou três décadas a construção de uma escola democrática suscitou a investigação sobre o “fracasso escolar” e seus determinantes e se mostrou tema abrangente na literatura da área, atualmente, é o fenômeno da indisciplina, com todas as suas conseqüências, que aparece no contexto escolar, nas pesquisas e nos estudos educacionais, atraindo muitos e variados olhares, muitas e variadas formas de investigação e discussões. Na realidade atual, a questão da indisciplina escolar tem se tornado um grande desafio aos objetivos educacionais. Ambos os casos, o de fracasso escolar e o de indisciplina, têm sido revestidos pelas perspectivas psicológica e sociológica, que, de igual modo, naturalizam esse fenômeno, atribuindo-o, no primeiro caso, a fatores no desenvolvimento das crianças (AQUINO, 1996) ou, no segundo caso, a causas familiares, de violência social e doméstica (SANTOS, 2001).

Como cita Aquino (1996, p. 40): “[...] a visão hoje, quase romanceada da escola como lugar de florescimento das potencialidades humanas parece ter sido substituída, às vezes, pela imagem de um campo de pequenas batalhas civis; pequenas, mas visíveis o suficiente para incomodar.” Tais batalhas interferem na maneira de os professores pensarem a sala de aula. Os estudos mostram que para os educadores é necessário organização e normatização das atividades e das relações em sala de aula para que a aprendizagem dos conteúdos curriculares se efetive, o que implica submissão e adequação de comportamentos segundo expectativas docentes. O fracasso na constituição da disciplina na escola se revela para os docentes um entrave para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, para a qualidade de ensino e para a formação ética dos alunos, como analisado por Roure (2001).

É importante ressaltar também que o termo “indisciplina” referido neste texto representa comportamentos em sala de aula que, conforme relatam muitos professores, perturbam e afetam de forma prejudicial o ambiente de aprendizagem. De acordo com a literatura da área (LOBATO, 2006; OLIVEIRA, M., 2002; PAPPÀ, 2004), os comportamentos que mais são apontados pelos professores como indisciplinados incluem condutas e atitudes como agressão física (brigas e empurrões) e agressão verbal (xingamentos, ofensas e ameaças) entre os alunos. As condutas relacionadas ao professor também aparecem em outros estudos. Maria Izete de Oliveira (2002) menciona as seguintes atitudes: responder

ao professor com ofensivas, faltar com o respeito, teimar, desobedecer às regras previamente estabelecidas. Pappa (2004) questiona a desobediência, a zombaria, o vandalismo, os insultos, os gestos ofensivos e a discussão com professores. Lobato (2006) chama de violência simbólica o desrespeito ao professor caracterizado por rebeldia, ameaças e insultos. Quanto às condutas de indisciplina que estariam relacionadas à sala de aula e à escola, Maria Izete de Oliveira (2002, p. 117) aponta “[...] a falta de limites, a desobediência às normas, o não saber ouvir, o desrespeito ao horário, a bagunça, a rebeldia, os assobios, as gritarias, brincadeiras, conversas, andar pela sala e agir de má fé.” Em relação à sala de aula e à escola, Lobato (2006) aponta a discriminação aos colegas e o preconceito para com as diferenças socioeconômicas em classe como uma violência simbólica.

A indisciplina, relacionada às tarefas específicas de sala de aula, ocupa um pequeno espaço nas obras dos autores pesquisados. Maria Izete de Oliveira (2002), por exemplo, menciona a falta de atenção e de interesse, distração, não-participação e não-execução das atividades entre os alunos em sala de aula.

É importante ainda destacar que os comportamentos considerados indisciplinados, embora sejam, muitas vezes, caracterizados e/ou interpretados como “violentos” ou relacionados à “violência”, assumem a caracterização e a denominação de “indisciplina”. São vários os estudos (CHARLOT, 2002; SANTOS, 2001) que discutem essa temática, despertando a atenção para a violência na escola, conquanto nem sempre se trate de questões de violência propriamente dita, como depredação, vandalismo, uso de drogas ou de armas. De acordo com Pino (2007), uma das maiores dificuldades no trato da violência, mais precisamente das ações ditas violentas, é a imprecisão dos seus contornos semânticos.

Santos (2001) expõe e debate em seu estudo o quanto a “violência” tem incomodado os contextos escolares de outros países, abrangendo França, Canadá e Estados Unidos. O autor revela que o que está em risco na escola é sua função de socializar as novas gerações, pois a instituição escolar aparece enquanto *locus* de explosão de conflitos sociais, ao menos em vinte e três países, nos quais a violência na escola foi considerada um fenômeno de sociedade. Na França, esse fato é debatido há mais de vinte anos e algumas questões têm sido levantadas, entre elas aquelas que relacionam a violência com a exclusão social decorrente da escola, uma violência institucional e simbólica. No caso do Canadá, estão entre os fatores mais relevantes os individuais, aqueles que afetam a autoestima dos jovens, dos familiares e da própria escola, como as regras de um jogo que ali impera. Nos Estados Unidos, a violência na escola também é objeto de debates há três décadas. Entre os fatores julgados como responsáveis pelo aumento da violência nas escolas, inserem-se as mudanças nos padrões de

família e na vida comunitária e a falta de espaço para a formação de laços sociais. O autor afirma que as experiências desses países indicam estratégias de reconhecimento da violência no espaço escolar como um fenômeno social, no qual a violência surge como afirmação do silêncio, da clausura do gesto e da palavra, ou seja, a violência seria o discurso da recusa que nasce da palavra e do gesto emparedados, exigindo que se busque a compreensão das mensagens, estando elas implícitas nos atos de violência (SANTOS, 2001).

No Brasil, embora a indisciplina seja objeto de crescente preocupação, o assunto ainda é superficialmente debatido. Concordando com Rego (1996), a maior parte das análises, além de mostrar a falta de clareza ou consenso em relação ao termo indisciplina, expressa um discurso impregnado de dogmas e mitos do senso comum. Da mesma forma, de acordo com o estudo de Szenczuk (2004), o número de pesquisas que aborda a (in)disciplina escolar é pouco expressivo. Dos 134 trabalhos selecionados e analisados pela autora, apenas 27% tomam a indisciplina como tema central; os demais a abordam como tema secundário, associado a outras temáticas educativas. A autora verificou ainda que, em se tratando das unidades de análise da sala de aula, turma e série, a abordagem didático-pedagógica predominou em cerca de 50% das pesquisas produzidas. Nessa categoria, foram agrupados os trabalhos cujos resumos faziam referência à (in)disciplina em estreita relação com os processos de ensino e aprendizagem no interior da escola e da sala de aula. O estudo aponta um pequeno crescimento da abordagem didático-pedagógica entre 1986 e 1990, tornando-se altamente expressivo a partir de 1993 e mantendo-se, com pequenas oscilações, até 2001.

Os dados indicados vão ao encontro das análises de Aquino (1998) quando este explica que no Brasil os denominados “alunos-problema” começaram a surgir de forma concomitante ao fracasso escolar, decorrente do processo de escolarização inicial. Diante dessa evidência, o crescimento das pesquisas sobre esse tema se mostra bastante positivo, uma vez que se observa a abordagem didático-pedagógica sendo cada vez mais considerada pelos pesquisadores.

O estudo de Szenczuk (2004) contribui muito ao salientar um posicionamento, mais institucional do que pessoal, em relação à indisciplina. Segundo a autora, as pesquisas analisadas privilegiam três focos de investigação: a organização das atividades de ensino, a organização das atividades escolares e as relações de poder na escola. Entretanto, em aproximadamente metade das pesquisas, cuja abordagem é a didático-pedagógica, o foco foi colocado na organização das atividades de ensino e na organização das atividades escolares. Essa tendência, observada nas pesquisas sobre a (in)disciplina, de trazer para a escola e para

seus processos internos parte da responsabilidade sobre as práticas educativas escolares torna-se de extrema importância.

Para Aquino (1998), uma vez que a escola se coloca alheia à discussão de um problema que ocorre dentro de seu contexto, a palavra de ordem passa a ser o encaminhamento do aluno a diversas instâncias. Sobre essa questão, a literatura da área, especialmente das décadas de 1980 e 1990, é bem vasta em estudos que apontam a facilidade e simplicidade com que os alunos “diferentes” eram encaminhados pelos professores para as classes especiais de deficientes mentais. Esses estudos revelam razões simplistas do professor envolvidas nesses procedimentos, como: sua ótica e expectativa sobre os alunos no que se refere à origem social, proximidade cultural, características físicas/constitucionais e comportamentais (ROSENTHAL; JACOBSON, 1981); sua avaliação e/ou diagnóstico informal da aprendizagem (VITALIANO, 1993); separação e marginalização de certos grupos em sala de aula (OMOTE, 1990), entre outras.

Contudo, se no caso do “fracasso escolar” era possível justificar a necessidade do atendimento em classe especial por razões simples, no caso da indisciplina o mesmo não pode ocorrer neste momento, já que as classes especiais estão sendo extintas. Realizam-se então outros tipos de encaminhamentos julgados necessários pelos professores: aqueles voltados à área da saúde, com a suspeita da existência de diferentes distúrbios, transtornos ou *deficits*. Nesses casos, a escola transfere os problemas que considera não ser de sua responsabilidade para a área da psicologia, neurologia ou psiquiatria.

Embora os problemas atinjam a todos, observa-se no dia-a-dia da escola que os discursos sobre o mau comportamento e a dificuldade, *deficit* ou defasagem na aprendizagem têm recaído, quase exclusivamente, sobre os alunos e suas aprendizagens, de modo que aos professores e ao ensino se atribui pouca ou nenhuma parcela de responsabilidade pelas condutas inadequadas em sala de aula. Collares e Moysés (1996), ao abordarem a questão do preconceito no cotidiano escolar, se referem ao quanto esse cotidiano é permeado de preconceitos e juízos prévios sobre os alunos e suas famílias. O próprio aluno e seus pais são a origem dos problemas que apresentam, e para estes os professores creem que não há recursos pedagógicos efetivos. As autoras ainda afirmam:

Pelo discurso dos professores e diretores, a sensação é de que estamos diante de um sistema educacional perfeito, desde que as crianças vivam uma vida artificial, sem nenhum tipo de problemas, enfim, crianças que provavelmente não precisariam da escola para aprender. Para a criança concreta, que vive neste mundo real, os professores parecem considerar muito difícil, senão impossível, ensinar. (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p. 26).

Além disso, a escola é considerada uma instituição social concreta, integrante de um sistema sociopolítico concreto, mas se apresenta como vítima de um público inadequado. Trata-se de atribuir às crianças características inatas ou familiares que as tornam inaptas ou incapacitadas, recaindo sempre nelas a responsabilidade pela sua não-adaptação à escola. No caso da indisciplina, segundo esse ponto de vista, trata-se de um sintoma de relações familiares desagregadoras, incapazes de realizar, a contento, sua parte no trabalho educacional de crianças e adolescentes (AQUINO, 1996).

Em análise minuciosa sobre o fracasso escolar, Patto (1991) destacou, entre suas ideias, o movimento internacional de higiene mental do início do século passado, no qual os médicos-psicólogos realizaram uma trajetória institucional decisiva para as explicações e rumos do fracasso escolar. Mas, infelizmente, ainda hoje, apesar de todos os discursos acadêmicos e de todas as reformas educacionais, crianças e adolescentes continuam sendo excluídos da escola (ARROYO, 2000; MOLL, 2005), e a indisciplina do aluno tem se tornado um forte argumento favorecedor dessa exclusão. No Brasil, embora estejamos diante de uma escola que tem sido instada a conviver com a diversidade, hipóteses explicativas simplistas ainda têm sido evidenciadas pelos professores para a indisciplina do aluno. Ou seja, atualmente, os dois fenômenos, o de fracasso e o de indisciplina, se cruzam e estão em interdependência, já que na concepção de muitos educadores o aluno não aprende porque é indisciplinado ou é indisciplinado porque não aprende.

Charlot (2002) realiza uma análise em que destaca a necessidade de se compreender o quanto, para os estudantes, os papéis de autor e vítima da violência estão associados. Excluindo-se a violência na escola, que é aquela que, embora se produza dentro do espaço escolar, não se liga à natureza e às atividades da instituição escolar, existem mais dois tipos de violência que, para o autor, estão inter-relacionadas: a violência à escola e a violência da escola. É certo que no primeiro caso os alunos, por meio de atos de indisciplina e transgressão, visam atingir a instituição e aqueles que a representam. Por outro lado, tal atitude precisa ser analisada junto com a violência da escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios alunos suportam através da maneira como a instituição e seus agentes a aplicam nas mais diferentes situações educacionais, seja em relação aos modos de composição de classes, critérios de avaliação, atos injustos, palavras grosseiras, entre outras situações.

De forma semelhante, Santos (2001) alerta para o fato de que analisar o fenômeno da violência na escola requer considerar a relação professor-aluno, na qual o aluno está desfavorecido em uma relação de poder. Acrescenta o autor que a compreensão das relações

entre a escola e as práticas da violência passa pela reconstrução da complexidade das relações sociais que estão presentes no espaço social da escola.

Em vista do exposto, parece emergencial uma posição dos educadores a respeito de que alunos querem formar e da visão que têm de suas ações pedagógicas. Se não está havendo clareza de pressupostos na prática educativa, também não está havendo uma devida compreensão pelos educadores da função social da escola, do papel da escola e do papel do professor. Por outro lado, conforme aponta Rego (1996), como criação cultural, o termo indisciplina não é estático, uniforme ou universal, já que se relaciona com o conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história nas diferentes culturas e em uma mesma sociedade.

Alguns estudos (LARA; TANAMACHI; LOPES JUNIOR, 2006; PACE, 2003) apontam que a escola e seus profissionais não apresentam uma concepção clara e definida a respeito de desenvolvimento e aprendizagem; ao contrário, as situações e relatos mostram a coexistência de várias teorias associadas. Nesse caso, é necessário levar em conta duas questões importantes: uma delas é que, do ponto de vista dos professores, há semelhanças no que se refere à concepção de indisciplina e às condutas consideradas indisciplinadas. Muito do que o professor pensa a respeito de disciplina e indisciplina depende de como ele vê sua prática em sala de aula, do tipo de formação que recebeu, de suas experiências e de seu posicionamento frente à escola e à sociedade (REGO, 1996). Outra questão diz respeito às diferentes abordagens que fizeram parte da história da educação, apresentando diferentes concepções de sujeito, de ação educativa, de autoridade do educador, do papel da disciplina na formação do sujeito e da interpretação do ato de indisciplina escolar (ROURE, 2001).

Essas concepções pedagógicas tiveram muita influência nas atitudes referentes à relação professor-aluno, bem como na variabilidade do conceito de indisciplina e do que pode ser considerado “mau” comportamento. Historicamente, pode-se considerar que a disciplina sempre foi desejada e mantida através de coerção, de repressão e de constrangimento. Esse tipo de prática foi amplamente questionado nas últimas décadas, fazendo com que o discurso humanista, sempre ignorado pelos educadores, ganhasse força e rompesse com uma relação hierárquica e autoritária entre professores e alunos. Contudo, essas iniciativas de eliminar a repressão e o autoritarismo da educação acabaram por instaurar uma pedagogia que, ao invés de estimular a autonomia e a independência, promoveu a anarquia em detrimento da falta de definições de papéis no espaço familiar e escolar (LONGAREZI, 2001). Desse modo, as propostas de alguns autores defendendo o fim do autoritarismo, da coerção e da submissão do aluno e preconizando uma educação libertadora, que valorize a autodisciplina, na qual o aluno

seja participativo, consciente, responsável e crítico, embora tenham representado um grande avanço para a educação, muitas vezes foram e são mal interpretadas por alguns educadores (OLIVEIRA, M., 2002).

Como afirma Xavier (2003, p.14), as posturas mais democráticas postuladas nas últimas décadas podem gerar insegurança aos professores pela perda do referencial tradicional que alicerçava seus procedimentos. Essa autora assim escreve sobre esses descaminhos teóricos:

O que se percebe é que as escolas hoje, pelo menos as comprometidas com propostas mais democráticas/progressistas, não se vêem como produtoras de sujeitos disciplinados/ordeiros, como nas propostas tradicionais, mas também não assumem a construção de sujeitos autônomos, auto-disciplinados, do projeto moderno, como supostamente seria o defensável. Embora nos documentos oficiais haja, em geral, referência à produção de cidadãos autônomos como meta da escola, isto não parece se concretizar em termos de práticas pedagógicas. Não há planejamentos, ao menos explícitos, para consecução de tais objetivos. A escola não fala sobre – não percebe, não assume? (XAVIER, 2003, p. 14).

Roure (2001) aponta que, somente nas duas últimas décadas, cinco momentos distintos acompanharam o debate sobre disciplina e indisciplina no Brasil. O primeiro deles envolve os estudos de Piaget e Kohlberg sobre o desenvolvimento moral. O segundo momento pode ser observado nas abordagens pedagógicas de cunho socialista que se baseiam, especialmente, nas formulações de Gramsci e Makarenko. O terceiro parte de uma discussão sócio-histórica da disciplina. Nessa perspectiva, a autonomia se estrutura em função da formação de conceitos e valores internalizados da cultura, sendo produto da ação educativa entre sujeitos e gerações. O quarto momento envolve as abordagens desenvolvidas a partir do referencial psicanalítico. O quinto momento, por sua vez, sofreu a influência do pensamento pós-estruturalista, uma discussão presente na análise foucaultiana das relações institucionais e discursivas do poder.

A esses dados da autora não se podem deixar de acrescentar as contribuições da abordagem comportamental para os problemas de indisciplina. Nessa abordagem, a função básica da escola é arranjar as contingências de reforço de modo a possibilitar ou aumentar a probabilidade de ocorrência de uma resposta a ser aprendida. Essas diferentes perspectivas teóricas citadas têm embasado as pesquisas sobre indisciplina.

Desse modo, a (in)disciplina escolar tem sido percebida de formas diferenciadas, mas sempre se mostra relacionada a regras e normas e à postura adotada pelos sujeitos nas diversas situações escolares, tanto na relação professor-aluno e aluno-aluno quanto nas formas de

organização e gestão escolar e pedagógica, seja na sala de aula ou em outro espaço da escola. Isso significa que as várias concepções sobre a natureza do conhecimento e dos processos de sua aquisição determinam diferentes concepções sobre os modos de ensino escolar. Contudo, como indica Pino (2004), das várias significações atribuídas ao ato de ensinar, atualmente duas parecem dominar a prática pedagógica: a que concebe o ensino-aprendizagem como simples transmissão e a que o concebe como um trabalho de descoberta-pesquisa. O autor refere que essas concepções determinam não só formas de ensinar, mas formas diferentes de relação pedagógica, com repercussões nos resultados das crianças.

Todavia, tanto nos modelos de educação tradicional quanto nas versões de educação mais progressistas, observa-se essa relação intrínseca ao estabelecimento e cumprimento de normas e regras de convivência e de organização, seguida do uso de sanções advindas do seu descumprimento.

Para a defesa desta tese, pretende-se destacar que, embora muitos estudos abordem a (in)disciplina em sala de aula como constituída, entre outros aspectos, pelos processos de ensino escolar, e apresentem, cada qual, uma abordagem diferente, é possível verificar aspectos comuns nos resultados encontrados (ALVES, 2002; LONGAREZI, 2001; SZENCZUK, 2004) Esses estudos apontam, de maneira mais ou menos explícita ou implícita, que o problema da indisciplina na escola relaciona-se, em um sentido mais amplo, às concepções e representações que os professores trazem para sua prática (LOBATO, 2006; LONGAREZI, 2001; OLIVEIRA, M., 2002; PAPPÀ, 2004), assim como às experiências e ao tempo de carreira docente (ACHINSTEIN; BARRET, 2004; BOHN; ROEHRIG; PRESSLEY, 2004; CORSI, 2005), e, em âmbito mais restrito, à própria organização da escola, às respectivas práticas pedagógicas, incluindo conteúdos, procedimentos de ensino, relação professor-aluno, entre outros aspectos (ALVES, 2002; GEIGER, 2000; JEANPIERRE, 2004; LAPOINTE, 2003; LEWIS, 2001).

A literatura vem demonstrando o quanto é desafiador para os professores iniciantes lidar com a questão da indisciplina em sala de aula. De acordo com Achinstein e Barret (2004), parece que o docente enfrenta alguns desafios críticos em relação aos alunos em classe, tais como o “choque da prática” e o “desencontro cultural”. A partir de um programa de intervenção realizado com professores novatos, os autores explicam que o primeiro caso acontece devido à transição do realismo para a realidade, à complexidade da vida escolar e a um ensino normalmente focado no autoritarismo e no controle. O desencontro cultural deve-se ao fato de muitos desses professores ministrarem aulas em locais periféricos, cujo público, em sua maioria, é muito pobre, implicando a formação de classes difíceis e desafiadoras, além

das próprias expectativas negativas em relação à habilidade para lidar com a diversidade em sala de aula.

Nessa direção, Bohn, Roehrig e Pressley (2004)<sup>4</sup> verificaram que os professores mais experientes enfatizavam regras e procedimentos durante os primeiros dias de escola; monitoravam e respondiam às necessidades dos alunos; mostravam comportamentos apropriados de recompensa aos alunos e apresentavam conteúdos de maior relevância à realidade dos discentes. Além disso, parece que os professores com mais experiência tendem a expressar menos expectativas negativas em relação aos alunos do que os professores iniciantes, como apontam Stuhlman e Pianta (2002)<sup>5</sup>.

Pesquisas realizadas no contexto brasileiro não mostram resultados diferentes. O estudo de Corsi (2005)<sup>6</sup> analisa as situações difíceis com que os professores se deparam no início da carreira, procurando identificar como duas professoras enfrentam essas situações e o significado que atribuem à própria atuação diante de tais situações. A questão do comportamento dos alunos, incluindo o desinteresse e o comportamento agressivo, prevaleceu entre as situações mais difíceis enfrentadas por uma das professoras, motivando alguns distúrbios de ordem emocional. Ao mesmo tempo, a professora não se permitia desistir: expressando sua determinação para enfrentar essas dificuldades, chamava os responsáveis, presenteava os alunos bem comportados, castigava os que sentavam no fundo da sala, onde a ocorrência de indisciplina era maior, ou ignorava esses comportamentos. Conforme certifica a autora, essas atitudes evidenciam a influência de teorias no trabalho dessa professora, mesmo que tais teorias não sejam sistematizadas e conscientes.

O estudo de Corsi (2005) revela o quanto o professor atribui a indisciplina a causas externas, além de denotar separação entre o pensamento e a ação do professor iniciante, embora seja possível que este perceba o próprio desenvolvimento profissional.

Corroborando essa discussão, Fragelli (2000)<sup>7</sup> investigou o processo pelo qual as professoras de Educação Infantil constroem sua prática docente no que se refere às questões

---

<sup>4</sup> Foram realizadas entrevistas com professores de pré-escola e 1ª série. O tempo de experiência dos docentes variava entre 7 e 47 anos. As entrevistas versaram sobre os procedimentos de ensino implementados, o estabelecimento das rotinas trabalhadas e as teorias que teriam motivado o uso delas.

<sup>5</sup> Foram utilizados procedimentos de observação e narrativas com professores de pré-escola e 1ª série. Analisou-se a relação entre as narrativas apresentadas pelos docentes e os relacionamentos com as crianças observados em classe.

<sup>6</sup> O estudo foi realizado em escolas municipais de São Carlos (SP) com duas professoras de séries iniciais do Ensino Fundamental em início de carreira. Os dados foram coletados através de registros das professoras em diários reflexivos e entrevistas mensais semiestruturadas com base nos relatos.

<sup>7</sup> O estudo foi realizado com seis professoras de Educação Infantil e envolveu entrevistas semiestruturadas. Os dados foram categorizados segundo os eixos de investigação: influências recebidas, conceitos construídos e

de disciplina e indisciplina. Conforme a autora, as análises realizadas parecem indicar, entre outros aspectos, que a prática docente caracteriza-se por um processo de fazer e desfazer constante, uma vez que padrões de controle de disciplina evidenciados no início de carreira mostraram-se alterados ao longo do tempo, e o discurso dos professores nem sempre corresponde à prática apresentada por eles em sala de aula. Ela considera também que a cronologia do aprender a ensinar é difícil de ser determinada, assim como é difícil precisar as fontes de influências sobre as práticas pedagógicas. Acrescenta que as professoras ainda não têm claro o que pode ser considerado como atitudes de disciplina ou indisciplina.

Em relação à representação dos professores, a literatura tem mostrado o quanto esse aspecto acarreta implicações para as interações de professores e alunos. Conforme Luciano (2006)<sup>8</sup>, para muitos professores, o “bom” aluno é sempre aquele que recebe um bom suporte familiar e é dotado de atributos pessoais, como limpinho, quietinho, estudioso, dedicado, esforçado, atencioso, inteligente, entre outras características. O “mau” aluno é visto como aquele que apresenta características opostas: indisciplinado, preguiçoso, briguento, rebelde, inquieto, desinteressado. Nesse sentido, pode-se dizer que os professores vão construindo uma visão de “aluno” ao longo de seu percurso de vida profissional. Nesse caso, a existência de alunos “indisciplinados” em sala de aula, por intermédio da relação professor-aluno, desencadeia, por parte dos professores, a manifestação dessas crenças, fazendo recair sobre os alunos a responsabilidade pelo seu mau desempenho e comportamento na escola.

Embora os professores convivam atualmente com as diferenças entre as crianças, ainda trazem uma representação ligada ao passado, idealizando cada vez mais uma sala de aula homogênea, bem-sucedida e disciplinada. Os estudos que analisaram a questão da indisciplina dos alunos do ponto de vista das representações dos professores colocaram em evidência essas questões (LIMA, 2000; LOBATO, 2006; LONGAREZI, 2001; MÁXIMO, 1999; OLIVEIRA, M., 2002; PAPPÀ, 2004).

Em relação às origens/causas da indisciplina, os estudos apontam aspectos semelhantes nos resultados encontrados. Os fatores “estrutura familiar” e “situação socioeconômica da sociedade” aparecem, respectivamente, como os principais responsáveis (LOBATO, 2006; LONGAREZI, 2001; OLIVEIRA, M., 2002; PAPPÀ, 2004). Lobato

---

estratégias adotadas. As docentes foram incluídas segundo a classificação de Huberman para o tempo de carreira docente.

<sup>8</sup> O estudo foi realizado com 15 professoras do Ensino Fundamental de uma escola pública de Ribeirão Preto (SP). O objetivo foi investigar as representações dos professores do Ensino Fundamental sobre “o aluno” situando-as no contexto de suas trajetórias profissionais. A estratégia adotada foi a entrevista em profundidade e observações em sala de aula.

(2006)<sup>9</sup> salienta que, para os professores, as famílias jogaram o peso da responsabilidade de educar os filhos exclusivamente para a escola. Soma-se a esse fator, ainda na opinião dos professores, a realidade das precárias condições financeiras e materiais dos alunos. Para Pappa (2004)<sup>10</sup>, a maioria dos professores concorda que os alunos são na escola o que trazem de casa. A estrutura familiar não incentiva os alunos a estudar, segundo 90% dos professores entrevistados, e isso se deve, em parte, ao contexto socioeconômico do país e à falta de perspectivas em relação ao futuro. Ambos os estudos (LOBATO, 2006; PAPPÁ, 2004) apontam o quanto os docentes privilegiaram as variáveis exógenas para explicar as possíveis causas da indisciplina e, mesmo quando citaram variáveis endógenas, não se colocaram propriamente como possíveis perpetradores do fenômeno, mas como vítimas dessa violência. Um exemplo ocorre quando os professores mencionam mudanças educacionais, como o regime ciclado, a não-retenção e a quebra da autoridade docente (LOBATO, 2006). Outro exemplo é observado quando os professores mencionam o fato de a escola não ter a infraestrutura necessária, como computadores, para que as aulas sejam mais interessantes (PAPPÁ, 2004).

Longarezi (2001)<sup>11</sup> realizou um estudo com professores, alunos e equipe técnica e levantou razões extrínsecas e intrínsecas ao aluno, aparecendo, no primeiro caso, uma visão predominantemente social por professores e equipe técnica, na qual prevaleceram como causas da indisciplina as situações familiares, as políticas educacionais, as condições oferecidas pela escola e a situação econômica e social do país. No segundo caso – as razões intrínsecas –, prevaleceram para os três grupos os problemas relacionados ao aluno, como os relativos à sua educação e à sua personalidade.

Assim sendo, para a escola, se o problema é meramente do aluno, em nada ela poderá contribuir para mudar esse quadro. Para os professores, foi a desestrutura familiar que acarretou diversas consequências na educação – falta de afeto e de limites e problemas na

---

<sup>9</sup> Participaram do estudo 16 professores de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental de escolas municipais de Belém (PA). O objetivo foi identificar como a presença da violência interfere nos educadores e na qualidade de ensino. Foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas e dois seminários com os professores que participaram das entrevistas.

<sup>10</sup> Participaram do estudo 10 professores de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública de Maringá (PR). O objetivo foi analisar a disciplina e indisciplina e a violência escolar segundo a concepção dos professores. Tendo como principal referencial teórico os estudos de Michel Foucault, trata-se de uma pesquisa quantitativa de abordagem etnográfica. Foram realizados procedimentos de observação, questionário semiestruturado, entrevistas e análise documental.

<sup>11</sup> A pesquisa, caracterizada como estudo de caso, procurou identificar os sentidos atribuídos à indisciplina pelos professores (de uma classe de 6ª série do Ensino Fundamental), alunos e equipe técnica de uma escola pública de Araraquara (SP). O estudo se fundamenta, principalmente, nos estudos de Jean Piaget sobre a moralidade infantil. Foram feitas observações em sala de aula, aplicados questionários aos alunos e professores dessa classe e para a equipe técnica da escola. Foram feitas entrevistas com o corpo docente e técnico-administrativo.

personalidade do aluno –, interferindo no desempenho escolar (LONGAREZI, 2001; OLIVEIRA, M., 2002).

O estudo de Maria Izete de Oliveira (2002)<sup>12</sup> aponta que para os professores o que está implícito no comportamento indisciplinar são os problemas psicoemocionais dos alunos, e a única medida que a escola toma para minorar a indisciplina é transferir essa função para as famílias. Resultados semelhantes apareceram no estudo de Máximo (1999) e de Lima (2000). Máximo (1999)<sup>13</sup> verificou que a grande maioria dos professores entrevistados atribui os problemas de indisciplina ao aluno e não à relação professor-aluno. Ou seja, dentro da categoria dicotômica (controle sobre o comportamento sem a preocupação com as causas que possam ter gerado tais comportamentos) apareceu a maior parte dos professores e só uma minoria representou a categoria relacional (a responsabilidade pela disciplina e indisciplina é atribuída à relação professor-aluno). O estudo de Lima (2000)<sup>14</sup> revelou, de forma coincidente a outros trabalhos mencionados (ACHINSTEIN; BARRET, 2004; CORSI, 2005), que o maior tempo de experiência pode ter permitido a algumas professoras melhor conceituar e lidar com a questão da disciplina, de forma mais adequada e compatível com os princípios da psicologia contemporânea.

De acordo com Maria Izete de Oliveira (2002), ao mesmo tempo que os professores apontam a necessidade de a escola introduzir, no seu cotidiano, hábitos inovadores para minorar o problema da indisciplina, nenhuma referência é feita, por eles, à ação de repensar a prática tradicional da escola, com sua organização e funcionamento, conteúdos programáticos, metodologia de ensino, postura do professor enquanto autoridade em sala de aula, entre outros aspectos. Corsi (2005) também identificou junto à professora participante de seu estudo a ausência de um questionamento sobre o próprio trabalho, sobre possíveis mudanças nas atividades e sobre os aspectos da prática pedagógica. A autora observou que, embora nos relatos da professora vários fatores tenham se mostrado influenciadores do comportamento

---

<sup>12</sup> O estudo, conduzido com base na abordagem da representação social, foi realizado com 78 professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental de 9 escolas da rede pública estadual de Cáceres (MT). O objetivo foi identificar a representação social dos docentes para, em seguida, tecer medidas de ação pedagógica com vistas a minimizar o problema da indisciplina. Foram aplicados questionários com questões abertas, fechadas e de associação livre.

<sup>13</sup> Foram aplicados questionários a 30 professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental das redes pública e particular de Campinas (SP) com o objetivo de conhecer a concepção, o modelo pedagógico e epistemológico dos professores em relação a disciplina e indisciplina. As categorias de análise foram estabelecidas a partir dos estudos de Fernando Becker.

<sup>14</sup> A autora empreendeu um estudo de abordagem sociointeracionista com 4 professoras de 1ª série do Ensino Fundamental de classes pertencentes a quatro diferentes escolas públicas do Distrito Federal. Realizou procedimentos de observação direta, gravações em vídeo de situações de sala de aula e entrevistas com as docentes.

dos alunos em sala de aula, desde os familiares até os pedagógicos, a professora enfatizou fortemente a influência das famílias nas atitudes dos alunos em classe.

Pode-se dizer, portanto, que o problema da indisciplina na escola tem como seu principal determinante as concepções e representações dos professores, o que acarreta implicações para as suas respectivas práticas pedagógicas, incluindo conteúdos, procedimentos de ensino, relação professor-aluno entre outros aspectos. Trabalhos como os de Andrade (1999)<sup>15</sup> e Borsatto e Andrade (2000)<sup>16</sup> contribuem para destacar o papel que as crenças e interações negativas exercem sobre o comportamento dos alunos. No início do seu trabalho, como descreve Andrade (1999), as professoras participantes traziam a crença de que eram os fatores pessoais das crianças que determinavam o seu comportamento e o seu insucesso. Porém, ao longo dos encontros, as docentes foram refletindo mais sobre as relações com seus alunos, percebendo os aspectos mais latentes desse processo, o que as levou a uma resignificação dessas relações.

Assim, os professores precisam compreender que o sentido das coisas é construído por um conjunto de representações, historicamente construídas, que vão se tornando presentes em seus discursos. Além disso, como se verifica, toda ação docente é pautada por concepções e crenças que muitas vezes não são conscientes para o professor (CORSI, 2005; PAPPÀ, 2004; SCHNETZLER, 2002; SHON, 1995; ZEICHNER, 1993).

Dada a complexidade da questão da indisciplina, mesmo as pesquisas que a analisaram do ponto de vista dos alunos (ARAÚJO, U., 2001; BENTES, 2003; EVANS, 2002; GEIGER, 2000; LEWIS, 2001) também destacam aspectos como a organização escolar, a interação professor-aluno, a prática pedagógica do professor(a), entre outros, como fatores de influência para o comportamento dos alunos.

Como aponta Geiger (2000)<sup>17</sup>, nas séries iniciais alguns comportamentos tidos como indisciplinados (sair do lugar, falar, ser inquieto) se justificam porque os alunos ainda não adquiriram seu papel de estudantes e as expectativas inerentes a esse papel. Porém, o aumento da indisciplina observado da 5ª série em diante reflete as necessidades básicas que os alunos

---

<sup>15</sup> O autor realizou um trabalho com 6 professoras do Ensino Fundamental envolvendo 9 encontros grupais. Utilizou-se de procedimento de dinâmica de grupo de abordagem moreniana.

<sup>16</sup> Os autores realizaram um trabalho de assessoria com 3 professoras de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental da rede pública de Ribeirão Preto (SP). De abordagem moreniana, o trabalho foi conduzido nas seguintes etapas: entrevistas iniciais, discussões, reflexões críticas, dramatizações e entrevistas finais.

<sup>17</sup> O estudo, fundamentado especialmente em Piaget e Vigotski, foi realizado com 35 professores que atuavam em classes de grau 8 com o objetivo de analisar a interação professor-aluno e a disciplina. Foram utilizados procedimentos de observação com 10 sessões de 50 minutos. As análises foram baseadas em categorias de comportamento predefinidas.

têm de reagir a uma situação de confinamento na classe, de ausência de participação e de trabalhos compartilhados.

Evans (2002)<sup>18</sup> destaca que os alunos têm uma visão humanista e democrática de ensino e aprendizagem e que os professores com tais características foram percebidos pelos alunos como os mais eficientes na tarefa de ensinar. Esse estudo evidencia também que os alunos têm a percepção de que a disciplina é alcançada pelo(a) professor(a) que explica claramente o que quer de seus alunos e que procura dar bons exemplos.

Além disso, há evidências de que o mau comportamento da classe pode associar-se à agressividade do professor (LEWIS, 2001). Ou seja, dependendo do modo como o professor lida com a indisciplina, pode distrair os alunos de suas tarefas em sala de aula. Esse autor aponta que os professores têm sido vistos pelos alunos como reatores do mau comportamento em sala de aula, por aumentarem o uso de sua disciplina coerciva, que inibe o desenvolvimento da responsabilidade nos alunos e, portanto, os distrai de seu trabalho em sala de aula. Lewis (2001)<sup>19</sup> explica ainda que, para os estudantes, os professores falham no uso de mais técnicas produtivas, tais como: discussões, recompensas por bom comportamento e envolvimento na tomada de decisões. Os alunos mais responsáveis estão em classes onde os professores os envolvem mais nas decisões e sugestões. Isso sugere a necessidade de levar os alunos que se comportam mal à compreensão do impacto negativo de seu comportamento sobre a aprendizagem dos colegas em classe.

Em se tratando da questão da indisciplina e da construção da moralidade infantil, Ulisses Araújo (2001)<sup>20</sup> conduziu um estudo longitudinal buscando estabelecer uma relação entre o ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil. Os resultados mostraram que as crianças que conviveram em um ambiente democrático foram favorecidas nessa avaliação. O autor acompanhou essas mesmas crianças por sete anos, sabendo que estavam frequentando escolas autoritárias e aplicando, seguidamente, as mesmas provas de avaliação do juízo moral. Ao final do estudo, o autor verificou que as crianças inicialmente

---

<sup>18</sup> O estudo foi realizado com 14 alunos de 5ª série com vistas a investigar como eles caracterizam os bons professores. O estudo teve a duração de 14 meses e envolveu 18 entrevistas individuais com os alunos (com questões abertas e fechadas), as quais foram gravadas em fitas, e 4 encontros grupais com os mesmos alunos.

<sup>19</sup> O autor realizou um estudo em 21 escolas do Ensino Médio e em 21 do Ensino Fundamental com o objetivo de verificar que tipos de estilo de disciplina promovem maiores responsabilidades nos alunos. Foram aplicados questionários aos alunos dos graus 6, 7, 9 e 11. Os alunos indicaram a extensão na qual seus professores usavam cada uma das seis estratégias de disciplina apresentadas.

<sup>20</sup> O estudo foi realizado com crianças em fase inicial de escolaridade. Primeiro, o autor realizou observações e aplicou diferentes provas em classes cujos ambientes se diferenciavam (democrático e autoritário). Em seguida, acompanhou e observou as mesmas crianças por sete anos com o objetivo de avaliar o juízo moral.

investigadas mostraram uma construção da autonomia maior em relação às outras crianças inseridas no estudo posterior.

De acordo com Geiger (2000), apenas a partir da possibilidade de interações com o ambiente e com adultos ou companheiros mais capazes haverá redução dos comportamentos de indisciplina em sala de aula. Para Evans (2002), os professores vão alcançar a disciplina em classe a partir de uma variedade de estratégias e materiais de ensino.

Conforme revelou o estudo de Bentes (2003)<sup>21</sup>, nos relatos dos estudantes sobre suas experiências na escola, os rituais desmobilizantes, as aulas repetitivas e as estratégias punitivas, como o silenciamento, a agressão física e a desqualificação pessoal, caracterizam a ação docente. Contudo, os alunos apresentam uma flexibilidade na maneira de significar a sanção punitiva. A referida autora salienta a inadequação de se projetar uma sala de aula idealizada, com relações interpessoais harmoniosas, e afirma: “[...] a sanção punitiva não é a melhor maneira de educação. A atuação docente alicerçada na coação e na repressão tem conviência do sistema e, embora possa ser justificada/compreendida, faz sucumbir a autoridade do professor.” (BENTES, 2003, p. 99). Consequentemente, Bentes sugere a possibilidade de uma prática com autoridade, mas com uma dinâmica de interação e interlocução mais propícia às aprendizagens nos âmbitos dos conteúdos instrucionais e da formação da pessoa.

Pode-se dizer, portanto, que, sem a devida fundamentação e clareza para a prática educativa, permanecerão as visões limitadas da autoridade profissional, dependência da autoridade burocrática e buscas conflitantes de liberdade, controle, competição e igualdade, contribuindo para confundir as relações escolares, como foi verificado no estudo de Pace (2003)<sup>22</sup>. Muitas vezes, os professores estabelecem negociações imediatas com os alunos que acabam por refletir incertezas e ambivalências no ensino.

Estudos que abordam a questão da indisciplina na escola tendo os professores e alunos como participantes (JEANPIERRE, 2004; YASUMARU, 2006) têm revelado que esses comportamentos associam-se a comportamentos inapropriados por parte dos professores e vice-versa. Por exemplo, a indisciplina pode representar a quebra da resistência ao controle

---

<sup>21</sup> O estudo foi realizado com alunos de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental de uma escola pública. Foram realizadas entrevistas com alunos e observações em sala de aula. As abordagens teóricas utilizadas incluíram, entre outros autores, Bakhtin e Vigotski. O objetivo do estudo foi verificar as significações que os alunos adolescentes atribuem à punição, bem como ao papel e à atuação docente autoritária.

<sup>22</sup> O estudo, baseado na construção social da autoridade, foi realizado em escola preparatória para faculdade. Participaram dois professores, um de Inglês e um de Estudos Sociais. Foram feitas observações de cada professor nas duas diferentes classes. As aulas dos professores foram gravadas em áudio. Realizaram-se quatro entrevistas semiestruturadas com cada professor, além de entrevistas informais com outros professores e administradores da escola.

imposto pelo professor (MEDEIROS, 2001; OLIVEIRA, L., 2002) ou o efeito das práticas e normas institucionais para o comportamento dos alunos (NOGUEIRA, 2001). Também atitudes rígidas dos professores (LAPOINTE, 2003) e procedimentos de ensino e interações inadequadas (ALVES, 2002; JEANPIERRE, 2004; YASUMARU, 2006) contribuem para o aparecimento de conflitos em classe.

O estudo de Lapointe (2003)<sup>23</sup> permitiu verificar que as reações dos professores contribuem para a manutenção da situação conflitante no processo de ensino e aprendizagem. Quanto mais os adultos utilizam o comportamento coercivo, menos as crianças e jovens obedecem e mais os professores tendem a não compreender isso, o que resulta num círculo vicioso – o aluno se opõe porque o professor reage autoritariamente. O estudo de Nogueira (2001)<sup>24</sup> procurou destacar o quanto o funcionamento das regras escolares é marcado pelas práticas que se (re)produzem nas interações coletivas e históricas de cada grupo. Considera a autora que:

As práticas discursivas históricas que circunscrevem modos de ser e agir, delimitam e prevêm condições para constituir-se como sujeito de determinados modos enunciados, conforme as expectativas normativas. Elas também marcam as posições sociais e institucionais, definem e capturam os sujeitos das/nas relações pedagogizadas: alunos, professores, diretores, pais etc. Neste sentido, um certo modo de ser sujeito está vinculado à instituição escolar, embora não seja exclusivo do funcionamento escolar. (NOGUEIRA, 2001, p. 118-119).

Se as atitudes punitivas dos docentes trazem implicações para o comportamento dos alunos na escola, o mesmo se pode afirmar em relação às práticas tradicionais e autoritárias cotidianas, como mostra, por exemplo, o estudo de Luciane Oliveira (2002)<sup>25</sup>. A autora realizou um estudo com professores e crianças na etapa inicial do Ensino Fundamental no qual procurou identificar algumas práticas que se relacionavam diretamente com o uso do espaço, como: a formação de filas na saída das salas de aula; a postura dos alunos durante as aulas; o arranjo da sala de aula (formação de grupos distintos); a ordenação de carteiras e a definição dos lugares dos alunos. A autora ressalta a evidência de que o uso do corpo, no

---

<sup>23</sup> A autora realizou estudos em uma classe de 8ª série durante os dois primeiros meses do ano a respeito do “escalamento simétrico ampliado”, que se refere a um aumento do mau comportamento dos alunos e do comportamento coercivo dos professores. Também foram feitas observações em sala de aula e entrevistas com os professores.

<sup>24</sup> O estudo foi realizado em 3 salas de aula (pré-escola, 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental). Foram feitas gravações em vídeo com o intuito de identificar as regularidades e contradições na multiplicidade das práticas e na heterogeneidade dos discursos no que diz respeito a aspectos do modo de conduta e de participação.

<sup>25</sup> Participaram professores e alunos da etapa inicial de escolarização. O objetivo do estudo foi analisar o uso do espaço e as práticas de disciplinarização e não-disciplinarização dos corpos infantis. Foram utilizados procedimentos de observação e entrevistas semiestruturadas com as docentes.

âmbito escolar, desempenha papel fundamental no processo de controle e regulação dos sujeitos. Todavia, observou situações e atitudes criadas por diferentes sujeitos que ora confirmavam a eficácia do processo de disciplinarização, apontado por Foucault, ora o refutavam, ou, pelo menos, amenizavam os efeitos desse processo. Como explica Luciane Oliveira:

[...] apesar da intensidade do processo de disciplinarização sobre os corpos na escola, pode-se perceber que existem momentos em que os sujeitos procuram encontrar um meio-termo entre a eficácia total do controle sobre seus corpos e as atitudes de transgressão de liberdade, que não contemplam totalmente esta eficácia. (OLIVEIRA, L., 2002, p. 13).

Com o olhar voltado para procedimentos didático-pedagógicos e a relação professor-aluno, alguns estudos destacam as implicações desses aspectos para a indisciplina dos alunos, como, por exemplo, Alves (2002) e Jeanpierre (2004). Ambos os autores verificaram inadequação em relação aos conteúdos abordados e à metodologia utilizada pelos professores, aspectos que afetavam a qualidade das interações dos alunos consigo próprios.

O estudo de Alves (2002)<sup>26</sup> aponta, entre outros aspectos, que os conteúdos abordados pelos docentes mostraram-se negligentes, inadequados, sem muita relação com a realidade dos alunos; a metodologia utilizada por eles não privilegiava o diálogo e a reflexão; ocorriam faltas e atrasos dos professores com frequência; e ainda, nos casos de indisciplina, os alunos eram encaminhados para outras instâncias. Fundamentando-se na teoria de Edgar Morin, a autora afirma que:

[...] a indisciplina, que é complexa por essência, influi e é influenciada pelas partes e aspectos que a definem e a constituem, sendo assim, é urgente repensá-la a partir de uma visão de totalidade, que a torne envolvida com as partes e os recortes, mas sempre se considerando as partes e um todo uno, múltiplo e complexo, ao mesmo tempo, bem como a rede de relações existentes em uma sala de aula. (ALVES, 2002, p. 155).

Da mesma forma, Jeanpierre (2004)<sup>27</sup> verificou que ambas as salas de aula nas quais realizou seu estudo estavam produzindo interações substancialmente negativas, o que, possivelmente, relacionava-se à qualidade do ensino de ciências ministrado pelos professores. Durante o estudo, o autor verificou o uso de perguntas niveladas, que requeriam baixo nível

<sup>26</sup> O estudo foi realizado em sala de aula de 5ª série do Ensino Fundamental. O objetivo foi verificar se o conteúdo das aulas, a metodologia utilizada pelos professores e os tipos de relações interpessoais influenciam os comportamentos indisciplinados. Foram feitas entrevistas com os professores e observações em sala de aula.

<sup>27</sup> Foram realizadas entrevistas e observações em sala de aula de dois professores de Ciências, um mais autoritário e coercivo e o outro mais introspectivo e calado.

de criticidade, julgamento e compreensão dos alunos. Essa situação acarreta, segundo ele, uma desvantagem dos alunos em relação à aquisição de habilidades cognitivas avançadas.

Nessa direção, a partir da observação das atividades propostas e dos comportamentos julgados indisciplinados pelos docentes, Yasumaru (2006)<sup>28</sup> verificou que os professores propõem poucas atividades para o tempo disponível dos alunos e que elas apresentam um padrão repetitivo e que não exige a participação ativa destes. A autora chama a atenção para os indicadores de que a indisciplina está relacionada à atuação didático-pedagógica dos professores. Se o professor não apresenta atividades adequadas ao tempo de aula disponível de modo a manter o aluno engajado, há a emergência dos comportamentos indisciplinados. Assim, “[...] um ensino bem planejado e bem executado seria uma forma de prevenção da ocorrência de comportamentos de indisciplina.” (YASUMARU, 2006, p. 69).

Como afirma Medeiros (2003, p. 5)<sup>29</sup>, referindo-se ao compromisso social da escola e ao discurso pedagógico hegemônico sobre a indisciplina, os muitos problemas relativos ao “viver juntos” em sala de aula impedem o prosseguimento do trabalho dos docentes. Contudo, a pergunta permanentemente instalada entre os docentes sobre aquilo que poderia vir a cercar, de forma acabada, as ações das crianças, para que se possa ensinar, não tem resposta. E Medeiros acrescenta: “Podemos dizer que esses *problemas* não se constituíam como tais num momento em que, não muito distante de nós, a autoridade do professor apoiava-se num conjunto de procedimentos punitivos.”

Tanto no que se refere ao autoritarismo e à obediência como no que se refere ao modelo construtivista e democrático utilizado pelos professores, a dinâmica e os sentidos dessa interação sempre vão representar algo para os alunos, embora nem sempre repercutam naquilo que o sistema espera. Além disso, a escola sempre promove múltiplas aprendizagens, pois o professor, conscientemente ou não, propicia outros tipos de lição além dos conteúdos escolares, os quais têm impacto na formação do aluno como pessoa. Assim, o sentido das atividades desenvolvidas pelas crianças é sempre de extrema relevância nas ações educativas, e a disciplina, por sua vez, torna-se um dos produtos ou efeitos do trabalho cotidiano de sala de aula.

---

<sup>28</sup> O estudo foi realizado com professores e alunos de turmas de 5ª série do Ensino Fundamental de duas escolas públicas estaduais de São Paulo. O estudo é embasado na perspectiva comportamental e busca uma análise funcional da interação de professores com alunos. Teve como objetivo identificar as relações entre os comportamentos de indisciplina com seus antecedentes e suas consequências.

<sup>29</sup> A autora realizou um estudo com abordagem psicanalítica a fim de interrogar se a ética construída a partir da experiência analítica teria algo a dizer à educação escolar. O estudo foi conduzido em uma sala de aula de séries iniciais e foram feitas observações das aulas e entrevistas com professores e alunos.

Conhecer o contexto escolar, com seus diferentes atores, procedimentos e percepções, é de fundamental importância para que sejam analisadas e implementadas novas proposições de trabalho. Longarezi (2001) realizou uma investigação com professores, alunos e equipe técnica com vistas a identificar os sentidos atribuídos à problemática da indisciplina pelos principais agentes do processo educativo na escola, bem como sua manifestação nas práticas de sala de aula. A autora descreve, a partir de uma análise geral, que, para os docentes, a responsabilidade da indisciplina é atribuída à educação familiar. A diretora e a coordenadora destacaram outros elementos além da família, como a necessidade de revisão, pela escola, de seus métodos e de sua função. Para os inspetores de alunos, são as mudanças de legislação as principais causas, devido à impossibilidade de as autoridades tomarem as medidas necessárias. Os alunos julgaram como principal causa da indisciplina a desobediência às regras e limites estabelecidos pela escola.

Também algumas pesquisas de intervenção e pesquisas-ações foram desenvolvidas a partir das considerações de que o envolvimento de todos os que participam da escola é necessário e de que as ações mais promissoras têm se mostrado aquelas que refletem e recriam a escola e seu cotidiano (FRELLER, 2000; REBELO, 2000; TULESKI et al. 2005). Para Freller (2000)<sup>30</sup>, as interpretações de indisciplina como manifestação de tendência antissocial revelaram-se insuficientes para a compreensão de todos os casos. No trabalho de Rebelo (2000)<sup>31</sup>, a indisciplina foi, aos poucos, deixando de ser responsabilidade apenas dos alunos e pais; a escola passou a ser um espaço mais organizado, contextualizado e participativo. Tuleski et al. (2005)<sup>32</sup> verificaram que alguns integrantes do grupo de professores conseguiram perceber as relações existentes entre indisciplina, contexto escolar e social e prática pedagógica.

Esses referenciais das pesquisas na área remetem, sem dúvida, a uma análise minuciosa da escola de um modo geral, à relação professor-aluno, à maneira como o ensino está sendo ministrado, enfim, à própria forma de organização do trabalho pedagógico. Pensar

---

<sup>30</sup> O estudo foi conduzido na forma de pesquisa-ação, com base na abordagem de Winnicott, em duas escolas públicas de São Paulo. Com duração de dois anos, o trabalho envolveu, inicialmente, momentos reflexivos com pais, alunos e professores sobre situações de indisciplina e, em seguida, a definição de estratégias de enfrentamento do problema.

<sup>31</sup> O trabalho foi conduzido na forma de pesquisa-ação entre os anos de 1995 e 2000. O principal referencial teórico utilizado foi o de Paulo Freire. Foram realizados questionários com professores, pais e alunos, além de análises dos registros escolares e documentos oficiais. A partir de algumas situações ocorridas, que expressavam uma concepção bancária, a autora procurava intervir.

<sup>32</sup> O trabalho representa uma intervenção realizada com toda a equipe escolar: professores, pais, equipe técnico-pedagógica e alunos. As intervenções partiram de um processo de questionamentos das relações estabelecidas na escola.

na indisciplina escolar é repensar a própria maneira de atuar dos educadores e as concepções e práticas que ali se instalam e se reproduzem.

A indisciplina tende a ser vista pelos participantes da escola como uma atitude de desrespeito, de intolerância aos acordos firmados, de intransigência, de não-cumprimento de regras capazes de pautar a conduta de um indivíduo ou um grupo. Dessa forma, o aluno indisciplinado não pode ser visto como aquele que questiona, se inquieta e se movimenta na sala, mas como aquele que não tem limites, que não respeita a opinião e sentimentos alheios, que apresenta dificuldades de entender o ponto de vista do outro e de se autogovernar, que não consegue compartilhar, dialogar e conviver de modo cooperativo com seus pares (REGO, 1996). De acordo com Pino (2007), o poder que possui o termo violência faz com que o seu significante seja maior do que o seu significado. Esse também é um componente do que se considera indisciplina neste trabalho.

A disciplina, assim entendida, refere-se a um conjunto de parâmetros que devem ser seguidos no contexto educativo, visando a convivência e produção escolar de melhor qualidade. Desse ponto de vista:

[...] a disciplina é concebida como uma qualidade, uma virtude (do indivíduo ou de um grupo de alunos) e, principalmente, como um objetivo a ser alcançado pela escola. Como decorrência, a disciplina, ao invés de ser compreendida como um pré-requisito para o aproveitamento escolar, é encarada como resultado (ainda que não exclusivo) da prática educativa realizada pela escola. (REGO, 1996, p. 87).

Em direção aos postulados de Vigotski, torna-se crucial o papel da educação no comportamento das crianças e jovens para o desenvolvimento das funções psicológicas complexas, como agir de modo consciente e autogovernar-se.

Alguns aspectos parecem pertinentes de ser discutidos. **Primeiro**, é necessário mencionar que a indisciplina discutida neste estudo é compreendida como comportamentos que incomodam os docentes na complexa escola atual, cujos aspectos constitutivos estão nas relações sociais, que ocorrem no cotidiano escolar e são historicamente determinadas no interior da cultura escolar. Essas relações sociais mostram-se presentes nas formas de a instituição “escola” funcionar, nas interações pedagógicas, ou seja, na maneira como o professor desenvolve sua aula, nas normas de convivência, entre outras situações. **Segundo**, entende-se também que, embora muitos comportamentos das crianças na escola sejam considerados manifestações de indisciplina pelos educadores (como mostrou a literatura da área), neste estudo, a disciplina e a indisciplina representam comportamentos que devem ser

relativizados, a depender do contexto, das pessoas, do momento, da circunstância. Por se tratar de um fenômeno relacional, envolvido em diferentes relações sociais, pode-se conceituar **disciplina** como meio e resultado daquilo que é almejado pelo(a) professor(a) e **indisciplina**, ao contrário, como aquilo que destoa, foge aos meios e resultados buscados pelo professor(a).

Compreende-se, portanto, a partir das averiguações da pesquisa, que a **disciplina ou indisciplina dos alunos representam comportamentos atrelados às concepções dos educadores, concepções estas que, por sua vez, orientam as práticas pedagógicas**. Tais conceitos são filosóficos, sociológicos, antropológicos etc. Ou seja, os comportamentos próprios do processo de aprender e que são almejados pelos professores não são indisciplina. Já os comportamentos julgados inconvenientes e não almejados pelos docentes que seguem, por exemplo, os moldes tradicionais e autoritários de ensino representam indisciplina. Recorrendo a Smolka (2000, p. 12): “[...] um determinado modo de pensar que vai sendo coletivamente apropriado, tornado próprio e comum ao mesmo tempo, corresponde a um determinado modo de fazer, uma certa prática educativa que aparece como não apropriada (não adequada) porque restritiva e excludente.”

Disciplina escolar, portanto, representa todo comportamento, gestos ou atitudes que fazem parte do processo de ensino e dos objetivos traçados pelo(a) professor(a), seja falar, andar, correr, agrupar, questionar, criticar e outros. A indisciplina escolar, por sua vez, representa todo comportamento, gestos e atitudes que nada tem a ver com o processo de ensino almejado pelo(a) professor(a), considerando que professores e alunos precisam ter clareza do processo e do produto das atividades escolares que realizam. Quando não há sintonia nessa relação de ensinar e aprender; quando o(a) professor(a) não tem claro o que considera disciplina; quando os alunos não percebem o sentido das atividades que realizam, vai ocorrer indisciplina. Esta representa comportamentos que ocorrem em determinados momentos, situações e sujeitos e está implicada na qualidade da “sintonia” da relação professor-aluno, na existência da clareza epistemológica dos educadores e no sentido das atividades para os alunos. Daí a necessidade de concepções claras e conscientes em relação ao ensino, aprendizagem, planejamento, avaliação escolar, entre outros aspectos.

Como já mencionado, não faz parte do contexto educacional tratar questões que dizem respeito a padrões diferentes de alunos. Assim, se é necessário relativizar a disciplina ou indisciplina, mais que qualquer outra explicação, indisciplinado acaba sendo aquele que apresenta um comportamento que não condiz com os padrões vigentes, como impera na perspectiva tradicional de ensino.

Isso significa que aqueles educadores que conduzem o seu trabalho sem essa clareza epistemológica acreditam, porém, que a homogeneização é alcançada através de mecanismos disciplinares e que todas as suas relações institucionais são orientadas por essa noção. Rego (1996, p. 91) ressalta que:

[...] as concepções de desenvolvimento humano predominantes no meio educacional trazem sérias conseqüências à prática pedagógica pois reforçam a idéia de um determinismo prévio (por razões inatas ou adquiridas), que acarreta uma série de perplexidade e imobilismo do sistema educacional. A escola se vê, assim, desvalorizada e isenta de cumprir o seu papel de possibilitadora e desafiadora (ainda que não exclusiva) do processo de constituição do sujeito, do ponto de vista do seu comportamento de um modo geral e da construção de conhecimentos.

Parece claro, portanto, que o modo como se interpreta a indisciplina (ou disciplina) pode acarretar uma série de implicações para a prática pedagógica e, em consequência, para a aprendizagem e o desenvolvimento dos indivíduos. Nos termos de Rego (1996), a interpretação da disciplina ou indisciplina fornece elementos capazes de interferir não somente nos tipos de interações estabelecidas com os alunos e na definição de critérios para avaliar seus desempenhos na escola, como também no estabelecimento dos objetivos que se quer alcançar.

## 2 A INDISCIPLINA E A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A concepção histórico-cultural representa uma abordagem que integra, ao mesmo tempo, o homem enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico. Esses princípios remontam à compreensão da psicologia de Vigotski e seus colaboradores como ancorada na sua filosofia marxista e na sua teoria do psiquismo, que compreende o homem como um ser sócio-histórico. Em análise sobre a estrutura teórica marxista, Cole e Scribner (1998) explicam que, a partir da concepção sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos como os meios pelos quais o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si próprio, Vigotski elaborou, de forma criativa, suas proposições sobre mediação na interação homem-ambiente pelo uso de signos, ou melhor, sobre a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente. Desse processo, acreditava o autor, iriam emergir transformações comportamentais e o estabelecimento de um elo entre as formas iniciais e tardias de desenvolvimento.

Referindo-se à especificidade dessa perspectiva teórica, Duarte (1999, p. 84) menciona que “[...] somente uma psicologia *marxista* poderia abordar de forma plenamente historicizadora o psiquismo humano.” Para esse autor, duas questões tornam-se fundamentais para esclarecer as proposições da psicologia histórico-cultural: a primeira refere-se à importância atribuída à apropriação, pelo indivíduo, da experiência histórico-social, dos conhecimentos produzidos historicamente e já existentes objetivamente no mundo no qual o indivíduo vive; a segunda é a de que essa abordagem considera os processos de aprendizado conscientemente dirigidos pelo educador como qualitativamente superiores aos processos espontâneos de aprendizagem.

Sobre a apropriação da experiência sócio-histórica no desenvolvimento do psiquismo do indivíduo, Lúria (1979, p. 73) assim refere:

Diferentemente do animal, cujo comportamento tem apenas duas fontes – 1) os programas hereditários de comportamento, subjacentes no genótipo e 2) os resultados da experiência individual –, a atividade consciente do homem possui ainda uma terceira fonte: a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da *assimilação* da experiência de toda a *humanidade*, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem.

Em relação aos processos de aprendizado conscientemente dirigidos pelo educador, Vygotski (2001a, p. 241-242) assim se pronuncia:

[...] o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração será capaz de fazê-lo por si mesma amanhã [...] Na idade infantil, somente é boa a instrução que vá adiante no desenvolvimento e arrasta a esse último. Porém, à criança unicamente se pode ensinar o que é capaz de aprender. A instrução é possível onde cabe a imitação [...] O ensino deve orientar-se não ao ontem, mas sim ao amanhã do desenvolvimento infantil.

Com base nesses postulados, em se tratando de formas de conduta de um indivíduo, questão que se aborda neste trabalho, é possível compreender que, se o homem é membro de uma cultura carregada de significado e, ao mesmo tempo, se constitui nas relações sociais, ou seja, se é através dessas relações interpessoais dos homens que ocorre a internalização das formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico, então as condutas de disciplina e de indisciplina representam produtos da significação de um determinado grupo cultural e, portanto, estão na dependência das concepções e valores de uma dada cultura.

Retomando alguns dos princípios inerentes a essa posição teórica, deve-se destacar que é no processo de desenvolvimento, envolvendo a interação do organismo individual com o mundo da cultura em que o indivíduo vive, que vão aparecer as atividades psicológicas mais sofisticadas e complexas, denominadas por Vigotski funções psíquicas superiores (VYGOTSKI, 1995b). Essas funções, típicas do ser humano, dizem respeito ao controle consciente do comportamento, à ação intencional e à liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes. Nesse sentido, as origens de tais funções devem ser buscadas nas relações sociais entre o indivíduo e os outros homens, numa dada cultura e época. O fundamento psicológico tipicamente humano é social e histórico (VYGOTSKI, 1995b, 2001a, 2001b).

Assim sendo, compreender o desenvolvimento de um indivíduo com base na abordagem histórico-cultural significa reconhecê-lo como membro de uma cultura, cujos elementos são carregados de significados, o que, por outro lado, conduz a um constante processo de recriação e reinterpretação desses elementos. A vida humana está toda impregnada de significações e a influência do mundo social se dá por meio de processos que ocorrem em diversos níveis, já que são muitos os fatores que definem o mundo no qual o indivíduo vive. Nesse processo, acontece a interação do mundo cultural com o mundo subjetivo de cada pessoa, pois é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo chega a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Reconhece-se, portanto, que a interação social, quer seja com os membros da cultura, quer seja com os diversos elementos dela, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento de cada sujeito. Nesse processo, a linguagem exerce um papel fundamental

na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento dos significados compartilhados (VYGOTSKI, 2001a, 2001b, 2001c).

O processo pelo qual o indivíduo internaliza os elementos fornecidos pela cultura não é de absorção passiva, mas de transformação, de síntese (VYGOTSKI, 1995b). Trata-se, nos termos de Sirgado (2000)<sup>33</sup>, de uma mudança, de uma “conversão”, da emergência de algo novo e diferente a partir de algo que, na sua essência, continua o mesmo. No decorrer do seu desenvolvimento, o indivíduo vai se apropriando das formas de comportamento fornecidas pela cultura, em um processo em que as atividades externas e as funções interpessoais transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas. Desse modo, observa-se que o processo de desenvolvimento do indivíduo se dá de fora para dentro. Como explica Vygotski (1995b, p. 150): “[...] quando dizemos que um processo é externo queremos dizer que é social. Toda função psíquica superior foi externa por ter sido social, antes que interna.”

Assim, primeiro, o indivíduo realiza ações externas, que são interpretadas pelas pessoas ao seu redor de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir dessa interpretação, será possível para o indivíduo atribuir significados às suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio com base nos mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural e compreendidos por meio dos códigos compartilhados pelos membros desse grupo.

Como explica Sirgado (2000) ao discorrer sobre essa abordagem, o desenvolvimento cultural passa por três estágios ou momentos: o desenvolvimento “*em si*, para os outros e para si”. O primeiro é constituído pelo “dado” *em si*, realidade natural ou biológica da criança enquanto algo que está dado. É o momento teórico que precede à emergência do estado de cultura. O segundo momento é aquele em que o “dado” *em si* adquire *significação* para *os outros* (para os homens, em sentido de coletividade). É o momento histórico da emergência do estado de cultura; momento de distanciamento do homem da realidade *em si*, a qual se desdobra nele na forma de representação, testemunhando a presença da consciência. Enfim, o terceiro momento é aquele em que a *significação* que os outros atribuem ao “dado” natural se torna significativo *para si*, ou seja, para o indivíduo singular. Nas palavras do autor:

É o momento da constituição cultural do indivíduo quando, através desse *outro*, ele internaliza a *significação* do mundo transformado pela atividade produtiva, o que chamamos de mundo cultural. Portanto, o desenvolvimento cultural é o processo pelo qual o mundo adquire *significação* para o indivíduo, tornando-se um *ser cultural*. Fica claro que a *significação* é a

---

<sup>33</sup> Deve-se esclarecer que os nomes Pino e Sirgado, referidos neste item, representam a mesma pessoa. Optou-se por citá-los no texto de acordo com a referência utilizada.

mediadora universal nesse processo e que o portador dessa significação é o *outro*, lugar simbólico da humanidade histórica (SIRGADO, 2000, p. 25-26).

Nas palavras de Vygotski (1995b, p. 49): “[...] passamos a ser nós mesmos através dos outros. A personalidade vem a ser para si o que é em si, através do que significa para os demais. Este é o processo de formação da personalidade.”

Um conceito central para a compreensão da concepção histórico-cultural sobre o funcionamento psicológico é o de mediação. Mediação significa o processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação, ou seja, a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Esses elementos mediadores tornam as relações organismo-meio mais complexas. Vygotski (1995b) considera que as relações do homem com o mundo são fundamentalmente mediadas a partir da existência de dois conjuntos de elementos: os instrumentos e os signos, sendo os primeiros externos e voltados para os objetos, ao passo que os segundos são internos e orientados para o próprio sujeito.

Ao longo da vida do indivíduo, os processos de mediação sofrem transformações. Cada nova forma de experiência cultural não surge simplesmente de fora, independentemente do estado do organismo em um dado momento do desenvolvimento, mas o organismo, ao apreender as influências externas, as assimila de acordo com o nível de desenvolvimento psíquico em que se encontra (VYGOTSKI, 1995b). Em um determinado momento, a utilização das marcas externas (uso dos signos) começa a se transformar em processos internos – internalização – através dos sistemas simbólicos presentes na cultura, que organizam os signos em estruturas complexas e articuladas. Um exemplo comum: quando a criança aprende o significado de cavalo, ela o internaliza, o compartilha com os membros da cultura, e esse conceito fará a mediação na sua compreensão de mundo. Posteriormente, a internalização tornará possível à criança lidar mentalmente com esse conceito, não necessitando do contato direto com o animal, pois a ideia de cavalo fará a mediação entre o cavalo real e sua atividade psicológica (PINO, 2004).

Portanto, a mediação é num primeiro momento externa e depois passa a ser interna. Aos poucos, durante sua vida, o indivíduo deixa de necessitar de marcas externas e passa a utilizar signos internos, isto é, representações mentais que substituem o mundo real: objetos, eventos, situações, permitindo-lhe fazer relações mentais na ausência das próprias coisas – imaginar, fazer planos e ter intenções. Isso significa que nas relações sociais os sistemas simbólicos são sempre compartilhados por todos os membros do grupo social, possibilitando a comunicação entre eles e o aprimoramento da interação social. Como os sistemas de representação da realidade são socialmente dados, o resultado fundamental da história do

desenvolvimento cultural da criança poderia ser denominado sociogênese das formas superiores de comportamento (VYGOTSKI, 1995b).

Conclui-se, então, que, para Vigotski, o meio de influência do indivíduo sobre si mesmo é o meio de influência sobre os outros e, por sua vez, o meio de influência dos outros é o meio de influência sobre o indivíduo. Por exemplo, em relação ao desenvolvimento das funções da linguagem, o autor explicita que, ao se comunicar com a criança, o adulto utiliza o objeto funcionalmente; só depois a palavra terá sentido para a própria criança. “Portanto, o significado da palavra existe antes objetivamente para os outros e tão somente depois começa a existir para a própria criança.” (VYGOTSKI, 1995b, p. 150).

A palavra é que sustenta as experiências generalizantes do indivíduo e, por isso, nessa teoria, é ela que representa a fase superior do desenvolvimento humano, acima da mais elevada forma de ação. Assim sendo, “[...] todas as formas fundamentais de comunicação verbal do adulto com a criança se convertem mais tarde em funções psíquicas.” (VYGOTSKI, 1995b, p. 150). Nos dizeres de Pino (2004, p. 451):

Nas suas análises sobre a relação entre pensamento e fala, Vigotski faz do significado das palavras o elo de união entre ambos, pois sendo uma generalização ou conceito, é ao mesmo tempo um ato de fala e um ato de pensamento. Graças à palavra, símbolo lingüístico, o homem pode transpor o universo das singularidades ou das realidades concretas, e construir um outro universo, o das generalizações, universo das idéias e dos conceitos, onde opera o pensamento abstrato e científico.

Nesse sentido, a linguagem torna-se o signo mediador por excelência, pois o signo verbal sustenta as possibilidades semióticas do humano. Por exemplo, Vigotski utiliza a fala egocêntrica para compreender a gênese das funções psíquicas superiores porque considera que a criança já tem alguma capacidade de apresentar uma fala responsiva ao outro nessa fase; ela aprende com o outro, mas faz uso privado da fala. Assim, a fala egocêntrica tem um valor extremamente significativo para o desenvolvimento. Como a linguagem é impulsionadora do pensamento, Vygotski (2001c) questiona o papel da fala egocêntrica na vida da criança.

Por conseguinte, a linguagem não é subordinada ao pensamento, mas há uma interdependência. A internalização da fala é um protótipo de tudo o que forma os indivíduos. Quanto às mediações semiótica e social, Vigotski fala que essa relação é mediada, nos relacionamentos, pelo outro e pelos signos, trazendo a semiótica junto, pois a pessoa pode se relacionar consigo mesma só pelo signo e não diretamente. Um exemplo ocorre quando alguém está estudando e se lembra de uma aula e das explicações dadas sobre ela.

Logo, a qualquer momento a gênese das funções psíquicas superiores está nas relações sociais. Trata-se de funções humanas construídas entre homens na cultura, o que por um lado reforça a tese de que somos biológicos, mas o desenvolvimento cultural se impõe ao biológico. Contudo, os modos de funcionamento não são iguais entre os indivíduos, já que se ligam a condições concretas de vida.

Assumir a tese de que as funções superiores são relações sociais internalizadas implica compreender duas questões: primeira, que toda relação social envolve o outro, que também é objeto de internalização; segunda, que o mecanismo pelo qual as relações sociais são reconstituídas no plano pessoal não é evidente em si mesmo, mas tem de ser explicado. Isso significa que tais relações entre as pessoas dizem respeito às estruturas sociais da sociedade: são relações que se situam no quadro das relações estruturais da sociedade determinadas pelo modo de produção (SIRGADO, 2000).

Desse modo, nessa abordagem teórica, a cultura representa condição para o desenvolvimento, sendo a linguagem o seu ponto central. O que um indivíduo é no seu funcionamento psíquico depende das relações sociais estabelecidas na cultura. Para Vigotski, o homem é ser biológico, mas tem especificidades. Os aspectos que marcam essas especificidades são: a linguagem, a intelectualidade e a abstração, processos esses que se relacionam no homem. Nas palavras de Duarte (1999, p. 93): “[...] o indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano.”

Sirgado (2000), ao abordar a questão do social e do cultural na obra de Vigotski, destaca que a relação natureza/cultura é uma questão de fundo nas análises que Vigotski faz das funções elementares ou naturais e das funções superiores ou culturais e da sua articulação na unidade da pessoa. De acordo com o referido autor, esse problema pode ser assim colocado: na evolução das espécies, ocorre um momento de ruptura quando a espécie *homo* desenvolve novas capacidades que lhe permitem transformar a natureza pelo trabalho, criando suas próprias condições de existência. Isso, por sua vez, permite ao homem transformar seu próprio modo de ser. E Sirgado (2000, p. 8) acrescenta:

Esse momento de ruptura não interrompe o processo evolutivo mas dá ao homem o comando da própria evolução. A história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura. Ao colocar a questão da relação entre funções elementares ou biológicas e funções superiores ou culturais, Vigotski não está seguindo, como o fazem outros autores, a via do dualismo. Muito pelo contrário, ele está propondo a via da sua superação. As funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturais, mas adquirem uma nova

forma de existência: elas são incorporadas na história humana. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo.

Desse modo, nos postulados de Vigotski e seus colaboradores o biológico é redimensionado no homem, pois a base elementar é transformada em função psíquica superior. Em uma criança, os processos de maturação e disposição biológica permitem que ela vá se constituindo como indivíduo nas relações. Nas palavras de Lúria (1979, p. 73):

[...] a grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são resultado de sua experiência própria mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações. Este traço diferencia radicalmente a atividade consciente do homem do comportamento animal.

Parece pertinente retomar a análise na qual Sirgado (2000) faz referência à questão do “social” dentro dos postulados de Vigotski, salientando que este último aponta situações ou fatos aos quais se aplica o caráter social. O autor afirma que Vigotski estabelece três tipos de relações interessantes: entre o social e o cultural, entre o social e o simbólico e entre o social e as funções mentais superiores. No primeiro caso, como explica Sirgado, o “social” é ao mesmo tempo condição e resultado do aparecimento da cultura. É condição porque sem essa sociabilidade natural a sociabilidade humana seria historicamente impossível e a emergência da cultura seria impensável. Assim, as formas humanas de sociabilidade são produções do homem, portanto, obras culturais. No caso da cultura, considerando esta, nos termos de Vigotski, um produto da vida e da atividade social do homem, pode-se entendê-la tanto como prática social resultante da dinâmica das relações sociais que caracterizam uma determinada sociedade quanto como o produto do trabalho social.

Quanto ao segundo caso, sobre a relação entre o social e o simbólico, continua Sirgado (2000) relatando que Vigotski considera também “social” um signo ou símbolo independente do organismo, como no caso do instrumento. Ele explica que, ao equiparar o símbolo ao instrumento técnico, Vigotski afirma que o símbolo é uma criação do homem, como o instrumento, e, como tal, faz parte da ordem da cultura e não da natureza, tendo assim uma existência independente do organismo. Dessa forma, aplica-se a ele o caráter social. Tal atribuição ao simbólico do caráter social explica-se porque o signo, para esse autor, é independente do organismo (é produzido pelo homem) e tem natureza não biológica (natural). Como afirma Vigotski em um de seus escritos:

Uma série de observações levou-nos a assumir que o estudo isolado da inteligência prática e da atividade simbólica está absolutamente errado. Se uma poderia existir sem a outra no caso dos animais superiores, então se deve concluir logicamente que a união desses dois sistemas é o que constitui a especificidade do comportamento complexo do homem. Resulta daí que o começo da atividade simbólica desempenha um papel específico de organização, penetrando no processo de uso de instrumentos e dando origem às principais formas novas de conduta. (SIRGADO, 2000, p. 108).

Sobre a relação entre o social e as funções superiores, Sirgado (2000) explica que para Vigotski tais relações não emergem das funções biológicas, mas de uma natureza social. São relações internalizadas de uma ordem social, transferidas à personalidade individual e base da estrutura social da personalidade. Há uma equivalência entre as relações sociais enquanto estrutura da sociedade e as relações sociais enquanto estrutura social da personalidade. É uma diferença não de natureza, mas de modo de operar, segundo se trate de relações da pessoa no mundo público, interpessoal, ou no mundo privado, pessoal.

A partir desses referenciais, Sirgado (2000) considera que o “social” é uma categoria geral, que, tanto no mundo animal quanto no mundo humano, é um “valor agregado” ao biológico, qualquer que seja a maneira como ele emerge. Contudo, se o biológico constitui o substrato de toda forma de sociabilidade, não constitui causa suficiente para a sua emergência. Ele ainda acrescenta que o “social” ao qual Vigotski se refere é aquele especificamente humano, cuja emergência, com maior razão que a das formas animais de sociabilidade, tem de ser explicada por outros princípios, e não os meramente naturais ou biológicos. As formas humanas de organização social, em que a sociabilidade natural se concretiza, são obras do homem e, como tal, obedecem a leis históricas que determinam as condições concretas de sua produção. É o caráter histórico dessa produção que define o social humano.

É possível afirmar, portanto, em relação ao “social”, que, nessa concepção, não é que a criança se socializa, como ocorre em outras abordagens, mas a socialização conduz às funções psíquicas superiores (SIRGADO, 2000; VYGOTSKI, 1995b). Isso quer dizer que o desenvolvimento segue não o sentido da socialização, mas o da conversão das relações sociais em funções mentais, que podem ser vistas em diferentes momentos e de diversas maneiras. São processos que abrangem vários domínios, por exemplo, a leitura, a lógica e a memória, entre outras funções, mas também aquilo que genericamente se chama de atenção ou raciocínio melhor elaborado. Assim sendo, a questão do acesso à cultura de modo geral, e a tudo o que faz parte dela, é de muita importância na vida do indivíduo.

Com base nesse referencial, o desenvolvimento da personalidade da criança se manifesta sempre e em todas as partes como função do desenvolvimento de sua conduta coletiva. O homem, enquanto espécie biológica, possui uma existência material que define limites e possibilidades para o seu desenvolvimento.

Assim, pode-se afirmar que o homem significa o mundo e a si próprio por meio da experiência social. Nas palavras de Góes (2002, p. 99): “[...] trata-se de um processo dialético complexo, que implica revolução, evolução, crises, mudanças desiguais em diferentes funções, incrementos e transformações qualitativas de capacidades.”

Desse modo, a abordagem sócio-histórica de desenvolvimento humano traz a tese de que, desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado com o desenvolvimento. Para esse autor, embora exista um percurso de desenvolvimento, que é, em parte, definido pelo processo de maturação do organismo individual, pode-se afirmar que é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento.

Vygotski formulou a seguinte lei genética geral do desenvolvimento cultural: toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece sempre em dois planos: primeiro no plano social e depois no psicológico. A princípio, entre os homens, como categoria intersíquica (atividades externas) e, em seguida, no interior da criança, como categoria intrapsíquica (atividades internas). De acordo com o Vygotski (1995b, p. 150): “[...] por trás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas.” E acrescenta: “[...] o resultado fundamental da história do desenvolvimento cultural da criança poderia denominar-se como sociogênese das formas superiores de comportamento.”

Desse modo, essa concepção liga o desenvolvimento da pessoa à sua relação com o ambiente sociocultural em que vive e à sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos da sua espécie. O organismo assimila as influências externas e uma série de formas de conduta de acordo com o desenvolvimento psíquico em que se encontra. O autor compara esse processo ao que se chama de nutrição durante o processo de crescimento corporal – a assimilação de certas substâncias, de material externo, que são elaboradas e assimiladas pelo próprio organismo. Refere Vygotski (1995b) que se costuma perguntar como se comporta a criança no coletivo. Mas a pergunta que se deve fazer, explica o autor, é: como o coletivo cria, na criança, as funções psíquicas superiores? Isso significa que o desenvolvimento individual se dá em um ambiente social determinado e na relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana; essa interação é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual.

Esses princípios apontados contribuem para a formulação de um conceito específico dentro da abordagem histórico-cultural: o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Compreender esse conceito torna-se imprescindível para a compreensão da relação entre aprendizado e desenvolvimento dessa abordagem. É mais comum, quando se quer referir ao desenvolvimento de uma criança, buscar compreender até onde ela já chegou, em termos de um percurso a ser percorrido. Quando se diz que a criança já sabe realizar determinada tarefa, costuma-se fazer menção à sua capacidade de realizá-la sozinha. Esse modo de avaliar o desenvolvimento das crianças mostra-se muito presente no dia-a-dia, assim como corresponde à maneira mais comumente utilizada em pesquisas sobre o desenvolvimento infantil. Vigotski denomina essa capacidade de realizar tarefas de forma independente nível de desenvolvimento real. Para ele, esse nível caracteriza o desenvolvimento de forma retrospectiva. As funções psicológicas que fazem parte do nível de desenvolvimento real da criança em determinado momento de sua vida são aquelas já bem estabelecidas naquele momento (VYGOTSKI, 2001a, 2001b).

Contudo, o autor chama a atenção para o fato de que, para se compreender adequadamente o desenvolvimento, deve-se considerar não apenas o nível de desenvolvimento real da criança, mas também o seu nível de desenvolvimento potencial, sua capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes. Há tarefas que uma criança não é capaz de realizar sozinha, mas ela se torna capaz se alguém lhe der instruções, fizer uma demonstração, fornecer pistas ou der assistência durante o processo.

Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vigotski. Não é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda de outro, realizar qualquer tarefa. A capacidade de se beneficiar da colaboração de outra pessoa ocorre num certo nível de desenvolvimento, mas não antes. A ideia de nível de desenvolvimento potencial capta um momento do desenvolvimento que caracteriza não as etapas já alcançadas, já consolidadas, mas etapas posteriores, nas quais a interferência de outras pessoas afeta significativamente o resultado da ação individual.

Para Vygotski (2001a, p. 239), a distância entre esses dois níveis de desenvolvimento (real e potencial) define a zona de desenvolvimento proximal, uma vez que esta só pode ser compreendida quando se observa o que o educando (criança, aluno, adolescente, adulto, deficiente), aquele que está em desenvolvimento (todos sempre estão), resolve questões, problemas, tarefas em colaboração. Nas palavras do autor: “[...] a zona de desenvolvimento próximo tem um valor mais direto para a dinâmica da evolução intelectual e para o êxito da

instrução que o nível atual de seu desenvolvimento [...]”. E acrescenta: “[...] a criança pode fazer sempre mais e resolver tarefas mais difíceis em colaboração com a ajuda de alguém, que atuando por si mesma.”

A zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. É como se o processo de desenvolvimento progredisse mais lentamente que o processo de aprendizado; o aprendizado desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, tornam-se parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo. Como afirma Vygotski (2001a, p. 236), “[...] se o curso do desenvolvimento coincidissem por completo com o da instrução, cada momento desta última teria igual importância para o desenvolvimento.” Interferindo constantemente na zona de desenvolvimento proximal das crianças, os adultos e as crianças mais experientes contribuem para movimentar os processos de desenvolvimento dos membros imaturos da cultura.

Como menciona Góes (2001, p. 84), “[...] uma visão social é fortemente afirmada: um papel essencial é atribuído aos outros, tanto na criação do desenvolvimento proximal quanto na transformação do desenvolvimento proximal em real.” Assim sendo, desenvolvimento e aprendizagem são processos interdependentes, que se originam nas interações sociais que a criança vivencia, derivando para uma visão prospectiva de desenvolvimento, pois o nível potencial é tomado como o índice mais sensível da dinâmica do desenvolvimento e das possibilidades de atividade mental futura da criança.

Vygotski (2001a, p. 239) procura discutir a questão da imitação para defender suas ideias. Para ele, se alguém não sabe jogar xadrez, mesmo que um excelente jogador lhe mostre como ganhar uma partida, não seria capaz de consegui-lo, pois “[...] para imitar é necessário ter alguma possibilidade de passar do que sei ao que não sei [...]”. Ou seja, com ajuda consegue-se sempre mais do que sozinho, com limites distintos para cada um. Às vezes, a dificuldade aumenta, a distância da zona de desenvolvimento próximo é maior e a tarefa se torna insuperável, mesmo em colaboração. Mas o desenvolvimento que parte da colaboração mediante a imitação é a fonte de todas as propriedades especificamente humanas da consciência. O fundamental da instrução é o novo que o aluno aprende.

Nesses termos, parece imprescindível que a escola tenha clareza da relação entre desenvolvimento e aprendizado. A zona de desenvolvimento próximo atua no que está emergente, próximo, nas capacidades próximas, no que pode se transformar em desenvolvimento real. Por isso, Vygotski (2001a, p. 242) julga verdadeiro que a instrução e o

desenvolvimento, na escola, guardem a mesma relação que a zona de desenvolvimento próximo e o desenvolvimento atual: “[...] só é boa a instrução que se antecipa ao desenvolvimento e arrasta a este último.”

Como comenta Duarte (1999, p. 102), o conceito de zona de desenvolvimento próximo não fornece nenhuma fórmula definitiva do que e como ensinar a cada momento do processo escolar, mas o importante é que tal conceito inverte a ideia de que se deve sempre organizar a matéria escolar com base no conhecimento das características de cada estágio já alcançado pelo desenvolvimento intelectual da criança. No parecer do autor, “[...] esse conhecimento é indispensável, mas ainda mais importante é que os conteúdos escolares dirijam-se ao que ainda não está formado na criança.”

Góes (2001) defende o reconhecimento da zona de desenvolvimento proximal como uma ferramenta teórica importante para melhor especificar a tese da gênese social dos processos individuais, ou a transformação do funcionamento interpessoal em intrapessoal, como se disse ao início. Para a autora, esse conceito pode ser configurado como um esforço de redefinir o desenvolvimento humano, como um curso de transformações socialmente constituído. Nessa redefinição, argumenta a autora, Vigotski conseguiu articular duas proposições fundamentais:

De um lado, incluiu a consideração do passado, do presente e do futuro, numa visão prospectiva e orientada para o movimento, para a história do processo [...] de outro, estabeleceu a postulação do necessário envolvimento do funcionamento intersubjetivo, em sua abrangência para além das interações face a face e concebido em sua natureza semiótica. (GÓES, 2001, p. 83).

Ainda em relação ao referido conceito, Góes (2001) ressalta que em derivações educacionais é frequente afirmar-se que o professor (ou um parceiro mais capaz) cria, favorece ou age sobre a zona de desenvolvimento proximal do aluno. No apontamento do valor do conceito para questões de avaliação, a ênfase é sempre posta na atividade colaborativa do sujeito, com alguém mais competente ou um tutor. Quando os autores focalizam ou enfatizam os processos dialógicos, sugerem que a zona de desenvolvimento proximal corresponde a movimentos de convergência de significados. Nas tentativas variadas para interpretar esse nível de desenvolvimento, alguns autores investem no valor diagnóstico e prescritivo do uso do conceito; para outros, o conceito é visto como produtivo por propiciar uma análise do desenvolvimento baseada nas ocorrências intersubjetivas e dialógicas que conduzem à internalização das ações.

Nos vários conceitos formulados, o papel atribuído ao outro não é idêntico, mas é possível verificar dois aspectos comuns: o privilégio à dimensão intelectual e a visão de um encontro suave entre o sujeito e o outro, durante operações de conhecimento sobre objetos. O outro é predominantemente concebido como aquele que ajuda, partilha, guia, transfere, controla ou estabelece andaimes. A atenção é dirigida à *ajuda* de alguém mais competente e à relação social *harmoniosa*, pouco contaminada por tensões e elaborações múltiplas que permeiam a atividade conjunta (GÓES, 2001).

No entanto, Góes (2001) aponta a necessidade de um questionamento acerca dessas suposições atuais sobre a mediação social e o papel do outro, por elas não enfatizarem as características heterogêneas e conflituosas dos processos intersubjetivos e dialógicos na elaboração de objetos de conhecimento. Sua preocupação dirige-se ao conceito de zona de desenvolvimento proximal, já que esse tópico tem se mostrado presente nas investigações sobre a construção de conhecimentos.

A preocupação da referida autora se justifica pelo fato de ela ter verificado, em estudo realizado, movimentos conflituosos nas interações da professora com a criança em relação às operações do conhecimento. Conforme Góes (2001), tudo o que conduz a um benefício, mesmo que implique tensão, oposição, negação e contradição, é uma ajuda. Nas palavras da autora:

[...] preferimos assumir que a asserção da “ajuda do outro” tem a força de ilustração e é uma referência generalizada à mediação social, enquanto a idéia central seria a de uma *necessária participação, de qualquer natureza*, do outro, nas experiências de aprendizagem e no desenvolvimento do indivíduo (GÓES, 2001, p. 86, grifo do autor).

A autora coloca a proposição de um valor heurístico para o desenvolvimento proximal, pois o conceito não pode ser tomado como estritamente ligado à prescrição de uma prototípica mediação do outro ou de uma mediação harmoniosa com um caráter pedagógico homogêneo. Assim sendo, “[...] se a dinâmica das relações sociais pode ser tensa e conflituosa ou suave e cooperativa, não podemos pensar num funcionamento intersubjetivo prevalente, que implique apenas parte destes qualificativos.” (GÓES, 2001, p. 87).

De qualquer forma, em relação ao papel da escola, é preciso considerar que a vida social exige certas competências e que a escola precisa trabalhá-las, criar alternativas, encorajar interesses, abrir as portas da consciência, da reflexão. Se o conhecimento em sala de aula parece ocorrer em acordo e desacordo com as características esperadas e idealizadas das relações entre o sujeito cognoscente e o agente mediador, é preciso cuidado para que as

ocorrências heterogêneas das inter-relações sujeito-outro sejam melhores caracterizadas, abrangendo possibilidades que estão além das noções de harmonia ou ajuda. É preciso atuar na zona de desenvolvimento proximal considerando tudo o que se pode prever na intencionalidade pedagógica para tornar possível algo que o indivíduo ainda não faz.

Portanto, deve-se estabelecer, constantemente, um objetivo superior de desenvolvimento das funções superiores (linguagem, atenção voluntária, percepção, memória, raciocínio e outras), ou seja, elevar o nível dos programas de ensino. Instrução e desenvolvimento não coincidem de forma direta, mas são processos que se encontram em relações múltiplas complexas.

A partir de todos esses referencias, é possível afirmar que os comportamentos de uma pessoa, suas expressões, gestos e atitudes, representam sua maneira de ser, desenvolvida na sua relação com outros do seu meio e que traz as marcas de certos padrões culturais. Portanto, ao se discorrer sobre indisciplina, pode-se dizer que não se trata de um traço inerente ao sujeito (criança/aluno), mas que esse sujeito se constitui na sua personalidade a partir de suas experiências concretas no grupo cultural ao qual pertence (relações familiares, educação infantil, educação escolar, entre outros). Como afirma Sirgado (2000) numa interpretação das análises de Vigotski, ao interiorizar a significação do outro na relação (considerando que cada pessoa faz parte de uma malha de relações diferentes), o indivíduo está incluindo, na sua esfera íntima, esse outro. Nessa perspectiva, o conhecimento humano coloca o sujeito frente a um objeto, cuja natureza de caráter semiótico ele pode desvendar, conferindo-lhe uma nova forma de existência: uma existência “para si” (PINO, 2004).

Desse modo, são as outras pessoas que conferem um primeiro sentido às necessidades e aprendizagens das crianças, o que implica o desenvolvimento das funções psíquicas e das características da personalidade (VYGOTSKI, 1995b). Em relação ao ato de conhecer e à educação escolar, ressalta-se que, nesse caso, embora a atividade de conhecer pressuponha a existência no sujeito de determinadas propriedades que o habilitam a captar as características dos objetos, há fortes razões para se pensar que o ato de conhecer não é obra nem do sujeito, nem do objeto, nem mesmo da sua interação, mas do elemento mediador, sem o qual não existiria nem sujeito, nem objeto do conhecimento.

Esse elemento mediador é o que se denomina significação, que antes de ser para si o é para o outro (PINO, 2004). Nessa perspectiva teórica, os processos humanos, entre eles os comportamentos disciplinados ou indisciplinados, têm gênese nas relações sociais e devem ser compreendidos em seu caráter histórico-cultural. O homem significa o mundo e a si próprio não de forma direta, mas por meio da experiência social mediada.

As relações entre todos na escola, à medida que se atravessa o plano coletivo (interpsicológico) rumo ao individual (intrapsicológico), são interpretadas, significadas e internalizadas, seja no que diz respeito aos alunos, professores, equipe técnica ou funcionários. Assim, no que concerne à indisciplina, não se trata de atribuir a ela aspectos inerentes ao aluno, mas de considerá-la, mais do que qualquer coisa, um comportamento desencadeado pelas relações institucionais (funcionais/organizacionais, pedagógicas, sociais e afetivas); é um comportamento constituído das relações cotidianas em que o sujeito vive, incluindo a escola. Desse modo, quanto ao professor, também não se trata de atribuir diretamente as causas da indisciplina a fatores de ordem teórica, metodológica, afetiva ou outras, mas se trata, antes, de voltar o olhar para as relações institucionais que o cercam, como concepções que norteiam a escola, condições de trabalho, oportunidades de trocar experiências com os colegas ou outras pessoas envolvidas, de refletir sobre o projeto pedagógico (ASBAHR, 2004), discutir novas propostas de intervenção, entre outras situações.

Por conseguinte, se os professores constroem suas concepções e crenças ao longo de sua vida e da atividade docente que desenvolvem cotidianamente, a escola pode contribuir favorável ou desfavoravelmente para a manutenção ou mudança dessas visões, muitas vezes consolidadas pelos professores. Nesse contexto, insere-se a questão da disciplina e indisciplina e a postura adotada e conduzida em sala de aula. Isso significa que as diferentes relações escolares – funcionais/organizacionais, relações pedagógicas, afetivas ou sociais – trazem, sobremaneira, implicações para a forma de manifestação da indisciplina e para a maneira de compreendê-la. Como afirma Pino (2004), ao não se levar em conta a existência dos elementos mediadores nas relações, surgem os diversos dualismos epistemológicos e psicológicos, com implicações diretas para as práticas pedagógicas.

Portanto, pensar a questão da indisciplina na escola requer que se reflita sobre questões fundamentais, como as concepções e crenças que estão subjacentes às ações docentes cotidianas e ao papel da escola em relação à sua tarefa de representar o elemento imprescindível para a realização plena dos sujeitos que vivem numa sociedade letrada. Se, por um lado, ainda hoje, os mecanismos criados na escola para manter a disciplina são, muitas vezes, fortemente marcados pela repressão e pelo medo (PEREIRA, 2003), por outro lado, no contexto escolar as crianças são desafiadas a entender as bases dos sistemas de concepções científicas e a tomar consciência de seus próprios processos mentais (REGO, 1996). Conseqüentemente, disciplina ou indisciplina podem representar comportamentos até semelhantes, dependendo da maneira como o professor conduz o processo de ensino para que

os alunos usufruam, mais e melhor, desse processo desafiador de aquisição de conceitos científicos.

Como se observa, a teoria histórico-cultural contribui para essa nova visão da criança e sua aprendizagem, atribuindo importância à dimensão social e mediando assim a relação do indivíduo com o mundo. O aprendizado ocorre mediante a inserção do indivíduo em um grupo cultural, promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (pensamento, percepção, memória, raciocínio e volição). Voltando para a questão dos níveis de desenvolvimento postulados por Vigotski (real e proximal) e a necessidade e relevância do papel do outro, entende-se que o papel do professor em sala de aula seria o de interferir no meio, fornecendo instruções ou pistas ou experiências de vida em grupo que possibilitassem a alteração no desempenho de seu grupo de alunos. Como explica Pino (2004), a significação antes de ser para si o é para o outro (os outros sujeitos), o que quer dizer que ela tem sempre como portador o outro, não sendo acessível diretamente. “No caso específico do ensino escolar, quem ocupa o lugar social do outro é aquele que ensina, o professor.” (PINO, 2004, p. 442). Daí a importância também de se valorizar as situações coletivas entre os alunos em sala de aula com vistas a contribuir para o avanço das funções psíquicas. Novamente, a busca de conhecimento de forma instigadora, questionadora e crítica não é indisciplina, mas a disciplina do aprender.

O entendimento de muitos professores de que algumas crianças são imaturas está pautada em uma visão organicista e naturalista de desenvolvimento, em que elas têm um momento certo para aprender. Isso justifica as atitudes dos professores de procurar normatizar os alunos nos padrões que conhecem. No cotidiano das escolas, costumam-se avaliar as crianças somente no nível real ou efetivo, o que são capazes de fazer sem a colaboração de outros. Pensando dessa forma, as crianças que não acompanharem o ritmo da maioria serão consideradas incapazes. Ao se atribuir importância somente aos resultados que a criança apresenta, não se valoriza o seu nível de desenvolvimento potencial, o que acarreta, naturalmente, implicações para o seu comportamento.

De acordo com a teoria histórico-cultural, quando uma criança não consegue realizar sozinha determinada tarefa, mas o faz com a ajuda de outras pessoas mais experientes, está demonstrando que já possui aspectos e partes mais ou menos desenvolvidas de noções e conceitos. Nessa perspectiva, o papel do(a) professor(a) no processo de ensino-aprendizagem é muito mais atuante do que apenas se colocar como uma pessoa que oferece condições, que dá pistas para que o aluno construa por si só o conhecimento, como se este aprendesse independentemente da escola. Segundo a psicologia histórico-cultural, a grande tarefa do

ensino reside em possibilitar à criança/aluno aquilo que ela não é capaz de aprender por si só, mesmo que tenha de fazer junto com alguém.

A concepção de Vigotski, à medida que modifica a visão instrumental da escola, segundo a qual, quando a criança assimila o significado de um conceito já completou seu processo de desenvolvimento, acarreta em implicações para o entendimento da disciplina e indisciplina das crianças. Para o referido autor, quando a criança inicia o aprendizado da leitura, escrita, operações matemáticas, entre outros conceitos, ela está apenas iniciando seu processo de desenvolvimento. O aprendizado inicial das quatro operações, por exemplo, fornece as bases para o desenvolvimento subsequente de vários processos internos altamente complexos no pensamento da criança. Nesse sentido, comportamentos como atenção, percepção, memória, raciocínio, concentração e oralidade estão naturalmente relacionados ao percurso de aprendizagem e aquisição de conceitos dos quais as crianças venham a se beneficiar. Desse modo, atuar sobre a zona de desenvolvimento próximo no ensino é atuar diretamente sobre as formas de comportamento das crianças nesse processo. Como refere Vygotski (1995a, p. 224):

Podemos dizer, portanto, que a atenção voluntária é um processo de atenção mediada arraigada interiormente e que o próprio processo está inteiramente implicado as mesmas leis gerais do desenvolvimento cultural e de formação de formas superiores de conduta [...] a atenção voluntária [...] não é um simples resultado do desenvolvimento natural orgânico da atenção, mas é resultado de sua mudança e reestruturação pela influencia de mediadores externos.

Ao abordar questões relativas à atenção, percepção, memória e pensamento, o referido autor esclarece o quanto essas funções estão interligadas umas às outras por um processo de reconstrução. Enfoca as questões do sentido e do significado como de especial relevância no desenvolvimento dessas funções. Daí a incoerência de subordinar o ensino às etapas do desenvolvimento, pois não se trata de retrospectção, mas de prospecção. Como menciona Vygotski (2001b, p. 365-366, grifo do autor) no decorrer de suas ideias:

No processo de desenvolvimento infantil surge uma conexão entre as funções de percepção e de memória, e com ele surge um único conjunto único [...]. Surge uma fusão imediata entre as funções do pensamento visual e as da percepção, e esta fusão é tal que *não podemos separar a percepção categorial da imediata*, é dizer, a percepção do objeto como tal, como o sentido, o significado desse objeto. A experiência mostra que surge aqui uma conexão entre a linguagem ou palavra e a percepção, que o curso

normal da percepção na criança muda se olhamos essa percepção através do prisma da linguagem [...]

Estas conexões interfuncionais existem em toda parte e graças a aparição de novas conexões, de novas unidades entre a percepção e outras funções, se produzem importantíssimas mudanças, importantíssimas propriedades diferenciadoras da percepção do adulto desenvolvido, inexplicáveis se considerarmos a evolução das percepções isoladamente e não como parte do complicado desenvolvimento da consciência em sua totalidade.

Como já se discutiu, há momentos de mudanças na atividade intelectual que não são iguais para todos; por isso, o ensino precisa ser organizado, planejado e o conceito de zona de desenvolvimento proximal deve ser guia para essa prática. Refletir sobre essa visão instrumental da escola – na qual se inserem as diferentes concepções dos professores – vai possibilitar um novo entendimento para a indisciplina nesse ambiente.

Reafirmando: a formação de uma pessoa se dá no seio da cultura, nas interações, parcerias com o outro, nas significações. Tratando do processo de formação profissional, nos termos de Placco (2004), quando discute a formação continuada, isso significa, de um lado, uma articulação de saberes por uma troca, que mobiliza e permeia os processos cognitivos; por outro lado, também significa que cada um, nessa interação, expõe seus pensamentos, visões da realidade, perspectivas, motivos, intenções e desejos. Nas palavras da autora:

[...] e essa exposição afetiva se encontra e embate com os pensamentos, modos de interpretação, sentimentos, reações e motivos do outro. Nesse encontro, ocorrem transformações que constituem ambos os sujeitos da relação como identidades separadas e ao mesmo tempo imbricadas com o ambiente social e cultural de que provém e no qual estão. (PLACCO, 2004, p. 10).

As interações têm repercussão significativa na aprendizagem e no desenvolvimento dos sujeitos delas participantes. Na perspectiva histórico-cultural, interações como experiências de aprendizagem são promotoras de desenvolvimento, o que, por sua vez, se estende a alunos e professores. Nessas oportunidades de aprendizagem, as funções psicológicas superiores do indivíduo e aquilo que já é conhecido e consolidado nele podem se movimentar em sua materialidade, através da internalização, em direção à construção de um conhecimento com maior grau de profundidade e generalidade (PLACCO, 2004).

A partir do que se vem discutindo, algumas questões ligadas à disciplina e indisciplina remontam aos cursos de formação de professores, assim com às suas histórias de alunos, que já ocorreram. Concordando com Xavier (2003), as teorizações educacionais de gerações

passadas, que permeiam ainda as crenças de um número significativo de professores, podem estar impedindo que questões disciplinares sejam enfrentadas nas práticas escolares.

A maior parte dos cursos de formação, de acordo com Elaine Araújo e Oriosvaldo de Moura (2005), encontra-se impregnada de uma concepção empírica de que basta saber que o fazer se altera, atribuindo ao formador o papel de transmissor de técnicas eficientes de ensino. Nesse sentido, a percepção de aprendizagem vivida pelos docentes é aquela que representa a formação como assimilação de conhecimento, o qual sempre se sobrepõe ao do aluno. A apropriação que ocorre nessas circunstâncias, uma vez que o desenvolvimento psicológico humano deriva da apropriação pelo indivíduo dos resultados do desenvolvimento histórico-cultural realizado por meio de uma atividade prático-social, é uma concepção que se distancia da consideração de que a atividade docente é constituída no plano coletivo (relações), que corresponde às necessidades de outros (alunos) e que se dirige a um objeto (conhecimento historicamente acumulado).

Dado que é no transcurso de toda a sua história que o indivíduo vai se constituindo nas relações sociais dentro da cultura, no caso do professor, este traz uma história de vida repleta de experiências e significações que o constituíram na pessoa que é e que determina a sua forma de ser como docente. Por outro lado, o aluno também vivencia, internaliza e significa suas experiências ao longo de sua vida, que o constituíram na pessoa que é e que determinam a sua forma de ser como pessoa e como aluno. Nesse caso, fundamentalmente quando vivencia sua vida social de aluno, é o meio social e cultural um determinante na formação do indivíduo.

As características de cada indivíduo vão sendo formadas na sua história ontogenética a partir das suas inúmeras e constantes interações com o meio cultural. Dessa forma, com um olhar enfático para a sociogênese das características humanas, compreendendo o papel da cultura na constituição das pessoas e compreendendo a indisciplina como algo envolvido nas diferentes relações estabelecidas na cultura, incluindo as relações escolares, será possível encontrar caminhos para que ela seja ressignificada.

A escola de hoje parece permanecer imóvel frente às mudanças que vêm ocorrendo na sociedade. Em virtude disso, as relações entre as várias pessoas que a compõem vêm se alterando, e os conflitos dessas relações têm trazido consequências variadas para todos, facilitando a emergência, no interior da escola, de formas de conduta diversas nas relações sociais de seus integrantes (SIRGADO, 2000).

Desse modo, pensar sobre a indisciplina dos alunos na escola significa reconhecer a presença de crenças, valores, representações sobre esse fenômeno por parte dos educadores e

dos alunos, que foram historicamente construídos, que foram apropriados por eles durante suas vidas e que tomam parte nas significações das relações que professores e alunos vivenciam. Essa reflexão significa ainda reconhecer que para muitos professores as teorias acabam não fazendo sentido, culminando em um entendimento equivocado e em formas de lidar com a indisciplina na base do senso comum ou da cultura da escola não refletida. Isso significa compreender que, muitas vezes, as explicações sobre a indisciplina não são feitas de forma consciente e adequadamente fundamentada pelos professores, mas são meras reproduções da cultura escolar, de épocas passadas.

Dessas circunstâncias emergiu a presente tese, cuja próxima seção descreve o trabalho de campo que dá materialidade ao estudo. Tomando por base a teoria histórico-cultural e seus princípios, entre eles a internalização, conceito que explica a passagem de algo do plano interpsicológico para o plano intrapsicológico e que está na base da constituição dos sujeitos (consciência, conhecimento, valores e crenças), acredita-se que implicações diversas decorram do/no interior da escola (indisciplina!), tanto em relação aos professores como aos alunos. Procurando defender tal posicionamento, este trabalho se apoia em um estudo de campo realizado em uma escola, na qual se tentou analisar o problema da indisciplina dentro de um processo interativo envolvendo relações diversas entre pessoas e situações. O projeto é descrito na próxima seção.

### 3 METODOLOGIA

Esta seção pretende esclarecer a forma como o objeto de estudo “a indisciplina na escola como constituída nas relações pedagógicas” foi abordado nesta pesquisa. Não raro, estudiosos da área da Educação tomam como objeto de estudo recortes de casos, analisando-os a partir de dados distantes do cotidiano escolar. Esses estudos contribuem para o conhecimento sobre o fenômeno educativo, mas pouco conseguem chegar ao cotidiano escolar de forma a apontar possíveis transformações que a escola brasileira requer. O nível de conhecimento dos últimos anos (CHARLOT, 2002; LUDKE, 2005) recomenda pesquisas mais próximas do cotidiano, com a participação dos próprios educadores da escola.

É importante esclarecer que a indisciplina, tema desta pesquisa, representava um problema real e marcante no contexto da unidade escolar que levou a pesquisadora, que também era docente da escola, a tentar uma intervenção junto com os outros professores. Dessa vivência, os dados foram construídos de modo a configurar uma pesquisa colaborativa e participativa. Conforme Zeichner (1993), a pesquisa colaborativa tem por objetivo criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas, de modo a possibilitar que os seus professores, auxiliados pelos docentes da universidade, transformem suas ações e as práticas institucionais. Contudo, a colaboração pode ser entendida segundo duas proposições: incentivar os docentes envolvidos a desenvolver uma atitude reflexiva sobre suas próprias práticas, através da análise de questões críticas que envolvem as aulas ou o cotidiano escolar, ou promover um esforço de aproximação entre o universo acadêmico e as práticas escolares, cujo distanciamento tem sido ressaltado em inúmeros trabalhos (CHARLOT, 2002; LUDKE, 2005; PIMENTA, 2002; SCHNETZLER, 2002).

Desgagné (1997) afirma que na pesquisa colaborativa estabelece-se uma parceria dual denominada institucional e relacional, que gira em torno de um objetivo comum. A parceria institucional se refere à negociação entre o espaço escolar e a academia; a relacional se volta para a relação de cumplicidade que deve existir entre o pesquisador e os pesquisados. Nesse sentido, o que caracteriza a pesquisa colaborativa é o fato de as atividades serem realizadas conjuntamente na interação professor(es)-pesquisador(es), ou seja, ela se apresenta como uma forma de investigação que dá origem a informações e teorias não como produtos para serem sistematizados e expostos isoladamente, mas como um processo articulado no confronto com a prática educativa.

Esse tipo de pesquisa vai além dos principais atores envolvidos diretamente na investigação; abrange todo o contexto social no qual se insere a investigação. Conforme Desgagné (1997), tanto o pesquisador como os professores não podem se desvincular das culturas profissionais, ou seja, das práticas pedagógicas, do ensino e da pesquisa. Nesse sentido, a dimensão colaborativa da pesquisa tem como foco o processo de negociação com os participantes monitorados pelo pesquisador, resultando na produção coletiva do conhecimento construído após os encontros e discussões realizados em grupo.

Nessa perspectiva, o caminho pelo qual se optou para a construção e análise dos dados foi aquele no qual os próprios professores pudessem atuar como protagonistas, refletindo sobre suas ações cotidianas, compartilhando coletivamente e buscando alternativas para a sua própria prática (PIMENTA, 2002; ZEICHNER, 1993). Dessa forma, a pesquisa assume a característica de colaborativa, e a análise do objeto segue uma abordagem qualitativa. Entre as características desse tipo de pesquisa, conforme apontam Bogdan e Bicklen (1994), pode-se dizer que a fonte direta dos dados é o ambiente natural, a investigação é descritiva e os dados são analisados de forma indutiva. Dada a abrangência dos dados, neste estudo também se utilizou uma linguagem narrativa para a construção dos dados, narração elaborada pela pesquisadora e registrada em diário de campo. Bogdan e Bicklen (1994, p. 49) referem que na abordagem qualitativa de pesquisa “[...] nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.”

### **3.1 A escola e o processo vivido**

Neste trabalho, procurou-se fazer um recorte do cotidiano escolar com base em um processo vivido na escola, marcado fortemente pelo problema da indisciplina. A caracterização desse processo é descrita a seguir. A ênfase na construção dos dados recai sobre os docentes, seus discursos e ações. Os alunos não participam a não ser como aqueles que vivenciam os comportamentos de indisciplina.

### 3.1.1 O vínculo da pesquisadora com a escola

Foi no ano de 2005 que a pesquisadora passou a trabalhar na função de professora especialista de Sala de Recursos (SR) em uma escola estadual do interior de São Paulo. Na realidade, a SR surgiu da necessidade de suprir a ausência das classes especiais na rede pública de ensino. No contexto da inclusão escolar de alguns alunos, essa sala tem como propósito proporcionar amparo, tanto aos alunos como aos professores, de modo que esse processo se desenvolva da melhor forma possível para todos. Atender e desenvolver um trabalho pedagógico com crianças com casos de “indisciplina” em sala de aula não era função da sala de recursos, muito embora, talvez por uma indevida compreensão, tanto do fenômeno da indisciplina como da função da SR, o encaminhamento desses casos fosse mais comum do que se imaginava.

Como era muito frequente a solicitação e o encaminhamento pelos professores, através da coordenadora pedagógica, para que fosse realizada a avaliação de determinados alunos que, segundo os professores, não apresentavam condições de acompanhar o processo de aprendizagem, os professores, e até mesmo a equipe gestora, solicitavam que alguns alunos com comportamento “indisciplinado” recebessem algum tipo de atendimento que pudesse apoiá-los em relação aos hábitos de estudo e concentração para aprender. Desse modo, buscando atender as solicitações constantemente feitas nesse sentido, o trabalho nessa sala de apoio passou a se tornar intenso, uma vez que não se tratava de atender uma lista oficial de alunos inscritos, mas uma lista com diferentes alunos que, de certo modo, pode-se dizer que “perturbavam” a sala de aula.

O que se observava, normalmente, é que essas crianças encaminhadas demonstravam uma grande dificuldade para acompanhar o trabalho comumente realizado pela professora, o que acarretava, em sala de aula, a sua marginalização, desmotivação e indisciplina. Por outro lado, nas queixas dos professores sobre a “indisciplina” ouvia-se que, embora muitos alunos tivessem problemas de aprendizagem, o comportamento indisciplinado acabava se generalizando entre todos os demais, o que tornava muito difícil o desenvolvimento de uma aula com qualidade. As queixas e as justificativas em relação aos alunos mostravam-se sempre as mesmas, ou seja, suas condições de vida eram precárias, suas famílias, desinteressadas, desestruturadas, e, segundo muitos docentes, o mais difícil era atuar diante de tantos problemas em sala de aula justamente num momento em que as classes contavam com

a presença de alunos com comprometimentos sérios, como deficiência visual e auditiva, mental ou física.

Como professora da sala de recursos, a pesquisadora se viu instada a tratar desse problema em conjunto com os professores. Nesse sentido, criou as condições para a realização da pesquisa. Aquela passou a ser a professora/pesquisadora<sup>34</sup>.

Em meados de 2006, o propósito de conduzir uma pesquisa nessa unidade escolar derivou justamente do fato de a pesquisadora já estar envolvida com os profissionais da unidade e conhecer a realidade cotidiana. Um fator preponderante para que a pesquisa fosse conduzida nessa escola foi o próprio interesse e acolhida da direção quanto à realização do trabalho.

### 3.1.2 Descrição das características, organização e funcionamento da escola

A escola em que o estudo foi conduzido situa-se em um bairro da periferia urbana da cidade e atende crianças de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. No ano em que o estudo foi conduzido, a escola passou a fazer parte do grupo da ETI. De acordo com documento publicado pela Secretaria Estadual de Educação – SEE/SP (SÃO PAULO, 2005):]

[...] o Projeto Escola de Tempo Integral pretende, a partir de 2006, oferecer aos estudantes do Ensino Fundamental, a oportunidade de estender o tempo de participação, colocando-os em contato com oficinas de Orientação de Estudos em Leitura e Escrita, Resolução de Problemas Matemáticos, além da Introdução à Pesquisa, acrescidas de Atividades Curriculares Artísticas, Culturais, Desportivas e de Integração Social [...] A equipe de docentes será considerada por educadores da rede, obedecendo-se ao critério legal, instituído pela Secretaria da Educação. O Projeto promoverá ações que contribuam para que o segmento populacional indicado participe de atividades que prolonguem a sua permanência na escola, realizada de maneira formadora e prazerosa.

Assim, essa escola representa uma das participantes do “Projeto-Piloto Escola de Tempo Integral”. É uma escola espaçosa, que conta com uma sala de informática, sala de vídeo, biblioteca, sala de dentista, um pátio grande e uma quadra esportiva. A equipe de direção conta com a diretora, a vice-diretora e a coordenadora pedagógica. Por ser uma das

---

<sup>34</sup> Esta forma de identificação é usada no texto quando a ação se refere ao que a pesquisadora tinha que fazer como docente da instituição; já o termo pesquisadora é usado quando o texto se refere ao processo de pesquisa.

poucas escolas estaduais da cidade que oferecem um trabalho mais abrangente, inclusive em relação ao serviço de apoio pedagógico (SR), mesmo antes da proposta de tempo integral, a escola sempre foi muito procurada por estagiários de diferentes áreas (psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos e professores). É comum encontrar ali outros profissionais realizando trabalhos voluntários ou de estágios.

A partir da proposta da ETI, as crianças ficavam no período da manhã – das 7h às 11h30 – em sala de aula com a professora regular (PEB I) e à tarde – das 12h30 às 16h10 – com os professores responsáveis pelas “oficinas curriculares” (PEB II). Exceto nas aulas de Atividades Esportivas e Informática, as crianças não trocavam de sala de aula no período da tarde, ou seja, continuavam nas mesmas salas em que estiveram pela manhã, apenas participando de outra dinâmica, no que se refere à atuação dos docentes, pois estes trocavam de salas conforme horário previamente estabelecido pela administração da escola, que deveria fazer cumprir a grade curricular e a carga horária dos docentes.

Em relação ao período da manhã, as salas de aula eram as seguintes: quatro salas de primeira série, duas de segunda série, três de terceira série e três de quarta série. Deve-se ressaltar que uma das primeiras séries (denominada 1ª D) se diferenciava das demais pelo fato de ser composta pelos alunos mais novos (6 anos), conforme a nova política da escola de 9 anos que se iniciava. Além disso, a escola contava com três salas de apoio pedagógico (Salas de Recursos), sendo uma para deficientes mentais (DM), outra para deficientes auditivos (DA) e outra para deficientes visuais (DV). No período complementar, à tarde, vários eram os professores que atuavam nas diferentes turmas, segundo o horário das oficinas. Alguns professores trabalhavam, ao mesmo tempo, com duas ou três oficinas e, também, uma mesma oficina era dada, às vezes, por dois ou mais professores. De acordo com as Diretrizes para a Escola Integral (2006), as áreas e oficinas que devem integrar a grade curricular são: Atividades de Linguagem e de Matemática, que incluem a Hora da Leitura, Experiências Matemáticas, Língua Estrangeira Moderna e Informática Educacional; Atividades Artísticas; Atividades Esportivas e Motoras; Atividades de Participação Social, que incluem Saúde e Qualidade de Vida, Filosofia, Empreendedorismo Social e Orientação para Estudos e Pesquisa.

Naquele ano, os Horários de Trabalho Pedagógico (HTPs) estavam ocorrendo da seguinte maneira: às terças-feiras, das 15h às 16h, o HTP individual dos professores da manhã, ou seja, um horário livre para que pudessem preparar atividades, elaborar materiais, atender pais etc.; às quartas-feiras, das 15h às 16h, o HTP dos professores das oficinas; e às terças-feiras, das 16h às 17h, o HTP coletivo (HTPC) entre todos os professores. Este era o

único momento em que todos se encontravam, mas não como oportunidade para trocarem experiências e conversarem sobre os alunos: esse horário, apesar de ser o único coletivo, era utilizado pela direção e coordenação para lembretes, avisos ou organização de eventos. Deve-se ressaltar que no caso dos professores do período da tarde, naquele horário oficial das quartas-feiras, o grupo era bem pequeno, justamente porque outros professores cumpriam o HTP em outros dias e horários por serem professores regentes em alguma outra série e dobravam a jornada com as oficinas da ETI.

Sobre a equipe gestora da unidade, é importante lembrar que em meio a esse processo a coordenadora Suzana<sup>35</sup> deixou a escola. Embora tenha sido ela quem acompanhou as demais mudanças anteriores, como o início da escola integral, Suzana foi exercer outra função junto à Diretoria de Ensino da cidade. Dessa forma, durante todo o tempo em que este trabalho foi conduzido, a unidade escolar contou, quase sempre, com apenas um membro da equipe de direção, pois ora era a coordenadora quem estava ausente, ora a diretora, ambas por motivos de férias, licença-prêmio, congressos, e durante todo o ano em que o trabalho foi conduzido a escola não contava com uma coordenadora para o período complementar, como estava previsto em âmbitos legais. Uma vice-diretora acumulava as funções, o que a mantinha sempre sobrecarregada de afazeres e não lhe permitia acompanhar nem as tarefas de âmbito burocrático, nem as de âmbito pedagógico.

### **3.2 A experiência vivida e a pesquisa**

Naquele ano de 2006, no qual a escola passou a fazer parte da ETI (Escola de Tempo Integral), surgiram muitas mudanças, em todos os âmbitos – organizacional, curricular e do corpo docente. Embora a escola já tivesse mostrado, no ano anterior, diversos problemas, apresentava nesse momento um quadro muito diferente do que se conhecia: estava tumultuada, desorganizada e confusa; os alunos não paravam nas salas de aula; os registros de ocorrências eram frequentes, assim como a chamada de pais; o descontrole dos professores não era algo raro diante da equipe de direção da escola; alunos de “castigo” na diretoria era cena rotineira. Apesar do que dizia o documento da Secretaria da Educação (SÃO

---

<sup>35</sup> Todos os nomes utilizados neste trabalho (nesta seção e na seguinte), quer sejam para profissionais da escola, professores, coordenadores, diretora ou vice-diretora, são fictícios, com o objetivo de preservar a identidade dos participantes.

PAULO, 2005, p. 6) sobre a Escola Integral – “[...] promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a auto-estima e o sentimento de pertencimento [...]”, o fato é que a partir da implantação do período integral os problemas na escola se acentuaram significativamente.

Todos, e não só os alunos, pareciam estar com dificuldades para lidar com a nova proposta. Especialmente no período da tarde, o complementar (destinado às oficinas curriculares), as crianças começaram a apresentar problemas sérios de indisciplina, como pular a janela da sala de aula e ficar no pátio, provocar os professores, se envolver em brigas pelo pátio, formar “panelinhas” para passear pela escola. Nas falas dos professores do período da manhã, a indisciplina do período vespertino acarretava grande desequilíbrio na organização do trabalho deles. As crianças indicavam em suas falas que sabiam que se comportavam mal à tarde, mas se justificavam dizendo que não gostavam das aulas e de alguns professores. Os professores do período vespertino reclamavam da falta de interferência e postura mais firme por parte da direção. Os discursos sempre tinham várias justificativas, como problemas familiares ou emocionais, como bem mostrou a literatura referente à indisciplina. Raras vezes se mencionava diretamente a falta de preparo da escola para lidar com o tempo integral. É válido lembrar que, com as mudanças trazidas pelo novo projeto de escola integral, o único horário possível concedido pela equipe de direção para a condução de um trabalho com os professores foi o horário dos HTPs individuais, ficando a critério dos professores da manhã e dos professores da tarde o horário de participação.

Considerando os problemas que a escola vivia com a indisciplina, o trabalho de repensar com os docentes o que fazer começou com os professores da manhã pelo fato de trabalharem há mais tempo na escola e pelo fato de terem sido os primeiros a discutir o problema com a professora-pesquisadora. Posteriormente, os encontros começaram a acontecer também com os professores do período vespertino.

Na etapa inicial do trabalho, foram realizados encontros que objetivaram: a discussão do tema (indisciplina) a partir das queixas dos professores; a definição das abordagens possíveis para a solução dos problemas de indisciplina com os professores; o planejamento da implementação das mudanças pensadas; o acompanhamento das implementações através de reuniões em grupos e individuais; a retomada da definição dos problemas e assim sucessivamente. Na etapa de definição dos trabalhos, as discussões giraram em torno das mais diferentes estratégias de ensino, no que diz respeito a temas, conteúdos, metodologias e tempo das atividades.

A partir de sugestão feita pela professora-pesquisadora, no período matutino, as docentes avaliaram que uma metodologia baseada em projetos poderia ser oportuna. Tal ideia acabou sendo levada adiante por alguns motivos, entre eles o fato de que a proposta de projetos fugiria daquele esquema rotineiro de sala de aula e poderia ser mais significativa e motivar mais os alunos, além de possibilitar a integração entre os professores da manhã, tendo em conta que escolheriam o mesmo tema para conduzir o trabalho.

No período da manhã, os encontros se iniciaram com dez professoras participando. Efetivamente, seis delas se envolveram no trabalho, como mostra o Quadro 1. Contudo, as frequências raramente foram de 100%. Por serem regentes únicas da sala de aula, escolheram um tema comum para todas e, a partir dele, cada uma organizou e desenvolveu seu plano de trabalho. Após algumas discussões, concordaram sobre a necessidade de um trabalho que tivesse relação com a realidade atual vivida por todos, o que no caso viria ao encontro do tema Meio Ambiente, ou seja, o meio ambiente escolar não estava bom e requeria mudanças. Dessa forma, os projetos da manhã foram elaborados para cada turma/série de acordo com as necessidades percebidas na classe (Quadro 2), embora tivessem como objetivo maior ampliar o conhecimento dos alunos acerca do meio ambiente em que vivem.

No período vespertino, participaram todos os docentes que conduziam as oficinas em ambas as salas selecionadas para os novos projetos (que até então eram 1<sup>a</sup> A e 4<sup>a</sup> C), mas com novos agrupamentos, como mostra o Quadro 1. Nesse período, as mudanças enfocaram o plano de trabalho dos docentes e a reorganização dos agrupamentos dos alunos nas oficinas (Quadro 2). Os planos pedagógicos passaram a ser orientados por projetos de natureza interdisciplinar que objetivavam a definição de um tema ou problema, o estudo e a investigação sobre ele a partir das diferentes disciplinas ou oficinas e a geração de produto dessas atividades acadêmicas prevendo uma apresentação para o coletivo da comunidade escolar ou um fim social.

Professor(a) <sup>36</sup>	Formação	Tempo no magistério	Função	Turma
Josiane	Pedagogia	10 anos	multidisciplinar	1ª série C - manhã
Carolina	Magistério (nível médio)	15 anos	multidisciplinar	1ª série A - manhã
Selma	Pedagogia com Esp. em Psicopedagogia	14 anos	multidisciplinar	1ª série B - manhã
Carla	Pedagogia	15 anos	multidisciplinar	1ª série D - manhã
Patrícia	Pedagogia	8 anos	multidisciplinar	2ª série A - manhã
Cristiane	Pedagogia	16 anos	multidisciplinar	2ª série B - manhã
Marina	Normal Superior com Esp. em Psicopedagogia	20 anos	multidisciplinar	4ª série B - manhã
Sandra	Pedagogia com Mestrado em Educação	6 anos	multidisciplinar	4ª série C - manhã
Joana	Pedagogia e Estudos Sociais	22 anos	Multidisciplinar no período da manhã e Oficina de Orientação para Estudos e Pesquisas no período da tarde.	4ª série A (período da manhã) e Novo agrupamento a tarde – alunos das 3 4ªs séries.
Helena	Pedagogia	3 anos	Oficina de Hora da Leitura	Novo agrupamento – alunos das 4 1ªs séries – tarde
Ana	Letras e Pedagogia	5 anos	Oficina de Informática Educacional	Novo agrupamento- alunos das 4 1ªs séries - tarde
Maria José	Pedagogia	25 anos	Oficina de Experiências Matemáticas, Saúde e Qualidade de Vida, Empreendedorismo Social e Orientação para Estudos e Pesquisas	Novo agrupamento- alunos das 4 1ªs séries - tarde
Larissa	Pedagogia e Ciências Sociais (cursando)	8 anos	Oficina de Filosofia (1as e 4as séries) e Saúde e Qualidade de Vida (4ªs séries)	Novos agrupamentos alunos das 4 1ªs séries e alunos das 3 4ªs séries.
Gisele	Pedagogia	2 anos	Oficina de Atividades Artísticas	Novo agrupamento – alunos das 4 1ªs séries
Cláudia	Educação Física	10 anos	Oficinas de Atividades Esportivas e Motoras	Novo agrupamento – alunos das 4 1ªs séries
Marcela	Letras	8 anos	Oficina de Língua Estrangeira (Inglês)	Novos agrupamentos – alunos das 4 1ªs séries e alunos das 3 4ªs séries.
Joaquim	Letras	11 anos	Oficina de Hora da Leitura	Novo agrupamento – alunos das 3 4ªs séries
Henrique	Ciências Sociais	12 anos	Oficina de Informática Educacional	Novo agrupamento – alunos das 3 4ªs séries
Eva	Pedagogia	9 anos	Oficina de Experiências Matemáticas	Novo agrupamento – alunos das 3 4ªs séries
Cássia	Educação Artística	15 anos	Oficina de Atividades Artísticas	Novo agrupamento – alunos das 3 4ªs séries
Wagner	Educação Física	6 anos	Oficina de Atividades Esportivas e Motoras	Novo agrupamento – alunos das 3 4ªs séries
Maria das Graças	Pedagogia	20 anos	Oficina de Experiências Matemáticas, Saúde e Qualidade de Vida e Empreendedorismo Social	Novo agrupamento – alunos das 3 4ªs séries

**Quadro 1:** Amostra dos professores participantes tanto no período da manhã como no período da tarde<sup>37</sup>:

<sup>36</sup> A professora Selma se afastou porque entrou de licença-prêmio. A professora Carla pouco participou dos HTPs, mas não deu sequência ao trabalho. Joana participou apenas dos encontros iniciais do período da manhã, mas prosseguiu participando no período da tarde.

PERÍODOS	DOCENTES E PROJETOS	SALAS OU TURMAS	PRODUTO FINAL ALMEJADO
MANHÃ	<b>Projeto <i>Meio Ambiente</i></b>		<b>Produto buscado por cada sala</b>
	Carolina	1ª série A	Apresentação de coreografia sobre meio ambiente.
	Marina	4ª série B	Apresentação de teatro de fantoches sobre meio ambiente.
	Josiane	1ª série C	Painel explicativo sobre plantas e plantio de mudas na escola.
	Cristiane	2ª série B	Apresentação de história em quadrinhos na forma de painéis.
	Sandra	4ª série C	Confecção e distribuição de panfletos sobre meio ambiente.
	Patrícia	2ª série A	Confecção e apresentação de livros com diferentes temas sobre meio ambiente.
TARDE	<b>Projeto <i>Amigo</i></b>		<b>Produtos buscados pelo grupo</b>
	Helena Ana Maria José Larissa Gisele Cláudia Marcela	Turma formada por alunos das 1 <sup>as</sup> séries (1ª A; 1ª B; 1ª C, 1ª D) Total: 28 alunos	Apresentação artística Ações comunitárias (confecção e entrega de um presente para um amigo, elaboração de mural sobre <i>Formas de ajudar um amigo</i> ). Ações escolares (modificação e embelezamento de um ambiente da escola, confecção de um livro sobre amizade). Convites para apresentação artística e brinde final.
	<b>Projeto <i>Cidadania</i></b>		
	Joaquim Hemrique Eva Larissa Cássia Wagner Marcela Joana Maria das Graças	Turma formada por alunos das 4 <sup>as</sup> séries (4ª A, 4ª B e 4ª C). Total: 28 alunos	Apresentação artística. Ações comunitárias (confecção e distribuição de brinquedos, confecção de cartões de Natal). Ações escolares (modificação de um ambiente da escola, elaboração de mural sobre <i>Diversidade</i> ). Convites para apresentação artística.

**Quadro 2:** Amostra dos professores e dos respectivos projetos e turmas/alunos por período

<sup>37</sup> Para efeito deste trabalho, o Quadro não mostra as demais séries/turmas nas quais os docentes também ministravam oficinas naquela unidade escolar, mas apenas as turmas formadas (novo agrupamento) na nova proposta de trabalho e os docentes vinculados a essas salas (como já era na 1ª A e 4ª C).

Essa forma de trabalho, além de possibilitar condições para uma aprendizagem significativa para os alunos, deveria trazer à tona o verdadeiro sentido do período integral, especialmente para as crianças. O trabalho interdisciplinar, coletivo e cooperativo poderia atuar significativamente sobre as relações pedagógicas da escola.

Diante da implementação dos projetos, a equipe de gestores tomava ciência das mudanças na rotina da escola através da professora-pesquisadora, que procurava, ao mesmo tempo, ouvir suas opiniões e sugestões. Algumas questões foram consideradas muito relevantes para esses projetos do período vespertino, entre elas: modificar a organização dos alunos nas salas no período, envolver de início as salas mais indisciplinadas, abordar temas significativos para as crianças, eleger um professor de referência.

A reorganização do agrupamento das crianças foi feito para quebrar a rotina de grupo contido da classe que ocorria de manhã e permitir que os alunos da série circulassem mais entre si e fomentassem um clima de que algo novo estava acontecendo na escola de tempo integral.

A composição das duas salas de oficinas, à tarde, dependeria de uma seleção prévia dos alunos entre as quatro salas de 1ª série e entre as três salas de 4ª série. Assim, depois de esclarecer aos alunos o que fariam na nova sala de oficina, optou-se por utilizar como critério um levantamento dos alunos interessados. Mas se percebeu que os alunos tidos como “indisciplinados” queriam seus companheiros com eles na nova sala para continuarem com as “panelinhas”. Nos casos possíveis, contornaram-se os problemas e os alunos se separaram; em outros, acabaram indo juntos. Mas ambas as situações trouxeram implicações ao trabalho posteriormente, como se observará na análise dos dados.

Quanto aos alunos, no referido período, participaram dois grupos, um formado por alunos das 1<sup>as</sup> séries (das quatro salas, A, B, C e D) e um grupo formado por alunos das 4<sup>as</sup> séries (das três salas, A, B e C). Isso quer dizer que, coincidentemente, alguns alunos acabaram participando de dois projetos, de manhã e à tarde. Ademais, para cada grupo, de primeira ou quarta série, foram escolhidos temas para os projetos, sendo eleito o tema “Amigo” para as primeiras séries e “Cidadania” para as quartas séries, como mostra o Quadro 2.

Com vistas a atuar sobre as relações organizacionais da escola, esses projetos precisavam contar com o apoio de um “professor de referência” ou “professor coordenador”. Para se contar com esse professor(a), seriam necessárias algumas mudanças no horário dos docentes, pois ele(a) deveria se encontrar com as salas (oficinas) sempre no início e no final das aulas, mas essas mudanças estavam condicionadas às atitudes e procedimentos da direção

da escola. Todos os dias, o professor que iniciasse a aula ou encerrasse (primeira e última aula) deveria tirar um momento para reflexão com os alunos e fazer o registro na Agenda do Projeto. Nessa agenda, deveriam ser feitos registros diários sobre o aproveitamento e envolvimento dos alunos, por exemplo: no início das aulas, lembrá-los do que seria realizado naquele dia, quais professores passariam pela sala, informá-los do andamento das atividades, quais os caminhos já percorridos, sempre os lembrando de aonde se queria chegar e qual seria o produto.

Alguns princípios deveriam fazer parte deste trabalho, como: não desenvolver atividades no dia-a-dia que reproduzissem a rotina de trabalho do período da manhã; as metas selecionadas deveriam, necessariamente, ter produto final; os alunos deveriam ser envolvidos no planejamento, execução e apresentação do produto; as tarefas poderiam ser: ora divididas, ora coletivas, mas o clima deveria ser sempre de trabalho cooperativo. Outro fator fundamental é que tanto os professores como os alunos precisariam ter muita clareza do produto e do processo.

Contudo, nem todos os professores participaram das mudanças propostas. Participaram os que tiveram interesse, e qualquer professor(a) de qualquer período poderia se integrar ao trabalho. Após algumas reuniões realizadas com os professores (manhã e tarde), foram feitas as opções de trabalho a respeito dos projetos pedagógicos que seriam desenvolvidos em ambos os horários. Os professores optaram por elaborar projetos diferentes para cada período devido às dificuldades de agendar os horários para os encontros de planejamento e organização de atividades.

Aos poucos, outros professores quiseram participar, mesmo impossibilitados de frequentar os encontros coletivos. Nesses casos, a professora-pesquisadora tentava integrá-los ao trabalho a partir de encontros individuais.

Portanto, a partir desse momento, este estudo tomou como objetivo geral analisar, sob a perspectiva histórico-cultural, as relações sociais de um processo interativo de uma escola integral, marcado por situações de indisciplina. Os objetivos específicos deste estudo incluem:

1. Identificar o que é considerado problema de indisciplina, em que condições ela ocorre e como os docentes se referem a esses problemas;
2. Analisar o que ocorre quando os docentes consideram ou não as relações pedagógicas na constituição da indisciplina;
3. Analisar o que ocorre quando os gestores consideram ou não as relações organizacionais na constituição da indisciplina.

Para atendê-los, é importante apontar as condições nas quais o trabalho transcorreu, com vistas a esclarecer de que forma esse processo na escola proporcionou a base de dados para análise.

Primeiro, pode-se dizer que nos encontros os docentes expressavam suas percepções sobre a indisciplina e as condições em que tal comportamento ocorria. Em diferentes espaços da instituição (sala dos professores, sala de recursos, sala de informática), eles tinham a oportunidade de discutir, trocar experiências e buscar alternativas para esses comportamentos. A partir desses relatos, foi possível extrair os dados referentes ao primeiro objetivo levantado.

Segundo, nas interações dos professores com os alunos (salas de aula ou outros espaços), ocorridas durante as atividades desenvolvidas, era possível identificar (pelos relatos das docentes ou observações feitas) situações pertinentes para discutir relações pedagógicas, o cotidiano escolar e o comportamento dos alunos. Dos relatos dos docentes e observações feitas foi possível extrair os dados referentes ao segundo objetivo almejado.

Terceiro, nas interações de professores, alunos e equipe gestora, em diferentes momentos e circunstâncias cotidianas, era possível identificar (pelos relatos dos docentes ou observações da pesquisadora) situações pertinentes para discutir relações organizacionais, o cotidiano escolar e o comportamento de professores e alunos. Dos registros dessas situações extraíram-se os dados para a análise do terceiro objetivo levantado.

Deve-se mencionar ainda que os dados das observações e dos relatos dos professores foram registrados em diário de campo da pesquisadora. Algumas vezes, os encontros foram gravados. Alguns dados derivaram de outras situações rotineiras diversas, como: comentários de professores, alunos e equipe diretiva, observações sobre determinadas situações na escola, especificidades no trabalho dos professores e gestores. Além da pesquisadora, uma estagiária colaborou com os professores no período de adaptação aos projetos, confeccionando materiais, fazendo os registros das reuniões, entre outras coisas. Os registros aconteceram por oito meses, período bem superior a um semestre letivo.

### **3.3 A participação da pesquisadora e seu envolvimento com o trabalho**

A professora-pesquisadora teve uma atuação permanente na escola durante todo o decorrer do trabalho. Considerando que já dispunha de uma carga horária estabelecida para sua função na unidade, aumentou seu horário diário de forma a estar sempre o mais perto

possível dos professores e alunos e poder subsidiá-los no que fosse necessário. Em ambos os períodos, a pesquisadora auxiliava os grupos enquanto elaboravam a proposta de trabalho e manifestavam suas ideias.

Uma das ações mais frequentes da professora-pesquisadora nesse período foi **manter formas de fazer circular informações relevantes entre os docentes**. Nos encontros, a pesquisadora, para manter a motivação do grupo, sempre chamava a atenção dos professores para a expectativa dos alunos na escola (o que foi combinado com eles) e para a expectativa dos pais (que também esperavam algo de novo da escola). Os professores da manhã prosseguiram com o trabalho, sempre relatando para a pesquisadora as ocorrências em sala de aula, como: alunos mais ou menos participativos ou disciplinados, resultados obtidos, frustrações, entusiasmos. No período da tarde, a natureza do trabalho interdisciplinar exigia que alunos e professores tivessem a maior clareza dos processos e produtos que haviam elaborado. Para tanto, foram elaborados amplos painéis para serem afixados nas salas de aula, nos quais estariam escritos os objetivos (produtos a serem almejados pelos alunos) e os processos a serem conduzidos pelos professores, além dos nomes dos professores, sua área de atuação e as metas a serem desenvolvidas (conforme combinado previamente entre os docentes). Também foram feitas cópias escritas dos planejamentos para os professores com a definição e organização do trabalho realizado por eles nos encontros. A pesquisadora atuava diante das situações de parceria entre os professores, de desacertos ou de desencontros, e, se necessário, buscava acertar a situação.

Embora de modo geral parte da equipe estivesse presente nas reuniões (de Conselho, de pais, de HTPCs), era a pesquisadora quem se pronunciava em relação ao trabalho que estava sendo implantado. No caso das reuniões semanais com os professores, exercia o papel de fomentadora de discussões, abordando várias questões, fosse no início do trabalho ou quando este estava em andamento. Mesmo nas reuniões de pais, era a pesquisadora quem conduzia o assunto e explicava todo o trabalho, as mudanças na organização das classes, assumindo, ao mesmo tempo, todas as responsabilidades sobre os resultados obtidos na escola. A professora-pesquisadora era quem ouvia as mais diferentes queixas na escola, provenientes dos professores, dos alunos e até dos pais. Em geral, atendia chamados dos profissionais para as ocorrências de indisciplina dos alunos.

Outra ação frequente da professora-pesquisadora era **oferecer subsídio para alunos e docentes na organização das novas salas/oficinas**. Foi esta profissional quem deu início à organização das novas salas, assim como à nova composição dos alunos, devido à pouca mobilização dos professores. Dessa forma, conduziu com os alunos (participantes das

oficinas) a confecção de cartazes conforme os produtos almejados, com vistas a melhor compreenderem o sentido daquele novo trabalho. Os registros das metas, objetivos e procedimentos, assim como as ilustrações, serviriam como guias na sala de aula também para os alunos. Com o auxílio destes, também foram elaborados alguns materiais a serem disponibilizados nas salas de oficinas, de forma a organizar melhor o trabalho dos professores. Esses materiais incluíam caixas grandes de papelão encapadas com revistas para colocar as sucatas trazidas pelos alunos, decoração das prateleiras com pequenos trabalhos dos alunos e novas listas para fixar nas portas.

No período vespertino, devido à ausência da equipe gestora, foi a professora-pesquisadora quem organizou as novas salas. Foi esta educadora também quem esteve nas salas de aula, estabelecendo diálogo com os alunos, explicando as propostas das oficinas, as mudanças na escola, as atividades a serem realizadas, os objetivos a serem alcançados até o final do ano. Quanto aos “professores de referência”, foi a pesquisadora e a estagiária quem tiveram que exercer essa função em vista da dificuldade de organização por parte dos professores. Esse(a) professor(a) seria o responsável por acompanhar mais de perto todos os passos em ambas as salas de projetos (1ª e 4ª séries) e deveria sempre conversar com os alunos para saber do andamento das atividades planejadas e desenvolvidas, além de atuar com os outros professores em caso de qualquer dificuldade, fosse de âmbito metodológico, de interação professor-aluno, de conteúdo, de elaboração de material, entre outras necessidades.

A professora-pesquisadora permanecia atenta às necessidades, sempre procurando tomar conhecimento do trabalho desenvolvido. Essa participação na escola e nas salas de aula foi se acentuando e se modificando cada vez mais no decorrer do trabalho, à medida que o desempenho de alunos, professores e da equipe diretiva foi assumindo outro perfil, diferente daquele do período inicial.

### **3.4 A participação da equipe gestora e seu envolvimento com o trabalho**

Quando este trabalho se iniciou na escola, a unidade estava sem coordenadora pedagógica. Isso se deu por um período estimado de um mês e meio, até que o conselho elegeu a coordenadora Mônica para fazer parte da equipe. Quando Mônica chegou à escola para compor a equipe, foi levado ao seu conhecimento o que estava sendo visto nas reuniões de HTPCs a fim de se dar continuidade ao trabalho, contando agora com uma profissional que

representaria uma parceira fundamental. A diretora Laís, por sua vez, sempre se mostrava receptiva ao trabalho. Entretanto, logo no início do processo e em seguida à entrada da nova coordenadora, entrou em férias, atribuindo à vice-diretora, Rosa, a função de auxiliar a pesquisadora no decorrer do trabalho. Na escola, desde o início do ano letivo, ainda não havia sido designada uma coordenadora para o período vespertino. A vice-diretora Rosa, na medida do possível, foi quem mais acompanhou o trabalho realizado na escola, pois, assim que a diretora retornou, em meados de outubro, a coordenadora Mônica (nova na unidade) também entrou em férias, retornando somente no meio de novembro, quando o trabalho na escola já havia caminhado bastante.

Desde a chegada da coordenadora Mônica, a pesquisadora buscou, de todas as formas, sua participação no trabalho. A coordenadora considerou a proposta pertinente, salientando a particular importância que o trabalho tinha para ela, já que a determinação diante dos problemas de indisciplina se mostrou algo relevante para sua aceitação pelo Conselho de Escola. Buscava enfatizar sempre a valorização do trabalho coletivo na escola. Contudo, desde o início, seu trabalho se mostrou bem distante do âmbito pedagógico e mais próximo do âmbito burocrático. Era muito comum observá-la andando pela escola, buscando a assinatura dos profissionais em ofícios, informações e outros documentos, ou mesmo digitando trabalhos na secretaria ou em sua sala. Nas reuniões de HTPs, das quais participava pouco ou nada, se pronunciava em relação às mudanças pretendidas apenas para falar de novos cursos e passar avisos ou recados.

A ausência de coordenação pedagógica mostrava-se clara diante dos demais profissionais e da diretora. Esta última levantava a questão da necessidade de mudança no trabalho dos professores, a dificuldade que estes tinham para desenvolver um trabalho que controlasse mais a indisciplina das crianças. Contudo, numa postura tradicional, a diretora Laís tomava como procedimento levar os “indisciplinados” para a diretoria, aplicando-lhes suspensão ou deixando-os de castigo em sua sala. Mônica, algumas vezes, intervinha a pedido dos professores, convocando os pais para comparecerem à escola.

A vice-diretora sempre se colocava à disposição para auxiliar. Embora não fosse sua função realizar um trabalho de acompanhamento com os professores, mantinha-se atenta ao desempenho destes. Quando notava algo que a incomodava, chamava-os e, se necessário, os advertia, o que, aos poucos, fez com que Rosa fosse considerada muito rígida e autoritária por alguns professores. A coordenadora, por sua vez, se mostrava mais cautelosa nesse aspecto, interferindo o menos possível no trabalho dos docentes. Às vezes, colocava a sugestão de os funcionários (agentes escolares, antigos inspetores) ajudarem a pesquisadora, caso fosse

preciso. Em meio a esse contexto, os professores reclamavam da falta de medidas (punições aos alunos) por parte da escola.

Algumas vezes, devido a comentários prévios da diretora ou da pesquisadora sobre o andamento do trabalho, a coordenadora lembrava os professores da importância de suas participações, alegando não ter tempo de acompanhar melhor o trabalho que estava sendo desenvolvido na escola. Deve-se ressaltar também a dificuldade da equipe gestora de cuidar dos recursos e procedimentos necessários aos professores. De todo modo, em relação à coordenação pedagógica, Mônica observava, ouvia as informações que lhe eram passadas, mas não assumiu o projeto de forma a dar a devida assessoria aos professores, ensiná-los, ampará-los e dar-lhes a oportunidade de buscar um trabalho inovador para a escola.

#### **4 ANÁLISE DOS DADOS: RELAÇÕES ESCOLARES CONSTITUTIVAS DA INDISCIPLINA**

É importante retomar, neste momento, que a tese que orienta este estudo se contrapõe à concepção tradicional de indisciplina como fenômeno inerente ao aluno e sua família e como pré-requisito para aprender, justamente por entender que essa concepção não traz em si nenhum significado educacional. Ao contrário, a tese considera a ideia de que a indisciplina na escola está atrelada às relações entre as pessoas e interações estabelecidas nas práticas pedagógicas, num determinado tempo, espaço e contexto escolar. No caso da escola, são interações cotidianas envolvidas em diferentes momentos, situações, atitudes e pessoas. Esse sentido é mais profícuo para que se obtenha a disciplina e a organização necessárias aos processos de ensinar e aprender. Quando aquela forma tradicional de pensar a indisciplina é objeto de reflexão e análise por parte de pesquisadores da área e de professores que se debruçam sobre a questão, ela não se sustenta na escola.

Ao considerar a indisciplina como fenômeno relacional do contexto social, curricular e pedagógico da escola, o estudo em defesa da tese procura analisar os processos interativos em uma escola de tempo integral, destacando o papel das relações sociais (pedagógicas, funcionais e de civildade) na constituição de atitudes de indisciplina.

Esta parte do trabalho procura descrever e analisar os indícios que sustentam a tese. Por se tratar de um campo empírico com um trabalho minucioso e contínuo, no conjunto de dados possíveis serão feitos recortes que possibilitem fornecer elementos indiciários da tese. Os dados que são apresentados foram captados nas narrações constantes do diário de campo elaborado e nas observações registradas durante o período em que os docentes buscavam as mudanças desejadas.

Também foram construídas três classes de análises. Uma enfoca as mudanças históricas que os professores evidenciaram, presentes nas concepções que apresentaram sobre indisciplina. A segunda procura explicitar os indícios de que nas relações pedagógicas encontram-se elementos constitutivos de indisciplina e de disciplina. Na terceira classe de análise, busca-se evidenciar aspectos interativos constituintes da indisciplina presentes nas formas de organização institucional.

#### 4.1 As marcas da (in)disciplina nas concepções dos professores

Foi possível notar, pelos relatos<sup>38</sup> iniciais dos docentes (dos períodos da manhã e da tarde), que a concepção tradicional de indisciplina que apresentavam trazia características já amplamente explicitadas na literatura da área. Em primeiro lugar, a visão de que a indisciplina atrapalha a aprendizagem e, sendo assim, a disciplina é um pré-requisito indispensável para o ato de aprender. Em segundo lugar, a ideia de que a indisciplina é uma questão de desenvolvimento moral cuja origem e manutenção está nas vivências e na estrutura familiar, sendo a escola uma vítima dessa falha na educação familiar. Em terceiro lugar, foi retratada também uma visão de que a indisciplina é uma questão médica, um problema de ordem física que requer a intervenção da medicina, ou uma questão emocional que requer a intervenção da psicologia.

Desde os encontros iniciais, boa parte dos professores dos períodos da manhã e da tarde apresentava uma concepção de ensino e aprendizagem ainda pautada em homogeneísmos estabelecidos e entendia a disciplina enquanto condição indispensável em sala de aula, concepção bem diferente daquela defendida neste trabalho, qual seja: a disciplina do aluno deve representar um elo na cadeia educacional existente entre o currículo e as práticas pedagógicas tanto como objetivo quanto como algo inerente à atividade acadêmica.

As manifestações mais comuns que evidenciam essa concepção são as dúvidas sobre o resultado acadêmico dos alunos e as queixas sobre o comportamento destes em sala de aula. Essas várias manifestações, que destacam as concepções dos docentes e as implicações para as relações pedagógicas na escola, podem ser observadas nos relatos de algumas professoras da manhã, que se seguem:

*Olha, este ano a classe está prejudicada, tem a Juliana com problema de comportamento e aprendizagem, tem o Francisco, que veio pra mim e é um problema na sala, quer falar o tempo todo, interrompe... Eu procurei saber do caso dele e fiquei desesperada [...]*

*[...] Eu estou ficando atrasada com os outros alunos por causa do Francisco, e as mães estão reclamando (professora Joana).*

*Minha classe é heterogênea e eu preciso trabalhar diferente com alguns alunos, os alunos têm muita dificuldade na leitura e resolução de*

---

<sup>38</sup> Considerando que a linguagem oral cotidiana ou coloquial, se transcrita tal como produzida, corre o risco de depor contra a competência do locutor, foram feitas algumas adaptações na transcrição das falas, sem que os significados fossem alterados.

*problemas... eles faltam muito e isso atrapalha... o que eles mais gostam na escola é a Educação Física (professora Carla).*

*Percebo que os alunos, a maioria deles está pronta para a 4ª série, mas tenho quatro alunos com problema bem sério. O Caio e a Mirele vêm progredindo, a Priscila é no ritmo dela mesmo, por causa da deficiência dela, agora o Wagner... Está difícil... Não sei quanto tempo vou ficar na escola porque estou cobrindo a licença da Teresa (professora afastada) (professora Marina).*

*Eu tenho muitos problemas juntos na sala... Muitos problemas familiares sérios que interferem... A Isabela não se concentra, não trabalha... Pra mim ela tem problema psicomotor também... O Paulo, que provoca os outros o tempo todo e não faz nada. São poucos os que participam e trabalham. Nessa sala ficaram os alunos com mais problemas [...] (professora Sandra).*

Pela fala da professora Joana, sua concepção é que o aprender representa um trabalho solitário, silencioso e de resignação, e a indisciplina, um comportamento que só diz respeito ao aluno, enquanto pessoa que não é submissa quando deve ser. Para a professora Carla, a dificuldade também reside na heterogeneidade dos alunos, o que também contraria a ideia de que a aprendizagem e o desenvolvimento estão atrelados às relações e interações vividas na escola. Também as professoras Marina e Sandra apresentam um relato marcado pela dificuldade em lidar com as diferenças em classe e com os decorrentes ritmos diversos. Essa é a visão naturalista de desenvolvimento, na qual está presente a ideia das características inatas dos alunos, culminando em preconceitos, do tipo “este aprende, aquele não”, e na ênfase das diferenças individuais como algo que atrapalha. Contudo, numa visão histórico-cultural de desenvolvimento, é através das interações com outros e do partilhar de conhecimentos que as mais diferentes habilidades são aprendidas e desenvolvidas.

È evidente que, para que a aprendizagem dos conteúdos escolares ocorra, é necessário o estabelecimento de parâmetros, regras e limites entre os professores e os alunos. Mas isso não significa que o aluno deva ficar calado, estático, obediente e submisso. Ao contrário, a educação escolar e as diferentes ciências requerem a disciplina própria do ato de conhecer, como a curiosidade e a inquietação. O professor também não deve manter-se como uma figura autoritária e de poder em sala de aula, mas como aquele que mantém uma conduta dialógica com seus alunos, atuando sobre o desenvolvimento dos discentes através do processo de aprendizagem (ARAÚJO; MOURA, 2005).

Em contraposição às concepções naturalistas e tradicionalistas, a abordagem histórico-cultural de desenvolvimento humano destaca a comunicação e a linguagem como os meios fundamentais para a construção dos processos de internalização e significação, fundamentais para a ampliação das funções psíquicas superiores (VYGOTSKI, 1995b, 2001c).

Mas, nesse caminho, em meio às primeiras discussões, nas quais o tema da indisciplina se fez presente, as docentes levantaram a necessidade de os professores do período da tarde compartilharem qualquer trabalho que fosse realizado, pelo fato de estarem enfrentando sérios problemas nesse sentido, conforme comentaram:

*Não adianta tentar fazer alguma coisa só com as professoras da manhã, o problema é à tarde... Eu tenho um aluno (Richard) que é excelente de manhã, mas à tarde ele é outro... E nas outras classes é a mesma coisa, só reclamação dos alunos à tarde (professora Mariana).*

*Esse período de nove horas está pesando para os alunos... Muita mudança de professor. Os alunos nem sabem direito o nome de todos os professores e os professores não sabem como lidar com os alunos... Eles estão tendo dificuldade (professora Paula).*

*Outro dia eu presenciei a mesma sala minha à tarde... muitos alunos estavam fora da sala... estava uma bagunça só... Eles dão trabalho de manhã, mas acho que à tarde é bem pior o controle pelos professores (professora Sandra).*

No período vespertino, em relação à indisciplina, a visão dos professores sobre esse fenômeno era muito diversificada, porém, também simplista. A disciplina era concebida como a não-indisciplina. A professora Larissa tinha uma concepção de indisciplina relacionada a condutas de organização e limpeza. Assim dizia: “[...] eu acho que qualquer proposta que o grupo venha a decidir deve incluir noções de valorização da escola, organização de lixo, as crianças precisam aprender a cuidar de seus próprios materiais [...] e, também, elas precisam valorizar o respeito e aprender normas de conduta.” Essa docente estava se referindo aos temas para elaboração dos projetos de trabalho. Para ela, a desorganização, a sujeira e a bagunça na sala de aula caracterizavam indisciplina, prejudicavam o andamento das atividades propostas e, por isso, deveriam ser tópicos incluídos no currículo escolar.

Para o professor Joaquim, indisciplina representava degradação na escola, “[...] é falar mal um do outro, é partir pra atitudes violentas, é conversar, gritar, falar palavrões. Ele diz: o aluno pode falar, perguntar, mas para que levantar do lugar? O aluno pode conversar, mas não precisa falar em tom alto! Mas a sujeira e a bagunça não são indisciplina.” Para Henrique, a própria escola permite situações dentro dela que favorecem a violência. Assim comenta:

*Antigamente, se resolvia as brigas no portão da escola, agora tem que ser na hora, no impulso. A criança pode brincar, mas não precisa subir em cima*

*da mesa, na grade, isso não é brincadeira saudável, a brincadeira se torna perigosa, por isso a brincadeira precisa ser monitorada.*

Segundo esse docente, o conceito de indisciplina não era o mesmo para os demais professores: “[...] o que é indisciplina para um pode não ser para o outro. E a proposta pedagógica das oficinas a gente sabe que é diferente do período da manhã: de repente, tem comportamentos que são esperados diante da proposta.” Por outro lado, como salienta Henrique, as normas são necessárias, pois os alunos são mal-educados não só com os professores, mas também entre si: “[...] quando um maltrata o outro, é falta de coleguismo, de camaradagem. É preciso haver generosidade, os alunos não têm consideração com os próprios colegas, não sabem trabalhar em grupo, falam mal um do outro.”

A professora Maria das Graças sempre apresentava um discurso pessimista, autoritário e agressivo sobre a indisciplina dos alunos. Nas reuniões, reclamava muito de seus alunos e relatava os sérios problemas com indisciplina que enfrentava em sala de aula, chegando até mesmo a responder processos, via Diretoria de Ensino, devido a alguns de seus procedimentos e atitudes. Chegou a dizer assim:

*Os alunos não obedecem e provocam os professores para os professores baterem neles. Eles batem um no outro, falam quando a gente está explicando, jogam muito as coisas um no outro, batem régua. Os alunos não respeitam os professores e isso não pode acontecer.*

Também esses referenciais dos professores da tarde permitem perceber que as concepções que alicerçam suas ações docentes trazem implicações para a qualidade das relações pedagógicas em sala de aula. Por exemplo, nota-se que para Larissa a indisciplina representa algo anterior à aprendizagem, que acompanha a história do aluno e cujas manifestações precisam ser trabalhadas na escola através da aprendizagem de hábitos e atitudes. A mesma visão (voltada apenas ao aluno) é notada no professor Henrique. Contudo, os relatos de Joaquim e Henrique, como se viu, se aproximam de uma concepção que considera certas atitudes dos alunos como características do processo de aprender. Para Maria das Graças, no entanto, a indisciplina era algo inerente ao aluno, cujo “tratamento” requeria advertências, punições e castigos. Na visão dessa docente, a disciplina implicava as condutas de autoridade, autoritarismo e heteronomia por parte dos professores.

Pode-se perceber que a concepção de Maria das Graças denota a ausência do elemento mediador (o professor!) nas relações de ensinar e aprender. Por outro lado, revela a presença dos dualismos epistemológicos e psicológicos (aluno/conhecimento ou

professor/conhecimento) com implicações diretas para as práticas pedagógicas. Nesse caso, a tendência é a produção de certos sentidos pelas crianças em relação à aprendizagem que, naturalmente, repercutirão em atitudes que não serão aquelas esperadas pela docente ou pela escola.

Dessa forma, pode-se dizer que a disciplina e a indisciplina são constituídas na escola a partir de certas relações e valores implícitos no processo de ensinar e aprender. Como disse o professor Henrique, disciplina e indisciplina podem ter significados até semelhantes, dependendo da maneira como o professor a concebe. Entende-se, portanto, que esse fenômeno está intimamente ligado à forma pela qual a escola e os professores concebem o ato de ensinar e aprender.

A visão de que a indisciplina é de responsabilidade do aluno e atrapalha a aprendizagem pode ser observada nos relatos de algumas professoras da manhã. Por exemplo, a professora Sandra (4ª série), expressando as tentativas que realizava com sua sala, referiu-se à dificuldade de realizar atividades com as crianças. Nos dizeres da docente, eles ficam de meia hora a quarenta minutos atentos, mas depois disso dispersam e começam a conversar e bagunçar. Disse que já tentou de tudo, mudou metodologia, recursos e nada dá certo. Como no exemplo abaixo:

*Na minha sala eu já tentei várias estratégias pra tentar de alguma forma ajudar eles a estar aprendendo... Meu objetivo é esse... Só que eles têm um problema muito sério de indisciplina, é uma sala imatura. Na minha sala não existe assim um caminho certo... Já tentei trabalhar com historinha, já tentei trabalhar de outras formas, eles prestam atenção quando você leva alguma novidade, mas aquela novidade é um dia e no outro dia se você for repetir... Então o que eu tenho feito a cada período... eu tenho mudado a estratégia, tenho mudado metodologia, meu jeito de trabalhar com eles. A historinha teve uma época que chamava a atenção, daí eu aproveitei isso, mas daí a dois, três, quatro, cinco dias, uma semana, parou, não tem mais... O que estou fazendo com eles agora? Trabalho em grupo! Apesar de ser uma sala muito falante, eles não param... Mas estão trabalhando, mas eu sei que daqui uma semana, uma semana e pouco eu tenho que trazer outra coisa pra eles.*

Outro exemplo dessa natureza refere-se à professora Carolina (1ª série), que comentou estar com uma sala extremamente difícil aquele ano em relação ao comportamento dos alunos:

*Na minha classe eles não gostam de nada, só querem brincar o tempo todo, eles nem ouvem o que você... não prestam atenção no que você quer passar para eles... Meu Deus, eu não pensava que estava difícil assim... Você pode preparar o que for que eles não estão nem aí... Os mais levados atrapalham*

*os outros também... e eles não têm ainda essa ideia de que a escola é importante para eles [...]*

A professora Patrícia (2ª série) também vivenciava problemas de indisciplina e dificuldade de aprendizagem e, em certa ocasião, fez o seguinte comentário:

*Eles estão crescendo, estão tendo um rendimento... Do que eu peguei a sala até agora, eles cresceram, a não ser aqueles que têm realmente problemas emocionais, problemas de aprendizagem, você tem que estar trabalhando junto. Mas eu tenho crianças que não estão suportando o horário, os pais não vão tirar, e, realmente, eles não conseguem, a partir do recreio, permanecer dentro da sala de aula.*

A professora Marina (3ª série) destacou que naquele ano sua sala apresentava sérios problemas de indisciplina. Devido a esses comportamentos, dizia, os alunos mostravam grande defasagem na aprendizagem, alguns ainda em processo de alfabetização. Priscila, por exemplo, era uma aluna que apresentava deficiência mental e, embora tivesse uma aprendizagem mais lenta, era considerada disciplinada e interessada. Como referiu a professora: “[...] o maior problema dessa classe são os que ainda não se alfabetizaram. A classe é boa, mas tem alunos que precisam de reforço... O pior é o comportamento deles, que não ajuda... A Priscila é devagar porque tem o problema da deficiência, mas ela é quietinha, não atrapalha e é interessada.”

Josiane (1ª série), outra docente do período da manhã, chegou à escola quando as demais professoras já estavam desenvolvendo seus trabalhos, em substituição à professora Selma, que passava por sérias situações de indisciplina com a classe. Ficou, então, subentendido que a indisciplina dos alunos foi o motivo pelo qual a professora se afastou. Contudo, de forma diferenciada das outras docentes, Josiane relatava o desempenho e participação da classe com animação:

*Eu realmente não sei... Não sei o que falar, eu sei que as crianças aprontavam muito na aula da outra professora, mas o que eu posso falar... Só sei que comigo eles trabalham, eles fazem em silêncio e não tem bagunça, não. Tem crianças mais fracas mesmo, como o Mário, a Tatiane, mas não ficam bagunçando, não... Sempre faço de tudo para eles trabalharem como os outros.*

Por outro lado, antes de se afastar dessa sala, a professora Selma chegou a dizer: “[...] quando a classe é numerosa, me favorece, tudo bem, e a eles também... É o lado positivo; mas quando soma tudo isso!... a mesma coisa deixa de ser favorável e passa a ser

*desfavorável.*” A docente se referia ao fato de que a heterogeneidade deixa de ser positiva devido à indisciplina, que é decorrente de diferenças cuja constituição é atribuída a causas outras que não o que acontece na escola.

Sobre esses relatos iniciais apontados, é possível discutir algumas questões relacionadas às concepções das professoras, especialmente chamando a atenção para as possíveis implicações das crenças e expectativas dessas docentes para a prática pedagógica e para o comportamento das crianças.

Percebe-se que, para Sandra, quanto mais imaturidade por parte dos alunos, mais indisciplina em sala de aula. Em consequência, a docente atribui à “novidade constante” em sala de aula a responsabilidade pelas condutas mais disciplinadas (de organização e silêncio). Carolina também apresenta uma concepção segundo a qual o aluno não pode participar ou aprender se é indisciplinado. Além disso, parece que sua forma de pensar sobre o conhecimento a ser sistematizado, mediado e interiorizado pelas crianças não tem um olhar alternativo que seja diferente de formas tradicionais de procedimentos de ensino. Do mesmo modo, para Patrícia, alguns problemas relacionados ao aluno, como os emocionais, interferem em sua conduta em sala de aula. A docente Marina também revela uma concepção de aprendizagem e disciplina na qual a responsabilidade é dos alunos. Ademais, seu discurso aponta uma visão predominante, a de que a aprendizagem relaciona-se à disciplina ou à indisciplina. Parece que, para essa docente, quanto menor a dimensão da aprendizagem, maior a indisciplina e vice-versa. Essa visão é percebida no momento em que se refere à aluna com deficiência mental, que, como diz, tem aprendizagem lenta e é bem disciplinada. Assim, se os alunos não aprendem, são indisciplinados, e o contrário também. Trata-se do estabelecimento de uma associação, por si só, entre ambos os processos como algo oriundo das características pessoais dos alunos. Esse fato contradiz a compreensão de que existem certas atitudes que são próprias do processo de aprender, justamente devido aos diálogos, mediações e intervenções que fazem parte desse processo (REGO, 1996), entendido enquanto uma atividade intencional e permeada de significados (ARAÚJO, E.; MOURA, 2005; ASBAHR, 2004).

Esses dados demonstram concepções tradicionalistas pelo fato de as docentes ainda enfocarem aspectos orgânicos e maturacionais para a indisciplina. Também se aproximam do reconhecimento do papel que as relações pedagógicas, segundo a concepção dos professores, exercem na escola face aos alunos. Como se viu, de acordo com Sandra, os alunos conseguirão manter condutas mais disciplinadas somente a partir de “novidades” em sala de aula. Por outro lado, ela alega que essas novidades nem podem durar muito tempo, já que quanto maior o período de atenção exigido, maior a indisciplina. Com esse comentário,

contrariamente aos postulados de Vygotski (1995a), ela coloca também a atenção como uma função psicológica inserida apenas no mundo natural, a qual se desenvolve como a maturidade. Apesar dessa visão tradicionalista, a fala da professora permite afirmar, novamente, que não se trata apenas de atenção e novidades, mas que ela já tem uma concepção de que propostas de conhecimento bem estabelecidas, ao mesmo tempo que vão representar “novidades”, garantem uma maior disciplina.

A docente Carolina, por sua vez, queixava-se constantemente sobre a dificuldade de trabalhar com todos os alunos ao mesmo tempo. Mas, por ocasião da elaboração de seu projeto de trabalho, manifestou a intenção de desenvolver diferentes atividades de alfabetização envolvendo músicas sobre Meio Ambiente. No entanto, ao mesmo tempo, expressou sua preocupação para com o fato de a indisciplina atrapalhar a aprendizagem.

*O que eu noto é que musiquinhas eles gostam e participam mais, porque eu vejo isso quando levo histórias pra eles... Podíamos pensar num trabalho com dança, mas eu tenho medo de não conseguir... eles vão aproveitar essa situação para brincar [...]*

*É muito difícil você conseguir alguma coisa... Tem o Alex, o Vinícius, que correm pela classe, o Lucas, o Fabiano, o Cláudio, que não conseguem fazer nada e ficam atrapalhando os outros... E a Carla, que vai atrás dos outros e deixa de fazer a lição.*

Ao contrário do que expressam as docentes, entende-se que a percepção e a atenção subordinam-se ao sentido e significado que as propostas de ensino têm para os alunos, propostas claras e conscientes que colocam em movimento as funções psíquicas superiores, isto é, mobilizam a motivação, a atenção e outros processos cognitivos e afetivos. Nos dizeres de Asbahr (2004, p. 9), “[...] ao proporcionar que o aluno aproprie-se das esferas não-cotidianas de saber, a atividade pedagógica amplia o campo de desenvolvimento do educando, isto é, produz desenvolvimento.” Então, nesse caso, a atividade vai gerar possibilidades de desenvolvimento da disciplina.

Ambas as professoras (Sandra e Carolina) pareciam relacionar indisciplina ao desinteresse e à imaturidade. Além disso, apontam dificuldades para trabalhar com salas heterogêneas. Parece que, para Sandra, quanto mais interesse dos alunos, mais disciplina em sala de aula. Se, por um lado, as professoras denotam tal entendimento sobre o interesse dos alunos, por outro, as falas permitem perceber uma dissociação entre processo e produto da aprendizagem. Refere-se aqui àquilo que faz parte da função social da escola: levar às crianças e adolescentes a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade

(SAVIANI, 2005). Ao darem relevância à imaturidade dos alunos, os docentes entendem o desenvolvimento das crianças como pré-requisito para aprender.

No entanto, como bem explica Pino (2004), o que diferencia o ato de conhecer, na perspectiva histórico-cultural, em oposição às abordagens tradicionais ou construtivistas, é a existência do elemento mediador (no caso, o professor), já que, sem esse elemento, não é possível o objeto do conhecimento, ou seja, a significação. O trabalho do professor guarda especificidades, que é garantir que os alunos apropriem-se do saber elaborado, sistematizado e clássico (ASBAHR, 2004). Assim, as concepções das docentes refletem em relações pedagógicas malsucedidas em sala de aula com consequências para o comportamento das crianças. Todavia, essa relação é quase sempre lida ao contrário.

A proposta pedagógica elaborada por Sandra voltava-se à questão de organização e mudanças em sala de aula e incluía a elaboração, pelas crianças, de panfletos de divulgação para serem distribuídos na escola e na comunidade. Dessa maneira, tratou de selecionar os filmes pertinentes, organizar o material, conversar com os alunos sobre o trabalho. Inicialmente, cada grupo ficaria responsável por uma tarefa de organização da sala de aula. Em seguida, antes de trocarem de grupo, realizariam uma atividade escrita (elaboração de um livrinho, música). Segundo Sandra, seria uma tentativa, já que até então não havia realizado atividades semelhantes. Mas em nenhum momento se mostrou otimista ou pareceu acreditar em modificações decorrentes do âmbito pedagógico para a indisciplina. Como conta:

*Eu percebo que eles trabalham, mas eles têm um período muito curto de atenção... Na hora que eles não querem, eles não querem, eles são muito unidos... combinam as coisas... Mas o que eu tenho mais dificuldade é de encontrar um caminho que possa chamar a atenção deles.*

É possível notar o quanto o descrédito da professora parece favorecer, através da prática pedagógica, a indisciplina dos alunos. São, novamente, as concepções e práticas e suas consequentes relações pedagógicas se mostrando como um caminho para a indisciplina. Essas relações querem dizer baixa expectativa, descrédito no papel docente e no papel dos alunos, preocupação com o aspecto metodológico maior do que com o conhecimento a ser estudado. Também a forma de a professora conceber a atenção mostrava-se semelhante à sua concepção de indisciplina. Esse aspecto é historicamente constituído, principalmente devido às influências do movimento escolanovista e da grande relevância que essa abordagem atribuiu aos aspectos didáticos, a ponto de ser denominada didaticista. Essa ênfase dada à questão subjetiva, aos interesses e necessidades dos alunos, à adaptação deles ao meio é própria da abordagem escolanovista, assim como o privilégio de procedimentos e técnicas necessárias ao

arranjo e controle de condições ambientais é próprio da abordagem tecnicista. Nesse caso, pensando na indisciplina, não é a atenção que deve ser um pré-requisito para o aprender, mas o aprender deve ser um pré-requisito para a atenção e outras funções relevantes.

É importante retomar que, embora a percepção e a fala sejam dois processos diferentes, elas se interpenetram na medida em que as funções se desenvolvem. A fala propicia uma percepção verbalizada, contribuindo para a modificação dos demais sistemas, especialmente da atenção. Esse processo, por sua vez, conduz à reconstrução básica de outra função, a memória. Como refere Lúria (1979, p. 82), “[...] a linguagem reorganiza substancialmente os processos de percepção do mundo exterior e cria novas leis dessa percepção [...] a linguagem muda essencialmente os processos de atenção do homem [...] muda essencialmente também os processos de memória do homem [...]”. Daí o entendimento de que alguns comportamentos, especialmente aqueles envolvendo a linguagem, são cruciais para o desenvolvimento humano, embora muitos educadores os vejam como “indisciplinados”.

A professora Patrícia (2ª série), conforme se observava, gostava muito de trabalhar utilizando livros infantis, propondo produções escritas, formando grupos em sala de aula e diversificando sempre os agrupamentos. Sua proposta pedagógica sobre Meio Ambiente envolveu a confecção de livros infantis pelos alunos, em situação de grupo, abordando o tema. Mas foi enfática em seu comentário: “[...] *produções escritas na minha sala só se for individual, eles precisam de ajuda sempre e em grupo nem pensar... Eu até trabalho muito com grupos, mas desde que cada um faça sua parte!*” Nesse caso, notava-se uma incoerência na fala da professora: se cada um fizesse sua parte, o trabalho deixaria de ser em grupo.

Na realidade, socialização para Patrícia se referia “à busca do conhecimento pelos alunos”, ao “aprender a aprender”. A visão que a professora tinha sobre o trabalho em equipe na sala de aula era aquela segundo a qual mais cooperação gera mais indisciplina. É importante destacar, a partir do que considera a docente, que o ensino pode até não ocorrer somente na forma de grupo, mas, se assim não for, deve ser de compartilhamento na interação da professora com o(s) discente(s). Processos de ensino do tipo ordem unida e os alunos sem o apoio que necessitam durante as tarefas solicitadas podem levá-los a desistir da proposta, pois sabem que não vão conseguir fazer e, assim, vão buscar outras atividades e, em consequência, manifestar outras atitudes.

De acordo com os postulados que sustentam este trabalho, é através do compartilhar, das trocas, das ajudas, da parceria e até da cumplicidade que ocorre a construção e a transformação do conhecimento. Ao mesmo tempo, esse processo também constrói e

transforma essas pessoas da relação, justamente porque toda função psíquica foi externa antes de ter sido interna (VYGOTSKI, 1995b). A indisciplina nessa visão torna-se outro tipo de disciplina, como a tenacidade, perseverança, obstinação e vontade de vencer.

Fazia parte do trabalho planejado por Patrícia deixar à disposição das crianças diferentes livros de histórias infantis, livros informativos, de pesquisa, reportagens e gibis. Elas próprias deveriam se posicionar para então elaborar suas próprias produções escritas. Mas, conforme Vigotski, as situações compartilhadas só propiciam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores a partir da qualidade das interações, mediações e intervenções no decorrer do processo de ensino. Trata-se, portanto, da obtenção de clareza por parte do professor, sobre aonde se quer chegar com os alunos. E o conceito de zona de desenvolvimento proximal representa o subsídio necessário aos professores nesse sentido (GÓES, 2001; VYGOTSKI, 2001a).

Sobre a relevância da zona de desenvolvimento proximal, parece pertinente retomar aquelas posições apontadas pelas docentes sobre o comportamento dos alunos em sala de aula. Quando Sandra diz: *“mas o que eu tenho mais dificuldade é de encontrar um caminho que possa chamar a atenção dele”*, ou quando faz referência ao trabalho em grupo – *“o que estou fazendo com eles agora? Trabalho em grupo!... Mas eu sei que daqui uma semana, uma semana e pouco eu tenho que trazer outra coisa pra eles”* –, fica notório, infelizmente, o quanto os docentes têm dificuldade em estabelecer relações entre os processos de ensino e a indisciplina em sala de aula. Não se trata apenas de buscar estratégias metodológicas sem priorizar as condutas interativas significativas na relação professor-aluno. Se os alunos não conseguem realizar as tarefas propostas, muito provavelmente vão emergir comportamentos que não são aqueles esperados pela docente. Exemplo pertinente é o que ocorre na sala de Carolina, quando diz que há alunos como *“o Lucas, o Fabiano, o Cláudio, que não conseguem fazer nada e ficam atrapalhando os outros”*, e também quando essa docente menciona sua preocupação com o preparo das atividades a serem realizadas pelos alunos: *“você pode preparar o que for que eles não estão nem aí.”* Uma posição oposta é percebida, como se viu, nos relatos de Josiane, que, mesmo fazendo referência aos alunos *mais fracos*, retratava sua preocupação em não deixá-los sem apoio: *“sempre faço de tudo para eles trabalharem como os outros.”*

Essas atitudes remontam a um questionamento acerca da função social da escola. Ou seja, o conhecimento humano, enquanto produções e práticas sociais, admite que cada indivíduo vá, paulatinamente, descobrindo o que, há muito tempo, já foi descoberto por outros, tornando seu o que há muito tempo faz parte da existência dos outros. É nesse

processo que a linguagem se torna necessária, sob suas várias formas, para a comunicação e apropriação de conhecimento. A linguagem tem essa dupla função: de comunicação e de representação constitutiva do pensamento (PINO, 2004; VYGOTSKI, 2001c).

No período vespertino, essas diferentes formas de pensar o trabalho pedagógico e a interação professor-aluno, com implicações para a indisciplina, também puderam ser percebidas nos relatos dos docentes. Por exemplo, Henrique, quando disse que a “*brincadeira precisa ser monitorada*”, apontava a necessidade das intervenções nas situações educativas, mesmo aquelas envolvidas no ato de brincar. Joaquim também se preocupava muito com a situação de indisciplina na oficina de leitura, mas buscava alternativas que pudessem propiciar maior participação dos alunos, como neste comentário:

*Eu estou pensando em desenvolver um projeto que tenha como objetivo ensinar os alunos a fazer a leitura do mundo partindo do contexto da realidade deles; no final eles apresentariam saraus para os professores, diretores etc. Teriam muitos convidados. O trabalho seria feito com diferentes tipos de textos, incluindo a poesia...*

Como esclarece Pino (2004, p. 451), se o conhecimento tem uma estrutura simbólica, o acesso a ele se dá pela capacidade de relacionar coisas (signos ou materialidades) com coisas (realidades materiais ou imateriais). Como diz: “o acesso ao conhecimento reside, fundamentalmente, em descobrir (interpretar) a razão que permite que essas “coisas” possam ser relacionadas”. Refletindo sobre a zona de desenvolvimento proximal e a indisciplina dos alunos, é possível afirmar o quanto as expectativas e atitudes de alguns docentes, como Maria das Graças, por exemplo, não estão propiciando oportunidades efetivas de aprendizagem e desenvolvimento aos alunos, “afastando-os”, cada vez mais, daquilo que lhes é de direito, que é o acesso ao conhecimento oriundo da educação escolar.

Além dessa concepção de que a indisciplina atrapalha a aprendizagem e é um pré-requisito para este processo, a indisciplina também se mostrou, nas concepções dos docentes, como uma questão de desenvolvimento moral, o que remete esse comportamento para a responsabilidade das famílias. Alguns exemplos abaixo, relativos às docentes da manhã, expressam essa concepção:

*A indisciplina é uma tendência que os alunos têm. É um mal-estar que toma conta da escola toda... Eles não seguem normas, não respeitam regulamentos da sala de aula. Isso foge do controle de todos (professora Cristiane).*

*Os alunos não respeitam as regras, não respeitam o professor ou pessoas mais velhas. Esses alunos indisciplinados não têm respeito pelas pessoas (professora Marina).*

*Os alunos-problema não fazem suas obrigações e também não deixam os outros fazerem e tentam atrapalhar com palavrões e brincadeiras demasiadas [...] (professora Joana).*

*Eles têm uma dificuldade muito grande de obedecer regras, qualquer regra que você põe, eles são resistentes, eles não querem obedecer. Então eu acho que isso é um pouco de imaturidade deles, um pouco da história familiar, e eles querem enfrentar autoridade, isso é muito próprio da idade deles [...]*

*Se só for autoritária com eles, aí eles são rebeldes mesmo. É pela regra mesmo, eles têm uma dificuldade grande pra obedecer; eles têm uma história familiar pesada; uma história muito pesada para a idade deles. Eu acho que a questão da inclusão escolar acaba colaborando também para a questão da indisciplina; acho que é muito difícil; é uma sala muito heterogênea; tem a Isabela, que está praticamente se alfabetizando; tem o Igor, que não escreve [...]*

*A indisciplina é própria da história de vida deles... Eles não estão acostumados a seguir regras, normas. Eles não entendem isso[...] (professora Sandra).*

Essas falas demonstram que, para os professores, o desenvolvimento moral das crianças é um pré-requisito para aprender. A alternativa que se coloca nesse caso é a punição e a subjugação. Essa marca na concepção dos docentes deriva e é derivada de uma relação hierárquica, na qual o(a) professor(a) deve exercer o poder total em sala de aula. É o modelo de transmissão/recepção no ensino, que se mostra imediato, trazendo implicações para as possíveis reelaborações conceituais sobre o aluno. Por exemplo, no que diz respeito à relação aprendizagem e desenvolvimento, surge uma sobreposição dos processos de desenvolvimento e o professor fica impotente frente aos desafios educacionais. Não se coloca que aprendizagens novas vão promover desenvolvimento e, portanto transformações nos alunos, transformações que ocorrem quando o professor é capaz de elaborar sua proposta de ensino em função daquilo que o aluno ainda não está mostrando.

A docente Sandra, por exemplo, do período da manhã, mostrava também uma concepção pautada na importância de os alunos terem bons hábitos e atitudes. Para a docente, sua sala apresenta características de desleixo, sujeira e descuido. Sobre a proposta de um novo trabalho com os alunos, levantou a possibilidade de explorar com a turma a questão da depredação, desperdício, sujeira e poluição sonora. Ela disse:

*Para trabalhar esse tema na minha sala (Meio Ambiente), eu tenho que partir das situações de descuido, desperdício e sujeira da própria sala. Eles não têm qualquer preocupação ou respeito pela sala, estragam material, arrancam cartazes, rabiscam [...]*

Patrícia e Carolina também traziam uma concepção de indisciplina muito voltada ao desenvolvimento moral. Para as docentes, a criança que consegue aprender a ler e escrever com facilidade é aquela que teve oportunidades em casa, com a família. Como disse Patrícia: “[...] *you já conhece logo e you vai vendo também no dia-a-dia. Tem criança que teve muita oportunidade em casa, a família estimula, é muito diferente.*” E nas palavras de Carolina: “[...] *a imaturidade e a falta de educação em casa... as crianças hoje não sabem para que serve a escola... you chama, chama a atenção deles, mas eles não têm vontade de aprender.*”

Nesse sentido, para as docentes, a criança indisciplinada é aquela que não sabe o que são regras, limites e organização. Novamente, a culpa é atribuída às famílias dos alunos, o que aponta relações pedagógicas mal estabelecidas entre a professora e seus alunos. Fica evidente a crença acerca do desenvolvimento moral como primordial para condutas disciplinadas. Ao contrário, através das ações educativas, especialmente por meio da linguagem, o ambiente físico e social é melhor apreendido e equacionado, pois vai se modificando a qualidade de conhecimento e pensamento que se tem da realidade. Se os professores pautarem os parâmetros relacionais no seu campo de conhecimento, serão capazes de reinventar a moralidade discente.

Ressalta-se mais uma vez que esses relatos são uma amostra da pedagogia tradicionalista, com a noção da prontidão para aprender. A professora Cristiane, da mesma forma, julgava que qualquer trabalho na escola precisava estar focado na aprendizagem de valores e bons costumes. Mostrava uma baixa expectativa em relação à sala, culpando, sempre, as crianças e suas famílias pelo baixo rendimento escolar e mau comportamento na escola. Disse em certa ocasião:

*A gente tenta de tudo, mas eles são muito imaturos, são violentos e não assimilam nada do que passamos. E a família deixa tudo pra nós aqui. Não dá pra fazer milagre, tem criança aqui que precisava de classe especial para acompanhar, como é o caso do Davi, da Angélica, eu não sei o que fazer. E o Arian então deve ter algum problema psicológico bem sério. Essas crianças precisavam de ajuda, mas a escola não tem e a gente sem apoio não tem como [...]*

A professora Cláudia (Atividades Esportivas), embora se mostrasse muito comprometida com seu trabalho, demonstrou uma visão semelhante, limitada, em relação às crianças:

*O trabalho precisa ser lúdico e isso não vem acontecendo aqui. As crianças não aguentam. A indisciplina é um descontentamento. As crianças acham tudo muito chato e o professor precisa criar, porque não há recursos. A situação socioeconômica das crianças não ajuda. As crianças gostam de ritmo e eu já descobri que é disso que as primeiras séries gostam.*

Novamente, é a ideia de pobreza associada à indisciplina. A crença na situação socioeconômica das crianças como pré-requisito para bons comportamentos. Como referiu Pino (2004), ainda hoje prevalece o tradicionalismo do ensinar. Se, nessa concepção, aprender é problema exclusivo do sujeito que aprende e este deve reter o conhecimento recebido do sujeito que ensina, pode-se transpor essa situação de ensino para a situação de disciplina ou indisciplina, já que das concepções derivam as respectivas práticas escolares. Não só o aprender torna-se problema do aluno, mas seu comportamento também.

Mas, como disseram os professores da manhã, no período vespertino era cena comum ver os alunos (os mesmos do período matutino) andar pela escola numa atitude de abandono à sala de aula. Mostravam-se rebeldes, arteiros e displicentes. Como disse a professora Larissa sobre a escola integral, “[...] o grande problema é que os professores não se adaptaram ainda, nem as crianças. Tem muito problema de indisciplina, mas tem professor que acha que não precisa fazer nada, e não é assim.” Larissa, no entanto, acreditava em um trabalho cuja proposta curricular estivesse focada na aprendizagem de bons comportamentos e atitudes. Como disse: “[...] eles não têm o hábito de organização e limpeza e a escola precisa ensinar essas coisas.” Desse modo, fica notória a concepção, muitas vezes implícita, de que a educação familiar e o desconhecimento de hábitos de limpeza relacionam-se à indisciplina das crianças.

Uma outra visão que se pode identificar nos docentes em relação à indisciplina é aquela referente à questão médica, como um problema de ordem física que requer intervenção da medicina, ou como uma questão emocional que requer a intervenção da psicologia. Um exemplo é a professora Cristiane. Ela acreditava que muitos deles eram deficientes e que nem deveriam frequentar uma sala comum com os demais. Sempre reclamava da falta de apoio de outros profissionais, como psicólogos e fonoaudiólogos. Como se observa:

*O problema nessa escola é a falta de apoio para trabalharmos com essas crianças... Pedimos ajuda, reclamamos e nada adianta... Agora nem reforço eles têm mais. Eu tenho aluno aqui na sala que não era para estar aqui... Eu já falei que é caso de deficiência, de classe especial... E a violência que eles trazem de casa... chegam na escola e querem descontar tudo [...]*

É a tendência da escola de psicologizar as dificuldades das crianças, é a concepção tradicional e organicista de desenvolvimento que ainda prevalece na concepção dos professores. Esses dados iniciais contribuem para reforçar a tese de que as concepções e representações dos professores para a indisciplina são que tal comportamento diz respeito aos alunos e suas famílias, o que vai ao encontro da literatura consultada (LOBATO, 2006; PAPPÀ, 2004). Reforçam também a tese de que tais comportamentos mantêm estreita relação com os aspectos pedagógicos e curriculares da escola (FRELLER, 2000; REBELO, 2000; YASAMARU, 2006).

A professora Selma mostrava uma expectativa muito negativa para com sua classe de modo geral. Considerava vários de seus alunos como “portadores de diferentes distúrbios e *deficits*”. Os relatos abaixo mostram o julgamento expresso pela professora Selma sobre os alunos:

*[...] o fator heterogêneo favorece no caso... Porém, não deveria existir, além de uma classe numerosa e heterogênea, casos específicos sem respaldo. Se a minha classe tem 40 alunos, é heterogênea, é um fator positivo. Até aí é. A partir do momento que ela tem casos específicos, porque um aluno de primeira série que o professor fala, ele se joga no chão, ele diz que vai passar a faca no pescoço, que vai cortar os pulsos, sai da porta pra fora pra falar com a direção sem a professora conseguir breicar... É caso específico ou não? Então eu tenho caso de fono, que a escola não tem fono, tem? A Tatiane, o César, a Jéssica é outro caso bem sério. Tem o caso daquele aluno Mário, que também é específico, foge do meu conhecimento, entende? É um aluno que precisaria, na minha opinião, ter na escola um psicólogo, porque é isso aí que, no geral, dificulta [...]*

As concepções das professoras Cristiane e Selma denotam uma expectativa em torno do aluno ideal, uma vez que, não havendo mais classes especiais, se afligem ao pensar em como e para onde encaminhar esses alunos. Essa é a angústia das professoras em face dos alunos que apresentam diferentes características físicas e comportamentais. É a necessidade das docentes de transferir para a área da saúde aquilo que consideram não ser de sua responsabilidade (AQUINO, 1998; PATTO, 1991). Trata-se de uma concepção embasada em preconceitos prévios sobre as crianças (COLLARES; MOYSÉS, 1996). Essa forma tradicionalista de compreender a criança e seu desenvolvimento acaba se relacionando a uma forma autoritária e hierárquica de compreender a disciplina e indisciplina, assim como intervém no seu desempenho pedagógico, que, como anuncia na síntese de seu fazer educacional, é de falar aos alunos. “O professor fala” esperando que eles o ouçam, portanto, a diversidade não atrapalha, “é até positiva”, mas quando a diferença é acentuada, vê-se o trabalho docente inviabilizado, não consegue nem mesmo conter um ato de indisciplina, pois

a professora “não consegue breçar”. Então recomenda a intervenção de especialistas, caso de “fono”, “psicólogo”, “que a escola não tem”. Na perspectiva desta tese, as docentes Cristiane e Selma não se aproximam da possibilidade de pensar o pedagógico como constitutivo da indisciplina ou disciplina.

Dessa forma, neste primeiro tópico, ao discorrer acerca das concepções de indisciplina circundantes na escola, é possível dizer, pelos relatos apontados, que essas concepções mostram-se desvinculadas das questões pedagógicas. No entanto, tal como postulam Vigotski e seus colaboradores, se é a aprendizagem a ferramenta necessária ao desenvolvimento pessoal, então os processos que envolvem o ato de ensinar, assim como as funções envolvidas no ato de aprender, precisam ser considerados na busca da compreensão da indisciplina. Se esta é um fenômeno relativo, a depender das expectativas e valores que a circundam na instituição escolar, então não se trata de algo conceituado ou definido, mas de algo que deve ser explicado no contexto das relações pedagógicas.

#### **4.2 As marcas da indisciplina nas práticas pedagógicas dos professores**

As docentes do período da manhã começaram a colocar em prática o trabalho planejado anteriormente. E, nesse processo, continuavam seus relatos de situações do dia-a-dia. As professoras Sandra e Carolina, por exemplo, comentavam suas tentativas frustrantes de trabalho com a sala. Carolina frequentemente queixava-se de que “*os alunos não querem mais aprender*”. Sobre a indisciplina em sala de aula, Sandra assim dizia: “[...] *eles agem assim para poderem se defender na classe; o Gilson e o Paulo, por exemplo, provocam o tempo inteiro; e a Isabela, ela deixa o que está fazendo e entra na bagunça só para não mexerem com ela.*” E tentava se justificar:

*Tem dia que não dá para fazer nada, nada... Eles já chegam com problemas de casa... A Isabela chega enfrentando todo mundo, respondendo, daí eu já sei que foi problema na casa dela. O Gilson, então, nunca faz nada, mas quando vem agressivo, tudo piora, e os outros se juntam na bagunça... O problema é que essa sala é muito mal vista já na escola. Os professores, à tarde, nem querem mais saber deles e a disciplina de manhã fica pior [...]*  
(Professora Sandra)

As professoras Patrícia e Marina também sempre falavam de suas tentativas, que davam certo num dia e não no outro:

*Minha sala é assim, tem dia que você consegue muita coisa, mas tem dia que, nossa, parece que junta tudo. O Edmilson, por exemplo, tem dia que ele está mais calmo e até faz alguma coisa, mas tem dia que não. O Lucas, então, eu nem acredito quando consigo trabalhar alguma coisa sem me irritar com ele ou mandar ele para a direção. (Professora Patrícia).*

*Pelo que eu vejo... eles dão muito trabalho à tarde, a minha classe... Tem os alunos que dão mais trabalho, mesmo para mim, o Wagner, a Mirele, mas dependendo do conteúdo eles até trabalham... Do jeito deles, né? Mas fazem alguma coisa... Mas, pelo que eu já vi aqui, à tarde é muito complicado (Professora Marina).*

Pelos relatos acima, é possível notar que, mesmo após darem início às atividades planejadas, as professoras mantinham aquelas concepções tradicionalistas acerca do comportamento das crianças. Basta notar a questão apontada acerca dos humores com os quais as crianças chegam à escola, ou seja, para Patrícia e Sandra, se os humores são diferentes, as manifestações de indisciplina ou disciplina também se modificam. Por exemplo, a atitude de Marina quando insere aquele "né?" tanto aponta a pouca valorização nas produções desses alunos como a concordância de todos como coisa já assumida dentro da cultura escolar, com o significado de que "alunos indisciplinados não atingem nossas expectativas docentes". É a relação professor-aluno vista apenas sob a ótica do aluno culpabilizado e seus problemas.

Esses dados revelam o fato de que as docentes não estavam considerando as relações pedagógicas, oriundas de suas expectativas, na constituição da indisciplina. Denotam, dessa forma, relações sociais conflituosas na escola, na medida em que tanto o processo de mediação necessário à aprendizagem pode sofrer uma interrupção ou distorção por parte de qualquer dos membros da interação, como o processo de significação será diferente na presença dessa condição carregada de outros sentidos que vão deslocar o foco necessário ao ato de aprender ou de conhecer.

Novamente, as expectativas e crenças dos docentes trazem implicações para o resultado do trabalho pedagógico. É a profecia autorrealizadora, mesmo após décadas de discussão na literatura (ROSENTHAL; JACOBSON, 1981), ainda presente nas concepções das professoras. O pensamento de alguns professores é o de que, às vezes, não adianta ensinar porque o aluno não vai mesmo aprender. Nesse sentido, tal profecia se cumpre e os alunos mostram que não aprenderam mesmo.

Nesse aspecto, pode-se dizer que a linguagem utilizada pelos professores é definidora e legítima de fato da aprendizagem ou não dos discentes, aspecto que vai ao encontro das análises de Nogueira (2001), que mostram o quanto os discursos e as práticas se (re)produzem na escola. Além disso, a persistência e a resistência aliadas às expectativas das docentes em relação àquilo que deveria/poderia ser apropriado pelas crianças/alunos são muito importantes. Tanto assim que, como se verifica adiante, aquelas mais resistentes, por mais que tentassem, acabaram não alcançando um resultado positivo em sala de aula, como Sandra e Carolina, por exemplo.

As professoras Patrícia, Marina e Josiane estiveram, o tempo todo, mais mobilizadas, buscando sempre desenvolver as metas estabelecidas, discutindo acerca de possíveis intervenientes e estratégias, reformulando o planejamento, enfim, sempre tentando construir da melhor forma, com todos os alunos, os objetivos traçados em classe. Como disse a professora Marina certa ocasião, ao discutir acerca de seu projeto de trabalho:

*[...] teve uma classe que eu substituí, à tarde (era a turma de Sandra), eles foram assim, na mosca no livrinho, porque a hora que eu perguntei: 'gente, qual de vocês acha que é a ideia central do livro?' ... Então você trabalha com essas coisas... Aí tem a ilustração do livro... por exemplo, do Flicts nós tiramos cores, nós tiramos linhas, figuras planas, problemas que eles formularam, ordem crescente e decrescente. O aluno vai fazendo com você, então ele vai dando as ideias... Você faz a interdisciplinaridade com o livro, leitura e matemática [...]*

No caso da professora Marina, foram muito interessantes os resultados obtidos por ela ao final do projeto, uma vez que até aquelas crianças consideradas como as que apresentavam mais problemas (de comportamento e aprendizagem) em sua sala acabaram participando de forma efetiva. Tanto assim que, ao final do ano letivo, por ocasião do teatro realizado, a professora Marina disse:

*Foi muito bom ter participado deste trabalho! O resultado foi muito bom... Foi o melhor trabalho que fiz com meus alunos... todos participaram! Valeu mesmo a pena!... Eu já tinha trabalhado assim, com projetos, com interdisciplinaridade, essa forma de trabalhar é gostosa... Mas dessa maneira, como eu fiz com eles agora, não. É que, do jeito que eu fiz, todo mundo participou!*

Como os alunos permaneciam o dia todo na escola, alguns deles, que eram alunos de Marina no período da manhã, apresentavam sérios problemas de indisciplina no período vespertino. Sobre esse aspecto, pode-se mencionar Mirele. Tratava-se de uma aluna

considerada rebelde, imatura emocionalmente para a idade, que não respeitava regras e normas colocadas por quaisquer dos profissionais da escola. Essa aluna trazia uma história de vida muito conturbada e, por ser do conhecimento de todos na escola, esse fato acabava servindo de justificativa para outros professores em relação ao comportamento de Mirele. Embora estivesse frequentando uma sala de 3ª série, Mirele ainda não estava plenamente alfabetizada, o que, certamente, a constrangia diante de algumas atividades e a levava a ficar andando pela escola durante o período de aula. O mesmo acontecia com Caio, que apresentava sérios problemas de aprendizagem culminando em recusa e indisciplina diante de algumas atividades. O aluno Wagner também apresentava uma história de vida muito triste: na época, morava em uma instituição social da cidade. Era um aluno considerado inteligente pela docente, mas que se recusava a participar das atividades na escola. Substituindo a professora dessa sala apenas pela segunda vez, Marina se mostrou muito interessada em fazer algo novo com a classe, mas se sentia preocupada, insegura, como neste comentário:

*Olha, essa sala este ano tem vários alunos com problemas de aprendizagem e comportamento... Eu não sei se vou saber lidar com a situação... Tem problemas emocionais que interferem muito, como o do Wagner, que sabe que vai ser adotado e fica rebelde com as pessoas... Tem a Mirele... que foge da classe... Mas a gente tem que tentar, né? A gente tem que fazer de tudo pra conseguir alguma coisa com estas crianças...*

A professora Marina iniciou seu projeto fazendo a inter-relação dos diferentes componentes curriculares. A cada novo encontro que ocorria, falava entusiasmada sobre a forma produtiva como estava seguindo o trabalho. Comentou que no início havia reservado dois dias semanais para esse trabalho de integração das disciplinas, mas, como ele surtiu muito efeito, ela foi dando continuidade. Assim explicou:

*[...]estou trabalhando matemática com eles, tirando problemas de medidas de capacidade, porcentagem, fração. Está tudo integrado, o produto final vai ser mesmo o teatro... Mas vou optar pela forma de apresentação; estou pensando em dez grupos na sala de dois ou três... Vou explorando todas as questões sobre poluição do ambiente e juntando os dois projetos [...]*  
*[...] estou fazendo leitura dos textos com os alunos... Eles recontam em forma de narração. Cada texto, de cada grupo, vai ser lido por mim pra classe toda e corrigido; depois vou devolver os textos e transformar todos eles em um único diálogo. Vai sair um texto coletivo de cada grupo. Depois do texto coletivo, eu vou guardar para depois cada grupo apresentar... Isso vai ser feito com os outros tópicos também: a água, o ar, o solo, bumerangues ecológicos e sinergia, a cidade, reciclagem [...]*  
*[...] depois que os grupos já tiverem explorado tudo isso e feito o texto coletivo, vou organizar a apresentação e a dramatização com diálogos[...]*

Assim procedendo, essa professora conseguiu envolver os alunos considerados mais difíceis. Ela sempre dizia que o trabalho com diálogos – orais ou escritos – não era fácil, exigia muita atenção, mas, até então, mesmo os alunos com mais dificuldade participavam de alguma forma: dando ideias, fazendo as ilustrações, escrevendo, mas sempre dentro do que conseguiam. Como disse:

*[...] ontem trabalhei assim: li o texto de cada um e todos participaram! Você acredita que o Wagner escreveu sobre o ar! As crianças aplaudiram! Depois de tudo isso, trabalhei um texto coletivo meio narrativo e meio diálogo. No texto tem um narrador e dois alunos conversando... Amanhã vou trabalhar a água e fazer tudo igual, com os mesmos passos, depois vem solo [...]*

O mais interessante é que o trabalho de Marina na escola despertava a atenção dos professores. Merece ser destacado novamente o papel primordial da linguagem na comunicação entre as pessoas e no estabelecimento dos significados compartilhados (VYGOTSKI, 1995b, 2001c). Se, por um lado, Marina está demonstrando mudanças nas suas expressões, como no exemplo em que fez referência a Wagner, por outro lado, esse aluno está demonstrando mudanças na sua conduta e desempenho. Ambas as ocorrências, por sua vez, destacam as interações positivas ocorridas no espaço social da escola por intermédio da linguagem, com implicações para as internalizações e para as formas de funcionamento psicológico.

Pode-se verificar a preponderância que a qualidade daquelas novas interações exercia naquele contexto educativo, interações marcadas por possibilidades de aprender, expectativas positivas quanto ao desempenho, aceitação de resultados possíveis e mais exigentes, possibilidades de trabalho coletivo e de interação de pares, caracterização de uma atividade que tem sentido, que prevê resultados concretos, os quais demandam foco, planejamento e disciplina de trabalho para chegar a eles, superando a mera exercitação comum na pedagogia tradicional. Reflete-se, assim, a construção de novas concepções e expectativas, que se entrelaçam às práticas pedagógicas e permitem perceber o que ocorreu quando a docente considerou as relações pedagógicas na constituição da indisciplina.

Mais ao final do trabalho, a professora Marina expressou seu contentamento com os resultados alcançados com a classe, considerando que no início se sentia insegura ao assumir o trabalho com a turma. Contudo, nota-se que o compartilhar de significados, seja entre as professoras, seja entre Marina e seus alunos, deu-se na direção esperada, positiva, para as mudanças requeridas. Depois da elaboração de todos os textos coletivos, envolvendo todos os temas de meio ambiente propostos por ela, comentou:

*[...] estou trabalhando os livrinhos ainda, e ainda quando acabar vou encadernar e depois apresentar. Todos estão apresentando bem, até a Mirele! Sobre o teatro, um só de cada grupo vai poder apresentar, vou entregar pra eles e ver o que dá... Sempre tem aqueles que gostam de apresentar e aqueles mais tímidos [...]*

Novamente, deve-se fazer referência ao papel que as relações sociais desempenham e o papel que a linguagem exerce como o signo mediador por excelência na comunicação entre as pessoas. No contexto educativo, por exemplo, essas mediações e apropriações, pelo fato de não serem devidamente planejadas, dirigidas ou intencionais, não coincidem com o objetivo almejado. No caso de Marina, pode-se perceber pelos relatos que, se, ao início, a docente mencionava insegurança, receio, valorização da heteronomia, do silêncio e pré-julgamentos sobre os alunos, mais ao final apresentou um relato marcado por interações significativas, procedimentos de ensino mais claros, mais segurança em relação ao seu trabalho, ausência de pré-julgamentos sobre os alunos.

Essas alterações nas expressões da professora e nos resultados obtidos junto aos alunos revelam mudanças nas formas internas de funcionamento (VYGOTSKI, 1995b). É possível afirmar que a mudança que passou a existir nas relações interindividuais no contexto da sala matutina permitiram mudanças no funcionamento psicológico dos alunos que eram considerados indisciplinados. Mas à tarde, como se vai ver adiante, a manutenção das antigas relações pedagógicas fazia com que os alunos continuassem com comportamentos de indisciplina.

Como refere Vygotski (1995b, p. 151), a vida social é um processo dinâmico, no qual cada sujeito é ativo e no qual acontece a interação do mundo cultural com o mundo subjetivo de cada um, justamente porque “todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade”. É possível afirmar, portanto, que a professora Marina passou a atribuir significados às suas próprias ações e a desenvolver processos psicológicos internos a partir da sua interação no espaço social da escola. O mesmo ocorreu com seus alunos a partir de suas mediações e intervenções em classe. Na perspectiva histórico-cultural, uma pessoa se desenvolve naquilo que ela é através daquilo que ela produz para os outros.

E assim, ao final do ano, na feira do conhecimento, os alunos apresentaram suas descobertas sobre o meio ambiente na forma de teatro. O mais interessante é que os alunos, dos diferentes grupos e com os diferentes temas, construíram novos diálogos com enfoque no meio ambiente e sua preservação. Esses exemplos reforçam a hipótese de que é possível enfrentar a indisciplina dos alunos a partir de novas proposições de trabalho em sala de aula e,

consequentemente, a partir de suas participações efetivas. Trata-se, como foi mencionado, de um caminho oposto àquele tradicional, cuja visão é de que o ensino necessita de condições ideais dos aprendizes, como maturidade, silêncio, submissão, obediência, entre outras.

Outro exemplo de mudança a partir desse processo na escola foi o da professora Patrícia, da 2ª série da manhã. A amostra de suas preocupações para com o ensino era vista da porta de sua sala de aula: muitos cartazes expostos, muitos livros pela sala, os alunos reunidos e produzindo. Deve-se lembrar que essa professora se dizia contrária à formação de grupos de trabalho em classe; mesmo assim, essa prática era observada na sua sala. Sobre o desenvolvimento de seu trabalho, assim comentou:

*[...] pretendo introduzir o assunto a partir do que tem na biblioteca da escola, depois pretendo trazer textos para os alunos sobre meio ambiente, pretendo mostrar gibis, jornais, livros com narrativas, pretendo englobar todas as áreas do conhecimento, por exemplo: Ciências como o próprio tema, Língua Portuguesa a partir da diversidade textual, Matemática, com situações-problema sobre meio ambiente, Educação Artística, com os desenhos e elaboração do livro, e até História e Geografia... Vou trabalhar linha do tempo, localidades, florestas, preservação. Vou deixar os alunos se posicionarem... No final vamos elaborar o livro.*

Tendo em conta o trabalho desenvolvido pela professora e os resultados positivos por ela obtidos, é possível perceber as contradições presentes entre seus relatos iniciais acerca dos alunos e a qualidade das relações pedagógicas em sala de aula. As docentes Patrícia e Marina apresentavam um perfil docente semelhante no que tange aos pressupostos implícitos que estavam subjacentes aos seus trabalhos cotidianos, como a crença nas possibilidades dos alunos, na importância da atuação docente para a aprendizagem das crianças e no papel da escola como diferenciado do das famílias.

As contradições acima referidas ficavam patentes quando a professora Patrícia falava sobre as crianças mais indisciplinadas, já que às vezes ela mudava seu comentário: algumas vezes dizia que elas haviam participado, outras vezes que não, momento no qual relatava o que havia acontecido na sala. Os alunos que, segundo ela, apresentavam maiores problemas de indisciplina eram: Edmilson, Sara, Lucas, Leandro e Cauã. Também se deve fazer referência às significações envolvidas na ação da professora, aos sentidos das práticas que desenvolveu. Tal situação pode ser verificada a partir destes relatos:

*Eu apresentei os cartazes, falei sobre o tema, todos participaram, até o Edmilson e a Sara... o Edmilson sempre participa... Eles escreveram coisas sobre o meio ambiente, fizeram listas de palavras afins, sobre animais, rios,*

*plantas... Mas eu coloquei na lousa depois, que eles tentaram copiar... Depois escrevi pra todos com a fala deles (cada um levantou a mão e disse uma palavra), depois apresentei os livros... Expliquei como seria a confecção do livro... Nada pronto. Conversamos sobre como montar um livro, narração ou forma de gibi (balões). Eles falaram de exemplos de balões, falei que tinham que criar um personagem, mas na situação de grupo poderiam utilizar os quatro personagens ou não. Mostrei o cartaz com tipos de personagens, eles gostaram muito, falaram do desenho... Depois eles criaram na folha o seu personagem. Tudo foi afixado na parede da sala.*

*Sara não queria fazer, dizendo que não sabia, mas com minha ajuda ela fez uma menina. Edmilson quis desenhar e fez uma cobra, porque lembrou de um filme, Lucas começou o trabalho, mas não acabou... Continua respondão, mal-educado, rebelde e difícil... Mas me ajudou nas coisas pra organizar. Trabalhei com libras, as palavras, letras e sílabas por causa da Josiane, esta participou bem e fez bem feito; a sala é agitada, mas todos participaram... Depois que todos entregaram, pedi uma redação sobre o tema, a maioria desenvolveu. E alguns não fizeram. Edmilson fez só frase e Sara tentou escrever algumas palavras com dificuldade.*

Esses relatos evidenciam o quanto há de concepções acerca das crianças e seu desenvolvimento que precisam ser revistas, especialmente no que se refere às expectativas prévias de que não vão aprender e a reconhecer a necessidade que tem o outro (professor, colegas, adultos) para o desenvolvimento das crianças. Isso põe em destaque as implicações das relações pedagógicas para o envolvimento e comportamento dos alunos. Não se trata de um problema que diz respeito ao aluno, mas de um problema de natureza pedagógica, embora, também nesse caso, a professora ainda não estivesse com essas questões claras e conscientes.

Pode-se afirmar, portanto, que as práticas tornam-se ou não significativas dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações (SMOLKA, 2000). Além disso, é importante ressaltar algumas mudanças notadas nos relatos da professora Patrícia. Inicialmente, seu relato mostrou a crença nas atividades espontâneas das crianças como suficientes para o ato de aprender, independentemente das intervenções do adulto, exceto, como disse, no caso daqueles “*ue têm realmente problemas emocionais... você têm que trabalhar junto.*” Contudo, o relato acima mostra mudanças na prática pedagógica da professora como um todo, entendida como uma intervenção no que o(a) aluno(a) não é capaz de fazer sozinho (VYGOTSKI, 2001a).

Mas, ainda quanto ao trabalho desenvolvido por Patrícia, parece que a natureza da atividade proposta, assim como a forma de desenvolvê-la junto aos alunos, traz implicações para a dinâmica do comportamento das crianças na sala de aula, conforme revela esta outra fala da professora:

*[...] tem alunos que criam, participam, tem interesse, mas precisam de orientação mesmo, senão fazem logo, outros atrapalham... Edmilson e Sara não são os que chateiam, eles fazem, escrevem, pintam. O Leandro e o Leonardo não estão querendo fazer as atividades; o Cauã não dava trabalho, mas agora está dando; antes ele estava à frente do projeto, dava ideias, queria fazer; hoje ele atrapalhou... Ontem, no dia da capa, todos participaram. Hoje, quando iniciaram a parte de dentro, a historinha, alguns queriam fazer diálogo e já fizeram desenho, outros preferiram texto escrito. Isso tudo sempre com os livros por perto. Mas a sala melhorou muito do que era... Os elementos, os que estragam a sala, não é porque não sabem; o Leandro sabe muito, mas dá problemas de comportamento: fica andando, fala palavrão, faz brincadeiras de sexo.*

*[...] tem alunos que tem pressa de ver os livros prontos e alguns que gostariam de fazer individualmente, como Geraldo, Fabrício, Cauã, então vou ver se eles trabalham melhor sozinhos... Edmilson participa muito com ideias para o livro e talvez seja melhor trabalhar individualmente. Tem dias que ele participa, inventa palavras; não tem noção da escrita, só das letras, mistura todas elas... Gosta de pintar. Leandro, ele sozinho, fazendo isso individualmente, estava ficando uma graça, mas hoje colou todas as folhas uma na outra... Disse que fez isso porque estava cansado.*

Cada aluno encontra-se no seu nível de desenvolvimento real e, sendo assim, se os professores limitarem seus programas de ensino, não oferecendo oportunidades mais desafiadoras, não vão atingir o desenvolvimento potencial dos alunos. Em consequência, os alunos deixarão de participar de atividades de maior complexidade e impulsionadoras do desenvolvimento. O importante em qualquer situação de ensino é sempre propiciar diferentes condições aos aprendizes para a realização das tarefas solicitadas. É dessa forma que procedia Josiane, substituta da professora Selma no período da manhã. A partir da chegada dessa docente, os alunos passaram a ficar mais organizados, interessados e participativos. Como ela mesma comentou: *“Eu gostei muito dessa classe, comigo eles ficam bem, não são indisciplinados, a classe é boa e todas as crianças fazem a lição. Só que eu estou sempre de olho neles para ver se estão fazendo mesmo, daí eu converso, ajudo [...]”*

No caso deste trabalho, como se observou pelas práticas das docentes, é fundamental a proposição de atividades que solicitem mais e que sejam mais desafiadoras, mas sempre levando em conta que o desenvolvimento não acontece no mesmo momento para todas as crianças. Por isso, a importância do professor dar ajuda ou fazer junto, já que intervir na zona de desenvolvimento próximo é criar demandas acima do desenvolvimento real. Como relatou Patrícia: *“[...] tem alunos que criam, participam, tem interesse, mas precisam de orientação mesmo, senão fazem logo, outros atrapalham.”* Talvez esse seja um caminho para a conquista da disciplina do aprender.

A fala da professora Patrícia, acima, permite reconhecer também que os momentos compartilhados, por si sós, não produzem desenvolvimento, mas o que a situação propicia é o

acesso ao conhecimento de forma compartilhada e com sentido, seja entre os próprios alunos ou entre o(s) aluno(s) e a professora. Isso significa que as interpretações mediadas que emergem em sala de aula podem ser decorrentes da própria interação que a professora estabelece com o(s) aluno(s). Um exemplo é quando a professora diz: “[...] *tem alunos que têm pressa de ver os livros prontos e alguns que gostariam de fazer individualmente, como Geraldo, Fabrício, Cauã, então vou ver se eles trabalham melhor sozinhos [...]*” Ou ainda quando a docente relata: “*Leandro, ele sozinho, fazendo isso individualmente, estava ficando uma graça, mas hoje colou todas as folhas uma na outra... Disse que fez isso porque estava cansado.*” Pelos dados anteriores, é possível perceber um movimento de transformação a partir dos significados compartilhados entre a docente Patrícia e seus alunos. Por sua vez, também evidencia significados dos quais a professora se apropriou durante as interações que estabeleceu com as demais companheiras de trabalho na escola.

No caso das docentes Marina e Patrícia, algumas questões podem ser levantadas. A primeira delas é o fato de essas professoras não demonstrarem, de forma consciente, uma compreensão das relações entre seu trabalho e os comportamentos dos alunos. Embora, no início, como se viu, relacionassem as dificuldades de aprender das crianças aos seus comportamentos indisciplinados, elas assim o faziam justificando a situação pessoal ou familiar das crianças, o repertório de conhecimento trazido à escola, mas não faziam uma referência direta ao trabalho desenvolvido. Ademais, embora isso ocorresse, era notório que subjacentes às suas práticas pedagógicas predominavam pressupostos pautados por uma visão da importância do papel do professor, das intervenções necessárias por parte deste, da conduta dialógica em classe, da necessidade de participação do aluno. Ou seja, as professoras traziam uma concepção implícita de ensino e aprendizagem como um processo interativo no qual as significações possibilitadas desempenham papel fundamental nas apropriações esperadas, necessárias ao desenvolvimento acadêmico, o que também se observou em Josiane. E, ainda, pode-se ressaltar o quanto as visões, crenças e expectativas das docentes acarretavam implicações tanto para seu trabalho como para a apropriação e significação do objeto do conhecimento pelos alunos. Tratava-se de uma interação envolvida em valorização, respeito e credibilidade das professoras para com as crianças.

A prática dessas docentes, inclusive de Josiane, evidenciam alguns aspectos importantes para a qualidade das apropriações: a necessidade de atividades diferenciadas, com diferentes graus de dificuldade e desafios; a necessidade de parcerias entre os alunos (embora a professora tenha julgado o contrário); o material que a professora usa, o grau de dificuldade que coloca, o que fala, a forma como propõe o que fazer; o que explica, como ajuda. Esses

dados, inclusive, já se mostraram presentes em alguns estudos realizados com alunos, como os de Geiger (2000) e Bentes (2003). Assim, ao que parece, um processo que permeia o âmbito cognitivo das crianças (do desenvolvimento real ao proximal), e que está na dependência do trabalho do professor, traz implicações para os comportamentos “indesejados” das crianças em classe, visto que atingir o desenvolvimento próximo representa um processo que necessita ser almejado pela professora, ser pertinente para ela, para, dessa maneira, fazer emergir suas atitudes de persistência em relação aos alunos.

Conforme relata a professora Patrícia, nesta proposta de trabalho todos os alunos se motivaram e participaram das atividades, embora, alguns tenham tido que realizar o trabalho individualmente, pois era o que surtia resultado nos casos daqueles alunos que tinham mais dificuldade em compreender o trabalho em grupo. Conforme a docente: “[...] o Leandro, a Sara e o Edmilson têm muita dificuldade para trabalhar em grupo, só que apresentam bom comportamento; se não querem participar, não ficam atrapalhando os outros do grupo.” Talvez nesse ponto Patrícia não estava ainda se dando conta de que, para ela, o mais importante parecia ser a realização das atividades independentemente dos sentidos que pudessem ter para as crianças. Contudo, como disse, os resultados acabaram aparecendo de alguma forma: “[...] muitos produziram em grupo e individualmente. Geraldo quis fazer individualmente e em grupo; eu os deixei à vontade até para trocar de grupo, como Geison, Dora, Raquel e outros.”

O que merece ser questionado sobre essas proposições da professora a respeito de grupos em sala de aula é o seguinte: primeiro, o aluno fica sem possibilidades de compreender uma atividade em grupo se não lhe for dada a oportunidade para tal; segundo, estar numa atividade em grupo para não se mobilizar é o mesmo que não estar, ou seja, nem as outras crianças estão compreendendo a proposta do grupo, já que trabalham sem a colaboração de Leandro, Sara e Edmilson, como foi relatado. Por outro lado, os dados apontam uma mudança na conduta da docente no decorrer do trabalho, pois se mostrou enfática no início ao dizer que não deixaria os alunos produzirem em grupo. Percebe-se também que o fato de a professora ter se mostrado disponível, participativa e interativa nos encontros trouxe implicações positivas para suas visões, trabalho em sala de aula e comportamento dos alunos. De acordo com os postulados de Vigotski, foram os padrões de interação, assim como as interpretações socialmente mediadas, que provocaram transformações na professora e nos alunos. Entende-se, dessa forma, que o conhecimento, como produção social, é obra de muitos “outros”, que se constituem em guias na atividade de conhecer.

Já ao final da condução do projeto, a professora Patrícia falou sobre encerrar os livros fora da sala de aula e fazer ela mesma o máximo que pudesse em casa. Discutindo sobre esse assunto, a professora reconheceu a importância de os alunos participarem, tendo em vista a apresentação na feira do conhecimento e a oportunidade de mostrarem seus trabalhos. Dessa forma, o trabalho foi realizado até o fim pelos alunos. Os livros criados apresentavam as mais diferentes histórias sobre o meio ambiente, com ilustrações e narrativas ou diálogos. A capa foi decorada com papéis de cores e padrões diferentes e com sucatas, como: palitos, tampinhas, restos de tecidos. Ao final, a professora, muito feliz, comentou: “[...] *eles gostaram muito desse projeto! Mesmo aqueles com mais dificuldade participaram, dentro do que eles conseguiam, eles fizeram. Mas foi muito bom, eles viram o que eles fizeram no final.*”

Assim, os casos da sala de Patrícia, Marina e Josiane podem ser vistos como situações de indisciplina que vão muito além de problemas individuais e familiares dos alunos; trata-se de um problema envolvido em relações pedagógicas, o que destaca o papel das interações na escola (concepções, currículo e relação professor-aluno) na definição dos comportamentos dos alunos.

Por isso, não se trata de buscar a aprendizagem através de padrões homogêneos, como no ensino tradicional, ou de buscar a aprendizagem através de estímulos “oferecidos”, como na abordagem construtivista. Para além dessas duas tendências, trata-se neste trabalho de uma concepção que enfatiza a importância da intervenção no desenvolvimento, de uma reconstrução e reelaboração por parte do indivíduo dos significados que lhe são transmitidos pela cultura (incluindo nesse contexto a escola) (PINO, 2004; VYGOTSKI, 1995b).

Exemplos que sustentam tal afirmação podem ser extraídos, também, dos relatos de Cristiane, uma docente que, embora mostrasse uma visão psicologizante para a indisciplina, manteve-se todo o tempo mobilizada e interessada em buscar novas alternativas para sua prática pedagógica:

*O filme visto pela turma permitiu uma boa reflexão sobre as ações, sentimentos e mensagens positivas. Com o filme eu consegui que eles fizessem a produção de um texto, tendo como referencial essas sensações positivas. Depois foi a transformação do texto em história em quadrinhos. A leitura do texto, a formação de poesias baseadas em trechos do texto e formação de frases, não pensei que fosse conseguir tudo isso deles.*

Adicionalmente, os relatos de Josiane sobre seus procedimentos parecem pertinentes para ressaltar a relevância do papel dos docentes nas intervenções necessárias de ensino, com repercussões para a disciplina ou indisciplina. O que estava proposto dentro do projeto de

Josiane era a realização do plantio de mudas na escola. As crianças já estavam sabendo que isso iria acontecer e esperavam ansiosamente pelo dia. Foi selecionado um espaço no jardim da escola para o plantio de mudas variadas trazidas pelos alunos. Nos dizeres da professora:

*Foi uma atividade muito interessante porque daí segui o trabalho falando sobre os cuidados que as plantas precisam. Falei que o meio ambiente precisa muito de plantas para renovar o ar que respiramos. Tentei explicar pra eles, bem simples, a fotossíntese, pra eles entenderem a importância do oxigênio para o ar. Bom, percebi que alguns alunos entenderam, sim [...]*

Como já foi relatado, a professora Josiane estava substituindo Selma, professora que estava vivendo uma situação dramática na escola em relação à indisciplina dos alunos, especialmente porque buscava, todo o tempo, desenvolver um trabalho na perspectiva da homogeneidade. Contudo, as visões de ambas as professoras sobre a mesma sala e os mesmos alunos eram diferentes. Enquanto Josiane ia ao encontro das diferenças em classe, a professora Selma, chegou a dizer assim: “[...] quando a classe é numerosa, me favorece, tudo bem, e a eles também... É o lado positivo; mas quando soma tudo isso!... a mesma coisa deixa de ser favorável e passa a ser desfavorável.” A professora Selma se referia ao fato de que a heterogeneidade deixa de ser positiva devido à indisciplina, que é decorrente de diferenças cuja constituição é atrelada a causas outras que não o que acontece na escola.

Mas, se as mudanças notadas em Marina, Patrícia, Cristiane e Josiane repercutiram em maior mobilização nas atividades de ensino pelos alunos, assim como em maior disciplina, em outros casos, como os de Sandra e Carolina, por exemplo, não foi possível verificar outras formas menos tradicionais de conduzir o projeto pedagógico, assim como situações que considerassem as relações pedagógicas daquele processo na constituição da indisciplina.

Pode-se dizer que, uma vez que a apropriação está envolvida na qualidade da dinâmica das práticas sociais, ocorrem diferentes possibilidades de produção de sentido. Um certo modo de pensar que vai sendo apropriado pode corresponder a uma prática não apropriada, já que restringe e exclui (SMOLKA, 2000). Isso significa que as práticas pedagógicas das docentes, as quais os alunos vivenciavam, propiciavam apropriações com diferentes sentidos, seja no sentido da motivação para o conhecimento e as atitudes necessárias para esse processo de aprender, seja no sentido oposto, da desmotivação, do desinteresse, de atitudes incompatíveis com o ato de aprender, levando à indisciplina. Esse é um dado também presente no estudo de Nogueira (2001), no qual a autora discute a questão da apropriação das regras pelos escolares, mesmo quando estas não são explicitadas. De qualquer forma, uma vez

que os sentidos das atividades escolares repercutam na indisciplina, pode-se afirmar que se trata de uma prática pedagógica seletiva e excludente.

No que se refere à professora Sandra, ela havia elaborado uma proposta de trabalho com a turma, com diferentes procedimentos, envolvendo organização, mudança e embelezamento da classe. Contudo, pelas suas falas, era notória a sua insegurança para com o trabalho. E, com isso, predominava na classe a falta de interesse, situações de ociosidade e a indisciplina de boa parte dos alunos. Junto com as outras docentes, surgiram diferentes ideias dos colegas com o intuito de auxiliá-la, mas, na maioria das vezes, Sandra colocava que aquelas sugestões não eram condizentes com o perfil de sua sala:

*O problema não é a falta de planejamento nem de atividade. Nada agrada, só que não dá certo, eu posso até tentar, mas não vai dar certo. Eles escutam dez, quinze minutos e depois tudo desanda, não sei o que fazer. Eles tiram a paciência de todo mundo.*

Quando apresentadas sugestões do tipo: “*mas você poderia dar um tempo pequeno de atividades escritas, uns 25 minutos e depois brincadeira*” (professora Marina), ou então: “*e se você preparasse folhas com atividades variadas, apostilas com exercícios para as diferentes matérias*” (professora Josiane), a professora Sandra dizia: “[...] *eles não querem aprender, tem autoestima baixa, são rotulados, falam que não sabem fazer e a gente se sente angustiada, sem saber o que fazer; eles não querem nada novo, querem conteúdo que a Isabela faz [...]*”

O interessante é que Sandra sempre oferecia ajuda às colegas docentes, aparecia com ricas sugestões, falava de currículos adaptados, da dificuldade que alguns alunos têm para acompanhar a série quando estão em desvantagem na aprendizagem, mas, em relação ao seu próprio trabalho, boa parte dos alunos de sua sala estava recebendo as atividades propostas com hostilidade e descaço, o que era representado pela indisciplina. No relato acima, quando ela fala que eles queriam “*o conteúdo da Isabela*”, pode-se dizer que eles queriam tarefas mais acessíveis. Isabela tinha um ritmo mais lento do que os colegas: ela realizava as atividades com mais dificuldade e era uma aluna que recebia apoio pedagógico na sala de recursos. O fato é que entre os alunos de Sandra muitos nem tentavam realizar as atividades, afirmando que não sabiam.

Como se mencionou, é de fundamental importância o(a) professor(a) conhecer as necessidades de seus alunos, a fim de interferir na zona de desenvolvimento próximo deles. Voltando aos postulados de Vygotski (2001a), a zona de desenvolvimento proximal atua no que está em amadurecimento, nas capacidades próximas, no que pode se transformar em

desenvolvimento real. Se, por um lado, os processos já consolidados não necessitam da ação externa para serem desencadeados e, por outro, processos ainda nem iniciados não se beneficiam dessa ação externa, então o professor tem o papel explícito de interferir na zona proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Embora Sandra tenha se mostrado sempre empenhada em buscar alternativas para sua prática de sala de aula, não foi possível, em nenhum momento, a docente alcançar um mínimo de disciplina em classe. Estas foram suas palavras ao final do ano letivo: “[...] *com uma sala com tantos problemas de aprendizagem e indisciplina não dá para responsabilizar a metodologia do professor, eu fiz o que pude com a turma. Tentei de tudo e nada surtiu efeito.*”

A desvinculação das relações pedagógicas com a indisciplina das crianças também pode ser verificada na prática de Carolina. A docente queixava-se muito do desinteresse e indisciplina dos alunos, solicitava ajuda e, como dizia, qualquer trabalho com a classe poderia gerar maior tumulto. Mas, quando a docente era apoiada pela pesquisadora ou estagiária na execução da atividade pedagógica, os alunos se comportavam segundo outras significações, viabilizadas pelo processo pedagógico, como mostra este relato:

*[...] até aquela hora, os alunos não prestavam atenção e pareciam desinteressados; mas teve a interferência da estagiária... eles gostaram muito, acabaram se envolvendo demais... participaram e gostaram, cantaram juntos e falaram que não viam a hora da apresentação! Tinha uma aluna que no começo só conversava e não viu graça no trabalho; depois que a estagiária ensinou... cantou até sozinha para a sala e para ajudar os coleguinhas.*

Nos encontros, Carolina questionava o fato de não ter a companhia frequente de uma estagiária em sala de aula. E assim, numa certa ocasião, se pronunciou: “[...] *essa sala, este ano, está muito difícil... muitos problemas... eles não querem fazer nada, viu, não querem saber de nada, mas da dança até que eles gostaram, porque é uma coisa diferente.*” Essa fala aponta a possibilidade de uma carência de pressupostos teórico-práticos no trabalho docente de Carolina. Os exemplos abaixo mostram que a docente se fazia valer dos conteúdos e procedimentos já bem experimentados por ela e que a deixavam mais segura diante de seu trabalho:

*Hoje eu trabalhei a música Planeta Água. Li versinhos da música com eles e fui fazendo perguntas: onde a água nasce, para onde vai, a utilidade da água, os prejuízos; fui tirando rimas, frases, entrei na gramática. Vou usar*

*aquele livro, Mundinho Azul, para explorar com as crianças. Vou continuar trabalhando com eles textos e atividades bem variadas...*

*A Fabíola participa de tudo, adorou a música Planeta Água. Alex está melhorando o comportamento, mas comigo Fabiano e Cláudio estão sendo o maior trabalho; tem alguns que estão gostando muito, mas outros não prestam atenção, só bagunçam. Eu fui lendo versinhos e fazendo perguntas sobre a letra...*

*Eu tenho crianças aqui que dão muito trabalho, como Vinícius, Alex, Lucas, Fabiano, Cláudio, Carla, mas quando eles cantam e dançam, a Carla se comporta melhor, porque ela só participa quando percebe que seus amigos participam também...*

Por ocasião da feira do conhecimento na escola, as crianças apresentaram a coreografia utilizando máscaras e acessórios que elas mesmas fizeram no decorrer das aulas da professora com o auxílio da pesquisadora e da estagiária. Assim comentou a professora: “[...]eles gostam de coisas diferentes, mas é muito difícil pra gente pensar nisso, e depois outra: a gente tem que dar aula, tem que ensinar... Eles gostam de coisas diferentes, mas, com tudo o que a gente tem que passar pra eles, não dá[...]”.

Se a aprendizagem requer dialogicidade entre professor(a) e aluno, em cujo processo o aluno possa se manifestar, expondo seus questionamentos, suas incertezas, seus conflitos, movimentos e ações, parece não ter sentido associar disciplina (enquanto silêncio e passividade) à aprendizagem e vice-versa, como se observou nas concepções das professoras. O mais coerente, a partir das práticas observadas, é associar a indisciplina à ausência de uma proposta clara e consciente de ensino face às demandas dos alunos. É a tendência imediata da escola de atribuir suas dificuldades ao aluno e não ao ensino ministrado.

De acordo com Vygotski (1995b), as influências externas dependem do nível de desenvolvimento psíquico em que o indivíduo se encontra, conceito que se estende para alunos e professores. Pelo que se observou, de forma diferente das outras docentes, ainda que tenham compartilhado experiências com as colegas, Carolina e Sandra conservam sua forma de funcionamento psicológico. Para Asbahr (2004), a prática pedagogia vai sofrer reflexos negativos sempre que houver cisão entre significado e sentido pessoal. Por outro lado, como diz Smolka (2000, p. 15), “[...] a apropriação não é tanto uma questão de posse, de propriedade, ou mesmo de domínio, individualmente alcançados” Nessas. práticas (pedagógicas), “o sujeito – ele próprio um signo, interpretado e interpretante em relação ao outro – não existe antes ou independente do outro, do signo, mas se constitui nas relações significativas”.

De qualquer forma, os relatos de Carolina permitem identificar a importância do compartilhar de significados entre as crianças, propiciados pela linguagem. Carla, por exemplo, estava mostrando mudanças no seu modo de pensar e na sua conduta em razão das mudanças e condutas dos colegas. Fabiano e Cláudio, por sua vez, mostravam mudanças naqueles momentos, que para eles eram significativos, como a música e a dança. Ocorre que, ao contrário, tensões muitas vezes se instalam nas várias possibilidades de significação (e modos) de apropriação. Afirma Smolka (2000, p. 13) que “[...] alguns modos de participação/apropriação podem adquirir visibilidade analítica, enquanto outros permanecem simplesmente impossíveis de traçar.”

No período vespertino, surgiram situações nas quais também era possível perceber professores e alunos sem atividade educativa efetiva, ou seja, desmotivados, desmobilizados e ociosos, como nas oficinas de Maria José, Maria das Graças, Eva, Marcela ou Cássia. Certa ocasião, estava a pesquisadora e a professora Joana seguindo do corredor da escola para a sala de aula e dali se podia observar uma das aulas da professora Eva (Experiências Matemáticas). Ambas estavam se dirigindo para a classe de Joana quando puderam observar os alunos de Eva correndo pela sala e pulando a janela da classe enquanto a professora Eva gritava na sala de aula. Nesse momento, a professora Joana assim comentou com a pesquisadora: “[...] *mas também, coitada, ela ficou encarregada de fazer joguinhos de sucata com eles, isso é trabalhoso.*”

Contudo, a pesquisadora sabia que Eva nem tinha começado a elaborar sua parte do projeto com os alunos. A pesquisadora então respondeu: “[...] *o pior é que ela não está fazendo nada disso com eles; o pior é que ela ainda nem começou.*” A professora Joana então acrescentou: “[...] *ai, a minha classe era tão boa e depois que misturou, pelo amor de Deus.*” Neste último comentário, Joana se referia a nova composição das salas no período vespertino.

Por esses exemplos é possível notar, de um lado, a concepção e resistência de Eva e a subsequente indisciplina dos alunos e, de outro, a mesma concepção e o desinteresse de Joana tentando assumir outro perfil, o da dificuldade de trabalhar com um novo projeto pedagógico, no qual o modelo autoritário e hierárquico não serve, devido à subsequente indisciplina em classe. São as relações funcionais, curriculares, sociais e pedagógicas associadas que, quando mal concebidas e conduzidas, podem acarretar comportamentos inadequados, inapropriados e inesperados, como, no caso, a indisciplina dos alunos.

Na ocasião em que os alunos teriam que realizar a pesquisa com os profissionais da escola acerca dos ambientes que deveriam ser melhorados ou modificados com o apoio dos alunos, Eva foi orientada pela pesquisadora, tanto em relação aos materiais como aos

procedimentos. Apesar do subsídio, a docente não foi capaz de conduzir a atividade com os alunos de forma organizada, pois estes continuaram correndo pela escola, levando a atividade na brincadeira, amassando ou rasgando os papéis, enquanto a professora conversava pelos corredores. Em reunião posterior, ela fez o seguinte comentário: “[...] *as crianças gostam de agito, de movimento, e nestas entrevistas com os profissionais da escola eles se deram bem.*”

Maria José, que também era uma professora muito resistente e que já trazia consigo procedimentos arraigados e tradicionalistas de ensino, apresentava sempre reações de descrédito diante do aspecto pedagógico. O interessante é que ela dizia assim: “[...] *enquanto você estava lá (na classe!), eles ficaram quietos, depois que você deixou a sala, eles aprontaram muito.*” A professora estava se referindo à ajuda da pesquisadora, procurando justificar a indisciplina que ocorria nas suas aulas.

Certa ocasião, foi possível observar os alunos em sala sozinhos, correndo, escrevendo na lousa, falando alto, enquanto a professora estava no refeitório, conversando. Em meio a esse comportamento da professora Maria José, o trabalho da professora Helena estava ficando comprometido, já que aquela não dava prosseguimento às atividades. Logo ao se iniciar este trabalho na escola, o professor Henrique chegou a comentar a participação das professoras Eva e Maria José, visto que ambas, além de terem a maior carga horária e maior número de disciplinas entre os professores, eram as que tinham, coincidentemente, maiores problemas com indisciplina.

Fica clara, pelo exposto, a relação direta que existe entre as concepções dos educadores, a qualidade das interações escolares e os comportamentos dos alunos. Como foi possível perceber, algumas mudanças produziram disciplina nas crianças, ao passo que em outras a indisciplina se manteve. É possível afirmar que a diferença entre o comportamento das crianças situava-se, em grande parte, nas diferenças qualitativas daquele ambiente social (a escola!). São diferenças nos padrões das interações estabelecidas na escola. Esses padrões permitem dificultar ou criar sérios entraves à apropriação do conhecimento pelas crianças. Como afirma Smolka (2000, p. 16):

[...] se signos e sentidos são sempre produzidos por sujeitos em relação, os muitos modos de ação e interpretação desenvolvidos (no tornar próprio, no atribuir pertença, no tornar pertinente, no adequar, no transformar...) são parte de uma prática historicamente construída, de uma trama complexa de significações nas quais eles participam sem serem, contudo, capazes de controlar a produção, de reterem ou de se apropriarem dos múltiplos, possíveis e contraditórios sentidos (que vão sendo) produzidos [...]

Tanto no contexto matutino como no vespertino, foi possível identificar situações semelhantes no que tange às concepções e práticas dos docentes e disciplina ou indisciplina dos alunos. Isso pode ser notado nos projetos de Sandra, de Carolina, de Eva, de Maria José, de Joana. Nesses casos, pode-se afirmar que os alunos, em situações ociosas ou não conseguindo solucionar as tarefas, ou ainda em atividades que para eles não tinham sentido, passavam a comportar-se de forma diferente daquela esperada pelas docentes. Esse comportamento, considerado indisciplinado, teve sua origem nas relações pedagógicas mal estabelecidas na escola. Situações semelhantes já foram mostradas em estudos como, por exemplo, os de Alves (2002) e Jeanpierre (2004).

É pertinente para esta discussão voltar ao caso de Sandra, professora da manhã. A docente se propôs a iniciar o seu projeto pedagógico a partir de um vídeo envolvendo animais. Muito descontente com o andamento da atividade, assim se pronunciou:

*Comecei com o vídeo e não deu certo. Precisei tirar da sala antes de terminar; Gilson quebrou um colar e começou a jogar bolinha em todo mundo. Depois tentei fazer com eles levantamento dos animais do filme para desenharem: só cinco ou seis fizeram. Hoje, pra começar a fazer a organização da sala, só seis trabalharam, o Paulo, o Gilson muito pouco, o Pedro sumiu, as meninas rolaram no chão, pularam cavalinho; se fizeram valer do trabalho para sair da sala, lavar a mão etc. Eles aproveitam qualquer coisa para sair e andar pela escola, pedir material etc. Eu sempre falo que o problema destas crianças não é falta de atividade.*

Esse resultado permite afirmar que não se trata do oferecimento às crianças de atividades em si mesmas, não as associando aos sentidos implicados. Em parte, concordando com seus argumentos, não é mesmo a falta de atividade, mas talvez a falta de atividades com outro sentido para as crianças. Explica-se, como se viu ao início, o fato de a professora preocupar-se sempre com “novidades” em razão de os alunos não manterem a atenção. Contudo, é no processo de internalização das instruções e intervenções escolares significativas que as crianças vão modificando suas funções psicológicas: percepção, atenção, memória e capacidade para solucionar problemas. Como mostra a teoria de Vygotski (1995a, 2001a, 2001b), à medida que esses e outros processos vão sendo internalizados pelas crianças (formação do conhecimento, habilidades de raciocínio e condutas comportamentais), eles vão se constituindo em processos voluntários e independentes. Desse modo, os mediadores externos vão sendo substituídos pelos recursos internalizados. Disso decorre a evidência de que na relação professor-aluno o docente pode favorecer ou não a constituição de determinados comportamentos “indisciplinados”, assim como a apropriação de conceitos,

justamente porque os alunos tendem a aprender e/ou fazer aquilo que acompanha as expectativas da professora, sejam positivas ou negativas.

Pode-se dizer, então, que algumas docentes continuavam mantendo a circulação dos mesmos sentidos em sala de aula e, com isso, a considerada indisciplina também se mantinha. Sandra, por exemplo, apresentava a justificativa de que os alunos iriam estragar tudo o que viesse a ser produzido. Carolina apresentava a justificativa de que sem ajuda tudo era mais difícil de ser realizado em sala de aula. Eva, Maria José e Joana esperavam que os alunos “ouvissem” e “atendessem” o que lhes era proposto. Novamente, nada se muda por culpa do aluno. É a visão hegemônica se mantendo face à indisciplina. Torna-se evidente a conservação nas formas de funcionamento psicológico por parte das docentes o que, como se vem compreendendo, permitiu a manutenção dos comportamentos de indisciplina. Evidencia-se, novamente, o papel preponderante da linguagem na constituição do pensamento e nas formas de pensar e agir (VYGOTSKI, 1995b, 2001b). É possível perceber, no decorrer desses relatos, que as expressões dessas docentes sobre as crianças e sobre suas práticas se mantiveram semelhantes no decorrer do trabalho.

É importante lembrar que uma diferença nas formas de comportamento dos alunos foi observada na sala que era de Selma e passou a ser de Josiane. Modificaram-se as concepções das docentes, transformaram-se a qualidade das interações e as apropriações em sala de aula. Enquanto a professora Selma, como se viu, reclamava, solicitava apoio e encaminhamentos para as crianças, chegando à necessidade do afastamento, a professora Josiane parecia observá-las bem, perceber a necessidade de cada uma, tentar compreender as diferenças e dificuldades.

Dentro da concepção histórico-cultural, é a linguagem que impulsiona o pensamento, já que representa o signo que orienta as interações e interpretações entre as pessoas no convívio social. Evidencia-se, então, que a linguagem sistematiza as experiências e serve para orientar o comportamento das pessoas (VYGOTSKI, 2001c). As interpretações socialmente mediadas, por sua vez, possibilitam formas particulares de condutas e de controle sobre as próprias ações. Essas ideias permitem compreender que, em meio às interações na escola, as apropriações podem ou não ter o sentido que se espera, com implicações para a manutenção ou transformação (da prática pedagógica ou da indisciplina!).

É uma concepção ainda latente nos educadores que a indisciplina é mesmo do aluno. É a resistência presente e cristalizada desencadeando tensões nas relações entre os docentes e seus alunos, com implicações para a qualidade da apropriação e significação deles. Se a apropriação é relacional, um sentido de *im-propriedade* se produz em relação às expectativas,

às interpretações do outro, o que pode ter ocorrido, inclusive, no contexto grupal entre ela, a pesquisadora e as demais docentes.

É importante ressaltar que os novos sentidos que circulavam no período da manhã já pareciam fazer diferença na escola toda quanto às mudanças verificadas em alguns alunos, ao passo que outros não viviam a mesma realidade transformadora na classe.

Nessa direção, no que se refere ao período vespertino e à fase de implementação das atividades pelos professores, foi possível verificar, de início, momentos positivos na escola no que concerne à organização e disciplina dos alunos. Ouviu-se numa ocasião a inspetora da escola fazendo uma observação sobre as aulas do professor Joaquim na sala de projetos das 4<sup>a</sup> séries: “[...] olha para aquela sala, nem parece a mesma, como essa mudança foi boa, acabou aquela bagunça que a gente via por aqui.” Larissa e Joaquim foram os primeiros a levantar em reunião que as mudanças estavam dando certo e que estava havendo na escola maior organização e disciplina.

A professora Helena, na semana inicial de trabalho, vivenciou situações prazerosas com seus alunos. Estes tinham o hábito rotineiro de pular a janela e ir embora. Cláudia também se mostrou entusiasmada no início, propondo desenvolver algo novo com os alunos. Dizia acreditar em mudanças na escola e defendia a necessidade de diálogo e interação dos docentes. Comentou que, mesmo não sendo ela a professora de Atividades Esportivas das quartas séries (pois é da 1<sup>a</sup> série), poderia auxiliar os professores nas atividades.

A referência ao período inicial de condução dos trabalhos deve-se, justamente, ao fato de que, embora se tivesse uma expectativa de mobilização constante entre os professores, muitos deles queriam “receitas” para diminuir a indisciplina, tratavam sua atividade de planejamento pedagógico com a mesma heteronomia com que tratavam a indisciplina. Nesse caso, a ausência de uma coordenação efetiva levou à desmobilização. Observou-se que a equipe gestora não “assumiu”, de fato, o trabalho na escola e a assessoria aos professores em relação à nova proposta pedagógica. No período complementar, a dinâmica da escola era outra. Os projetos elaborados requeriam integração entre os docentes. Contudo, pode-se dizer que, além de a minoria deles ter dado continuidade ao trabalho elaborado, os mais envolvidos acabaram não dando conta do trabalho, ou por falta de parceria com os colegas, ou por não estarem acostumados a trabalhar dessa forma, ou ainda pela inibição ou pela falta de interesse em buscar esclarecer as dúvidas. Embora se tenha discutido e elaborado os projetos conjuntamente, os professores pareciam não saber lidar com a situação.

É importante destacar que o propósito da escola de tempo integral não é o assistencialismo, mas representa uma nova proposta educativa, capaz de propiciar às crianças

e adolescentes situações de ensino diferenciadas e motivadoras. Significa propiciar a esses discentes atividades que integrem, entre outras, ações envolvidas no brincar, criar, produzir, pesquisar, jogar, representar. Para tanto, responder a esse amplo objetivo educacional requer dos professores competência para cuidar da aprendizagem dos alunos, a partir de atividades complementares de vínculo direto com a aprendizagem.

Os professores que não faziam HTPs semanais junto com os demais, como Wagner, Cássia, Cláudia e Ana, embora sempre estivessem se reunindo em separado do grupo, pareciam mais confusos em relação ao trabalho interdisciplinar. Entre os que faziam HTPCs, estavam os que se manifestavam mais, como Joaquim, Henrique, Larissa, Eva, e os que falavam muito pouco, como Maria José, Maria das Graças, Gisele e Helena. Isso resultava em falta de comunicação, e na proposta elaborada para as novas oficinas, as atividades estavam atreladas umas às outras. Como decorrência, muitas vezes, um(a) professor(a) seguia a sua maneira sem se comunicar com o colega; ou um professor ficava com seu trabalho parado, em situação ociosa, sem saber que rumo tomar. A solidão em sala de aula que está construída na escola brasileira mostrou sua marca evidenciando que o trabalho em parceria entre os professores é uma prática ainda a ser construída.

Sobre essas questões, pode-se mencionar o que ocorreu com a professora Cássia. Certa ocasião, numa de suas aulas, a pesquisadora observou um texto escrito na lousa sobre “cidadania” para que os alunos fizessem a cópia, atividade que nada tinha a ver com os projetos planejados. Os alunos, por sua vez, estavam na maior conversa e tumulto dentro da sala. Ao ver a pesquisadora, a professora disse: “[...] *se este projeto Cidadania fosse conduzido com outra turma, seria perfeito, mas com alunos da 4ª C no meio é impossível... Eu me arrependi de pegar aulas nesta escola, devia ter pego em outro lugar.*”

Era o predomínio do modelo tradicional, individualista na perspectiva da homogeneidade da classe e a dificuldade dos docentes com o trabalho coletivo e compartilhado. A mudança tornou-se difícil, pois o isolamento persistente não produzia as condições necessárias de interação, visto que é no intercâmbio entre as pessoas, nas diferentes atividades sociais, que ocorre a associação entre pensamento e linguagem, o que, por sua vez, resulta em formas particulares de pensar e agir.

Algumas ocorrências tiveram implicações para este trabalho de natureza interdisciplinar, como, por exemplo, a necessidade de lembrar os professores de suas tarefas; a indiferença notada em alguns deles diante da proposta; a demora de outros no desenvolvimento das atividades junto aos alunos. O primeiro caso se refere àqueles professores que pareciam não se lembrar da elaboração do trabalho. A professora Larissa, por

exemplo, foi lembrada acerca do papel reciclado para a sala de projeto da 4ª série e assim respondeu: “[...] vou pegar seis alunos na próxima semana, pois Helena e Cássia estão na dependência do papel para prosseguir.” Marcela era sempre lembrada de iniciar com os alunos o trabalho para que o professor Henrique pudesse dar sequência. Sempre respondia: “*eu tenho muita coisa pra fazer e não dou conta de tudo.*” Comumente, sua sala mostrava sempre o maior tumulto e desordem.

Quanto ao segundo caso, alguns professores mostravam-se desinteressados e indiferentes, parecendo não fazer nenhuma questão de cumprir o combinado, como Joana, que certa vez disse para a estagiária: “[...] *eu não vou dar nada do projeto, não... Vou deixar eles ouvindo música mesmo.*”

Havia também os professores que, embora se preocupassem com a necessidade de integração entre eles, esbarravam na demora do colega, que muitas vezes nem havia iniciado a meta estabelecida. Foi o caso da professora Helena (Hora da Leitura). Ela explicou, numa ocasião, que dependia de outra professora para prosseguir com suas atividades e assim falou: “*fazer o quê? Eu pego firme na semana que vem!*” Como decorrência dessa falta de organização e sequência para com o trabalho, a professora foi para a quadra sem qualquer proposta educativa para os alunos. O aluno Roberto, que no momento da decisão da professora não estava na sala, quando entrou, deixou sua bolsa, pulou a janela que dava para o pátio, rasgou a cortina e fez a maior gritaria. Evidenciam-se, assim, as implicações entre as demais relações na escola: as funcionais, as sociais e as pedagógicas. E são estas que contribuem para a indisciplina na escola.

Nesse sentido, inúmeras tentativas foram feitas por parte da pesquisadora, como propiciar maior integração entre os docentes, dar algum esclarecimento ou subsidiá-los em sala de aula. Como no caso do professor Joaquim, que certa vez se pronunciou em relação à possibilidade de trabalho coletivo: “[...] *mas então os outros professores vão me ajudar nisso? Que bom! Mas o trabalho vai ficar muito melhor assim, inclusive o sarau, que eu já tinha pensado.*” Num dos encontros seguintes, fez a seguinte colocação:

*[...] o que cada um poderia fazer, eu estou pensando... Eu poderia elaborar com os alunos poesias de Natal; Wagner e Larissa ficariam com figurinos, convites e a data da apresentação pode ser marcada na parte da poesia e ninguém fugiria do tema cidadania, amizade, inclusive a Joana ficou de ver os livros com eles.*

Cássia (Atividades Artísticas), ao discutir sobre a apresentação final, disse: “[...] *vai faltar cenário, figurino, essas coisas... A gente vai organizando [...]*” E o professor Henrique,

vindo mostrar à professora-pesquisadora que havia dado continuidade à atividade de gráficos com as crianças, comentou: “[...] *deu trabalho, mas foi muito legal e os alunos gostaram. Mas ainda vou analisar com calma para poder dar a sequência depois ao restante.*”

Contudo, nesse caminho, as relações sociais no sentido da construção de uma nova concepção e um novo projeto não se sustentaram e os docentes passaram a se comportar de forma desinteressada. Não se mobilizavam, não seguiam com as atividades elaboradas ou mostravam interesse por modificá-las ou enriquecê-las, não compartilhavam com os colegas. Nesse período, os alunos apresentavam grande expectativa sobre as mudanças e as atividades de que participariam. Isso foi notado porque, não raras vezes, eles paravam a pesquisadora ou a estagiária pela escola para perguntar quando começariam os projetos.

Observa-se, desse modo, o emaranhado que envolve as relações sociais na escola: expectativas de um lado (pesquisadora, alunos, alguns docentes), resistências de outro (equipe gestora, alguns docentes), havendo ainda outro lado, no qual a persistência prevaleceu (pesquisadora e alguns docentes). De qualquer forma, observava-se que, em situações ociosas e/ou notando que nada de diferente acontecia nas novas salas, os alunos que frequentavam ambas as salas de oficinas começaram a mostrar recusa em ali permanecer, muitos não participavam de nenhuma atividade, andavam pela escola, brigavam. Embora esse quadro já fosse visto anteriormente, almejavam-se agora novas condutas dos alunos diante de situações motivadoras e com novos sentidos para eles. Além disso, foram-se percebendo poucas iniciativas e/ou mobilizações dos professores ou equipe técnica para os problemas que surgiam.

Tal situação pode ser compreendida pela perspectiva histórico-cultural, que reconhece que toda pessoa é membro de uma cultura (no caso, a da escola). Nessa cultura escolar, os elementos estão carregados de valores, conceitos e significados que, por sua vez, conduzem a um constante processo de recriação e reinterpretação desses elementos, ou mesmo de reprodução deles. No período matutino, foi possível observar movimentos de recriação; no período vespertino, prevaleceu a reprodução.

Em ambos os casos, as mediações e atitudes do(a) professor(a) tornam-se decisivas na constituição do comportamento dos alunos, pois as especificidades das propostas do(s) docente(s) exigem do aluno determinadas atitudes, respostas ou habilidades que serão internalizadas, determinando os modos de funcionamento pessoal. Assim, os modos de funcionamento interno se ligam às condições concretas das quais as pessoas fazem parte. Isso quer dizer que os significados podem sofrer transformações a depender das implicações do meio sociocultural. O ambiente escolar, que é um ambiente social, não é diferente.

Retomando a perspectiva teórica que alicerça este trabalho, os sistemas funcionais são organizados com base na ação de diversos elementos que atuam de forma articulada, cada um desempenhando um papel naquilo que se constitui como um sistema funcional complexo. Por exemplo, como coloca Vygotski (2001b, p. 366), “[...] junto com a formação de novas conexões interfuncionais, durante o processo de desenvolvimento, a percepção se emancipa, se libera, se faz expressar-se, de toda uma série de conexões, características deles, nas fases precoces do desenvolvimento.” Portanto, é a aprendizagem significativa no despertar das funções psíquicas que conduz à disciplina do aprender, como a motivação, o interesse, a curiosidade, entre outros aspectos (REGO, 1996).

Pode-se destacar ainda que, a partir dos encontros e das práticas desenvolvidas, tinha-se a expectativa de que, uma vez que as atividades planejadas fossem desenvolvidas nas oficinas, os alunos, um a um, passariam a manifestar novos comportamentos, próprios do ato de aprender. Pela natureza das atividades, professores e alunos estariam sempre muito envolvidos, o que possibilitaria a todos dar outro sentido e significado àquelas situações de ensino e aprendizagem, situações que, nos dizeres de Elaine Araújo e Orosvaldo de Moura (2005), devem se constituir em *atividade principal*, envolvendo necessidades e intencionalidades. Como refere Pino (2004), essas situações de aprendizagem carregam a *significação* representada pelo elemento mediador, no caso, o professor.

Quanto à nova composição dos alunos do período vespertino, previa-se que seriam as diferenças, as trocas, os diálogos e parcerias os grandes aliados na motivação e avanço do conhecimento para as crianças. Contudo, a questão era que, concomitantemente às mudanças na composição das oficinas, os alunos teriam que desenvolver atividades diferenciadas para que entendessem a razão das mudanças, o significado. Novamente, na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento das diferentes funções, como atenção, percepção, memória, raciocínio etc., ocorre num processo de entrelaçamento, no qual elas se modificam e se imbricam umas nas outras, alterando-se mutuamente (VYGOTSKI, 1995a, 2001b). Essa é a evidência da necessidade de propostas educativas claras e intencionais para despertar funções importantes, como a atenção e a percepção, bem como a disciplina do aprender!

O período vespertino e as oficinas curriculares ainda eram recentes na rotina das crianças e de suas famílias. Os pais mostravam uma compreensão de que esse período era “livre” e sem cobranças, diferente do período da manhã, que deveria ser sério e organizado. Certa vez, uma mãe assim se expressou: “[...] *eu sempre falo pra ele: você deve prestar atenção no período da manhã, porque aí, sim, é mais importante, tem provas, tem notas [...]*”. Mas, ao contrário, considerando que se tratava de um período do qual deveriam fazer

parte novas propostas educativas, os alunos e suas famílias (pressupunha-se) acabariam por entender esse novo ambiente como um novo contexto. Passariam a compreender, portanto, a escola integral.

Em meio a esses descaminhos na escola, o que mais chamava a atenção dos alunos “perdidos” e que buscavam outras atividades eram as aulas de Educação Física (denominada Atividades Esportivas pelas Diretrizes Curriculares). Raras vezes, essa atitude dos alunos não era notada, como nas aulas de Joaquim, Larissa, Ana e Henrique. Joaquim muito se preocupava com suas atividades e com a motivação dos alunos; Larissa procurava conduzir as atividades em área livre e sempre com propostas organizadas; Ana, mesmo na sala de informática, tinha uma dinâmica diferente para trabalhar com as crianças, com muito diálogo; Henrique estava preocupado em aprender e ensinar coisas novas de informática. Mas, infelizmente, devido à falta de equipe, como se percebeu pelos relatos anteriores, essas situações não duraram muito. Outros professores pareciam esperar por “milagres” decorrentes daquelas mudanças, mas não consideravam a relação entre os comportamentos dos alunos e suas práticas pedagógicas. Além disso, como esqueciam o âmbito pedagógico naquelas relações, passaram a ver como não produtiva a nova organização dos alunos.

Daí em diante, buscando atender as necessidades e queixas dos professores, a pesquisadora se envolveu em um movimento de idas, voltas e trocas de alunos nas salas. As decisões e indecisões dos alunos e os pedidos de trocas feitos pelos professores acabaram fazendo parte de todo o processo de trabalho do período vespertino, representando, mais do que qualquer conduta de indisciplina dos alunos, a indisciplina da própria escola em todas as suas facetas.

A atitude de “fuga” dos alunos que passou a ocorrer nas novas oficinas foi, aos poucos, fazendo parte das experiências dos diferentes professores. Num dos encontros, o professor Joaquim perguntou aos colegas: “[...] em que sala a Miriam e a Samantha estão? Pois nunca se vê elas em nenhuma! O Augusto não tem frequentado mais? Os alunos somem quando pedem pra beber água!” Maria José dizia: “os alunos querem a sala deles!” A docente se referia à volta para o esquema anterior, sem a nova composição. Larissa também recomendou que “[...] a sala de oficinas/projetos precisa ser revista urgentemente, porque os alunos não estão voltando das aulas de Educação Física para minha aula.” Gisele fez referência ao fato de que eles estavam se *enfiando* muito na quadra, e a professora Cláudia (Atividades Esportivas) também estava reclamando desse comportamento deles. Assim ela disse: “[...] tem os que saem e tem os que saem e levam os outros junto. Tem muita mistura

*de alunos nas salas, eu sempre falo nas minhas aulas que quem não for de lá tem que sair [...]”*

A professora Helena, numa determinada ocasião, fez o seguinte comentário sobre a oficina das 1ª séries: “[...] os problemas nas primeiras séries são Gustavo, Tiago, Celso, Carlos e Bruno. Na 1ª A o problema maior eram os três: Gustavo, Tiago e Carlos; e eles se juntaram de novo na 1ª B. Celso precisa voltar pra 1ª C.”

Em meio ao andamento de suas atividades, a professora Cláudia (Atividades Esportivas) chegou a expressar sua preocupação quanto a não dar conta da apresentação final devido aos alunos que deixavam as oficinas para se juntarem às suas aulas:

*Mas é muita falta de coleguismo dos professores, eu não me conformo com isso, será que não estão vendo? [...] quando eu estou dando aula com minha turma, com atividades com os alunos, os outros, das outras salas, vêm ficar junto e isso atrapalha, porque daí todos querem participar e não dá. Os professores não seguram os alunos, mas o que é isso?*

Até mesmo a inspetora, ao observar essa dinâmica na escola, comentou com a pesquisadora: “[...] você precisa conversar com os alunos da 4ª A, eles estavam todos fora da sala e na quadra, atrás da professora de educação física, e a professora de inglês não tinha pra quem dar aula.” A professora era Marcela.

Mas, se, de um lado, buscava-se maior organização e disciplina através de mudanças na organização dos alunos e no projeto pedagógico, por outro lado, o problema parecia ser a desorganização daquele modelo anterior no qual era permitido aos docentes estar no controle e aos alunos se sentir mais sujeitos ao controle. Era um desequilíbrio se retratando nesse processo, entre tentativas de inovação e persistência ao tradicionalismo.

Deve-se lembrar que os sentidos e as apropriações pelas crianças estão implicados nas demais características e aspectos inerentes à cultura escolar e às práticas pedagógicas cotidianas. Com isso, pode-se dizer que exemplos de persistência não deixaram de aparecer no trabalho, como, por exemplo, Joaquim, Helena, Cláudia, persistência essa que, em muito, poderia modificar os sentidos e as apropriações pelas crianças. Mas a falta de equipe sempre representava um impasse para o sucesso dos objetivos propostos. Outros professores, como Eva, Marcela, Maria José, Maria das Graças, pareciam se aproveitar daquele momento de desequilíbrio para extravasar, desabafar, colocar alunos para fora da sala. A manutenção nas formas de funcionamento psicológico dessas professoras derivava-se das resistências, das crenças já cristalizadas e dos procedimentos consagrados no interior da cultura educacional escolar.

Sobre a atitude dos alunos, não parece possível, com base no que foi apontado, afirmar que esses discentes simplesmente queriam a sua sala de volta. Mas a análise das práticas pedagógicas vistas como desvinculadas da indisciplina dos alunos pelos professores permite afirmar que os alunos buscavam atividades com outro sentido durante aquele período longo de permanência na escola. Em direção à tese defendida neste estudo, quando os alunos compreendem que para aprender um determinado conceito necessitam de atitudes propícias para alcançá-lo; quando a indisciplina se atrela ao processo de conhecimento, representando uma turbulência organizada (uma disciplina), é possível afirmar que é a aprendizagem que leva ao desenvolvimento das funções psíquicas e não o contrário (VYGOTSKI, 1995b, 2001a). E só o desenvolvimento propicia a compreensão da disciplina pelos alunos, o que remete, por sua vez, às concepções e práticas dos professores, conforme já foi destacado.

Os sentidos e as apropriações pelas crianças estão implicados nas demais características e aspectos inerentes à cultura escolar e às práticas pedagógicas cotidianas, o que reforça a tese de que os comportamentos das crianças relacionam-se a diversos aspectos intraescolares, especialmente àqueles ligados às relações sociais entre professores e alunos. Os demais dados apresentados mostram também que, quando consideram as relações pedagógicas na constituição da indisciplina, os docentes conseguem obter a disciplina. Ou o contrário, na obtenção da indisciplina. Dessa forma, as condutas dos estudantes na escola, contrariamente à posição que as atribui a causas emocionais, familiares, patológicas, entre outras, ligam-se à qualidade das interações estabelecidas pelos personagens dentro das práticas pedagógicas. Como refere Smolka (2000, p. 15, grifo do autor):

Nessa condição humana parece haver uma *im-propriedade* (impossibilidade de posse), uma certa *im-pertinência* (resistência?) do sentido, algo que, ao mesmo tempo, permeia as relações e nelas se perde, excede ou escapa. Porque se signos e sentidos são sempre produzidos por sujeitos em relação, os muitos modos de ação e interpretação desenvolvidos (no tornar próprio, no atribuir pertença, no tornar pertinente, no adequar, no transformar...) são parte de uma prática historicamente construída, de uma trama complexa de significações nas quais eles participam sem serem, contudo, capazes de controlar a produção, de reterem ou de se apropriarem dos múltiplos, possíveis e contraditórios sentidos (que vão sendo) produzidos [...] (SMOLKA, 2000, p. 15).

Um apontamento que parece pertinente se destacar diz respeito aos sentidos que as situações e atividades escolares devem ter para os discentes. Como se observou em várias circunstâncias no decorrer deste trabalho, algumas inovações ou novidades por parte da escola ou dos educadores, desacompanhadas de propostas educativas efetivas, não

representaram mudanças para os discentes do ponto de vista educacional. Nesse caso, os estudantes precisam perceber quais são os sentidos circundantes junto às novidades propostas. Do aparecimento desse impacto é que vão emergir mudanças qualitativas na relação professor-aluno, na significação do conhecimento escolarizado, na ampliação das funções cognitivas e, especialmente, nas atitudes pertinentes ao ato de aprender pelos alunos.

Portanto, o ato de ensinar não se constitui num repasse do objeto do conhecimento para os alunos, nem mesmo de uma indicação aos alunos do objeto do conhecimento, mas se trata de uma mediação na qual o professor deve se propor para que os alunos se apropriem do objeto do conhecimento (PINO, 2004). É através da mobilização e participação dos alunos em propostas educativas com sentido, especialmente por intermédio da linguagem, que se pode alcançar a disciplina, uma vez que, como bem esclareceu Vygotski (2001c), a linguagem, ao possibilitar o aprimoramento da interação social (escolar), impulsiona o pensamento, alargando as funções psíquicas. Assim, não parece possível transcorrer uma situação de ensino significativa sem diálogos ou parcerias.

Por fim, é importante destacar que, se a história social objetiva tem um papel crucial no desenvolvimento psicológico, este não pode ser buscado em propriedades naturais do sistema nervoso, como tentam muitos educadores. Mudanças produtivas na escola só ocorrem se a compreensão partilhada ou os processos comunicativos forem alcançados pelos sujeitos. Trata-se das mediações que ocorrem na zona de desenvolvimento proximal, que representa a ferramenta responsável por transformar os processos interpessoais (sociais) em intrapessoais (individuais).

Nos dizeres de Góes (2001, p. 85), “[...] tudo que conduz a um benefício, mesmo que implique tensão, oposição, negação, contradição, é uma ajuda.” Se a indisciplina pudesse ser compreendida dessa maneira pelos docentes, como um comportamento que está atrelado ao ato de aprender, haveria um grande avanço na minimização dos conflitos na relação professor-aluno.

O conhecimento escolar difere do conhecimento cotidiano, que se orienta pela espontaneidade, pelo pragmatismo e pelas motivações individuais. O conhecimento escolar, ligado a um ensino orientado, que deve garantir aos alunos a apropriação do conhecimento não cotidiano, mas científico, tem a função de produzir na criança novas necessidades e motivos que vão reestruturar os processos psíquicos particulares (ASBAHR, 2004; SAVIANI, 2005).

Este tópico procurou destacar as implicações das práticas pedagógicas escolares para os comportamentos de disciplina ou indisciplina dos alunos, ou seja, procurou apontar o que

ocorre quando os docentes consideram ou não as relações pedagógicas (interações, procedimentos, atividades, entre outros aspectos) na constituição desses comportamentos. Foi possível observar que, ao contrário do que expressam os docentes, a indisciplina está diretamente ligada às relações pedagógicas, o que se verificou, especialmente, nas situações em que os docentes conseguem obter disciplina através de uma interação de melhor qualidade deles consigo próprios, com os alunos e com o conhecimento almejado.

#### **4.3 As marcas da (in)disciplina nas relações organizacionais da escola**

Como se constatou no tópico anterior, foi notória a mudança no comportamento dos alunos (indisciplina) em virtude da falta de organização ou do estabelecimento de um modelo rígido pelos educadores para o fazer pedagógico. Sem receberem o devido apoio da equipe gestora, os docentes tinham dificuldades para se adaptarem aos padrões da escola de tempo integral. Isso evidencia o quanto as relações organizacionais da escola acarretam implicações para o trabalho dos professores e o comportamentos dos alunos."

A dinâmica pedagógica estabelecida no período complementar mostrou não estar favorecendo situações efetivas e motivadoras de aprendizagem, como aquelas nas quais os alunos se deparam com atividades instigantes e desafiadoras. Foi possível observar que, de modo geral, os alunos tinham, à tarde, mais aulas, às vezes até como reforço. Mas a questão pedagógica não entrava no debate, às vezes era apenas aproximada, como na fala da professora Paula. Quanto à indisciplina nesse período, na opinião de alguns professores, tratava-se de falta de "autoridade" dos professores da tarde; para outros, faltavam habilidades a esses professores para lidar com as crianças. O que se observava, no entanto, é que a percepção, pelos professores da manhã, da diferença de comportamento entre os mesmos alunos num período e no outro os levava a migrar da concepção tradicional para se aproximar da compreensão dos aspectos pedagógicos na constituição do problema, mas tal mudança era apenas parcial e talvez aparente, visto que insistiam no aspecto disciplinador como solução. Isso quer dizer que os alunos continuavam a ser os problemáticos, que necessitavam de subjugação; porém, na ausência dos pais, já que os alunos ficavam o dia todo na escola, os docentes deveriam assumir o papel disciplinador.

O que não parecia claro aos docentes era uma outra perspectiva que podia ser lida como o fato de que a autoridade e a habilidade sobre as quais falavam representavam

condutas que deveriam estar inseridas em uma proposta de trabalho pautada no conhecimento. O conhecimento deve ser formulado e administrado de forma a convocar os alunos para esse fim, instigando-os e promovendo-lhes descobertas.

Contudo, as docentes do período da manhã, talvez pelo fato de poderem desenvolver, cada uma com sua sala, seu próprio trabalho, mostravam-se sempre mobilizadas pela busca de alternativas. O fato de um só regente ter assumido a responsabilidade pelo projeto pedagógico parece ter trazido implicações práticas quanto aos resultados obtidos. No período da tarde, por exemplo, ninguém assume essa responsabilidade e todas as propostas parecem se diluir, não se concretizar.

No período vespertino, de forma diferenciada do matutino, estava acontecendo uma mudança na dinâmica da escola, devido ao período integral, o que acarretava maiores dificuldades para os professores e os alunos. Na realidade, a escola contava com os documentos oficiais sobre a escola integral, quer sejam aqueles elaborados pela Secretaria Estadual de Educação quer seja o próprio Projeto Pedagógico da escola, o qual também trazia informações pertinentes à proposta. O Projeto Pedagógico fazia referência à proposta do trabalho com projetos.

Todavia, os professores faziam menção ao desconhecimento dessa proposta pedagógica, especialmente para aquele período. Como observa Larissa: “[...] *o que eu sei é que temos que trabalhar na forma de projetos e eu sempre procuro trabalhar dessa forma, mas não foi passado pra nós por escrito nada.*” O professor Henrique também comentou o desconhecimento da proposta das oficinas para o período complementar: “[...] *nunca foi passado nada pra gente sobre o trabalho das oficinas, nenhum planejamento, nem a proposta da escola, nada [...]*”. Comentou a dificuldade específica dos professores para lidar com a idade das crianças (não estavam acostumados com o Ciclo I). Esse é um exemplo de situações cotidianas que permite apontar as relações mal estabelecidas entre equipe gestora, professores e alunos.

Do contexto de discussões envolvendo a importância de um trabalho coletivo e da leitura dos documentos escolares derivaram as ideias sobre a pertinência de projetos de trabalho naquele momento vivido pela escola. A professora Larissa já trabalhava com projetos, mas procurava integrar os conteúdos nas diferentes áreas curriculares com as quais trabalhava – não era um projeto integrado aos outros professores. Após a discussão sobre as possibilidades de compartilhar os temas e objetivos com as demais áreas, ela disse: “[...] *poderíamos juntar os projetos, vai dar trabalho, mas é possível. Eu só consigo resultados e disciplina com meus alunos trabalhando na forma de projetos.*” Ressalta-se que a docente

estava se referindo a projetos individuais e não coletivos, nos padrões habituais e tradicionais da escola, nos quais um mesmo docente elabora e desenvolve seu trabalho. O professor Joaquim apontou a possibilidade de integrar seu plano de leitura ao grupo, pois, segundo ele, estava com dificuldade para lidar com as turmas e com a disciplina. Esse professor assim se colocou: “[...] *para mim, como projeto é uma coisa muito organizada, deve começar logo no início do ano; depois que as crianças já adquirem outros hábitos, fica difícil mudar, mas, como vão ter outras mudanças junto, nos alunos e tal, aí eu acho que é diferente.*” Pode-se notar a visão do professor de que a disciplina é um pré-requisito para a aprendizagem e não uma atitude que emerge no decorrer de uma atividade humana, como as oriundas de propostas educativas.

O professor Joaquim comentou os diversos fatores institucionais envolvidos que sempre põem em risco o andamento dos projetos devido aos impasses, às dificuldades. O professor Henrique acrescentou: “[...] *projetos assim sempre existem, que entram na questão de conteúdo, metodologia, trabalho do professor, mas o que precisaria seriam mudanças institucionais, pois estas nunca acontecem, são resistentes.*” Embora o professor tenha destacado a necessidade de mudanças de âmbito funcional e burocrático, é também possível perceber na sua fala uma visão de prática pedagógica como algo que se desenvolve e se constitui por si mesmo, diferente das questões funcionais, que requerem intervenções.

Esses relatos confirmam as implicações que o meio social (escolar) tem para a formação das pessoas e para as suas concepções e práticas. Como já foi referido neste trabalho, as pessoas (no caso, os educadores) se apropriam das interpretações do seu meio social, num processo que passa do plano social para o individual. A partir dessas mediações e significações circundantes na escola, seja em relação aos discursos, gestos, ações ou atitudes, vão se construindo modos singulares de funcionamento psicológico e de formas de pensar e agir nas práticas pedagógicas. Dessa forma, a própria escola e seus personagens contribuem tanto para mudanças como para a manutenção dessas crenças e atitudes/ações. É a linguagem exercendo não só o papel de comunicação entre as pessoas, mas de instrumento semiótico permitindo a formação de conceitos e de sistemas conceituais de complexidade crescente, constitutivos do pensamento (VYGOTSKI, 2001c). Nesse mesmo sentido, os alunos, vivenciando essas relações, vão se constituindo como indisciplinados.

Naquele ano, quando a proposta de Escola Integral representava ainda um projeto-piloto, os professores assumiam suas respectivas disciplinas/oficinas junto à Diretoria de Ensino e, posteriormente, apresentavam uma proposta de ensino à escola/unidade da qual tivessem assumido o trabalho nas oficinas. Contudo, em se tratando dos professores

apontados neste estudo, na ocasião em que se apresentavam à escola para assumir seu compromisso, manifestavam total desconhecimento da proposta em si, dos respectivos documentos e do que representava assumir o ensino numa escola de tempo integral. Naturalmente, essas situações geravam um impacto, e os professores procuravam reproduzir as anteriores práticas de reforço escolar, que lhes dificultavam, nesse novo contexto, assumir novas práticas educativas. Como referem Elaine Araújo e Oriosvaldo de Moura (2005, p. 13), “[...] a cultura da escola, ao mesmo tempo em que é construída pela manutenção das práticas, possibilita que estas se tornem tradição.” Tradição que fica cristalizada, mas que se apresenta com um sentido de preservação, que também tem em si o sentido da renovação.

Durante as tentativas de mudança da organização pedagógica, pôde-se perceber que prevaleceu a ambiguidade entre o tradicional, que apresentava desconforto, e o novo, que gerava insegurança e que requeria apoio, clareza de orientação/coordenação.

Como foi relatado, a escola passava por um momento de mudança em relação à coordenação pedagógica. De qualquer forma, tratava-se de um momento em que era crucial o processo de capacitação dos professores dentro da unidade por meio da coordenação, da oportunidade de momentos coletivos para que transformassem suas práticas e relações no interior dos processos acadêmicos. Essas seriam condições constitutivas de um novo docente para uma nova proposta educativa, a da escola de tempo integral.

Infelizmente, conforme mencionaram os docentes, eles foram conduzindo as aulas e buscando a melhor forma de acertar. Numa escola ainda pautada em modelos tradicionais, as relações organizacionais tornavam-se determinantes para sua dinâmica e resultados obtidos. Tratando-se especificamente da indisciplina, como um fenômeno relacional, pode-se afirmar que os aspectos da estrutura e funcionamento refletiam na sala de aula e nas relações que se viam desalicerçadas da tradição quanto a rotinas, práticas, formas de organização, expectativas, valores, crenças e atitudes.

Portanto, ao ter que inventar o período escolar integral de forma a proporcionar a educação escolar devida aos seus alunos, a própria escola mostra uma concepção e uma proposta curricular pautada no tradicionalismo, no silenciamento e na valorização da homogeneidade, recorrendo à tradição histórica da instituição. Nessa condição, pôde-se observar uma equipe técnica e professores que apresentavam falas e atitudes condizentes com essa ambiguidade e falta de coordenação.

Por exemplo, Joana não aceitava a nova composição dos grupos no período complementar. Sua sala de aula da manhã era a 4ª A, mas a docente ministrava algumas oficinas nas quartas séries no período da tarde. Desse modo, a 4ª A da tarde já não era mais a

mesma, estava com um novo agrupamento de alunos, situação que a incomodava, então falou certa vez: *“quero minha sala à tarde de volta!”*, ao que a pesquisadora respondeu: *“[...] mas a sala à tarde não é sua, sua sala é de manhã. A proposta para o período da tarde é outra.”*

Outro fato relacionado à nova organização dos alunos ocorreu com Eva. Essa docente foi a que enfrentou mais dificuldades com a situação, justamente por não apresentar aos alunos proposta educativa efetiva. Logo no início dessa nova organização, houve um problema na sua aula, em ambas as quartas séries (B e C). Na 4ª B, o problema foi maior, porque os alunos saíram da sala na maior algazarra e gritaria e ficaram andando pela escola, provocando quem passasse por perto; na 4ª C, a proposta para os alunos foi uma dança *funk* com som de rádio na porta da sala de aula, sem nenhuma proposta educativa.

A atitude do professor Joaquim é um outro exemplo. Numa ocasião em que a pesquisadora precisou se ausentar da escola mais tempo que o de costume devido a um evento que seria realizado e que estava relacionado à sua função na unidade, o referido docente veio comentar as implicações da ausência de supervisão na escola em relação ao trabalho dos professores:

*Eu estou desanimado com o andamento do trabalho. Não sei se foram suas ausências, mas bagunçou tudo de novo a rotina, estava indo tudo bem, mas agora... Outra coisa: está muito difícil trabalhar poesia com eles, eles não criam nada, as construções são pobres demais... Eu não sei o que fazer... Pensei em trazer modelos prontos para as crianças copiarem, estou desanimado...*

Outra ocorrência que retrata a ausência de coordenação frente aos projetos em andamento foi com a docente Maria das Graças. Sempre alheia ao que acontecia e desinteressada, um certo dia falou à pesquisadora: *“[...] dá pra você ficar com minha sala na quarta-feira? É que eu tenho compromisso e daí você daria continuidade ao projeto.”* A pesquisadora então respondeu que não havia como dar continuidade a um trabalho do qual ela não estava participando. Em meio a essa resposta, Maria das Graças disse: *“[...] eu não estou dando nada para os alunos porque só dou uma aula naquela sala; e nem adianta pedir as coisas que eles não fazem; nem adianta, eles não obedecem.”*

Essas várias ocorrências demonstram claramente as implicações das relações pedagógicas e funcionais para os comportamentos das crianças. Nesses casos, o acesso ao conhecimento, função própria da educação escolar, não está permitindo aos alunos reinterpretar e significar suas aprendizagens de forma a desenvolverem funções psíquicas importantes para sua formação, como a atenção, a memória, o raciocínio e a criatividade.

No caso de Eva, por exemplo, na perspectiva escolar, talvez essas funções se beneficiassem do *funk*, mas possivelmente de forma mais restrita e em demérito da apropriação do conhecimento escolar preconizado como direito de todos e dever do Estado. No caso de Joaquim, quando diz que “*está muito difícil trabalhar poesia com eles*”, aponta a ausência de subsídio e apoio necessários para propiciar o conhecimento devido aos alunos. A situação de desvantagem das crianças para com a aprendizagem escolar também é percebida nas atitudes de Maria das Graças e Joana. Esta última tinha muita dificuldade em compreender a heterogeneidade e as inovações como realidades e como fatores positivos para a aprendizagem das crianças.

Dessa forma, a ausência de coordenadora na estrutura e depois a presença de uma coordenadora que assumia inúmeros outros afazeres foram determinantes para a viabilização de um projeto de ETI cujas características geraram as condições constitutivas da indisciplina.

Por ocasião do processo de elaboração dos projetos, apareceram manifestações de alguns professores sobre as dificuldades que teriam para conduzir o trabalho na escola, já que seria necessário acompanhamento pleno da equipe gestora, especialmente da coordenadora, mas também da direção. Por exemplo, o professor Henrique falou da dificuldade que se teria em acertar os horários dos professores para essas novas salas “oficinas” e as mudanças requeridas, como no caso dos professores coordenadores, professores monitores, encontros coletivos: “*Mas você já viu sobre isso? Eu acho que vai ser muito difícil conseguir mudar alguma coisa... Bom... Se tiver essa possibilidade, eu posso ficar monitorando as salas.*” O professor Joaquim citou como exemplo a falta de postura da escola diante de algumas normas e decisões, como no caso do horário de saída dos alunos. Segundo ele, os alunos têm que sair no horário oficial, sem exceção, e a escola não leva isso a sério: “[...] *eu nunca vi isso, o aluno poder sair fora do horário, isso não pode acontecer, horário é horário porque a escola tem que ter normas.*” A fala desse professor dá indícios de sua visão acerca da qualidade das relações funcionais na escola e da necessidade de parâmetros a serem elaborados pela equipe gestora. E acrescentou: “[...] *sempre a escola esbarra em alguma coisa para que as coisas não deem certo, e também faltam recursos em todos os sentidos.*”

Pode-se dizer que esses e outros problemas levantados pelos docentes mostraram-se problemas objetivos de fato, mas não deixaram de representar “desculpas” por parte de alguns deles, tendo em conta a necessidade de maior mobilização diante das dificuldades enfrentadas. Tal circunstância aponta a presença das interpretações circundantes na escola, assim como a relevância dos padrões de interação que se estabelecem no interior da cultura escolar. Dessa maneira, tal manifestação dos professores, embora por um lado revele uma

preocupação com o acúmulo de afazeres no trabalho docente para se buscar mais inovação, revela também as visões das quais os docentes se apropriaram em relação aos aspectos funcionais e organizacionais da escola, quase nunca os questionando nos espaços de direito. O que mais se observava era a apropriação da falha para se desculpar das próprias debilidades.

Como se observa, as percepções, concepções e atitudes dos diferentes profissionais da educação encontram-se diretamente ligadas aos comportamentos das crianças. A professora Larissa – também dando indícios de sua visão sobre as relações sociais na escola – se mostrou preocupada com o andamento de seu próprio projeto e disse: “[...] *como eu faço agora, continuo dando o mesmo projeto? Como fica esta separação dos alunos no que diz respeito ao conteúdo? Eu estou com um projeto diferente para cada sala.*”

Essa é uma amostra do modelo tradicionalista que persiste na escola, da cultura escolar que possui ainda o hábito de que os professores trabalhem sozinhos e não em equipe, de forma compartilhada e interdisciplinar. O fato é que o racionalismo técnico ainda se mostra predominante nas escolas, ou seja, nesses moldes é a organização escolar que subordina o pedagógico e não o pedagógico que deve condicionar as necessidades organizacionais.

Contudo, a partir das colocações que eram feitas pelos professores, novas proposições eram pensadas, sempre com o intuito de adequar os trabalhos às possibilidades e necessidades de todos. Se na escola se mantinham visões e atitudes internalizadas, procurava-se, por outro lado, discutir certos aspectos, de forma a modificar o discurso existente e encontrar alternativas para a indisciplina das crianças. Por exemplo, Cláudia manifestou sua oposição em relação aos objetivos expressos nas Diretrizes Curriculares da Escola Integral (SÃO PAULO, 2006). Ela disse: “[...] *esses objetivos seguem uma linha mais desenvolvimentista e eu sigo uma linha mais crítica, veja aí... É só você olhar a ênfase que eles dão a esta parte de desenvolvimento. Eu não gosto, não. Acho que as crianças têm que aprender atitudes e coisas assim.*”

Se, por um lado, as relações na escola, seja em âmbito pedagógico, funcional ou social, pareciam não estar equilibradas, por outro lado, o projeto de trabalho elaborado coletivamente pelos professores apresentava características que, pela natureza interdisciplinar, desencadeariam uma nova visão entre os alunos e os docentes, já que permitiria aos alunos perceber o trabalho integrado entre os professores. Nesse sentido, tratava-se de um trabalho cuja natureza julgava-se trazer implicações positivas para possibilitar novos sentidos nas relações sociais na escola. Além disso, se, por um lado, todos os professores teriam que estar envolvidos no trabalho, inteirando-se da proposta das mais diversas maneiras, por outro lado, seria o aspecto organizacional da escola no comprometimento da equipe gestora o grande

responsável pelo alcance das novas metas e, portanto, da sustentação de relações que permitissem aos docentes formar novos conceitos sobre a indisciplina e colocar a disciplina na dimensão do pedagógico.

Nesse processo envolvendo as diferentes relações escolares, conforme propõe a teoria histórico-cultural, acreditava-se que o diálogo, as interpretações, as significações e internalizações repercutiriam nos sentidos almejados, como aqueles envolvendo cooperação, trocas, disciplina, e não no sentido oposto, como da não-cooperação, do individualismo e da indisciplina. Assim, havia necessidade de envolvimento e comprometimento de todos.

O professor Henrique, numa ocasião em que trocava idéias com a pesquisadora sobre os novos objetivos almejados, fez menção à necessidade de a coordenação da escola tornar-se parte integrante deste trabalho, da mesma forma que a pesquisadora. Assim ele se expressou:

*Sem a coordenação o trabalho pode se perder. Nós já tentamos fazer este trabalho interdisciplinar outras vezes, mas não deu certo, porque faltou esta base, esta estrutura que você está mostrando pra gente. Se a coordenação acompanhasse esse trabalho com você, teria tudo para dar certo ...*

A pesquisadora questionou o professor quanto ao fato de não expor essas questões nas reuniões semanais, quando a coordenadora estivesse presente. Então ele disse: *eu não posso fazer isso! A gente se queima!* Esse é um exemplo de um modelo interpretado e internalizado de gestão escolar pelo docente, um modelo autoritário, hierárquico e heterônomo. Observam-se, desse modo, as implicações das relações funcionais para os docentes, o que, por sua vez, afeta as relações pedagógicas com os alunos. Nesse sentido, para os docentes e alunos, a disciplina só seria conseguida nessa mesma relação de modelo autoritário, hierárquico e heterônomo. Ou seja, uma disciplina imposta a ferro e fogo, com o poder do docente e da direção exercido de forma totalmente dissociada das questões pedagógicas.

Como mencionam Elaine Araújo e Oriosvaldo de Moura (2005, p. 13), não se trata de atribuir exclusivamente à escola a responsabilidade pela educação e pelo processo de aprendizagem docente: “[...] acreditamos ser possível enfrentar essas amarras quando a escola assume seu poder. E aqui o poder é compreendido como a mobilização coletiva que cria condições desejáveis para uma cultura da participação efetiva, a cultura da coletividade.”

Deve-se lembrar que, por ocasião da entrada da coordenadora na unidade escolar, ela assim se pronunciou quando tomou conhecimento do trabalho que estava sendo elaborado: “[...] *mas vai ser muito bom este trabalho pra mim, porque vai me ajudar a lidar com esse problema. Eu só fui eleita por causa disso, porque disse que ia pegar firme diante desses*

*problemas de indisciplina.*” De um lado, os professores reclamavam da falta de medidas (punições aos alunos) por parte da escola, como ocorreu certa vez com a professora Joana: “[...] *esse negócio de indisciplina não cabe para os professores resolverem, muito pouco os professores podem fazer para melhorar a situação. Essa parte é da direção e coordenação mesmo.*” Por outro lado, ouvindo dos professores que faltava um conjunto de atitudes da coordenação, a coordenadora passou a chamar os pais para conversar sobre o comportamento dos filhos na escola, julgando ser essa a atitude que eles esperavam – na verdade, uma atitude compatível com a concepção tradicional. Essa forma de enfrentamento, que perpassa professores, coordenação e famílias, já foi apresentada em vários estudos (LOBATO, 2006; OLIVEIRA, M., 2002; PAPPA, 2004) e pouco contribui para o desenvolvimento escolar dos alunos.

De qualquer forma, embora a participação da gestão fosse algo imprescindível para a proposta, ficou muito difícil contar com o apoio da administração escolar no decorrer do trabalho. A coordenadora Mônica observava, ouvia as informações que lhe eram passadas, mas não assumiu o projeto de forma a fazer as mediações e intervenções necessárias, ou seja, dar a devida assessoria didático-pedagógica aos professores. Um exemplo dessa ausência para com o trabalho se deu quando a pesquisadora foi perguntar a ela onde seria a HTPC naquele dia. Ela aproveitou para dizer: “[...] *não vou falar nada, só preciso falar de um curso e de umas convocações.*” Na reunião, ela disse que apenas passaria alguns recados; sentou-se e ficou preenchendo algumas fichas enquanto o grupo discutia e não se pronunciou em nenhum momento da discussão. Quando a reunião estava chegando ao final, ela interrompeu dizendo que precisava passar os avisos. Esse dado é um exemplo de que os professores internalizam aquilo que vivenciam: essa atitude da gestora era vivenciada há tempos pelos docentes.

No decorrer do trabalho, como se pontuou nas descrições anteriores, alguns professores fizeram referência à importância da interferência da pesquisadora na escola. Henrique referiu-se à atuação da pesquisadora na elaboração dos procedimentos; Maria José sempre falava da interferência da presença da pesquisadora na sala de oficina; Joaquim assim o fez colocando a importância da presença da mesma no contexto coletivo da escola. Esses exemplos reforçam o quanto o trabalho estava atrelado às expectativas, diálogos, mediações e intervenções do “outro”. Esse “outro” mencionado pelos docentes, que então era a pesquisadora, poderia/deveria ser representado por outros educadores como a coordenadora ou, no caso, os professores monitores (caso tivesse sido possível). Do mesmo modo, se o “outro” se faz preponderante na equipe que integra os educadores, assim ocorre no que se refere aos educadores e aos alunos. São movimentos de idas e voltas nessas relações, cujas

interpretações e ações coletivas repercutem comportamentos e condutas individuais para os professores e alunos. São os caminhos e descaminhos nas relações internas da escola mostrando-se atuantes na constituição de alunos e professores.

Outra questão relacionada aos gestores dizia respeito aos recursos e procedimentos que os professores necessitavam e representou outro impasse para o andamento dos trabalhos. Um exemplo foi acreditar que a diretora pudesse mexer nos horários dos professores, já que se inseria nos projetos a questão do monitoramento do trabalho, e Henrique e Larissa demonstravam tal disponibilidade. O “Professor de Referência” representava um procedimento no qual, uma vez que as crianças compartilhassem o trabalho (objetivos, problemas e dificuldades) sempre com esse mesmo professor, em momentos iniciais e finais das aulas, as metas não seriam perdidas facilmente. Mas quando essa questão foi colocada em reunião, a diretora falou seriamente: “[...] *mexer nos horários dos professores, nem pensar! Eu não posso fazer isso de jeito nenhum!*” Os professores não tinham autonomia para reformular os horários sem a participação ou autorização da direção. Novamente, são as relações funcionais tradicionalistas e autoritárias circundantes na escola, que se refletem nas interações das demais pessoas que a compõem.

Ainda a respeito do âmbito funcional, na ocasião em que os procedimentos já estavam previamente definidos entre todos, os professores, às vezes, queixavam-se à pesquisadora por vários motivos, solicitavam materiais, pediam ajuda, como: “[...] *mas eles não trazem nada que a gente pede, não sei como vamos fazer esses brinquedos!*” (Cássia); “[...] *os equipamentos na sala de informática estão quebrados; por isso eu não tenho como iniciar o trabalho programado[...]*” (Henrique).

Outro exemplo se refere aos passeios programados nesses projetos das oficinas, como em uma creche e um asilo da cidade para as crianças fazerem as doações no final do ano (Anexo 2). O professor Joaquim deu a sugestão de todos visitarem primeiro os idosos; lá todos pegariam os nomes a fim de que eles fossem apadrinhados; depois escolheriam o seu amigo para receber os cartões. Quando esse assunto chegou novamente à diretora, ela disse: “[...] *mas vocês não vão conseguir ônibus de jeito nenhum! Nós já tentamos várias vezes e não conseguimos, é muita burocracia.*” Acrescentou à pesquisadora que esta deveria fazer um ofício com justificativa e ela mesma deveria encaminhar a solicitação à Diretoria de Ensino. O professor Joaquim falou: “[...] *o ano que vem a gente precisa alertar a direção da escola sobre recurso pra transporte. Temos que buscar recursos fora da escola para enriquecer o nosso trabalho.*”

Outra questão foi em relação aos materiais didáticos: tinha-se a impressão de que os professores nunca solicitavam nada naquela escola. A professora Sandra falou temerosa: “*mas a gente pode pedir materiais?*” Também Larissa comentou: “*como vamos fazer com as massinhas?*” E quando falou dos materiais para preparar o papel reciclado: “*eu não tenho como preparar a reciclagem!*” Cópias de atividades eram outro problema, pois, segundo a diretora, gerariam custos para a escola. Nesse caso, além da carência de assessoria necessária, o restante também iria depender da criatividade dos professores no preparo das atividades do projeto.

Pode-se, portanto, destacar a importância da qualidade das relações sociais e organizacionais na escola para a sua dinâmica cotidiana, especialmente para a disciplina ou indisciplina dos alunos. Os dados reforçam a tese de que a indisciplina é algo totalmente relacional no contexto escolar, justamente porque está atrelada às expectativas e valores existentes nos diferentes campos no interior da escola (SMOLKA, 2000). Como bem postulou Vygotski (2002, p. 75), o processo de internalização consiste numa série de transformações, e o funcionamento psicológico “[...] é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.”

São os padrões ou a qualidade das interações que definem as apropriações e significações pelos sujeitos nas relações. No caso da unidade escolar, os gestores estão numa posição de autoridade e são eles que avaliam e tomam as decisões cotidianas. Dessa forma, a equipe gestora demonstra um modo socialmente desenvolvido, disseminado e apropriado de conceber a educação e o ensino, e esse modo marca as práticas desenvolvidas junto aos professores, o que, por sua vez, tem repercussões na relação professor-aluno.

No tocante às dificuldades que alguns professores estavam apresentando em relação ao trabalho interdisciplinar, as gestoras faziam suas observações. Na opinião da vice-diretora, o problema estava sendo a falta de preparo dos professores para este trabalho. Ela disse: “[...] *não está claro pra eles; é preciso organizar melhor o trabalho com eles.*” É claro que isso não dependia da pesquisadora e da estagiária, mas, fundamentalmente, da coordenadora pedagógica, como já foi mencionado. Em algumas situações, a pedido da diretora ou da pesquisadora, a coordenadora lembrava os professores da importância do trabalho e de suas participações, justificando sua falta de tempo para participar mais. Ela disse: “[...] *eu ajudo como posso, porque não dá mesmo tempo de muita coisa. Mas a professora Sandra (pesquisadora!) pode conduzir o trabalho com vocês e está contando com o empenho de todos.*”

Expressando uma concepção tradicionalista e racionalista de compreender o processo de formação de professores, a coordenadora referiu-se aos comentários feitos por Maria José na reunião de conselho de classe, nos quais constavam as seguintes observações: que os alunos não estavam obedecendo às listas novas, que as áreas não se encaixavam nos projetos e que era difícil para ela (a professora) mudar sua forma de trabalhar. A coordenadora assim se pronunciou:

*Não podemos, de jeito nenhum, desistir, engavetar o projeto... a questão é minha falta de tempo; já era pra ter outra coordenadora na escola e não tem; eu tenho que exercer a função de coordenadora das oficinas também; eu não estou dando conta de tudo, é muita coisa pra mim... Eu imaginei que o projeto já estivesse redondinho e que os professores estivessem preparados e isso não está acontecendo, algumas professoras não sabem como trabalhar, como é o caso de Maria José, Maria das Graças, Helena, Eva. Essa forma de trabalhar é difícil para os professores, é complicada, eles não entendem. Muitos não sabem nem o que estão fazendo aqui... É necessário um trabalho individual com esses professores para poderem sanar suas dificuldades [...].*

De acordo com a teoria histórico-cultural, através da linguagem os significados expressos nas palavras propiciam a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo um “filtro” no qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele. Se, de um lado, procurava-se explorar o âmbito coletivo, grupal, com um trabalho interdisciplinar, de outro, a gestora acreditava num trabalho individual. Ao que parece, ocorreu uma contradição. Assim, na educação escolar, com uma certa cultura estabelecida e certos modos de conceber a aprendizagem e o ensino, naturalmente haverá persistências de um lado e resistências de outro lado. Trata-se de um sentido de *im-propriedade* que pode se produzir em relação às expectativas e interpretações do outro.

Sobre a escola integral e o período complementar, cabe uma observação: os alunos trazem em suas histórias uma ideia formada a esse respeito, ou seja, de que têm um período do dia para ir à escola e um período para brincar (em casa, na rua, no quintal). Nesse sentido, cabe à escola de tempo integral se viabilizar de forma a romper com essa relação, mas, ao mesmo tempo, garantindo o espaço de lazer entre as atividades escolares. Ocorre que, como se observou neste trabalho, embora os documentos oficiais relativos à nova proposta abordem essa questão, os docentes não foram capacitados para atendê-la, ou mesmo de partir de uma nova proposta apresentada à equipe escolar. A capacitação dos docentes mostrava-se uma necessidade premente de atenção. Fazia-se fundamental que a escola participasse e

implantasse inovações, acompanhasse os resultados e, com isso, alcançasse as mudanças desejadas. Essa questão será retomada nas considerações finais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar o papel que as relações sociais escolares exercem na constituição da indisciplina ou disciplina dos alunos no contexto da educação escolar. Os dados obtidos permitiram identificar as implicações das relações pedagógicas para atitudes de indisciplina dos alunos. Esse resultado possibilita que se inicie uma discussão relativa a algumas questões fundamentais que estiveram diretamente relacionadas a este estudo, entre elas: a própria dificuldade de se conduzir uma pesquisa dentro das escolas; as dificuldades notadas na concretização do projeto Escola de Tempo Integral; as alternativas que poderiam ser buscadas no interior das escolas para o problema da indisciplina.

Primeiramente, deve-se destacar que, embora se tenha buscado, em concomitância aos objetivos almejados, realizar um trabalho colaborativo junto aos docentes, a pesquisadora deparou-se com muitos impasses. De fato, a participação dos pesquisadores nas escolas constitui-se ainda em tarefa repleta de desafios. Nesta experiência relatada, foi possível verificar o quanto as representações dos docentes em relação à pesquisa são ainda marcadas por uma conotação acadêmica, impedindo ou limitando espaços para concepções paralelas mais amplas, como as que abrigam o trabalho voltado para as questões da prática diária das escolas. Esse é um dado que tem estado presente na discussão de vários autores (ALVES-MAZZOTTI, 2003; LUDKE, 2005).

Ocorre que os professores acham que o pesquisador está dentro da escola apenas para observar e tomar notas, sem dar nada em troca; outras vezes, o vêem como alguém que está na escola para trazer técnicas, modelos e procedimentos já elaborados, e que tudo é uma questão de testagem ou experimentação. Porém, quando percebem que não há “receitas” precisas para alguns problemas da prática pedagógica cotidiana, como ocorreu neste trabalho, então creem que o pesquisador deve auxiliar os professores nas funções do dia-a-dia. Essa situação pode ser percebida, especialmente, com os professores do vespertino, que, embora expressassem frequentemente a necessidade de mudanças, não faziam comentários específicos sobre mudanças na proposta e prática pedagógica da escola.

Essa posição, que ainda persiste entre os professores, de serem (quererem ser?) meros executadores de currículos contribui para que o termo professor reflexivo represente apenas expressão de uma época, como bem expressou Pimenta (2002). É preciso considerar, no entanto, que não há um reconhecimento social positivo do papel desempenhado pelos professores no processo de formação-produção dos saberes sociais, o que favorece a visão de

técnicos e executores destinados à tarefa de transmitir saberes. Os professores ocupam uma posição estratégica, mas socialmente desvalorizada no campo dos saberes.

Sobre a prática docente, sabe-se que se constitui num longo processo relacionado a todas as experiências e conhecimentos adquiridos no percurso acadêmico e profissional. Nesse sentido, os saberes dos professores apresentam diversas características, como, por exemplo: são adquiridos através do tempo; têm os primeiros anos de docência como decisivos na estruturação da prática profissional; são utilizados e se desenvolvem no âmbito da carreira; são provenientes de diversas fontes; e, ainda, emergem na ação, no trabalho, na busca dos objetivos, já que essas circunstâncias exigem outros conhecimentos, competências ou aptidões (TARDIF, 2000).

Diante dessas questões, não é difícil compreender a resistência dos docentes a novas concepções, mudanças e atitudes, mas o fato é que esse comportamento acaba dificultando práticas mais críticas. Parece, portanto, que para se pensar numa prática reflexiva, é necessário estabelecer os limites políticos, institucionais e teórico-metodológicos relacionados a essa prática. Contudo, tendo em conta as condutas dos professores diante de novas concepções, parece que a superação desses limites se dará a partir de teorias que permitam aos docentes entender e atuar na transformação, mesmo frente às restrições impostas pelas práticas institucionais, já que estas são históricas e socialmente determinadas.

Por outro lado, se a teoria pode superar o praticismo e evidenciar o significado político da atividade docente, por si só ela não é suficiente para orientar a prática pedagógica na direção dos verdadeiros problemas a serem enfrentados pelo trabalho docente. Parece necessário que o professor se comprometa com a transformação da realidade, levando em conta os componentes éticos e políticos de seu trabalho, o que não constitui um caminho simples nem fácil.

Em resumo, ainda é um desafio conciliar ensino e pesquisa dentro das escolas; ainda está presente no interior das instituições a concepção de pesquisador como alguém externo; é notória a necessidade de conciliar a teoria advinda das práticas dos professores e aquelas oriundas das ciências; os professores estão habituados à transmissão de saberes que são exteriores a eles, prontos e impostos; os professores precisam compreender as restrições impostas pelas práticas institucionais; a prática precisa ser problematizada e inserida num enfoque interpretativo e crítico. Esses pontos, no entanto, remetem a um aspecto de grande relevância que merece ser destacado: a cultura escolar.

Como já foi discutido nos outros itens, os grupos culturais (família, escola, comunidade e outros) dos quais os indivíduos fazem parte funcionam no sentido de produzir

peessoas que operam psicologicamente de uma maneira particular, de acordo com os modos culturalmente estabelecidos de ordenar o real. De igual modo, a cultura escolar se constitui num ambiente estruturado que fornece às pessoas ali envolvidas (educadores em geral e alunos) vários elementos carregados de valores, sentidos e significados. Portanto, assumir na cultura escolar a tese de que as funções superiores dos indivíduos são relações sociais internalizadas significa reconhecer que no contexto escolar toda relação envolve o outro (que também internaliza) e que o mecanismo que possibilita a *conversão* dessas relações sociais em funções do indivíduo e em formas da sua estrutura é a *significação* veiculada/produzida pela “palavra do outro” (PINO, 2000). Além disso, o objeto a ser internalizado é a significação das coisas, não as coisas em si mesmas. Assim, mesmo na cultura escolar, o que é internalizado das relações sociais não são as relações materiais, mas a significação que elas têm para as pessoas, significação que emerge na própria relação.

Nesse sentido, é possível afirmar o quanto alguns aspectos ainda se mostram latentes no interior da cultura escolar, com implicações para as internalizações e para os diferentes sentidos produzidos e reproduzidos pelos personagens ali envolvidos. Esse quadro pode ser observado nos resultados apontados neste trabalho. Desde a equipe de gestores até os professores, auxiliares e alunos, a maneira de se construir da educação escolar mostra-se pautada, na maioria das vezes, em relações hierárquicas de poder e submissão nas quais estão presentes a autoridade, a heteronomia, a obediência, a homogeneidade e o individualismo, entre outros fatores. De um lado, os professores vivenciam e internalizam essas relações heterônomas e autoritárias; de outro, os alunos também internalizam e significam suas experiências escolares (suas próprias atitudes e as atitudes dos adultos) a partir do que vivem, culminando em formas específicas de se apropriar da escola e seu contexto (e de como a indisciplina é encarada/punida!).

Cabe, então, questionar o quanto alguns aspectos da cultura tradicional da escola precisam ser objeto de mudança. Por parte da gestão escolar, aspectos comuns, como a qualidade da organização curricular, pedagógica e funcional, a reflexão, reconstrução e construção coletiva do projeto pedagógico, a forma de condução dos processos de formação continuada, a qualidade da assessoria oferecida aos professores dentro da escola e os modos de agir face aos comportamentos das crianças e as queixas dos professores, representam pontos cruciais que necessitam de mudanças urgentes. Por parte dos professores, devem ser considerados os seguintes pontos cruciais: maior envolvimento/conhecimento acerca do projeto pedagógico, especialmente de forma a atender as diferenças em classe; a visão de possibilidade de trabalho colaborativo e em equipe; a construção e aplicação de projetos

coletivos e interdisciplinares na escola; o emergir de novas formas de lidar com as atitudes das crianças. Para tanto, a instituição escolar e seus agentes precisam buscar condições ambientais e sociais necessárias a essas mudanças, rumo a uma transformação no interior da cultura escolar: a cultura da coletividade, das parcerias, dos diálogos, do respeito às diferenças, das atividades significativas, das aprendizagens adquiridas e da disciplina do aprender.

Esses referenciais acerca da cultura escolar remetem a outra discussão, relacionada à implantação da Escola de Tempo Integral. Talvez muitos imaginem que uma escola de tempo integral para as crianças, principalmente para as mais pobres, traga benefícios de várias naturezas, tanto para as mães que trabalham e não têm onde deixar seus filhos como para as crianças, que teriam um lugar seguro e com o que se ocupar. Talvez imaginem, também, que a permanência das crianças o dia todo na escola represente uma quantidade maior de aulas. Na realidade, essa nova proposta tem trazido consigo uma série de equívocos e interpretações errôneas, justamente porque permanecer o dia todo na escola deve representar, nessa nova proposta, um enriquecimento curricular a partir de atividades educativas diferenciadas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) tornou-se um dos documentos responsáveis por várias mudanças que vêm sendo implementadas na realidade educacional brasileira. Em relação à Escola de Tempo Integral, a LDB propõe no Artigo 34: “[...] a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de efetivo trabalho em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.” Nesse mesmo artigo 34, § 1º, a lei assim propõe: “[...] o Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.” Esses fundamentos legais promoveram mudanças no contexto educativo que, de acordo com o que se vem observando, se efetivam de forma dúbia, camuflada e excludente.

Dúbia porque as incertezas são muitas, indo desde o despreparo dos profissionais da educação para lidar com essas inovações com competência até as incertezas dos alunos que chegam com expectativas de que usufruir dessa escola lhes renderá, além de momentos prazerosos, um futuro promissor. Camuflada porque sempre sobrevivem, de alguma forma, as várias carências e dificuldades, seja em relação às condições materiais, ambientais ou humanas. Afinal, se não é possível que a escola integral, pelo menos inicialmente, se conduza como propõem os parâmetros legais, que mal haveria em substituir, por exemplo, as oficinas curriculares da escola integral por “aulas”? Para as famílias, o aluno, de qualquer forma, vai estar na escola aproveitando seu tempo. Por fim, excludente porque, à medida que não dá garantias de direito a “todas” as crianças de acesso ao ensino público, gratuito e de “total”

qualidade, contribui para a exclusão, reforçando as desigualdades sociais e contradizendo as tão almeçadas políticas e práticas de inclusão escolar.

Uma escola de tempo integral que propicie educação escolar diferenciada para seus alunos precisa encontrar meios de oferecer subsídios aos seus docentes de forma que as atividades mantenham vínculo com a aprendizagem, diferente do que ocorreu com alguns docentes no decorrer deste trabalho. Nessa nova proposta da ETI, não cabem atividades desconexas e inventadas para “matar o tempo” do estudante. Ocorrências dessa natureza, como se observou, conduzem os discentes a outras atividades consideradas indisciplinadas, que fogem daquilo que o docente propôs. Todavia, independentemente de qualquer razão, a culpa recairá sobre o aluno. Dessa forma, se os docentes fundamentarem suas propostas educativas, sejam elas relacionadas a esporte, cultura, brincadeiras ou outro campo de atividades, vão propiciar uma visão clara aos alunos sobre suas pretensões pedagógicas. Por exemplo, retomando o caso de Eva: quando deixou seus alunos ouvindo e dançando *funk*, a docente poderia ter transformado aquele momento em atividade formativa, explorando diversos aspectos relacionados a essa modalidade cultural.

Além disso, ao contrário de preocuparem-se com transmissão de conteúdos ou acúmulo quantitativo de aula, como se observou na conduta de alguns docentes – Cássia, Maria das Graças, Maria José, por exemplo –, podem aprofundar esses conteúdos a partir da ação participativa dos alunos. As atividades propostas devem buscar aprimorar as oportunidades de aprendizado e formação, assim como de convivência cidadã. Novamente, a ETI não se traduz em aulas, como numa interpretação equivocada da LDB, mas, antes, deve ser tempo de estudo, pesquisa, elaboração, sempre flexível, de preferência interdisciplinar, como se tentou realizar neste trabalho.

Portanto, com base no exposto, conclui-se que não é possível uma escola de tempo integral se conduzir com posturas tradicionais e individualistas. Se a ETI representa inovação, não pode ser reprodução, como os docentes deixaram acontecer no período vespertino. Seria necessária, nessa direção, uma formação adequada do corpo docente antes de a proposta se iniciar, de modo que os professores pudessem elaborar um projeto pedagógico de qualidade. Assim, a escola de tempo integral garantiria a qualidade da educação escolar aos alunos, até mesmo em respeito ao papel do professor como educador, formador.

Todavia, muitas das políticas públicas voltadas à criança e ao adolescente, entre elas as políticas de inclusão escolar, ou da escola de nove anos, destoam consideravelmente das suas proposições teóricas e práticas. Na realidade, muito ainda se tem a caminhar rumo à igualdade de oportunidades e à educação como direito de todos. São os reflexos do Estado

neoliberal que vê a educação mais como mercadoria e que pode infligir perdas à população com suas intervenções, uma vez que tende a transferir à esfera privada a tarefa de cuidar desse aspecto social tão importante.

Na realidade brasileira, em se tratando da ETI, parece que sua chegada está mais relacionada a um alongamento do período do que à construção de uma outra escola. De qualquer forma, no tocante à cultura escolar, especialmente no caso da ETI, embora se admitam as dificuldades e desafios, como se mostrou neste estudo, as mudanças necessárias no interior da escola poderiam representar metas vinculadas a um trabalho colaborativo e de parceria com os professores. Esse ainda parece ser um caminho profícuo no âmbito da formação continuada para muitos dos problemas cotidianos das escolas, especialmente para a dificuldade dos educadores com a diversidade dos alunos. Por meio deste trabalho reflexivo, os docentes poderiam refletir sobre suas próprias ações educativas e suas concepções norteadoras da prática. Com embasamento na concepção histórico-cultural de desenvolvimento humano, este trabalho poderia contribuir para uma nova visão de escola, de ensino, de aluno, na medida em que possibilitaria uma ressignificação da função da escola, da heterogeneidade e dos problemas de indisciplina.

Se mudanças na realidade histórica produzem mudanças na experiência humana, mudanças nas relações sociais escolares produzem mudanças na indisciplina. Ou seja, se as relações escolares estão desajustadas, põem-se à mostra a turbulência e o conflito entre os diferentes personagens que lá atuam, o que, por sua vez, desencadeia comportamentos de indisciplina. Esses comportamentos são constituídos e constituintes nas/das relações escolares através das contínuas interações que se estabelecem, das interpretações que se fazem e das condutas que emergem.

Esses referenciais corroboram o entendimento de que os traços de cada ser humano (comportamento, funções psíquicas, crenças e valores) estão intimamente vinculados ao aprendizado, à apropriação do legado de seu grupo cultural. Esse processo, como já se abordou, ocorre através da linguagem, das pessoas ao redor e outros mediadores, e o comportamento mais ou menos indisciplinado de cada indivíduo dependerá de suas experiências, de sua história educativa, que, por sua vez, sempre terá relações com as características do grupo social, com as circunstâncias e com a época histórica em que se insere. Como bem explicitou Vygotski (1995b, p. 141-142):

[...] uma consciência ingênua considera que a revolução e a evolução são incompatíveis, que o desenvolvimento histórico ocorre enquanto atém-se a

uma linha reta. A consciência ingênua não vê mais que catástrofes, ruína e ruptura quando se rompe a trama histórica e se produzem mudanças e saltos bruscos. A história deixa de existir enquanto não retorne ao caminho reto e uniforme. A consciência científica, pelo contrário, considera que a revolução e a evolução são duas formas de desenvolvimento vinculadas entre si, formas que se pressupõem reciprocamente.

Nessa direção, cabe ainda fazer referência a um dado importante: das professoras participantes do período da manhã, algumas coincidiram de ministrar aulas na mesma sala de oficinas e compartilharam alguns alunos em ambos os períodos. Como a sala de Sandra (4ª C), por exemplo, que à tarde era Sala de Oficina, com um terço dos alunos de Sandra; a sala de Marina (4ª B não era de oficina, mas tinha um terço dos alunos inseridos na Sala de Oficina); já a sala de Josiane (1ª A) era a da oficina à tarde, assim, um terço de seus alunos estava lá também. Desse modo, é possível fazer alguns comentários acerca desses períodos e dos alunos: os mesmos alunos que permaneceram na aula da professora Marina de manhã não ficavam parados na sala no período da tarde, como Mirele, Caio e Wagner; o mesmo se pode dizer da professora Josiane, cujos alunos não estavam apresentando problemas de indisciplina com ela, mas apresentavam à tarde, como é o caso de Mario, Tatiane e Gustavo, que não permaneciam na sala de aula. No caso de Sandra, o problema, à tarde, era muito mais acentuado em se tratando de determinados alunos, como Isabela, Gilson, Adriele, Pedro, Miriam e Emanuela. De manhã, com a professora Sandra, esses alunos eram indisciplinados e, sempre que possível, estavam circulando pela escola. Mas à tarde, além de não ficarem em sala, mostravam-se muito displicentes, respondões e rebeldes. No caso de Josiane, o aluno Mário, que permanecia com ela pela manhã, não permanecia nas atividades à tarde: ficava parado pelos cantos, olhando o que ocorria à sua volta, mas se recusava a entrar na sala de aula. A aluna Tatiane juntava-se às suas colegas das outras classes para passear pela escola com comportamentos rebeldes e de teimosia. Era impressionante a diferença notada no comportamento das crianças nos diferentes períodos.

Assim sendo, é importante ressaltar que, no contexto educativo e, mais especificamente, na relação professor-aluno, se as relações interpessoais são conduzidas de forma a evidenciar uma relação de respeito para com o aluno, de confiança no que ele pode produzir e de aceitação de que sua produção, no sentido do objetivo escolar, mesmo com ajuda, tem enorme valor, estabelecem-se relações que promovem a participação do aluno e o seu entusiasmo perante o que empreende e perante si próprio. Na situação contrária, o docente favorece a constituição da falta de vontade, do perambular, da permissividade, do abuso, da violência, do **não fazer** a atividade escolar e **de fazer** aquilo que condiz com o que

o(a) professor(a) pensa dele (aluno indisciplinado por natureza ou por fatores familiares), pois são essas relações que os alunos vivenciam com esse tipo de docente, ainda que seu discurso seja cheio de boas intenções e preocupações. A prova disso é que os mesmos alunos com docentes diferentes e relações diferentes se comportam de maneiras também diferentes.

Por fim, o desenvolvimento individual, na perspectiva histórico-cultural, não é resultado de uma faculdade primitivamente existente no sujeito por razões biológicas, nem de puros reflexos de condicionamentos externos, tampouco são imutáveis ou universais; trata-se, antes, de um processo histórico formado através da internalização dos modos e atividades psíquicas, historicamente determinados e culturalmente organizados. Portanto, é um processo bidirecional de influências (REGO, 1996).

Este trabalho procurou retratar um novo entendimento da indisciplina, que mais do que qualquer atitude “inapropriada” constitui-se a partir das demandas educativas, das concepções de ensino e aprendizagem e das atividades propostas. Primeiro: se os professores tiverem clareza acerca dos resultados a serem alcançados com seus trabalhos, guiarão os alunos, naturalmente, às condutas necessárias que representam a disciplina do aprender. Segundo: os alunos só poderão compreender essa disciplina a partir das aprendizagens significativas que lhes solicitem aquela atitude, o que, por sua vez, colocará em movimento as diferentes funções psíquicas, incluindo a percepção, a atenção, a imaginação, a criatividade, a espontaneidade, a linguagem e muitas outras. Ou seja, se a indisciplina representa condutas que destoam daquilo que é esperado pelo(a) professor(a), certamente a disciplina está atrelada aos seus objetivos de ensino. Dessa maneira, muitos comportamentos considerados “indisciplinados” ganharão outro olhar, mais focado no desenvolvimento humano. Essa forma de conceber a indisciplina a situa como fenômeno produzido nas relações sociais escolares, sustentando a ideia de que tais atitudes variam em diferentes grupos culturais conforme os significados que cada grupo lhes atribui.

A indisciplina não pode mais servir de aliada a outros mecanismos seletivos. É possível pensar em transformações na escola e, como bem referiu Pereira (2003), em diferentes épocas os problemas com indisciplina continuam existindo; apenas a forma de castigo mudou. Se esse problema fosse meramente do aluno, a indisciplina seria um fenômeno apenas dos tempos atuais. Mas ela é antiga na nossa história: só a dificuldade para lidar com ela é um problema do presente. Portanto, se os professores tornarem-se conhecedores da epistemologia de sua prática profissional, certos de seu papel (intervir sobre as necessidades de aprendizagem!) e do valor de seu trabalho (propiciar conhecimentos significativos!),

poderão fazer uma leitura diferente da indisciplina, assim como das estratégias de enfrentamento desse problema, a partir da educação escolar e da prática pedagógica.

Permanece, com este trabalho a possibilidade de que novas “leituras” sobre indisciplina possam ser feitas pelos educadores e professores no contexto da cultura escolar. Percebe-se que apenas através de oportunidades coletivas de reflexões sobre o trabalho educativo, no qual persistam a mobilização e o comprometimento de todos os envolvidos, é que a indisciplina pode ceder lugar a um espaço de participação, diálogo e produção de conhecimento, realçando o verdadeiro papel e sentido da escola. É nessa direção, junto à equipe escolar e aos alunos, que novos estudos e novas investigações sobre a indisciplina devem trilhar, possibilitando, cada vez mais, contribuições que a entrelacem às práticas pedagógicas e, principalmente, que lancem luz sobre essa relação a fim de torná-la clara aos educadores e professores.

## REFERÊNCIAS

- ACHINSTEIN, Betty; BARRET, Adele. (Re)Framing classroom contexts: how new teachers and mentors view diverse learners and challenges of practice. *Teachers College Records*, New York, v. 106, n. 4, p. 716-746, 2004.
- ALVES, Cândida Maria Santos Daltro. *(In)Disciplina na escola: cenas da complexidade de um cotidiano escolar*. 2002. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2002.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 33-48.
- ANDRADE, Antonio dos Santos. Refletindo sobre a relação professor-aluno em um grupo de professoras do ensino fundamental. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, Ribeirão Preto, v. 9, n. 16, p. 53-56, 1999.
- ARAÚJO, Elaine Sampaio; MOURA, Oriosvaldo de. A aprendizagem docente na perspectiva histórico-cultural. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005. Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2005. p. 1-16. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/gt08.htm>>. Acesso em: 14 fev. 2008.
- ARAÚJO, Ulisses F. O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo longitudinal. *Rev. Online Bibl. Prof. Joel Martins*, Campinas, v. 2, n. 2, p.1-12, fev. 2001.
- ARROYO, Miguel G. Fracasso escolar: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (Org.). *Para além do fracasso escolar*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2000. p. 11-26.
- AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. *Revista Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, jul./dez. 1999.
- \_\_\_\_\_. A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 47, p. 7-19, dez. 1998.

\_\_\_\_\_. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, Julio Groppa. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2004. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt20/t207.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2008.

BENTES, Nilda de Oliveira. *Sanção educativa e aprendizagem nas relações dialógicas da sala de aula*. 2003. 104 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Educação, Piracicaba, 2003.

BOGDAN, Robert; BICKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOHN, Catherine; ROEHRING, Alysia D.; PRESSLEY, Michael. The first days of school in the classrooms of two more effective and four less effective primary-grades teachers. *The Elementary School Journal*, Chicago, v. 104, n. 4, p. 269-287, March 2004.

BORSATTO, Cláudia Roberta; ANDRADE, Antonio dos Santos. Assessoria a professores de 1ª e 4ª séries visando o desenvolvimento do profissional reflexivo a partir dos princípios do psicodrama pedagógico (resultados preliminares). *Revista Brasileira de Psicodrama*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 69-82, 2000.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 19 maio 2008.

BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação Especial Brasileira: a integração-segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.

CARRAHER, Terezinha Nunes; SCHLIEMANN, Analúcia Dias. Fracasso Escolar: uma questão social. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, p. 3-19, maio 1983.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 1-19.

COLLARES, Cecília A. L.; MOYSÉS, Maria Aparecida. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1996.

CORSI, Adriana Maria. Professoras iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2005. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/gt08.htm>>. Acesso em: 14 fev. 2008.

DESGAGNÉ, Serge. Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, Montréal, v. 23, n. 2, p. 371-394, 1997.

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 55).

EVANS, Judith F. Effective Teachers: An Investigation from The Perspectives of Elementary School Students. *Action in Teacher Education*, Reston, Virginia, v. 24, n. 3, p. 51-62, Fall 2002.

FRAGELLI, Patrícia Maria. *Estudo sobre o processo de construção do trabalho docente e questões relacionadas à disciplina e indisciplina na escola de Educação Infantil*. 2000. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

FRELLER, Cintia Copit. *Histórias de indisciplina escolar e a atuação do psicólogo*. 2000. 254 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, 2000.

GATTI, Bernardete Angelina et al. A reprovação na primeira série do primeiro grau: um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 38, p. 3-13, ago. 1981.

GEIGER, Brenda. Discipline in K through 8th grade classrooms. *Education*, Chula Vista, California, v. 121, n. 2, p. 383-393, 2000.

GERALDI, Corinta Maria Grisólia; MESSIAS, Maria da Glória Martins; GUERRA, Miriam Darlene Seade. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisólia (Org.). *Cartografia do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1998. p. 237-274.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A construção de conhecimentos e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. In: MORTIMER, Eduardo Fleury; Smolka, Ana Luiza Bustamante (Org.). *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 77-88.

JEANPIERRE, Bobby J. Two urban elementary science classrooms: the interplay between student interactions and classroom management practices. *Education*, Chula Vista, California, v. 124, n. 4, p. 664-675, 2004.

LAPOINTE, Judith M. Teacher/Student conflict and misbehaviour: toward a model of the extended symmetrical escalation. *Journal of Classroom Interaction*, Washington, v. 38, n. 2, p. 11-19, 2003.

LARA, Aline Frollini Lunardelli; TANAMACHI, Elenita de Ricio; LOPES JUNIOR, Jair. Concepções de desenvolvimento e de aprendizagem no trabalho do professor. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 3, p. 473-482, 2006.

LEWIS, Ramon. Classroom discipline and student responsibility: the students' view. *Teaching and Teacher Education*, New York, v. 17, n. 3, p. 307-319, 2001.

LIMA, Maria do Socorro Martins. *Silêncio e/ou participação? A questão da disciplina na concepção e na prática de professoras da 1ª série do ensino fundamental*. 2000. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

LONGAREZI, Andrea Maturano. *Os sentidos da indisciplina na escola: concepções de professores, equipe técnica e alunos das séries finais do Ensino Fundamental*. 2001. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2001.

LÚRIA, Alexander Romanovitch. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone, 1994.

\_\_\_\_\_. *Curso de psicologia geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. 1.

LOBATO, Vivian da Silva. Concepções de professores sobre questões relacionadas à violência na escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT20-1739--Int.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2008.

LUDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli Eliza. D. A. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e prática dos professores*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2005. p. 27-54.

LUCIANO, Eliana Aparecida de Souza. *Representações de professores do ensino fundamental sobre o aluno*. 2006. 171 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Ribeirão Preto, 2006.

MÁXIMO, Daniela Diniz. *Um estudo sobre a representação que professores do ensino fundamental têm sobre a disciplina e a indisciplina na sala de aula*. 1999. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1999.

MEDEIROS, Cynthia Pereira de. *Indisciplina e mal-estar na educação: uma reflexão a partir da ética da psicanálise*. 2001. 115 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2001.

MOLL, Jaqueline. No fio da navalha: o direito à inclusão e à singularidade no contexto escolar como elementos para a reinvenção do presente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2005. p. 1-15.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. *O sujeito e as normas: as práticas discursivas na instituição escolar*. 2001. 129 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2001.

OLIVEIRA, Luciane Paiva Alves de. Práticas de disciplinarização e de não disciplinarização dos corpos infantis no início do ensino fundamental: uma análise sobre o uso do espaço. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25., 2002, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2002. p. 1-14. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/lucianealvesoliveirat13.rtf>>. Acesso em: 14 fev. 2008.

OLIVEIRA, Maria Izete de. *Indisciplina escolar: representação social de professores que atuam no ensino fundamental na cidade de Cáceres – MT*. 2002. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

OMOTE, Sadao. Aparência e competência em Educação Especial. *Temas em Educação Especial I*, São Carlos, p. 11-26, 1990.

PACE, Judith. Revisiting classroom authority: theory and ideology meet practice. *Teachers College Record*, New York, v. 105, n. 8, p. 1559-1585, 2003.

PAPPA, João Segura. *A (in)disciplina e a violência escolar segundo a concepção de professores do ensino fundamental*. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

PEREIRA, Maria José de Moraes. *Disciplina-disciplinamento: da vara de marmelo à cadeirinha de pensamento*. 2003. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; Ghedin, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PINO, Angel. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, p. 763-785, 2007.

\_\_\_\_\_. Ensinar-aprender em situação escolar: perspectiva histórico-cultural. *Contrapontos*, Itajaí, v. 4, n. 3, p. 439-460, set./dez. 2004.

PIROLA, Sandra Mara Fulco. *Avaliação de repertórios iniciais de leitura e escrita: análise da aplicação coletiva de um instrumento*. 1999. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Relações interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. *As relações interpessoais na formação de professores*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 7-19.

REBELO, Rosana Aparecida Argento. *Indisciplina escolar – multiplicidade de causas e sujeitos: um olhar sobre a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Jose Honório Rodrigues”*, situada na periferia da Zona Leste de São Paulo. 2000. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

REGO, Teresa Cristina. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vigotskiana. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996. p. 83-101.

ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Lenore. Profecias auto-realizadoras em sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual

dos alunos. In: PATTO, Maria Helena Souza (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981. p. 258-295.

ROURE, Susie Amâncio Gonçalves de. Concepções de indisciplina escolar e limites do psicologismo na educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm#gt20>>. Acesso em: 14 fev. 2008.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p.105-122, jan./jun. 2001.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. *Diretrizes curriculares da escola em tempo integral*. São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. *Escola em tempo integral*. São Paulo, 2005.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Concepções e alertas sobre formação continuada de professores de química. *Química Nova na Escola*, São Paulo, v. 16, p. 15-20, nov. 2002.

SHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-82.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Lev. S. Vigotski. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, 2000.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 20, n. 50, p. 26-40, 2000.

STUHLMAN, Megan W.; PIANTA, Robert C. Teachers' narratives about their relationships with children: associations with behaviour in classrooms. *The School Psychology Review*, Cuyahoga Falls, Ohio, v. 31, n. 2, p. 148-163, 2002.

SZENCZUK, Dorotéa Pascnuki. *(In)Disciplina Escolar: um estudo da produção discente nos programas de pós-graduação em Educação (1981-2001)*. 2004. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TULESKI, Silvana C. et al. Voltando o olhar para o professor: a psicologia e pedagogia caminhando juntas. *Revista do Departamento de Psicologia – UFF*, Niterói, v. 17, n. 1, p. 129-137, 2005.

VITALIANO, Celia Regina. *Percepções e práticas de uma professora de ciclo básico em relação a alunos com bom e mau rendimento escolar*. 1993. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1993.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In: \_\_\_\_\_. *Obras escogidas*. 2. ed. Madrid: A. Machado Libros, 2001a. v.2, p. 181-285.

\_\_\_\_\_. La percepción y su desarrollo en la edad infantil. In: \_\_\_\_\_. *Obras escogidas*. 2. ed. Madrid: A. Machado Libros, 2001b. v.2, p. 351-368.

\_\_\_\_\_. El problema del lenguaje y el pensamiento del niño en la teoría de Piaget. In: \_\_\_\_\_. *Obras escogidas*. 2. ed. Madrid: A. Machado Libros, 2001c. v.2, p. 29-80.

\_\_\_\_\_. Dominio de la atención. In: \_\_\_\_\_. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1995a. v.3, p.213-245.

\_\_\_\_\_. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: \_\_\_\_\_. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1995b. v.3, p.139-168.

XAVIER, Maria Luiza M. de Freitas. Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais...* Poços de Caldas: ANPEd, 2003. p. 1-17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>> . Acesso em 14 fev. 2008.

YASUMARU, Vital Toshio. *Comportamentos de indisciplina: um estudo com a 4ª série do ensino fundamental*. 2006. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ZEICHNER, Kennet. El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*, Barcelona, v. 220, p. 44-49, 1993.