

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIREITOS HUMANOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM DIREITOS HUMANOS

**INDISCIPLINA ESCOLAR SOB O OLHAR DOS DIREITOS HUMANOS: a busca
pela responsabilidade partilhada e pela alegria na escola**

MARCUS VINÍCIUS COIMBRA DOS SANTOS

Goiânia
2015

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Marcus Vinícius Coimbra dos Santos		
E-mail:	marcusvcoimbra@gmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? ☒ Sim ☐ Não			
Vínculo empregatício do autor	Servidor Público Estatutário do Estado de Goiás		
Agência de fomento:		Sigla:	
País:	UF:	CNPJ:	
Título:	INDISCIPLINA ESCOLAR SOB O OLHAR DOS DIREITOS HUMANOS: a busca pela responsabilidade partilhada e pela alegria na escola		
Palavras-chave:	Indisciplina; Escola; Direitos Humanos; Interdisciplinaridade; Alegria		
Título em outra língua:	Lack of Discipline in School from a Human rights Perspective: the quest for shared responsibility and for joy at school		
Palavras-chave em outra língua:	Lack of Discipline; School, Human Rights; Interdisciplinary; Joy		
Área de concentração:	Direitos Humanos		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	20/08/2015		
Programa de Pós-Graduação:	Interdisciplinar em Direitos Humanos		
Orientador (a):	Magno Luiz Medeiros da Silva		
E-mail:	magno.ufg@gmail.com		
Co-orientador(a)*			
E-mail:			

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Data: ____/____/____

Assinatura do (a) autor (a)

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIREITOS HUMANOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM DIREITOS HUMANOS

**INDISCIPLINA ESCOLAR SOB O OLHAR DOS DIREITOS HUMANOS: a busca
pela responsabilidade partilhada e pela alegria na escola**

MARCUS VINÍCIUS COIMBRA DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar *Stricto Sensu* em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás, na linha de pesquisa Práticas e Representações Sociais de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos, sob a orientação do Prof. Dr. Magno Luiz Medeiros da Silva.

Goiânia
2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Coimbra dos Santos, Marcus Vinícius
INDISCIPLINA ESCOLAR SOB O OLHAR DOS DIREITOS
HUMANOS [manuscrito] : a busca pela responsabilidade partilhada e
pela alegria na escola / Marcus Vinícius Coimbra dos Santos. - 2015.
CLVII, 157 f.

Orientador: Prof. Dr. Magno Luiz Medeiros da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Pró-reitoria de
Pós-graduação (PRPG) , Programa de Pós-Graduação em Direitos
Humanos, Goiânia, 2015.
Bibliografia. Anexos.

1. Indisciplina. 2. Escola. 3. Direitos Humanos. 4.
Interdisciplinaridade. 5. Alegria. I. Medeiros da Silva, Magno Luiz ,
orient. II. Título.

MARCUS VINÍCIUS COIMBRA DOS SANTOS

**INDISCIPLINA ESCOLAR SOB O OLHAR DOS DIREITOS HUMANOS: a busca
pela responsabilidade partilhada e pela alegria na escola**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos.

Aprovado em 20 de agosto de 2015.

Prof. Dr. Magno Luiz Medeiros da Silva – PPGIDH/UFG
Orientador

Prof. Dr. Julio Roberto Groppa Aquino – FE/USP
Membro Externo

Profa. Dra. Luciana de Oliveira Dias – PPGIDH/UFG
Membro Interno

Àquele cujos céus anunciam sua glória. O firmamento proclama as obras das suas mãos. Esses discursos são silenciosos; não se ouve uma só palavra, mas a sua voz ressoa por toda terra, e as suas palavras até os confins do mundo.

AGRADECIMENTOS

A minha esposa, Mayara, por ser a pessoa mais importante na minha vida e que todos os dias deste estudo se fez presente com palavras e ações de apoio, incentivo, compreensão e inspiração.

A minha filha, Maitê, que antes de nascer produz em mim a esperança por uma escola alegre.

Aos meus pais, Eurípedes e Dolores, por me oferecerem incondicional amor e incentivo.

Ao meu orientador, Professor Dr. Magno L. Medeiros da Silva, pela atenção, apoio e direção.

A Professora Dra. Luciana de Oliveira Dias, por participar de todos os processos avaliativos deste trabalho com significativos apontamentos.

Ao Professor Dr. Julio Roberto Groppa Aquino, uma referência, e que prontamente aceitou o convite para participar desta banca.

Ao Professor Dr. Warley Carlos de Souza, por me inspirar, apoiar e despertar para a pesquisa científica.

Ao Professor Ms. Sérgio A. Moura, por também me inspirar e apoiar desde a graduação.

Aos meus amigos, Josias Ferreira Alves Neto e Faustino Matos Leite, e demais companheiros de mestrado pelo apoio e contribuições ao longo de toda esta jornada.

Ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos, representado por todo corpo docente e técnico-administrativo, pela oportunidade e apoio.

Aos meus familiares, amigos, pastores e discípulos pela compreensão e absoluto apoio ao longo deste estudo.

Aos colegas da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás.

Ao Colégio Kerygma, pelo apoio e compreensão irrestrito para que este estudo pudesse ser realizado.

Aos participantes desta pesquisa, pela disponibilidade ao diálogo.

A minha avó, Maria, por ter distribuído tanto amor, carinho e simplicidade até seu último minuto de vida.

RESUMO

O presente estudo trata da indisciplina escolar analisando seus efeitos ao trabalho educativo, sempre mantendo um diálogo com os estudos em direitos humanos. A pesquisa parte para uma reflexão interdisciplinar que levanta a necessidade de reconhecer a escola como ambiente direcionado ao convívio social, um espaço alegre, e não apenas como espaço de preparação para o exercício produtivo ou correspondente ao modelo social vigente. A investigação para o aprofundamento à discussão foi dividida em pesquisa bibliográfica e de campo, em suas características qualitativas. Foram entrevistados de forma não-diretiva e por meio de grupos focais, estudantes, professores(as) e gestoras, a fim de compreender até que ponto a indisciplina escolar é tida como um problema, de que forma ela é tratada e o que pode se esperar de um ambiente escolar no que diz respeito à aceitação das diferentes culturas primárias. O que se propõe é que seja dada outra finalidade à instituição escolar, como um espaço social efetivamente democrático, capaz de construir conhecimentos, (re)criar a herança cultural e cultivar a alegria, a espontaneidade e a livre expressão. Nesta perspectiva, propõe-se ao ambiente escolar outro significado ao trato com a disciplina.

Palavras-chave: Indisciplina; Escola; Direitos Humanos; Interdisciplinaridade; Alegria.

ABSTRACT

This study deals with the school indiscipline analyzing their effects on educational work, while maintaining a connection with studies on human rights. The research aims an interdisciplinary reflection that raises the need to recognize the school as environment directed to social life, a cheerful space, not only as preparation space for productive activity or in accordance with the existing social model. The research to deepen the discussion was divided into literature and field researches in its qualitative characteristics. Students, teachers and principals were interviewed in a non-directive approach and through focus groups, in order to understand the extent to which school discipline is seen as a problem, how it is treated and what can be expected of a school environment with regard to acceptance of the various primary cultures. What is proposed is that a different purpose is assigned to the school space, as a social space effectively democratic, where it possible to build knowledge, (re) create the cultural heritage and cultivate joy, spontaneity and free expression. In this perspective, it is proposed to the school environment another meaning to dealing with discipline.

Keywords: Lack of Discipline; School; Human Rights; interdisciplinarity; Joy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. O DESAFIO METODOLÓGICO DA PESQUISA	14
1.1 Uma abordagem qualitativa.....	14
1.2 Em campo: grupo focal e a entrevista não-diretiva como técnicas de pesquisa.....	16
1.3 Categorias conceituais de análise dos dados	21
2. INDISCIPLINA E O DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR.....	23
2.1 Compreensões sobre o fenômeno da indisciplina.....	24
2.2 Proposta Interdisciplinar: uma conversa entre os distintos saberes.....	31
2.3 Um olhar sobre o trato com a indisciplina escolar no Estado de Goiás	36
2.3.1 Ministério Público de Goiás e o Projeto de Combate à Indisciplina Escolar	37
2.3.2 Colégios da Polícia Militar do Estado de Goiás	41
3. A ESCOLA COMO ESPAÇO DEMOCRÁTICO	48
3.1 A legitimidade da eclosão e mediação de conflitos no ambiente escolar.....	50
3.2 O reconhecimento necessário de direitos e deveres	56
3.3 Educação por justiça, igualdade e diversidade	64
4. POSSIBILIDADES OPERATIVAS PARA O ATO INDISCIPLINADO	71
4.1 Possibilidade do balanço harmônico entre autoridade e liberdade	72
4.2 Possibilidade da responsabilidade partilhada entre os protagonistas da escola.....	84
4.3 Possibilidade do cultivo de uma ambiência alegre na escola	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
ANEXOS	109

INTRODUÇÃO

*Another brick in The Wall
Outro tijolo na parede
(Pink Floyd)*

[...] Parte II

*Não precisamos de nenhuma **educação**
Não precisamos de **controle mental**
Chega de **humor negro** na sala de aula
Professores, deixem as crianças em paz
Ei! Professores! Deixem essas crianças em paz!
Tudo era apenas um tijolo no muro
Todos são somente tijolos na parede*

*"Errado, faça de novo!"
"Se não comer sua carne, você não ganha pudim
Como você pode ganhar pudim se não comer sua carne?"
"Você! Sim, você atrás das bicicletas, parada aí, garota!"*

A indisciplina escolar, objeto de estudo deste trabalho, protesta por uma reflexão mais profunda do que esgotar-se nas categorias citadas (com grifo nosso) no trecho musical acima, já que em busca por um disciplinamento no ambiente escolar, liberdade, justiça, alteridade, felicidade e democracia podem esquivar-se frente ao processo educativo.

Por esse diagnóstico, o objetivo da pesquisa que se segue é analisar os contornos dos atos indisciplinados, seus efeitos ao trabalho educativo da escola, e em especial pelo diálogo mantido com os estudos em direitos humanos. Os objetivos secundários partem para uma reflexão interdisciplinar que levanta a necessidade de reconhecer a escola como ambiente direcionado ao convívio social, um espaço alegre, e não apenas como espaço de preparação para o exercício profissional ou correspondente ao modelo social vigente.

Até que ponto, então, o diálogo estabelecido com uma educação em direitos humanos pode promover uma compreensão a respeito da indisciplina escolar, considerando a necessidade de discussão que todos os envolvidos no ambiente escolar demonstram sobre o tema?

[...] a questão da indisciplina [...] parece ser um sintoma daquilo que a própria escola produziu, seja em termos de significado dos seus conteúdos, das estratégias de trabalho na sala de aula, ou, ainda, do modo de encarar os alunos e partilhar com eles os espaços, vozes e tempos (PASSOS, 1996, p.121).

Ora, de um lado encontra-se a compreensão crítica de Foucault, em que a disciplina aparece como poder por meio de dispositivos. A finalidade do uso da disciplina é fazer com que os corpos sejam dóceis e produtivos; logo dominados e padronizados, reafirmando uma prática governamental hegemônica.

Nesse sentindo, quando enquadrado na perspectiva escolar, o processo de disciplinamento é ligado à moral, regras, àquilo que vai normatizar e moralizar os sujeitos. Uma vez que o(a) estudante descumpra o que é moral, ele(a) se torna anormal. Cria-se, portanto, o(a) estudante indisciplinado(a).

O que não se avalia é o motivo do descumprimento das normas encucadas: Há uma razão social? Qual o significado ético sobre aquela norma? Por que os(as) estudantes precisam ficar calados, as carteiras em fileiras e haver uma relação imperial do professor sobre o(a) estudante? Como resultado, nota-se uma escola de ambiência triste, escura, onde o(a) estudante não encontra prazer ou, ao menos, uma compreensão de sua frequência naquele lugar. O ato indisciplinado torna-se um grito para que a escola assuma sentindo, não só formação de conhecimento e cultura.

A concepção objetiva deste estudo é o que acolhe Paulo Freire (2009): uma disciplina escolar baseada no diálogo, na responsabilidade partilhada, em que o(a) estudante seja tão protagonista quanto o educador; pela qual autoridade e liberdade assumam um equilíbrio, e a escola se transforme num ambiente alegre, incentivador da criatividade e mantenedor das habilidades do(a) estudante, mas também dos(as) educadores: “uma prática científica disciplinada pode e deve conter ousadia e criatividade [...]” (CARVALHO, 1996, p.133).

Para dar maior abrangência e aparato ao que é proposto, a pesquisa foi fracionada nos seguintes capítulos: 1) O desafio metodológico da pesquisa; 2) Indisciplina escolar e a urgência por um diálogo interdisciplinar; 3) A escola como um espaço democrático; 4) Possibilidades operativas para o ato indisciplinado: o que pode ser feito na prática.

Foram considerados e utilizados estudos de Michel Foucault (1996), para a questão do disciplinamento, ao lado de Aquino (1996), entre outros. Boaventura de Sousa Santos (2010) é relevante por sua proposta denominada *Ecologia dos Saberes*, no campo da interdisciplinaridade. Para uma Educação em Direitos Humanos, Paulo Freire (2010), Jacques Delors (2000), Georges Snyders (1988) e Marly Silveira (2012). José Sérgio de Carvalho (2004) tratará de Educação e Cidadania. No campo da metodologia, o trabalho se aprimora com as sugestões de Michel Thiollent (2009), Minayo (1992) e Antônio Severino (2007).

Metodologicamente, a pesquisa traz uma abordagem qualitativa, cujos métodos estão reunidos em pesquisas bibliográfica ou teórica e de campo. As técnicas envolvem dois grupos focais: GF1 (02 estudantes – dos gêneros masculino e feminino do 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, totalizando 06 estudantes) e GF2 (02 estudantes dos gêneros masculino e feminino do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, totalizando 06 estudantes). Também foram feitas entrevistas não diretivas com a gestora, coordenadora e cinco (05) professores do ambiente escolhido para a pesquisa em campo, o Colégio Estadual Balneário Meia Ponte (Rede Estadual de Ensino), localizado na Avenida Genésio de Lima Brito, QD. F. LT. Área S/N - Jardim Balneário Meia Ponte, Goiânia, Goiás.

Para um entendimento de como a indisciplina é compreendida em uma perspectiva regional, a proposta da pesquisa é a de analisar a forma como o Estado de Goiás discerne e trata a problemática. Para este fim, de maneira exemplificativa, considera-se o olhar do *Projeto Combate à Indisciplina Escolar* (2010), do Centro de Apoio Operacional da Educação do Ministério Público do Estado de Goiás, da mesma forma o crescente processo de militarização dos Colégios Estaduais.

Cabe ressaltar que, aqui, o fenômeno da indisciplina escolar é tratado com a complexidade que lhe é inerente, com seus traços de objeto científico-pedagógico, fenômeno cultural humano e ambiente de discussão entre diversos saberes.

Além disso, seria correto admitir que as estratégias da administração do ato indisciplinado serão sempre precárias, porque ensaísticas – elas serão respostas pontuais e inconclusas ao eterno embate entre as gerações escolares (AQUINO, 2003, p. 47)

O objetivo deste estudo, portanto, não é esgotar discussão tão complexa quanto a que sugere o tema, mas uma aproximação ao diálogo que a interdisciplinaridade propõe. Naturalmente que as reflexões seguintes não correspondem a um todo de proposições epistemológicas que definem as teorias de cada campo, mas manifestações objetivas que possibilitam a captura de resultados relevantes para as áreas supracitadas.

1. DESAFIO METODOLÓGICO DA PESQUISA

1.1 Uma abordagem qualitativa

É papel da metodologia definir métodos e técnicas particulares de cada fase do processo de investigação. Além do controle desses métodos e técnicas, cabe à metodologia “orientar o pesquisador na estrutura de pesquisa: com que tipo de raciocínio trabalhar? Qual o papel das hipóteses? Como chegar a uma certeza maior na elaboração dos resultados e interpretações?” (THIOLLENT, 2009, p. 29).

Como predisposição, esta pesquisa parte da conjectura de que nenhuma pesquisa é neutra, seja qualitativa ou quantitativa. Pelo contrário, qualquer estudo da realidade, “por mais objetivo que pareça, mais ‘ingênuo’ nas pretensões, tende a direcioná-lo em um arcabouço teórico que informa a escolha do objeto, todos os passos e resultados teóricos e práticos”. (MINAYO, 1992, p. 38).

Guiada pelos estudos que possam, portanto, contribuir positivamente à produção e análise dos resultados, a pesquisa traz uma abordagem qualitativa e, por isso, refere-se a um conjunto de métodos e técnicas diversos epistemologicamente, compreendendo-se de uma pesquisa teórica-bibliográfica e pesquisa de campo. A esse respeito:

[...] se segue o caminho qualitativo por diversas técnicas, considerando o foco nas relações, significados, percepções, estereótipos, estigmas, o que pede mais trânsito entre o dito, o percebido e o sentido, sendo, portanto, a linguagem e a observação orientações apropriadas à compreensão (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p.41).

A abordagem qualitativa, nos termos acima, faz uso de técnicas que apreciam as características subjetivas, e assim pertencente ou relativo aos sujeitos participantes deste estudo. Busca-se compreender as suas ideias, manifestações, histórias e preferências a partir de suas falas e comportamentos.

O objetivo é fazer com que todos os dados conversem de maneira somatória, e não excludente:

A ciência, como modalidade de conhecimentos, só se processa como resultado de articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico. Não se reduz a um mero levantamento e exposição de fatos ou a uma coleção de dados. Estes precisam ser articulados mediante uma leitura teórica. Só a teoria pode caracterizar como científicos os dados empíricos. Mas, em compensação, ela só gera ciência se estiver articulando dados empíricos (SEVERINO, 2014, p. 126).

Desse modo, tendo como pretensão assumir um caráter científico no que diz respeito a indisciplina escolar sob o olhar dos direitos humanos, é imprescindível aproximação de conceitos teóricos já estabelecidos sobre o tema com dados empíricos produzidos especificamente para a realização do presente estudo.

Aqui, tanto a análise dos dados produzidos em campo, quanto aqueles produzidos bibliograficamente serão tratados com a mesma criticidade e amplitude, buscando o equilíbrio dialógico entre essas duas dimensões que compõem este trabalho em uma perspectiva binária.

Partindo do pressuposto acima, bem como, dos objetivos perseguidos, da natureza do objeto pesquisado e dos procedimentos possíveis essa pesquisa assumirá as seguintes etapas: (a) Pesquisa bibliográfica a partir de material literário que colabore com as inquietações e conceitos referentes à indisciplina escolar, aos direitos humanos e à interdisciplinaridade; (b) Pesquisa de campo realizada em escola da rede pública estadual localizada no município de Goiânia.

A pesquisa bibliográfica teórica é concretizada a partir de material literário que colabore com as inquietações e conceitos referentes à indisciplina escolar, aos direitos humanos e à interdisciplinaridade. Os autores fundamentais ao estudo do objeto de pesquisa são, no campo da indisciplina e da escola: Michel Foucault (1996); Júlio Groppa Aquino (1996 e 2003); Yves De La Taille (1996 e 2001); José Sérgio de Carvalho (1996); Paulo Freire (1996); Marly Silveira (2002); Jacques Delors (2000); .

No campo dos direitos humanos e suas prerrogativas: Boaventura de Sousa Santos (1997); Hannah Arendt (1998); José Sérgio de Carvalho (2004), Norberto Bobbio (2004), Para os estudos de interdisciplinaridade, busca-se respaldo em Boaventura de Sousa Santos (2010) e Ivani Fazenda (2007) e em todos os autores de apoio aos outros campos, já que a interdisciplinaridade é marcada precisamente pelo diálogo e aproximações entre os campos que contribuem com o objeto proposto.

No caso da pesquisa documental fundamentada no Projeto de Combate à Indisciplina Escolar (2010), foram analisados de maneira objetiva os seguintes documentos: “Cartilha de Orientações: Como proceder frente à indisciplina escolar”, publicada pelo Ministério Público de Goiás; e o “Regimento Interno” dos Colégios da Polícia Militar do Estado de Goiás. A análise desses documentos ocorreu de modo a exemplificar e observar o modo como tem ocorrido o diálogo interdisciplinar com a educação no Estado de Goiás. Aqui, a partir do diálogo entre distintas áreas do conhecimento que pressupõe uma proposta interdisciplinar, houve o descontentamento com as simples aparências desses documentos, e por isso, a busca

por revisões sobre seus princípios verdadeiros de causalidade. Mas, sem indicar a simples transferência de responsabilidades e desprovida de preconceitos.

1.2 Em campo: grupo focal e a entrevista não-diretiva como técnicas de pesquisa

Na busca por conseguir informações, hipóteses e, destacadamente possibilidades operativas, a respeito do problema da indisciplina na escola à luz dos direitos humanos, foi realizada uma pesquisa de campo.

Na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos (surveys), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos (SEVERINO, 2007, p.122).

Como proposto, o tema da indisciplina foi observado dentro do seu ambiente específico: a escola. Os dados produzidos receberam intervenção deste pesquisador durante a realização das entrevistas não-diretivas e dos grupos focais. Constitui-se como referências descritivas e analíticas o conjunto de condições morais que cercam os sujeitos e que exerceram influência sobre os mesmos na escola.

O Colégio Estadual Jardim Balneário Meia Ponte, localizado na Avenida Genésio de Lima Brito, QD. F. LT. Área S/N - Jardim Balneário Meia Ponte, Goiânia, Goiás, foi o ambiente em que os dados foram produzidos de maneira descritiva e posteriormente analisados criticamente neste trabalho para fins de uma leitura próxima à realidade do tema. A escolha por uma escola da rede pública de ensino justifica-se por suas diretrizes e orientações estarem respaldadas pelo Estado, assim como, por seus indicadores socioeconômicos.

Buscou-se seguir o critério da *representatividade qualitativa*:

[...] trata-se de um pequeno número de pessoas que são escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas apresentam em relação a um determinado assunto. Pessoas ou grupos são escolhidos em função de sua representatividade social dentro da situação considerada (THIOLLENT, 2009, p.66).

Para fins desta pesquisa, e do critério de representatividade qualitativa, foram escolhidos para compor esta pesquisa estudantes das turmas do 7º ano do Ensino Fundamental II a 3º série do Ensino Médio considerados como os(as) indisciplinados(as) por parte dos educadores que também participaram da mesma.

A escola participante da pesquisa, de acordo com informações verbais de alguns professores e de membros do corpo técnico-pedagógico, vinculados à Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás, tem um histórico de ocorrências de indisciplina. Dado isso, após visita deste pesquisador e recebimento de uma carta de apresentação emitida pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos, confiada aos cuidados de sua diretora e secretária, oficialmente colocou-se à disposição para participar deste estudo.

Posteriormente ao aceite desta unidade escolar e assinatura dos documentos necessários, o projeto foi cadastrado na Plataforma Brasil para apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Goiás. Somente depois da aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da UFG que foi dado início à coleta e produção dos dados, conforme parecer em anexo.

Chama à atenção o fato de que dentro do período programado para a aplicação das técnicas de coleta de dados, as escolas da rede pública do estado de Goiás reuniram-se e decidiram pelo “indicativo de greve”. Por esse motivo, a programação inicial foi alterada por diversas vezes a fim de atender a disponibilidade oferecida pela direção da escola aos professores, estudantes e demais servidores participantes da pesquisa.

No que concerne às técnicas que foram utilizadas para coleta dos dados a respeito da indisciplina escolar à luz dos direitos humanos, grupos focais e entrevistas não-diretivas constituíram instrumentos eficazes na coleta dos submetidos a análises posteriores.

A pesquisa em campo foi disposta com a formação de dois grupos focais – organizados de tal forma que o(a) estudante participante indicado pela direção da escola como aquele(a) com histórico de ocorrências de indisciplina, pudesse explicitar suas compreensões sobre a temática deste objeto de estudo a partir das proposituras apresentadas pelo entrevistador (mediador). Além da realização dos dois grupos focais com os(as) estudantes, foram realizadas entrevistas não-diretivas com: a gestora escolar, uma coordenadora pedagógica e também responsável pelo acompanhamento disciplinar dos(das) estudantes, e cinco professores(as) de diferentes áreas do conhecimento.

[...] A pesquisa qualitativa aparece assim como uma lente eficaz no exercício de filtrar as informações obtidas a partir da aplicação dos instrumentos – previamente selecionados, testados e reformulados – para que os dados fossem trabalhados à luz de categorias conceituais e perspectivas teóricas. É a partir dessa premissa que as entrevistas, grupos focais [...] foram tomados como instrumentos capazes de captar dados que possibilitassem uma leitura compreensiva dos temas citados (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p.43).

A propósito de suas possibilidades qualitativas, esta pesquisa procura ampliar a capacidade de selecionar as informações obtidas sobre o tema da indisciplina a partir dos grupos focais realizados com os(as) estudantes e das entrevistas realizadas com os(as) educadores. Para tanto, foram atribuídas categorias conceituais a respeito de indisciplina, interdisciplinaridade, direitos humanos e escola.

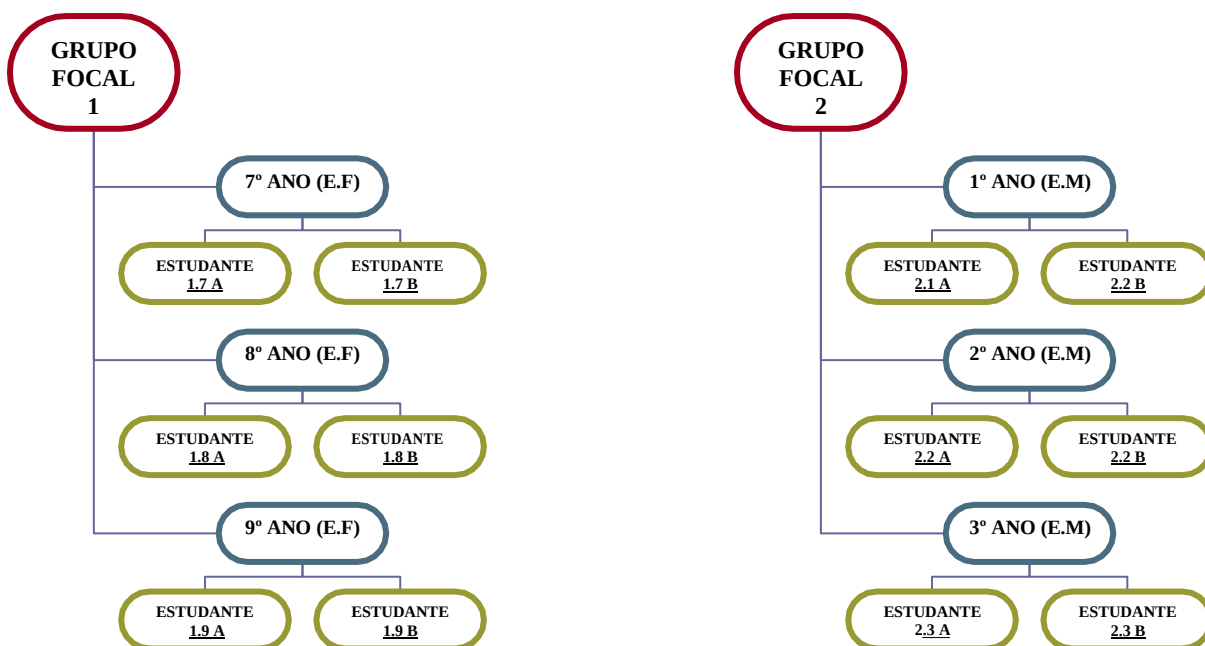
Os grupos focais são discussões que dialogam sobre um tema em particular, ao receberem estímulos apropriados para o debate (RESSEL et al., 2008, p. 780). O processo de integração grupal que acontece no momento da coleta dos dados é o que distingue essa ferramenta metodológica de outras utilizadas, cujo objetivo de formação desses grupos focais é o de ouvir o(a) estudante — aquele que pode ser considerado como o sujeito do ato indisciplinado, e extrair suas compreensões sobre a temática.

O grupo focal é um procedimento que, pela seleção dos indivíduos com características específicas comuns, pode conduzir ao conhecimento de percepções, atitudes e comportamentos de determinados sujeitos sociais que apresentam respostas abertas sem as limitações de uma escolha. [...] Vale enfatizar que, com a realização de grupos focais, o que se busca é uma ampliada discussão das várias opiniões e da diversidade de ideias que os integrantes dos grupos apresentam, e não como se poderia deduzir de forma apressada, um consenso.

Uma grande vantagem do grupo focal é a sua potencialidade em captar ações e reações que podem ser tomadas como representativas — em uma dimensão micro da vida social — de uma realidade mais ampliada. Desta forma, podem ser notadas respostas objetivas às questões apresentadas para o debate, mas também podem ser observados os significados e as emoções no momento das discussões (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p.47)

A recorrência aos grupos focais neste trabalho deu-se pela probabilidade de que ao reunir em grupos os(as) estudantes tidos como indisciplinados(as) os mesmos se sentiriam mais à vontade para: expressar suas compreensões, se comportar; e proceder. Nesse sentido, houve o reconhecimento da importância e diversidade de cada modo de reação em face dos estímulos presentes em cada encontro, assim como, de todas as maneiras de agir relacionadas com a presença ou influência de outros.

Os grupos focais foram assim distribuídos: GF1 (02 alunos — 01 do gênero masculino e 01 do gênero feminino — das turmas do Ensino Fundamental II, totalizando 06 alunos) e GF2 (02 alunos — 01 do gênero masculino e 01 do gênero feminino — das turmas do Ensino Médio, totalizando 06 alunos). Na unidade escolar pesquisada, as turmas trabalhadas pelo Ensino Fundamental II foram os 7º, 8º e 9º anos da Educação Básica. Já o Ensino Médio foi composto pelas 1ª, 2ª e 3ª séries também da Educação Básica, conforme organograma a seguir.



Organograma 1- Organização do Grupo Focal

“Os grupos focais são geralmente constituídos por um número de seis a oito pessoas, que são convidadas a debater sobre um determinado assunto com a ajuda de um moderar, como nos *talk show* apresentados em canais de televisão” (WELLER, 2006, p.243). Nesta pesquisa foram realizados dois encontros com cada um dos grupos, com período de duração de 01h30 cada um deles, contando com a participação dos 06 (seis) estudantes de cada grupo, mediados por este pesquisador.

Paralelamente aos grupos focais, foram realizadas as entrevistas não-diretivas com os demais sujeitos que representam o outro lado da relação escolar (já que os(as) estudantes representam um dos lados): a gestora escolar, uma coordenadora pedagógica (e também responsável pelo acompanhamento disciplinar dos(as) estudantes, e cinco professores(as) de diferentes áreas do conhecimento. Essas entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade de horário dos(as) entrevistados(as). A escolha por de entrevistas não-diretivas ocorreu visto que:

Por meio delas, colhem-se informações dos sujeitos a partir do seu discurso livre. O entrevistador mantém-se em escuta atenta, registrando todas as informações e só intervindo discretamente para, eventualmente, estimular o depoente. De preferência, deve praticar um diálogo descontraído, deixando o informante à vontade para expressar sem constrangimentos suas representações (SEVERINO, 2007, p.125).

Esse tipo de entrevista busca dar liberdade ao(a) entrevistado(a), valorizando seu conhecimento, já que parte de um roteiro básico de questões que abordam ao interesse da pesquisa da forma mais aberta possível (DUARTE; BARROS, 2010, p.66).

Michel Thiollent (1980, p. 80) reforça que a entrevista não-diretiva, assim como o grupo focal, é ideal para um aprofundamento qualitativo na investigação científica. Em nível interpretativo e crítico, o pesquisador deve levar em consideração aspectos sociológicos e psicológicos, ou seja, não excluir da análise de seus resultados a capacidade de verbalização de cada entrevistado, que está diretamente relacionado ao grupo social ao qual pertence, por exemplo:

[...] a avaliação da dimensão psicológica parece insatisfatória quando se explica o ‘autoritarismo’ dos pobres com resultado da tendência psicológica que incita o entrevistado a dizer mais facilmente ‘sim’ do que ‘não’ na situação de entrevista onde ele se sente inferiorizado. Sem dúvida existem muitos outros exemplos de pesquisa nos quais deveria ser questionada a interpretação sociológica em função da concepção da técnica de coleta de informação utilizada (THIOLLENT, 1980, p. 81-82).

O que chama atenção nessa perspectiva é que ao realizar a entrevista seja considerada a dimensão sociológica do(a) entrevistado(a), e não apenas a sua dimensão psicológica. No caso desta pesquisa, as entrevistas serão realizadas com os educadores que socialmente nas relações estabelecidas dentro da escola ocupam o lugar de destaque e de que usam do “autoritarismo”. Contudo, é preciso atentar-se sobremaneira já que atualmente em relação ao tema desta pesquisa – indisciplina escolar – muitos deles se sentem inferiorizados e desrespeitados. Assim como, alguns estudantes também se consideram vítimas de injustiças e perseguições.

Também nesse sentido, Minayo (1992) esclarece que o objeto das ciências sociais e das ciências humanas é carregado por um universo de significações, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores. Por isso, esse conjunto de dados considerados “qualitativos” não pode ser analisado de uma forma objetiva e neutra. Na verdade, há toda uma carga histórica, cultural, política e ideológica nos fatos, assim como também o pesquisador possui, e que, por consequência exige uma análise contextual e subjetiva do processo social.

Anteriormente à realização dos grupos focais e das entrevistas, foi informado aos participantes o objetivo do estudo em realização, assim como os seguintes pontos a serem considerados em cada encontro para a coleta e produção dos dados: 1) do registro das respostas; 2) da utilização exclusivamente para fins desta pesquisa; 3) da discussão das

informações obtidas em seminários de pesquisa; 4) do preenchimento de um termo de assentimento livre e esclarecido de participação na pesquisa.

Como instrumento utilizado para a extração dos dados e não somente análise, os encontros dos grupos focais assim como as entrevistas foram gravados no formato de áudio e, depois de devida organização e categorização, houve a transcrição das falas dos participantes de maneira agrupada, como consta no anexo deste estudo.

1.3 Categorias conceituais de análise dos dados

A interpretação e respectiva análise dos dados coletados na pesquisa de campo foram feitas a partir do atrelamento das informações empíricas com as determinações fundamentais, teóricas e documentais. Maiormente, Minayo (1992, p. 233) esclarece que neste momento é indispensável a “elaboração de categorias analíticas capazes de desvendar as relações essenciais, mas também a elaboração de categorias empíricas e operacionais capazes de captar as contradições do nível empírico em questão”.

Pensando na busca por um diálogo sobre indisciplina escolar, as *categorias* de análise foram definidas com o objetivo de aliar dados teóricos e empíricos. Trata-se de uma construção lógica, uma coordenação inteligente das ideias. São as possibilidades operativas para o ato indisciplinado, divididas em: a) A possibilidade do balanço harmônico entre autoridade e liberdade; b) A possibilidade da responsabilidade partilhada entre os protagonistas da escola; c) A possibilidade do cultivo de uma ambiência alegre na escola.

Apesar da construção das *categorias teóricas*, o objetivo não é fazer com que respostas e perguntas se enquadrem impreterivelmente à elas, como um conceito dentro de uma caixa. Busca-se, ao contrário, que as categorias sejam flutuantes aos resultados esperados, afastando o risco de uma categorização antecipada que rotule não só os finais, como os meios. Espera-se que as *categorias teóricas* andem lado às *categorias observacionais* que certamente surgirão durante a coleta dos dados:

Embora não exista um critério formal ou definitivo para tal empreendimento, podemos delinear algumas condições mínimas de ordem epistemológica. A primeira dessas condições supõe que o procedimento de pesquisa seja aplicado dentro de um dispositivo de questionamento (reação questionador/questionado) no qual seja trocado o máximo de informação possível e estimulada a maior proporção de informação inédita. O que elimina procedimentos fechados. É dentro da comunicação entre os dois polos do dispositivo e não na captação unilateral das respostas que se deve operar uma categorização progressiva e controlada. São submetidas ao controle as categorias veiculadas pelas perguntas, a interpretação

delas pelos respondentes, as categorias de descrição utilizadas nas respostas. Ao nível de formulação das perguntas e da interpretação ou agrupamento dos resultados, as **categorias “observacionais”** devem ser relacionadas com as **categorias “teóricas”** das quais dependem (THIOLLENT, 1980, p. 97, grifo nosso)

As técnicas de pesquisas aqui utilizadas – grupo focal e entrevista não-diretiva – foram selecionadas justamente por serem instrumentos que não estão fechados a um formalismo conceitual. Pelo contrário, são técnicas que supõem questionamentos e mudanças de seus roteiros básicos mesmo no momento de suas aplicações a fim de permitir a ampliação das trocas de informações pertinentes ao tema da indisciplina sob o olhar dos direitos humanos, e que consideram importante a interação entre o pesquisador e o participante.

O objetivo da utilização das análises de conteúdo sobre a propósito do diálogo mantido entre os dados teóricos e empíricos produzidos é inferir conhecimentos relativos às condições de produção das mensagens dos participantes. Esses conhecimentos podem ser obtidos por critérios quantitativos ou não. Mas a técnica consiste em estabelecer critérios de classificação que permitam encaixar os conteúdos de forma descritiva ou subjetiva. “É evidente que tudo depende, no momento da escolha dos critérios de classificação, daquilo que se procura ou que se espera encontrar” (BARDIN, 2010, p. 39).

O princípio básico da análise de conteúdo é a inferência. Nesta perspectiva as respostas foram agrupadas em subcategorias para posterior análise. As subcategorias foram, portanto, analisadas de acordo com seu conteúdo, a qual refere-se a “um conjunto de técnicas de análise das comunicações. “Trata-se de compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das informações” (SEVERINO, 2007, p. 121).

Para analisar os dados obtidos nos grupos focais e nas entrevistas, utilizou-se a análise de conteúdo agrupando as respostas em categorias, e foi elaborado um roteiro temático para os grupos focais, bem como, um roteiro das entrevistas (em anexo), tomamos como base o proposto por BARDIN (2010), seguindo as seguintes fases: 1) Coleta de dados, (transcrição das entrevistas, em anexo); 2) Pré-análise, (compartimentação das categorias); 3) Estabelecimento em pré-categorias, que são: a) A possibilidade do balanço harmônico entre autoridade e liberdade; b) A possibilidade da responsabilidade partilhada entre os protagonistas da escola; c) A possibilidade do cultivo de uma ambiência alegre na escola; 4) Análise final.

2. INDISCIPLINA E O DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR

A indisciplina é tema crescente nos debates sobre o cotidiano escolar. Tamanha expressividade deve-se à universalidade dos problemas relacionados à ordem intramuros do ambiente de aprendizado, seja em instituições públicas ou privadas. Adjetivos como *obstáculo*, *complicador*, *trava* ou *barreira* são associados à indisciplina, agregando-a negativamente ao processo educativo.

Os conflitos se apresentam nas relações entre professores(as) e estudantes ou entre os próprios estudantes. Existem, ainda, conflitos na equipe educacional, e entre a escola e a família, e outros atores sociais. Constata-se, no entanto, que “a indisciplina (como problema teórico e prático) em geral é tratada de maneira imediatista, sem o circunstanciamento conceitual necessário” (AQUINO, 1996, p.7).

Antes, é preciso “considerar a indisciplina como um sintoma de outra ordem que não estritamente escolar, mas que surte no interior da relação educativa. Ou seja, ela não existiria como algo em si, um evento pedagógico particular, e, no caso, antinatural ou desviante do trabalho escolar” (AQUINO, 1996, p.41). Nesse sentido, “a indisciplina na escola é um fenômeno que decorre da sociedade e do seu sistema de ensino. Mas é um fenômeno essencialmente escolar, tão antigo quanto à escola e tão inevitável como ela” (ESTRELA, 2002, p.13).

Em meio esse fenômeno, “[...] a maioria dos educadores não sabe ao certo como administrar o ato indisciplinado (dialogar? punir? encaminhar? ignorar?). Não se sabe ao certo como geri-lo, já que muitas vezes não se é capaz de compreendê-lo em sua complexidade” (AQUINO, 2003, p.10).

Diante da expansão a que se remetem as discussões do âmbito da educação escolar, a compreensão de seus preceitos é intrínseca ao diálogo interdisciplinar, já que parece incompleta uma compreensão fragmentada ou holística no que diz respeito às características, conceitos, contextualização e procedimentos no enfrentamento à indisciplina escolar, em especial considerando práticas e representações de promoção e defesa dos direitos humanos. Tatear os contornos dos atos indisciplinados, seus efeitos ao trabalho educativo, e em especial o diálogo a ser mantido com os outros estudos, sobretudo, aos direitos humanos, é basilar para uma discussão aprofundada sobre o tema.

Há de se decodificar o fenômeno atentando-se para a complexidade que lhe é inerente, com seus traços de objeto científico-pedagógico e fenômeno cultural humano. Para isso, requer-se um ambiente de discussão interdisciplinar, cuja proposta segue neste capítulo.

2.1 Compreensões sobre o fenômeno da indisciplina

A instituição escolar foi desenvolvida sob os pressupostos da sociedade moderna, e da mesma forma se fez sujeita aos distanciamentos e aos desconfortos sociais deste contexto. Mas atualmente, o espaço escolar tem sido cada vez mais envolvido pelo desencadeamento de conflitos e problemas que rompem com sua lógica fulcral. A moralização coletiva confiada à escola levou o indivíduo à obediência já não mais de forma agressora, mas socialmente inculcada e padronizada. O indivíduo deve ter um autocontrole, de modo que não desfaça com a ordem disciplinar, e que se conforme aos seus próprios desequilíbrios ou insultos (COIMBRA DOS SANTOS, 2009).

Deve-se questionar:

[...] o que estaria acontecendo com a educação brasileira atualmente? Qual o papel da escola para a sua clientela e seus agentes? Afinal de contas, sua função primordial seria a de veicular conteúdos classicamente preconizados ou tão-somente conformar moralmente os sujeitos a determinadas regras de conduta? (AQUINO, 1996, p.39).

Antes ainda desse rompimento, socialmente inculcadas e padronizadas estão as ascendências da escola pública, que institucionalizada sob o movimento Iluminista, foi a agente responsável pela transmissão do saber científico, pela formação do sentimento nacional, mas também por inculcar uma moral coletiva, pela qual a obediência do indivíduo passaria a ser padronizada, indiferente. Coube à escola o papel socialmente elementar de ensinar, disciplinar e civilizar o indivíduo ‘novo’, ou seja, “homens e mulheres que deveriam ser preparados para o meio urbano, industrial, capitalista e politicamente burguês”. A ênfase da instituição escolar recaiu, portanto, sobre o método de disciplinamento do indivíduo e que está diretamente relacionado à sua moralização (COIMBRA DOS SANTOS, 2009).

De tal forma, crianças, jovens e adultos tiveram seus comportamentos controlados e ordenados, sob o pretexto de um desejo maior: a ordem pública. Elas seriam enviadas à escola de modo que fossem disciplinadas, antes de serem ensinadas sobre a cultura.

Essa formação de indivíduos delineou-se em um autocontrole do ser humano e uma sociedade uniforme e generalizada. Buscou-se por meio da escola, levar os indivíduos à

aceitação invariável das regras, dos costumes, dos hábitos, dos pensamentos e preferências de tal forma que atendessem aos anseios produtivos da burguesia emergente.

Partindo da moralização das condutas, que acabou por determinar a proliferação de procedimentos de vigilância, exame e normalização, há de se questionar o que seja a disciplina, seus significados e como está inserida no contexto educacional, delimitando uma espécie de conformismo naqueles que compõem aquele cotidiano:

Observa-se a contextualização do termo:

A disciplina é uma técnica de exercício do poder que foi não inteiramente inventada, mas elaborada em princípios fundamentais durante o século XVIII. Historicamente as disciplinas existiam há muito tempo, na Idade Média e mesmo na Antiguidade. [...] Os mecanismos disciplinares são, portanto, antigos, mas existiam em estado isolado, fragmentado, até os séculos XVII e XVIII, quando o poder disciplinar foi aperfeiçoado como uma técnica de gestão dos homens (FOUCAULT, 1996, p.105).

Sob o juízo acima, entende-se por disciplina a observância estrita das regras e regulamentos de uma organização civil ou estatal, de modo a determinar qual é o procedimento humano correto e qual é o desviante. O poder disciplinar centraliza-se na gestão da pessoa humana, na docilização do corpo, no controle de suas multiplicidades, na objeção das diversidades e na busca pela produtividade. Distintas em suas particularidades, as técnicas disciplinares são recorrentes nos diferentes períodos históricos – *Modernidade, Idade Média e Antiguidade* – e também nos dias de hoje, ainda que genericamente utilizada como instrumento de formação social.

Ao tomar como referência o exército e a escola dos séculos XVII e XVIII, por exemplo, Foucault (1996) destaca as técnicas de poder alusiva à disciplina:

1º) Uma arte de distribuição espacial dos indivíduos. [...] A disciplina do exército começa no momento em que se ensina o soldado a se colocar, se deslocar e estar onde for preciso. Nas escolas do século XVII, os alunos também estavam aglomerados e o professor chamava um deles por alguns minutos, ensinava-lhe algo, mandava-o de volta, chamava outro etc. Um ensino coletivo dado simultaneamente a todos os alunos implica uma distribuição espacial. A disciplina é, antes de tudo, a análise do espaço [...] (FOUCAULT, 1996, p.105).

O que se observa é que a disciplina atua no indivíduo e na noção de espaço e tempo, sobretudo, na sua forma de se colocar, se deslocar e onde devidamente estar. Há uma estreita relação na aplicação das técnicas disciplinares no exército e na escola; no soldado e no(a) estudante.

Na escola, o controle do espaço ainda se apresenta essencial para o mecanismo de disciplina, uma vez que se estende desde a organização nos corredores e pátios até a alocação das cadeiras no ambiente estudantil. Dentro das salas de aula as cadeiras são ‘organizadamente’ distribuídas em filas, preferencialmente que se tenha um espaço entre uma cadeira e outra para dificultar a comunicação entre os alunos (as). O(a) professor(a) tem um espaço especial, se possível de destaque, para que consiga ver toda a classe e manter a ordem disciplinar durante as aulas.

A disciplina também é acompanhada pelo domínio do corpo, numa constante vigilância e o controle absoluto do desenvolvimento da ação.

2º) A disciplina exerce seu controle, não sobre o resultado de uma ação, mas sobre seu desenvolvimento. [...] A partir do século XVIII, se desenvolve uma arte do corpo humano. Começa-se a observar de que maneira os gestos são feitos, qual o mais eficaz, rápido e melhor ajustado [...] (FOUCAUT, 1996, p. 106).

O controle sobre corpo, recorrente à Europa burguesa e capitalista dos séculos XVIII e XIX, traz a dimensão corpórea em prol das necessidades produtivas e políticas. Porém, como já apresentado, a disciplina como técnica política não foi inventada no século XVIII, mas elaborada a partir do momento em que o exercício monárquico do poder se tornou custoso e pouco eficaz. A história da disciplina se estende ao início do cristianismo e à Antiguidade; os monastérios são um exemplo disso.

A disciplina, uma vez que procura a uniformização dos indivíduos, carrega experiências anexas, como o domínio do corpo, a constante vigilância e o controle absoluto do desenvolvimento da ação. Um dos passos da disciplina pode ser descrito como a formação de um ente coletivo, que desconsidera as personalidades individuais. A movimentação do corpo, o uso do uniforme, o consumo de alimentos e guloseimas são objetos de regra, ou seja, de definição do que é ou não normal.

3º) A disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. [...] É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade e submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares [...] (FOUCAULT, 1996, p.106).

Noutro giro, a vigilância constante é um ponto necessário à consecução da disciplina pretendida pelas instituições que visam à formação de cidadãos. Não apenas no ambiente em que a disciplina lhe é exigida, mas também em todos os momentos de sua vida. A vigilância será constante e exercida de forma irrestrita. Nos intramuros da escola, essa vigilância se dá pelos olhares constantes dos(as) professores(as), coordenadores(as), funcionários(as),

diretores(as), colegas de turma e até mesmo com a instalação de câmeras nas salas de aula corredores e demais espaços da escola para reforçar o controle sobre os (as) estudantes. A vigilância constante é fenômeno anexo ao evento disciplinador, colocando o indivíduo em constante cenário de medo e situação de alerta.

4º) A disciplina implica um registro contínuo. Anotação do indivíduo e transferência da informação de baixo para cima, de modo que, no cume da pirâmide disciplinar, nenhum detalhe, acontecimento ou elemento disciplinar escape a esse saber. [...] A disciplina é o conjunto de técnicas pelas quais os sistemas de poder vão ter por alvo e resultado os indivíduos em sua singularidade. É o poder de individualização que tem o exame como instrumento fundamental [...] (FOUCAULT, 1996, p.106-107).

A pessoa humana passa a ser observada em todas as suas manifestações corporais, psíquicas e sociais. Ocorre o registro contínuo dos acontecimentos e relatórios são prescritos por aqueles(as) que estão na posição autoritária de soberania. A tendência é metrifcar a prática pedagógica de forma que, ao desconsiderar o(a) estudante que aprende, opera-se a normatização de cada microetapa do processo de aprendizagem.

Noutros termos, o(a) estudante que encontra comportamentos e expressões a partir de seus próprios entendimentos é duramente repreendido, de forma que venha considerar todas as etapas pré-determinadas. O resultado é desconsiderado em prol do método de repetição e de uma ordem disciplinar. Rompe-se com a criatividade individual. O(a) estudante não assume o protagonismo do ensino, mas a própria instituição é quem o faz. Há um controle sobre cada uma das ações desenvolvidas pelo(a) estudante (a) dentro do ambiente escolar, seja nos momentos de ensino e aprendizagem ou não.

Segundo a linguagem de Foucault (1996), é possível encontrar no disciplinamento uma microfísica do poder, cujo objetivo é aumentar a força econômica do corpo e, ao mesmo tempo, reduzir sua força política.

O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que antes de tudo investiu a sociedade capitalista. (FOUCAULT, 1996, p. 80)

A despeito de seus exagerados interesses econômicos e políticos, as diferentes formas de organização social – seja capitalista, socialista ou comunista, indígena e outras – se apropriam dos dispositivos disciplinares como instrumentos capazes de exercer domínio e controle, e destacadamente se apropriam do corpo do indivíduo em complementaridade ao domínio de consciência.

Especialmente a partir do século XIX, são elaborados conceitos fundamentais a respeito do corpo e sua utilidade como força produtiva. Aqui, o corpóreo estava diretamente dissociado do trabalho intelectual. Nesse sentido, o corpo foi entendido como objeto possível de ações e intervenções que venham conformá-lo às condições vigentes e às formas de produção e reprodução do trabalho, enfim da vida. Prova disso, são os destaques conferidos à ginástica e às práticas físico-desportivas neste vigente modelo social (COIMBRA DOS SANTOS, 2009).

A escola, também como espaço para a utilização e controle sobre o corpo, se lançou à finalidade de formar novos adeptos ao modelo social, político, produtivo, uniforme, legítimo e dominante. Aqui, a obediência e a disciplina aparecem como exigências máximas para a normalização e, por conseguinte, para a produtividade. Há a prerrogativa de uniformizar o comportamento dos sujeitos, neste caso estudantes, tornando-os indiferentes às contradições e, por isso, normais.

A norma não se define como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que é capaz de exercer em relação aos domínios nos quais se aplica. A norma é portadora, consequentemente, de uma pretensão de poder. A norma, não é, sequer ou simplesmente, um princípio de inteligibilidade; ela é um elemento a partir do qual determinado exercício de poder encontra-se fundado e legitimado (FOUCAULT, 2001, p.62).

Desse jeito, normalizar é produzir e manter normas, instrumentos de medida e de comparação, regras de juízo. Tais normas, tidas como essenciais, podem ser úteis para o indivíduo ou para a população. Busca-se valorizar os indivíduos que se remetem às normas sociais e desqualificar aqueles que as rescindem, que as questionam, que as ignoram e que não encontram nenhum sentido nelas. Ainda, a norma é dispositivo de legitimação do poder e controle social

Muito embora pareça uma vitória do sistema normativo, a fossilização normativa faz com que o código não evolua de modo a se adaptar às novas situações sociais. Por consequência, os indivíduos que o seguem tendem a ficar cada vez menos adaptados à sociedade e, portanto, enclausuram-se em ambientes mais isolados e sectários. Se não há uma mudança do código e normas que regem a escolar, há condições para o surgimento de situações desestabilizadoras e que promovem a distinção entre aqueles estudantes que assentem aos códigos disciplinadores e aqueles que rompem com os mesmos.

Em outras palavras, parece-me que, fazendo das características gerais atribuídas ao poder político uma instância de repressão, uma instância superestrutural, uma

instância que tem por função essencial reproduzir e, por conseguinte, conservar relações de produção, não faz outra coisa que constituir, a partir de modelos históricos ao mesmo tempo superados e diferentes, uma espécie de daguerreotipo do poder [...] (FOUCAULT, 2001, p.64).

Trazendo à realidade escolar, o poder exercido pela instituição deixa de ser pedagógico e passa a ser político. Os interesses institucionais assumem o papel de diretriz na formação dos indivíduos, motivo pelo qual terá o seu conteúdo reproduzido, e não questionado. Não obstante, acontece uma classificação permanente dos indivíduos, uma hierarquização, uma qualificação, o estabelecimento de limites, uma exigência de diagnóstico.

A disseminação de tais técnicas propiciou também o surgimento de uma série de experiências de ajustamento do alunado, por meio dos quais se imagina possível controlar cada um dos alunos, catalogando-os individualmente e dispondo-os, lado a lado, de acordo com o quadro de competências morais esperadas (AQUINO, 2003, p.20).

Sobre essas técnicas de normalização e controle dos estudantes, pode-se compreender a importância dada às fichas avaliativas e descritivas dos(das) estudantes no dia-a-dia escolar. Os nomes estão dispostos em ordem alfabética no sentido horizontal, enquanto que na vertical estão descritas as competências morais esperadas dos(das) estudantes “normais”. A cada situação específica os sujeitos são avaliados de maneira comparativa e registros são realizados a fim de estabelecer o poder de normalização.

Dentro do contexto de uma formação de indivíduos com diretrizes, a reflexão sobre moralização assume papel de destaque na compreensão de um disciplinamento que molda para o social. Ou seja, existe um vínculo entre disciplina em sala de aula e moral. Primeiramente, porque tanto disciplina como moral colocam o problema da relação do indivíduo com um conjunto de normas. E segundo, porque “vários atos de indisciplina traduzem-se pelo desrespeito, seja do colega, seja do professor, seja ainda da própria instituição escolar (depredação das instalações, por exemplo)” (LA TAILLE, 1996, p.20).

O que é, portanto, o caracterizador do ato indisciplinado? A partir de qual momento os indisciplinados se tornam? Ora, por meio da moralização que encontramos o que é ou não moralmente disciplinado:

Quando questionados sobre quais seriam os principais problemas das escolas, os alunos mencionam com maior frequência “os alunos desinteressados e indisciplinados”. O desinteresse e a indisciplina são identificados como dois complicadores nas relações entre professores e alunos. De acordo com o Programme for International Student Assessment (PISA) os problemas de disciplina em sala de aula prejudicam o desempenho dos alunos. Problemas como as interrupções durante

a aula, a falta de atenção dos alunos, o barulho, a desordem e a demora para que os alunos permitam que o professor inicie a aula podem prejudicar de forma significativa o desempenho dos alunos no que diz respeito à sua proficiência (ABRAMOVAY, 2005, p.29-30).

As inferências indicam que dentre os principais problemas das escolas os casos de indisciplina recebem destaque por parte dos próprios estudantes como desestabilizadores da relação entre professor(a) e estudante e que atrapalham a performance escolar. Sob esse entendimento, a indisciplina refere-se aos comportamentos que destoam da prerrogativa dominante de que o bom desempenho dos(as) estudantes está diretamente ligado à uma total atenção, ao manter-se em silêncio, ao não descumprir com as ordens estabelecidas e, por fim, não atrapalhar o(a) professor(a).

Contrariamente, “[...] o ato indisciplinado carrega uma conotação ambivalente: pode ter um caráter de rebeldia contra determinadas injustiças escolares, ou, ao contrário, representar uma ruptura de pactos legitimamente instituídos” (AQUINO, 2003, p.12-13). Por isso, os casos de indisciplina precisam ser observados e tratados a partir das suas motivações. É prudente saber o porquê do comportamento transgressivo.

A respeito da relação entre moral e os casos de indisciplina, compreende-se:

Toda moral pede disciplina, mas toda disciplina não é moral. O que há de moral em permanecer em silêncio horas fio, ou em fazer fila? [...] Mais ainda, certos atos de indisciplina podem ser genuinamente morais: por exemplo, quando um aluno é humilhado, injustiçado e se revolta contra as autoridades que o vitimizam. Portanto, tenhamos cuidado em condenar a indisciplina sem ter examinado a razão de ser das normas impostas e dos comportamentos esperados [...] (La Taille (1996, p.20).

O caracterizador do ato indisciplinado surge na perspectiva escolar a partir do momento em que tratamos de seres humanos socialmente morais, cujas raízes estão na centralidade do que seja socialmente aceito pela maioria como ideal, mas, que no subjetivo não tem nenhum significado e valor próprio.

Vale ressaltar que “[...] a indisciplina em sala de aula não se deve essencialmente a ‘falhas’ psicopedagógicas, pois está em jogo o lugar que a escola ocupa hoje na sociedade, o lugar que a criança e o jovem ocupam, o lugar que a moral ocupa (LA TAILLE, 1996, p.22)”.

É por meio de um diálogo que apresente caminhos a serem percorridos simultaneamente pelas diversas áreas do saber que tais questionamentos podem ser discutidos. Não se podem assumir posturas imediatistas e descompromissadas frente aos casos de indisciplina. Desse modo, é responsivo: não se satisfazer pelas aparências, buscar princípios

autênticos de causalidade, estar disposto à revisão, livrar-se de preconceitos e admitir um espírito investigador.

A diligência das instituições escolares atuais em favor de uma formação que derive no aparelhamento para o exercício da cidadania e se comprometa, acima de tudo, com a promoção de uma conduta fundada em princípios éticos de cultivação dos direitos e deveres fundamentais “deixou de ser um assunto restrito a especialistas e profissionais da educação para se constituir em uma questão de interesse público” (CARVALHO, 2004, p. 86).

Assim, compreender a escola como espaço democrático regulado para a formação de estudantes capazes de assumirem atitudes de quem compreende criticamente os vínculos de cidadania e suas decorrências, implica em práticas coletivas e o estabelecimento de um diálogo público e participativo. É insensato querer restringir um tema de tamanha amplitude e expressividade como a indisciplina escolar somente aos educadores, já que os seus resultados são inseparáveis de outras façanhas sociais.

2.2 Proposta Interdisciplinar: uma conversa entre os distintos saberes

Indicar um “caminho para a interdisciplinaridade”, a partir do fenômeno a ser pensado e conhecido – neste caso a indisciplina escolar, pode passar pelos pressupostos: (i) conhecer o ato indisciplinado (saber o que é de acordo com parâmetros lógicos de uma ciência específica, assim como compreender suas causas); (ii) pensar soluções com liberdade e que rompam com práticas totalitárias (abrindo caminho para possibilidades criativas em se lidar com o problema e não com a simples segregação do ‘indisciplinado e anormal’) e (iii) desenvolver uma análise interdisciplinar que considere o evento em sua complexidade, e que se aproprie de uma ecologia dos saberes.

A interdisciplinaridade é uma relação de analogia - “*assim como*” - e não de conteúdo; são relações internas; constatação das diferenças e não sua superação. Sob essa perspectiva é imprescindível a distinção entre “forma” e “conteúdo” e, em seguida a aproximação das categorias, mas não o seu cruzamento. A interdisciplinaridade não é uma mistura aleatória ou confusão, mas a partir da diferenciação como necessidade de transposição que possibilita uma complementaridade.

A interdisciplinaridade deve ocorrer em segunda ordem, a partir das relações das abordagens internas das disciplinas, assim como, Santos (1997) propõe uma concepção multicultural de direitos humanos em que:

[...] um diálogo intercultural sobre dignidade humana pode levar, eventualmente, a uma concepção mestiça de direitos humanos, uma concepção que, em vez de recorrer a falsos universalismos, se organiza como uma constelação de sentidos locais, mutuamente inteligíveis. A troca não é apenas entre diferentes saberes, mas também entre diferentes culturas, ou seja, entre universos de sentidos diferentes. (SANTOS, 1997, p.22).

É preciso um pensamento alternativo a respeito do trato com a indisciplina escolar e suas prerrogativas. Não se pode simplesmente indicar opções, mas buscar nos diálogos interdisciplinares, possibilidades, sentidos, iniciativas, redes, organizações e movimentos ainda não pensados sobre a problemática.

Sabe-se claramente que a indisciplina constitui uma das queixas reinantes quanto ao cotidiano não apenas de professores, mas também de pais. Um tema, portanto, emblemático da dificuldade de educar na atualidade, seja na família, seja na escola – as duas instituições historicamente reconhecidas como principais responsáveis pela educação de crianças e jovens (AQUINO, 2003, p.7).

Comumente, os diferentes professores das diferentes áreas recorrem ao problema da indisciplina como justificativa para o insucesso escolar, tanto público quanto privado. Suas ocorrências se cercam, porém, não só de fatores fechados ao espaço escolar:

A indisciplina seria, talvez, o inimigo número um do educador atual, cujo manejo as correntes teóricas não conseguiram propor de imediato, uma vez que se trata de algo que ultrapassa o âmbito estritamente didático-pedagógico, imprevisto ou até insuspeito no ideário das diferentes teorias pedagógicas. É certo, pois, que a temática disciplinar passou a se configurar enquanto um problema interdisciplinar, transversal à Pedagogia, devendo ser tratado pelo maior número de áreas em torno das ciências da educação. Um novo problema que pede passagem (AQUINO, 1996, p.40-41).

Deste costume, fica evidente que o tema da indisciplina requer olhares distintos para além daqueles já proferidos pura e simplesmente do prisma dos saberes restritos à educação. Não que estes tiveram sua importância ou validade diminuída; o que se discute é a precisão de estabelecer intervenções dialogadas interdisciplinarmente de modo a promover uma melhor e mais completa compreensão desse fenômeno. E assim, estabelecer possibilidades operativas e democráticas frente à realidade problematicamente apresentada.

A interdisciplinaridade, no que diz respeito ao campo educacional, pode ser compreendida como “a indispensável aproximação, troca e cumplicidade dos colegas professores, ou não, para dar conta de uma situação-problema na qual fica constatada a importância e a necessidade dos saberes de várias áreas” (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ,

2008, p. 244). Por isso, de maneira simplificada, a interdisciplinaridade refere-se à possibilidade de diálogos entre distintos saberes.

Fazenda (2007, p.15) aponta que:

[...] o pensar interdisciplinar parte da premissa de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma exaustiva. Tenta, pois, o diálogo com outras fontes do saber, deixando-se irrigar por elas. Assim, por exemplo, confere validade ao conhecimento do senso comum, pois é através do cotidiano que damos sentido a nossas vidas. Ampliado pelo diálogo com o conhecimento científico, o senso comum tende a uma dimensão maior, a uma dimensão, ainda que utópica, capaz de enriquecer nossa relação com o outro e com o mundo.

Nem todas as abordagens trazem respostas a um determinado problema. A interdisciplinaridade no sentido de apenas resolver problemas abstém-se a uma racionalidade instrumental. Em contrapartida, comporta-se como uma analogia que pauta-se na Semelhança em algumas particularidades, de funções, sem que haja igualdade atual ou completa. É uma identidade de relação entre seres de natureza diferente e não uma mistura de conteúdos pela qual são perdidos ou negados conhecimentos de um ou outro, mas relações internas e constatação de novas indicações que podem surgir, negando qualquer superação competitiva.

A propósito, Santos (2010, p. 31-32) indica uma iniciativa epistemológica para combater o pensamento predominante, denominado “pensamento abissal²”, de modo que não sobressaia um conhecimento dominante, estável na ecologia dos saberes e na tradução intercultural. Como exemplo:

[...] Para poderem operar como forma de cosmopolitismo, como globalização de-baixo-para-cima ou contra hegemônica, os direitos humanos têm de ser reconceptualizados como multiculturais. O multiculturalismo, [...], é pré-condição de uma relação equilibrada e mutuamente potenciadora entre a competência global e a legitimidade local que constituem os dois atributos de uma política contra hegemônica de direitos humanos no nosso tempo (SANTOS, 1997, p.18-19).

² O autor explica que o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considera como sento o Outro. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que se esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética.

Tal como os direitos humanos precisam ser reconfigurados a fim de assumir uma pré-condição multicultural, que traz equilíbrio e legitimidade, o trato com o fenômeno da indisciplina também deve ser reconfigurado e estudado a partir de uma concepção multicultural. Em outras palavras, os conhecimentos específicos dos educadores são de extrema importância para os estudos sobre indisciplina escolar, mas, não únicos e exclusivistas. Ao contrário, eles são inconclusos e, por isso, abrem espaço para outras concepções e contribuições.

A negação de um conhecimento e sua legitimidade local é sacrificial na medida em que constitui a condição para o outro conhecimento se afirmar enquanto universal e regado por princípios e práticas hegemônicas de exclusão social.

Em outros termos, confrontar o pensamento abissal moderno e propor uma epistemologia progressista depende do reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos, denominada “ecologia dos saberes³”, que assume pressupostos específicos (SANTOS, 2010). E a primeira condição para um pensamento pós-abissal é a copresença radical:

A copresença radical significa que práticas e agentes de ambos os lados da linha são contemporâneos em termos igualitários. Implica conceber simultaneidade como contemporaneidade, o que só pode ser conseguido abandonando a concepção linear de tempo. [...] a copresença radical pressupõe ainda a abolição da guerra, que, juntamente com a intolerância, constitui a negação mais radical da copresença (SANTOS, 2010, p. 53-54).

Sob essa perspectiva, há uma igualdade de condições para os saberes que irão dialogar respeitosamente sobre os casos de indisciplina, como por exemplo: educadores e ministério público.

Para isso, como ecologia dos saberes, o pensamento pós-abissal tem como origem a ideia de diversidade epistemológica do mundo:

Isto implica renunciar a qualquer epistemologia geral. Em todo o mundo, não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-lo (SANTOS, 2010, p. 54).

E o contexto cultural em que se situa a ecologia dos saberes é ambíguo:

[...] No fundo, a distinção é entre ser e ter: somos as nossas crenças, temos ideias. O que é característico do nosso tempo é o fato da ciência moderna pertencer simultaneamente ao campo das ideias e ao campo das crenças. [...] A ecologia dos saberes procura dar consistência epistemológica ao pensamento pluralista e propositivo (SANTOS, 2010, p. 55-56).

Pela ecologia dos saberes, todos os conhecimentos têm limites internos e externos:

[...] Na ecologia dos saberes, enquanto epistemologia pós-abissal, a busca da credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica, simplesmente, a sua utilização contra-hegemônica. Trata-se, por um lado, de explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, práticas científicas alternativas que se tem tornado visíveis através das epistemologias feministas e pós-coloniais e, por outro lado, de promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes não-científicos. Para uma ecologia dos saberes, o conhecimento como intervenção no real – não o conhecimento como representação do real – é a medida do realismo [...]. Aqui reside o impulso para a copresença igualitária (como simultaneidade e contemporaneidade), e para a incompletude. Uma vez que nenhuma forma singular de conhecimento pode responder por todas as intervenções possíveis no mundo, todas elas são, de diferentes maneiras, incompletas (SANTOS, 2010, p. 57-58).

A ecologia dos saberes também não concebe os conhecimentos como em abstrato, mas antes como práticas de conhecimento que possibilitam ou impedem certas intervenções no mundo real.

[...] Centra-se, pois, nas relações entre saberes, nas hierarquias que se geram entre eles, uma vez que nenhuma prática concreta seria possível sem estas hierarquias. Contudo, em lugar de subscrever uma hierarquia única, universal e abstrata entre os saberes, a ecologia de saberes favorece hierarquias dependentes do contexto, à luz dos resultados concretos pretendidos ou atingidos pelas diferentes formas de saber. Hierarquias concretas emergem do valor relativo de intervenções alternativas no mundo real. [...] deve dar-se preferência às formas de conhecimento que garantam a maior participação dos grupos sociais envolvidos na concepção, execução, no controle e na fruição da intervenção (SANTOS, 2010, p. 60).

Em outras palavras, ainda tomando como exemplo o diálogo interdisciplinar entre educadores e ministério público sobre a indisciplina escolar, a hierarquia estabelecida numa proposta fundada pela ecologia dos saberes concede aos educadores preferência não pelo simples fato de serem específicos à educação, mas sim, por suas possibilidades de intervirem na realidade escolar. Portanto, os educadores devem ter sua participação garantida e destacada em debates, audiências e projetos que prospectam sobre a concepção e execução de ações interventivas sobre este tema.

³ É uma ecologia porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em intervenções sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia dos saberes baseia-se na de que o conhecimento é interconhecimento (p. 53).

A ecologia dos saberes recorre ao seu atributo pós-abissal mais característico, a tradução intercultural. Por meio dela, é possível identificar as questões mais comuns; as contradições que não se permitem ultrapassar. De tal forma, a igualdade deve se apropriar das diferenças e não as negar. É preciso manter a multiplicidade dos sentidos sem confundi-los. Uma mesma coisa pode ser livre e necessária, desde que em sentidos (abordagens ou determinações) diferentes. O ato indisciplinado pode ser livre (pensado) e necessário (conhecido) desde que em sentidos diferentes. As funções ou sentidos só serão complementares enquanto diversos. Sem multiplicidade não há unidade. A interdisciplinaridade deve ocorrer em segunda ordem, a partir das relações das abordagens internas dos conhecimentos, seja científico ou não-científico.

Em síntese, a ecologia dos saberes depende da constatação da copresença de diversas explicações de mundo, a não hierarquização destas epistemologias, a percepção da ambiguidade da ciência moderna, a limitação de todos os conhecimentos e a prática inerente às percepções de mundo.

Ao tomar os preceitos da ecologia dos saberes, os estudos e a busca por compreender a indisciplina escolar devem pautar-se pela cooperação e solidariedade entre distintos os saberes de maneira igualitária. O simples fato de ser um fenômeno recorrente ao ambiente escolar não pode pressupor ‘lugar de fala’ sobre o assunto somente aos educadores. Tem que se permitir outros olhares, distintos daqueles proferidos do campo da educação como aqueles oriundos de outras áreas do conhecimento e mesmo o conhecimento não-científico, e considerá-los como importantes e complementares. Isso não desconsidera a importância dos estudiosos da educação, mas, conferir a eles uma hierarquia concreta resultante de suas intervenções na realidade escolar.

Mas é válido lançar a premissa de que a interdisciplinaridade não necessariamente será revolucionária, mas, pode ser instrumentalizadora. Essa amplitude de olhares possibilita a compreensão dos sentidos e significados que permeiam os comportamentos dos(das) estudantes, assim como pode instrumentalizar os(as) educadores na administração das tensões recorrentes ao cotidiano escolar a partir da construção de práticas pedagógicas de cooperação, explicitação, de consideração do singular e valorização das diferenças.

2.3 Um olhar sobre o trato com a indisciplina escolar no Estado de Goiás

Frente aos inúmeros conflitos que compõem o dia a dia escolar e as práticas sociais que o permeia, há de se posicionar de forma crítica acerca de tais indicadores e refletir sobre os rumos que toma a educação no Estado de Goiás.

No que diz respeito ao trato com a indisciplina e a violência nas escolas em Goiás destacam-se: O *Projeto de Combate à Indisciplina Escolar*, proposto pelo Ministério Público do Estado de Goiás; e o crescente processo de Militarização das Escolas do Estado de Goiás.

De maneira especial, cabe uma reflexão a propósito dos diálogos que são estabelecidos no Estado de Goiás entre Ministério Público e Polícia Militar e a instituição Escola. Observa-se que há um iminente processo de judicialização das escolas em Goiás, tal como proposto pela *era dos direitos* (BOBBIO, 2004), uma vez que as instituições são customizadas de acordo com o “eu” e as privatizações aparecem como recurso de liberdade resultando em professores(as) e educadores(as) que de modo geral acabam se abdicando de seus papéis.

2.3.1 Ministério Público de Goiás e o Projeto de Combate à Indisciplina Escolar

Ministério Público é uma instituição cuja finalidade está associada à defesa do patrimônio nacional, público, mas também social. “Isto inclui o patrimônio cultural, o meio ambiente, os direitos e interesses da coletividade, especialmente das comunidades indígenas, a família, a criança, o adolescente e o idoso, por exemplo”⁴.

De acordo com o Art. 127 da Constituição da República Federativa do Brasil, o Ministério Público é, ainda, uma instituição essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis.

Diante da relevância de seu papel como defensor de tais interesses, o Ministério Público de Goiás (2010, p. 4) implantou o *Projeto Combate à Indisciplina Escolar*⁵ sob a prerrogativa de “promover a defesa da educação em todos os seus níveis e especificidades, assegurando o devido cumprimento das normas constitucionais e legais”.

Embora a justificativa para a criação do projeto seja a interpretação ambígua que os profissionais da área da educação dão à Lei nº 8.069/90 (ECA)⁶, qual seria a própria

⁴ MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE GOIÁS. Conheça o MPMGO, 2015.

⁵ MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE GOIÁS. Projeto de Combate à Indisciplina Escolar, 2013.

⁶ REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Lei 8069/90, 2015.

interpretação que a instituição goiana destinada à garantia de direitos individuais e coletivos tem a respeito do ato indisciplinado?

A proposta do projeto⁷ do MPGO é aproximar e estabelecer diálogos entre setores da sociedade: Ministério Público, Secretarias de Educação, Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, Conselhos Tutelares, Polícia Militar (Batalhão Escolar) e profissionais da Área da Educação, estabelecendo o combate à indisciplina nas escolas, a partir da desmistificação de que a função do Estatuto da Criança e do Adolescente é conferir imunidade à população infanto-juvenil.

A instituição procura demonstrar à comunidade escolar e à população em geral que crianças e adolescentes também são sujeitos de direitos e deveres como todo cidadão, e propõe uma diferença entre ato de indisciplina e ato infracional.

No plano conceitual, sabe-se que é bem demarcada a linha divisória entre incivibilidade, indisciplina e violência, mas não se pode dizer o mesmo em relação ao dia-a-dia escolar. Neste, nunca se sabe ao certo o que separa os atos de incivibilidade dos de indisciplina nem onde estes terminam para começarem os atos violentos (AQUINO, 2003, p.10).

Enquanto na teoria, sobretudo apoiando-se no Estatuto da Criança e Adolescente (1990), existe uma clara distinção entre ato indisciplinado e ato infracional na prática essa tarefa não é tão simples e tem demandado atenção e ainda causa confusão neste processo de distinção e seus efeitos.

Em suma, para o *Projeto de Combate à Indisciplina Escolar* (GOIÁS, 2010): Ato de indisciplina é aquele comportamento que, pela ótica do projeto, embora não constitua crime, ou contravenção penal, compromete a convivência e a ordem no ambiente escolar. Deve estar previsto no regimento interno do estabelecimento de ensino e solucionados no âmbito da própria entidade educacional. Já o ato Infracional é toda a conduta prevista como crime ou contravenção penal, dentro do ordenamento jurídico pátrio e que, por conseguinte, dependendo de sua ocorrência ou gravidade deve ser encaminhado para os cuidados policial e judicial.

Assim, temos que o ato de um aluno, dentro das dependências de seu respectivo estabelecimento de ensino será considerado como ato de indisciplina, se não houver no ordenamento jurídico descrição de tal ato como ilícito penal [...] (GOIÁS, 2010, p.7).

⁷ MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE GOIÁS. Projeto de Combate à Indisciplina Escolar, 2013.

A partir das conjecturas do Ministério Público de Goiás pode-se afirmar que o ato de indisciplina se caracteriza pelo descumprimento das normas fixadas pela escola por parte dos alunos; precisa estar previsto no regimento interno da escola; ser mais amplo e menos grave; ter como exemplo - desrespeitar colegas, violar regras em sala de aula; sujeitar o(a) estudante a um procedimento disciplinar no âmbito da escola; ser do âmbito escolar.

Distintamente, o ato infracional se caracteriza por: crimes e contravenções penais praticados por menores de dezoito anos; estar previsto na legislação penal; ser mais restrito e mais grave; ter como exemplo - ameaçar e agredir o(a) professor(a) [ameaça e lesão]; se praticado por criança, pode ser aplicada medida protetiva pelo Conselho Tutelar; se praticado por adolescente, pode ser aplicada medida socioeducativa judicialmente; e ser do âmbito policial e judicial.

As ações desenvolvidas pelo *Projeto de Combate à Indisciplina Escolar*, proposto e organizado pelo Centro de Apoio Operacional da Educação, e que sobretudo funciona como voz regulamentadora do pensamento e prática do Estado de Goiás sobre o assunto, não estariam tão somente “normatizando” como as escolas do Estado de Goiás devem compreender a indisciplina, não de forma discutível ou rompendo com uma perspectiva engessada, mas garantindo a supremacia dos regimentos internos e da ideia de que cumprir deveres impreterivelmente é a saída da problemática?

Atualmente enfrentamos um sério problema quanto à indisciplina escolar porque educadores e alunos acreditam que a Lei nº 8.069/90 contempla apenas direitos a criança e adolescentes, o que, de certo modo, tem contribuído para o aumento da desordem nas instituições de ensino. [...] É objetivo deste projeto **abolir a falsa percepção de que o Estatuto da Criança e do Adolescente é uma lei que confere apenas direitos.**⁸

A necessidade de compreender que os envolvidos na educação escolar possuem apenas deveres é relativa e parece tender para um conforto disciplinador licenciado à classe dos profissionais da educação, ao passo que ainda há, também, uma deficiência na compreensão de que os(as) estudantes são seres dotados de direitos:

É certo que, entre os profissionais da educação, ainda não se conseguiu sedimentar a normativa legal de que todos os alunos são sujeitos plenos de direitos e de que a oferta de uma escolarização democrática é um dever inalienável do Estado e da sociedade. (AQUINO, 2003, p.47-48)

⁸ MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE GOIÁS. Projeto de Combate à Indisciplina Escolar, 2013.

Observa-se uma crise uma vez que os educadores não conseguem administrar os casos de indisciplina, e desta forma incidem reclamações sobre a guarda legislativa que ampara os direitos dos(as) estudantes. Vale destacar a promoção de audiências públicas realizadas pelo Ministério Público de Goiás a fim de elucidar a importância do reconhecimento dos direitos dos alunos nas escolas.

Todavia, dentro das propostas desenvolvidas pelo *Projeto de Combate à Indisciplina Escolar* há alguns instrumentos que merecem um olhar cuidado e reflexivo, como no caso da “*Cartilha de Orientações: Como proceder frente à indisciplina escolar*” publicada no ano de 2010, que contém os seguintes temas: Apresentação; Justificativa; Roteiro de elaboração do Regimento Escolar; Como proceder diante de casos de Ato de Indisciplina Escolar e Ato Infracional; Conselho Tutelar; Perguntas e Respostas; Telefones de entidades ligadas a Infância, Juventude e Educação.

Não se pretende estabelecer preconceitos, ou até negar a importância do diálogo interdisciplinar com o Ministério Público de Goiás, mas, sim o desejo por princípios autênticos de causalidade tomados na elaboração desta cartilha, uma vez que as referências apresentadas no final do documento não revelam um aprofundamento teórico-científico sobre o tema da indisciplina e, nem mesmo considera os olhares de distintos conhecimentos para além dos legalmente previstos. Cabe o questionamento: Por que a comunidade escolar não fez parte da elaboração deste tão importante documento?

Como Santos (1997), é preciso estabelecer uma relação equilibrada e mutuamente potenciadora entre a competência global (Ministério Público do Estado de Goiás) e a legitimidade local (comunidade escolar) numa perspectiva multicultural. Caso contrário, o estabelecimento de uma padronização dos regimentos escolares e dos procedimentos a serem realizados em casos de ato de indisciplina ou ato infracional acabaram por desencadear uma prática hegemônica de cima-para-baixo. “Mais drasticamente: forjaram-se medidas de enquadramento penal de hábitos do alunado, de acordo com regulamentos, estatutos, códigos múltiplos. Os regimentos escolares e suas “normas de conduta” são bons exemplos desse movimento” (AQUINO, 2003, p.20).

Em contrapartida, romper com os atos indisciplinados pode não se pressupor instrumentos normativos: “[...] nada tem a ver com uma escola fácil, irresponsável. Pelo contrário, ela é cuidadosa, trabalha criticamente a disciplina intelectual da criança, estimulando-a e desafiando-a a engajar-se seriamente na busca do conhecimento” (FREIRE, 2001, p.196). Nesse sentido, o(a) estudante deve reconhecer os seus deveres bem como os

seus direitos, e encontrar sentido e valor nas regras que compõem o cotidiano escolar, e não apenas segui-las ou cuidá-las para que o ato de indisciplina não ultrapasse os limites para um ato infracional.

Sabe-se também que tais atos genericamente rotulados de indisciplinados cobrem uma vasta gama de condutas disruptivas, avessas ao ideário disciplinar vigente nas escolas (que pode variar imensamente de uma escola para outra). No entanto, em todos os casos o que parece estar em pauta é a afronta – declarada ou não – aos códigos normativos em vigor naquela instituição, sejam eles razoáveis, justos, recíprocos, ou não (AQUINO, 2003, p.9).

O quadro que se apresenta é o de que o ato de indisciplina rescinde com as propostas de disciplinamento atitudinal dominante nas escolas, legitimadas a partir da elaboração dos regimentos internos e suas normas correspondentes.

Busca-se uma possibilidade pela qual tanto a perspectiva moderna de escolarização criticada e denunciada por Foucault (1996) quanto à perspectiva que rompe com uma escola instrumentalizadora de cláusulas, proposta e defendida por Paulo Freire (2001) sejam consideradas, não somente um ideário disciplinar vigente cuja proposta não abre para uma variação do modelo de regimento disciplinar, mas, uma educação para fins democráticos.

2.3.2 Colégios da Polícia Militar do Estado de Goiás

O Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás, identificado também como “CPMG”, está subordinado à Secretaria de Segurança Pública por meio da Polícia Militar do Estado de Goiás, através do Comando de Ensino Policial Militar, tendo como parceira a Secretaria Estadual de Educação – SEE, por meio do Termo de Cooperação Técnico Pedagógico. Neste caso, fica estabelecido que a administração dos CPMG está sob a responsabilidade Polícia Militar do Estado de Goiás.

Inicialmente as instituições de ensino militares admitiam apenas filhos de membros da corporação. Diante do apoio da comunidade, o rol de estudantes fora expandido de modo a admitir membros da comunidade civil. Até o fim do ano de 2013, Goiás contemplava seis unidades do Colégio da Polícia Militar. Já em 2014 esse número salta para 25 unidades⁹. Em 2015, mais 11 colégios estaduais passam a ter ensino militarizado¹⁰. E segundo a Secretaria de Educação, o objetivo é “diminuir a violência dentro e fora das salas de aula”.

⁹ CÂMARA DOS DEPUTADOS, Decreto nº. 18556 de 25 de junho de 2014.

¹⁰ Site de Notícias Globo.com em Goiás. G1, 2015.

A crescente do apelo popular por esse tipo de ensino está relacionada aos episódios de insegurança, violência entre adolescentes e jovens, o desrespeito às normas e regras em outras unidades escolares, o sucateamento das instituições de ensino públicas e a competitividade do mercado de trabalho, motivos estes rotineiramente ouvidos e discutidos pela sociedade e apresentados pela mídia.

De fato, os CPMG apresentam importantes diferenças quando comparados às demais instituições de ensino público. A infraestrutura detém quadras poliesportivas, piscinas, auditórios, bibliotecas, laboratórios de informática, dentre outras composições de referência. Todavia, há de se posicionar de forma crítica acerca de tais indicadores e refletir sobre os rumos que toma a educação no Estado de Goiás, já que o projeto militar se aproxima das premissas educacionais lançadas pelo iluminismo filosófico.

Sendo uma instituição pública, o CPMG se apresenta como agente responsável pela transmissão da ciência, pela formação do sentimento nacional e por inculcar uma moral coletiva, em que a obediência do indivíduo passaria também a ser padronizada, já que “a pedagogia desempenha papel fundamental na estruturação das obediências e na configuração das moralidades” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p.43).

No caso, a instituição militar opera sobre semelhante mecânica, uma vez que possui conceitos próprios de cidadania, educação e profissionalismo os quais serão reproduzidos na formação de seus estudantes. Tal intersecção entre escola e formação de seus estudantes é inegável, visto que:

Da mesma forma, é um engano supor que a escola se constitui por uma simples somatória dessas relações [de disciplinas] individualizadas. Ela é regida por uma série de valores, práticas e objetivos institucionais decorrentes da peculiaridade de sua história e de sua tarefa social de iniciação dos jovens no mundo público (CARVALHO, 2004, p. 97).

Os atores da prática pedagógica apresentam a sociedade aos seus estudantes dentro da sala de aula. Os ensinamentos consubstanciam cargas de informação acerca do mundo extramuros da escola, formando uma verdadeira mediação pedagógica, entre a realidade do educando e a sociedade que passará a integrar. Desse modo, “[...] o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir responsabilidade, embora não o tenha feito e, ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é” (ARENDT, 1978, p.239).

Há que se perceber a responsabilidade do educador na formação de tais premissas, sem que, sob o julgo da instituição que o emprega, passe a oferecer conhecimentos que servirão única e exclusivamente para a perpetuação de um sistema igualmente opressor.

Vejamos ainda:

É evidente que a “responsabilidade pelo mundo”, a que se refere Arendt, não é uma responsabilidade individual. Ela decorre do fato de que as gerações mais velhas, as quais pertencem os professores, são simultaneamente produtos e produtoras do mundo (isto é, do conjunto das heranças culturais de um povo), cujos conteúdos, linguagens e procedimentos legamos às gerações seguintes através da educação (CARVALHO, 2004, p.97-98.).

A escola é espaço de construção, reflexão cultural e construção do futuro, uma vez que conceberá às futuras gerações do conhecimento necessário para a modificação das estruturas sociais. A escola não se presta a um único sentido ideológico, mas antes, é um campo que construirá toda uma coletividade. A mesma coletividade que, necessariamente deve participar da formação de seus jovens, refletindo a pluralidade que lhe é inerente. É dizer, a escola não pertence aos seus donos, mas antes a toda a coletividade que a circunda. Neste sentido, fechar a escola sob o manto do militarismo, como se os valores dessa instituição fossem superiores aos do restante coletivo é conferir a construção do futuro a um único ente.

Entende-se aqui a necessidade de se refazer as mesmas críticas de Rousseau (ARANHA, 2006) ao modelo educacional iluminista de sua época. As escolas francesas buscavam “civilizar o homem”, tido inicialmente como bárbaro antes de ingressar nos muros da escola. A sociedade dividia-se em cidadãos e bárbaros, sendo os últimos, incapazes de viver em sociedade. É óbvio que tal conclusão merece desconfiança – como se verá em Rousseau (ARANHA, 2006) -, em razão de que a sociedade não é somente formada por aqueles letrados por instituições de ensino, mas antes por seres humanos, em sua diversidade ideológica, cultural e identitária. Restringir a sociedade somente àqueles “educados” nos padrões convencionais é negligenciar importantes fontes de reflexão e construção coletiva, quais seja a própria pluralidade humana.

Observa-se, de saída, que o próprio Rousseau (ARANHA, 2006), fabrica um conceito de cidadania que alia a obediência à liberdade, rumo à formação humanística e não apenas à submissão hierárquica:

O cidadão é ativo e soberano, capaz de autonomia, na qual a liberdade e a obediência são polos complementares na vida do sujeito social e político. Por aí já podemos antever a importância que Rousseau deposita na educação, como

preparadora dessa soberania popular. Costuma-se dizer que Rousseau provocou uma *revolução copernicana* na pedagogia: assim como Copérnico inverteu o modelo astronômico, retirando a Terra do centro, Rousseau **centralizou os interesses pedagógicos no aluno e não no professor**. Mais que isso, ressaltou a especificidade da criança, que não devia ser encarada como um “adulto em miniatura”. Até então, os fins da educação encontravam-se na formação do indivíduo para Deus ou para a vida em sociedade, mas Rousseau quer que o ser humano integral seja educado para si mesmo: “Viver é o que eu desejo ensinar-lhe. Quando sair das minhas mãos, ele não será magistrado, **soldado** ou sacerdote, ele será, antes de tudo, um homem” (ARANHA, 2006, p.208-9).

Partindo dos pressupostos acima, liberdade e obediência são complementares e não excludentes. A formação do sujeito social e político depende da manutenção da consciência crítica individual, para além de exageros uniformizadores. É preciso desenvolver nos indivíduos graus de autonomia e não apenas a obediência irrestrita aos padrões normativos.

O protagonismo pedagógico deve ser conferido ao(a) estudante. Trata-se da Revolução Copernicana travada por Rousseau, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem visa à formação de um ser humano em sua integralidade e não ao atendimento de interesses particulares, seja da instituição ou do próprio educador. Em apreço, não se poderia tratar a criança e o adolescente como “adultos em miniatura” sob pena de não se compreender as suas necessidades educacionais e, por consequência, ao educar, deseducar. É preciso a adaptação da instituição educacional à capacidade intelectual do(a) estudante e não o contrário, de forma que o ambiente escolar torne-se verdadeiro lócus de desenvolvimento e não apenas de “disciplinamento” daquele inserto em seu interior.

O fim da educação – como disse o próprio filósofo – não é a formação de magistrados, sacerdotes ou soldados, mas, antes de tudo a formação de seres humanos, com a capacidade de socialização e participação política que lhes são inerentes.

Sob um olhar inquieto, e não satisfeito com as aparências, ao Regimento Interno dos Colégios da Polícia Militar do Estado de Goiás, a uniformização é dada de forma abrangente, sem que se preserve a identidade individual. No trecho:

ANEXO IV: Diretrizes Gerais de Ação

Art. 1. A presente Diretriz Geral de Ação – DGA tem por finalidade:

- I – padronizar a conduta dos integrantes do Colégio da Polícia Militar de Goiás – CPMG;
- II – estabelecer procedimentos entre o corpo discente, pedagógico, administrativo e dos serviços gerais;
- III- atribuir direitos, deveres e responsabilidades aos integrantes do CPMG;
- IV – as prescrições desta Diretriz Geral de Ação (DGA) aplicam-se subsidiariamente às normas contidas no Regimento Escolar, no projeto pedagógico do CPMG e nas situações diárias da vida escolar.

Parágrafo único. O descumprimento de qualquer artigo dessas DGA implicará em sanções administrativas podendo ir de uma simples advertência verbal à transferência educativa e/ou remoção do quadro de integrantes do CPMG.¹¹

Nota-se que essas “Diretrizes Gerais de Ação” que compõem o Regimento Interno dos Colégios da Polícia Militar do Estado de Goiás declaradamente têm como finalidade “padronizar a conduta dos integrantes do CPMG”. Nesse sentido, a educação não mais atende aos fins escolares, mas, militares. E por isso, pauta-se na uniformização dos indivíduos e observância irrestrita às regras e normas, sob o pretexto de que a ordem é inerente ao progresso.

A conformação da escola ao estudante aproxima-se da chamada “educação conforme a natureza”:

O que para Rousseau significa uma *pedagogia naturalista*? Ao fazer a crítica dos costumes da aristocracia, Rousseau preconiza uma educação afastada do artificialismo das convenções sociais, que busque a espontaneidade original, livre da escravidão aos hábitos exteriores, a fim de que o próprio indivíduo seja dono de si mesmo, agindo por interesses naturais e não por constrangimento exterior e artificial. (ARANHA, 2006, p.208)

A prática educacional, neste sentido, deve-se abster de exageros dogmático-valorativos, sob pena de impossibilitar ao(a) estudante o real desenvolvimento de suas capacidades morais. O desenvolvimento moral dá-se com a capacidade crítica e não apenas com a sujeição às normas exteriores. O próprio Kant aponta em semelhante direção para as práticas educacionais, de sorte que se deve desenvolver a autodeterminação:

As reflexões de Kant a respeito da moral se tornaram fecundas para a pedagogia, na busca de laicização. Segundo ele, é por meio da consciência moral que o ser humano rege a sua vida prática, conforme certos princípios racionais (não religiosos). No entanto, a lei moral resulta da luta interior entre as inclinações individuais e a lei universal, fundada no dever. Portanto, a moral formal se constrói a partir do postulado da *liberdade*, que se baseia na *autonomia* e exige a aprendizagem do controle e do desejo pela disciplina, a fim de que o indivíduo atinja o seu próprio governo e seja capaz de **autodeterminação**. (ARANHA, 2006, p. 210)

A relação entre obediência e liberdade tem por função permitir ao indivíduo que atinja o seu próprio governo, muito diferente de uma obediência cega às regras que sequer compreende.

No que tange à militarização do ensino, não há dúvidas acerca de sua capacidade disciplinadora do comportamento, contudo questiona-se a formação de um sujeito social

¹¹ COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE GOIÁS. Regimento Interno do Colégio Militar, 2015.

autocrítico, capaz de pensar por si mesmo, livre e apto à diversidade. Prontamente, “[...] A educação contemporânea tem priorizado o domínio disciplinar-atitudinal em detrimento do âmbito propriamente pedagógico-intelectual” (AQUINO, 2003, p.17).

Somente a autocrítica é capaz de verdadeiramente emancipar o indivíduo e torna-lo cidadão.

Ora, com a crescente democratização política do país e, em tese, a desmilitarização das relações sociais, uma nova geração se criou. Temos diante de nós um novo aluno, um novo sujeito histórico, mas, em certa medida, guardamos como padrão pedagógico a imagem daquele aluno submisso e temeroso. De mais a mais, ambos, professor e aluno, portavam papéis e perfis muito bem delineados: o primeiro, um general de papel; o segundo, um soldadinho de chumbo. É isto que devemos saudar? (AQUINO, 1996, p.43).

Goiás, em contrapartida, é crescente e avassalador no processo de militarização das escolas públicas em jus de uma educação voltada para o disciplina e cidadania dos estudantes. Mas liberdade é participação nas decisões e, no caso do ensino militar percebe-se que as regras se dão de maneira prévia ao contexto individual.

[...] é preciso ressaltar que, ainda que usemos o mesmo termo, a *ideia* e os *pressupostos* de disciplina em um contexto da vida militar ou monástica são radicalmente distintos da ideia e dos pressupostos que regem sua utilização na vida escolar, embora nossas práticas escolares pareçam, muitas vezes, desconhecer esta distinção.

Tal distinção não repousa no fato de que no contexto escolar não haja prescrições e regras, mas no fato de que, tanto no caso militar como no eclesiástico, falamos de *uma disciplina*, de um tipo de disciplina que implica controle sobre o comportamento como um valor, em que a rigidez do hábito invariável centra-se em *um único objetivo* para cada instituição: ter uma força armada pronta para o conflito ou atingir a beatitude (CARVALHO, 1996, p.131).

Em compensação, apesar de ficar claro que a ideia e os pressupostos de disciplina em um contexto militar são completamente diferentes daqueles que regem esse mesmo termo na escola, tem sido abertamente declarado no Estado de Goiás a defesa pelo processo de militarização das escolas públicas do Estado. E isso aponta para o exercício de controle e domínio sobre o corpo, tornando-o receptivo aos problemas sociais e politicamente conformado.

A escola em muitos momentos tem se apropriado de códigos de outras instituições, como neste caso dos códigos militares. Isso gera indiferenciação funcional, visto que há regras e moralidades dentro do ambiente escolar que não fazem sentido e nem atendem à sua função: “[...] À escola cabe tão-somente a prerrogativa do trabalho de (re)construção do

legado cultural – fazendo isso com competência o resto será consequência” (AQUINO, 2003, p.44).

Prontamente, a escola assume características de um regime absolutista ou até mesmo das prisões, e como consequência não abre espaço para a alteridade e não há justiça.

Não se sabe ao certo a capacidade ou possibilidade conferida aos educandos – ou mesmo à comunidade – de influírem nas direções pedagógicas da instituição. “Como se pode notar, a recorrência da queixa disciplinar parece ser uma mostra de que enquanto houver um(a) educador(a) haverá um(a) estudante protestando ou recusando o **diálogo** com os mais velhos”. (AQUINO, 2003, p.47, grifo nosso). Esses conflitos ou diálogos que permeiam o âmbito escolar podem ser pressupostos da democracia e, por isso, de sua importância e legitimidade.

3. A ESCOLA COMO ESPAÇO DEMOCRÁTICO

O atual cenário aponta para a importância de que práticas sociais democráticas devam ser cada vez mais propagadas a fim de extinguir espaços, ou mínimas brechas, para métodos totalitários, autoritários, elitistas, subservientes, hegemônicos, desiguais, preconceituosos, deselegantes, opressores, individualistas, estigmatizantes, silenciadores e desrespeitosos. Sobretudo, é emergente o apelo aos adjetivos como: liberdade, dignidade, emancipação, público, justiça social, alegria, cooperação, solidariedade, criatividade, diálogo, prazer, respeito, diversidade, igualdade, alteridade e paz.

A esse respeito:

[...] a democracia é sociedade dos cidadãos, e os súditos se tornam cidadãos quando lhes são reconhecidos alguns direitos fundamentais; haverá paz estável, uma paz que não tenha a guerra como alternativa, somente quando existirem cidadãos não mais deste ou daquele Estado, mas do mundo (BOBBIO, 2004, p.7).

Se a democracia pressupõe cidadãos que tenham reconhecidos seus direitos fundamentais, e por isso, deixam de ser submissos defende-se que todos assumam uma cidadania não mais específica de um Estado ou região, porém, do mundo. Essa perspectiva aponta para o desejo para igualdade e justiça social em que não há sujeitos ou raças superiores. Antes, o direito é para todos.

É nesta conjuntura de uma sociedade democrática, em que os direitos fundamentais são celebrados como indispensáveis aos cidadãos e, sobretudo, à paz, que a *educação* recebe destaque, uma vez que os indivíduos devam ser ensinados, ou ainda conscientizados, antes de exigidos desses preceitos que formulam a mudança de uma sociedade de desiguais e oprimidos para uma sociedade menos injusta, inclusiva e de participação ativa dos cidadãos.

O ideal de uma educação que empenhe em formar e aprimorar a conduta dos jovens, de forma que esta venha ser fundada no respeito a certos princípios fundamentais da vida pública e da dignidade do ser humano – ou seja, o ideal de uma formação para o exercício da cidadania e para a conduta ética, está entre os objetivos mais amplos e ao mesmo tempo mais consensuais da ação educativa escolar (CARVALHO, 2004, p.86).

Com base na expectativa acima expressada, a educação tem por finalidade formar cidadãos aptos para o exercício de suas responsabilidades, defesa dos seus direitos e cujo comportamento esteja em linha aos princípios públicos e privados da dignidade humana.

Para tanto, “a educação deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir” (DELORS, 2000, p.18). Destaca-se que é uma educação contínua, portanto inconclusa, e que considera as subjetividades de cada pessoa. A proeminência da escola é plausível no que tange esta ser um espaço específico para a formação das crianças, adolescentes e jovens que pressupõem o futuro da sociedade.

[...] a escola pode se tornar um veículo para ajudar cada estudante a desenvolver todo o seu potencial como pensador crítico e participante responsável no processo democrático simplesmente alterando-se a metodologia e o currículo oficial nos estudos sociais. Tal afirmativa favorece os estudos sociais, pois considera que os mesmos deverão entender a escola como um agente de socialização, propiciadora de atividades reflexivas e libertadoras (GIROUX, 1997, p. 56).

Se há o desejo por uma sociedade democrática, nada melhor que iniciar na escola a construção desta sociedade. É válido reconhecer o ensino como uma prática que não está fechada às demandas sociais e políticas. Por isso, a escola deve cultivar a capacidade crítica do(a) estudante e ensiná-lo(a) sobre como ser participativo e socializante, a partir de uma reformulação na metodologia e no currículo até então propostos de maneira vinculados ao status quo.

[...] somente resta à escola uma solução: lembrar e fazer lembrar em alto e bom tom, a seus alunos e à sociedade como um todo, que sua finalidade principal é a *preparação para o exercício da cidadania*. E para ser cidadão, são necessários sólidos conhecimentos, memória, respeito pelo espaço público, um conjunto mínimo de normas de relações interpessoais, e diálogo franco entre olhares éticos. Não há democracia se não houver respeito pela opinião pública (LA TAILLE, 1996, p.23).

A escola deve ser lugar para que cada estudante descubra, desenvolva e apresente as suas aptidões e habilidades, e exerça sua faculdade de discernir e agir criticamente e livremente frente à realidade social e política. Igualmente, “a efetivação de uma educação voltada para a formação ética e para o exercício da cidadania aparece como ‘um novo desafio’, cujo enfrentamento, por sua vez, também exigiria o desenvolvimento de novas abordagens e metodologias de ensino” (CARVALHO, 2004, p.87). Prontamente, esboça-se uma proposta de:

[...] combate a concepção ingênua da pedagogia que se crê motor ou alavanca da transformação social e política. Combate igualmente a concepção oposta, o pessimismo sociológico que consiste em dizer que a educação reproduz mecanicamente a sociedade. Nesse terreno em que ele analisa as possibilidades e as limitações da educação, nasce um pensamento pedagógico que leva o educador e

todo profissional a se engajar social e politicamente, a perceber as possibilidades da ação social e cultural na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade classista (FREIRE, 2014, p. 9).

Cabe por esse modo, considerar as limitações concernentes à pedagogia no que diz respeito à transformação social e política, entretanto, também pontua sobre suas possibilidades de mudança. Nesta dimensão, recebe ênfase “a escola na construção de uma cultura dos direitos humanos, de uma cultura de paz, de igualdade de direitos e respeito às diferenças, em uma perspectiva mais ampla dos direitos humanos” (AFONSO, 2011, p.10). Por conseguinte, é autêntica a mediação de diálogos e debates que versam sobre: os conflitos que permeiam o cotidiano escolar; o reconhecimento dos direitos e as responsabilidades daqueles que compõem as relações escolares; e a promoção de uma educação fundamentada em direitos humanos.

3.1 A legitimidade da eclosão e mediação de conflitos no ambiente escolar

A escola merece destaque na sociedade, servindo de campo para a formação das pré-compreensões que servirão de suporte para a interpretação da realidade futura, produção de conhecimento e cultivo de identidades.

A escola é espaço de construção de saberes, de convivência e socialização. Os jovens buscam, no sistema escolar, desenvolver suas habilidades, expandir relações sociais, realizar e construir desejos, impulsos que colaboram na formatação de identidades. [...] Atualmente verifica-se com maior nitidez uma tensão entre o sistema escolar e as expectativas dos jovens (ABRAMOVAY, 2005, p.29).

Os processos que se revelam na sociedade de um modo geral, também se manifestam nas escolas e em outras instituições.

Os processos de desintegração que se tornaram tão manifestos nos últimos anos – a decadência dos serviços públicos: escolas, a polícia, a entrega de cartas, coleta de lixo, transporte etc; a taxa de mortes nas estradas e os problemas de tráfego nas cidades; a poluição do ar e da água – são os resultados lógicos das necessidades das sociedades de massa que acabaram por se tornar incontrolláveis [...] (ARENDT, 2004, p.53).

Tal como a vida social, o ambiente escolar é recorrente a uma série de situações conflituosas que expressam sinais de descaso, incompatibilidade e desordem. Em casos mais extremos são condicionados como resultantes de um fracasso institucional em razão de não

atender à sua função social como é o caso da polícia que não consegue garantir a segurança, do transporte que não oferece boas condições para os seus usuários, da coleta de lixo que não dispõe de mecanismos e ações eficazes, assim como dos hospitais públicos que marginalizam o atendimento e cuidados aos pacientes.

Há conflitos na escola que se apresentam nas relações entre professores e estudantes, estudantes e estudantes e, ainda, entre membros da equipe educacional, e entre a escola e a família. São vários os fatores que podem estar relacionados aos conflitos do cotidiano escolar como: o papel do(a) estudante na dinâmica escolar; a falta de diálogo dos adultos da escola; desconsideração da identidade juvenil, da sua diversidade e as desigualdades sociais; e uma visão negativa da escola e das relações que nela ocorrem (ABRAMOVAY, 2005).

Em outras palavras:

A negação simbólica das diferenças tem acumulado um potencial de indignação mobilizador de conflitos que permanecem latentes, e acabam vindo à tona. A escola pública, principalmente nas periferias das grandes cidades, em que se concentram as massas urbanas que estão à margem dos mercados de trabalho e consumo, está vivendo em meio a uma onda de violência explícita, que a invade em seu interior e desestabiliza sua condição de lugar de aprender, de brincar de ser, de laboratório de vida, no seu próprio território (SILVEIRA, 2012, p. 166).

Sob esse entendimento, como consequência dessas tensões que também são experimentadas no interior da escola há uma perda de sentido próprio dessa instituição, de tal forma que a escola deixa de ser “um lugar de aprender, de brincar de ser, de laboratório de vida”. A propósito de uma melhor compreensão dos conflitos no campo escolar:

Primeiramente, deve-se abordar o conflito como algo inerente à dinâmica social e constitutivo da vida psíquica. Trata-se de uma situação de antagonismo entre duas ou mais forças. É desses confrontos que dependem o movimento mesmo da sociedade (GALVÃO, 2005, p. 190).

É evidente que a escola seja passível para o desencadeamento de conflitos e problemas que rescindam com as suas regras, normas e lógica fulcral, já que a instituição escolar foi desenvolvida sob os pressupostos de uma sociedade hegemônica e elitista, e também se fez sujeita aos distanciamentos e aos desconfortos sociais deste contexto.

Uma total ausência de conflitos somente pode ser forjada pelas sociedades totalitárias. Um dos principais desafios da democracia consiste em desenvolver mecanismos de *explicitação* e *mediação* de conflitos, sem que eles traduzam em violência ou em desagregação da sociabilidade (GALVÃO, 2005, p. 191).

A prática democrática demanda pela explicitação e mediação de conflitos. Caso contrário, haverá a reprodução de práticas totalitárias, violentas e desagregadoras. E tal como o movimento da sociedade depende de situações colidentes, a escola também deve se apropriar dessas conjunturas para que consiga avanços construídos coletivamente.

Nesse sentido, o existir e o fazer cotidianos, enquanto manifestação imediata de toda a atividade humana, apresentam momentos de sujeição e momentos de resistência e contestação, que precisam ser compreendidos enquanto momentos igualmente presentes no cotidiano escolar. Estes momentos, quando criticamente refletidos, possibilitam a transformação da realidade e o surgimento de uma nova cultura escolar (PASSOS, 1996, p.124).

Não se pode esperar e desejar uma escola de convívio totalmente harmônico e uniformizado, uma vez que os antagonismos revelados, substancialmente, estão na tensão entre o sistema escolar e as expectativas das crianças, dos adolescentes e jovens que ali estão.

[...] É inevitável que a escola seja um contexto de sociabilidade em que os conflitos abundem, fazendo parte necessariamente do cotidiano institucional. Assim, no interior da vida escolar, eles terão de ser vivenciados como movimentos que potencialmente geram crescimento. Para tanto, primeiramente, terão de ser *olhados*, antes mesmo de se pensar em solucioná-los (GALVÃO, 2005, p. 193).

Não se prestando a um único sentido ideológico, mas antes, a um campo que constrói toda uma coletividade, a escola deve contribuir com a formação de estudantes pelas vias da pluralidade que lhe é inerente. E esse desejo de pluralidade encontra nos conflitos oportunidades para crescimento e amadurecimento das relações estabelecidas no ambiente escolar. É lacônico tecer uma observação cautelosa sobre cada experiência conflitante que ‘assombra’ a escola, a fim de estabelecer uma consciência crítica¹².

Situações que inicialmente apresentam-se antagônicas, uma vez que mediadas e observadas, podem assumir características complementares e significativas aos desejos democráticos. Como exemplo, a não taxatividade de estudantes em ‘bons’ ou ‘ruins’, em virtude das notas que conseguem nas avaliações prescritas ou de suas atitudes

¹² Paulo Freire (2014, p. 53-54) apresenta as características da consciência crítica: 1. Anseio de profundidade na análise de problemas. Não se satisfaz com as aparências. Pode-se reconhecer desprovida de meios para a análise do problema; 2. Reconhece que a realidade é mutável; 3. Substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade; 4. Procura verificar ou testar descobertas. Está sempre disposta a revisões; 5. Ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. Não somente na captação, mas também na análise e na resposta; 6. Repele posições quietistas. É intensamente inquieta. Torna-se mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude e inquietude, e vice-versa. Sabe que é na medida que é e não pelo que parece. O essencial para parecer algo é ser algo; é a base da autenticidade; 7. Repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas; 8. É indagadora, investiga, força, choca; 9.

comportamentais, mostra o compromisso ético que se caracteriza por preservar a diferença ao invés de tentar a todo custo impor o domínio sobre as coisas.

A propósito, dentre os conflitos que ecoam no espaço escolar ganha ênfase o ato indisciplinado e suas consequências.

Paralelamente a esses conflitos e tensões, outras pesquisas da UNESCO, revelam a existência de uma visão negativa da escola – alunos, professores, funcionários – e das relações sociais que nela se dão [...]. O cenário que se cria é de escolas onde nem sempre as relações sociais são amistosas e harmônicas e onde os alunos e professores não se unem em torno de objetivos comuns. Ao contrário, a convivência na escola pode ser marcada por agressividade e violências, muitas vezes naturalizadas e banalizadas, comprometendo a qualidade do ensino-aprendizagem (ABRAMOVAY, 2005, p.29-30).

De outra forma:

Temos, ainda, outra interessante definição geral: (...) os problemas de conduta na sala de aula estão entre os alunos e os educadores em uma situação mútua de conflito, ou entre aqueles que não esperam mais nada um do outro (FUNES apud AQUINO, 2003, p.16).

Neste caso, eclode o conflito entre as tensões de forças que estabelecem a relação entre estudantes e professores, e as normas e regras que regulam a escola e o sujeito que as rescinde, ou que, em outros marcos explorados durante esse trabalho, não encontra sentidos e significados próprios nas mesmas. A essa consideração:

Tomar a indisciplina e outros comportamentos disruptivos como fenômenos complexos ditados pelos novos tempos pedagógicos significa conceber a relação professor-aluno como necessariamente conflitiva [...] (AQUINO, 2003, p.16).

A relação entre professor(a) e estudante muitas vezes parece ser representada pela brincadeira da cultura popular denominada “cabo de guerra”. Essa analogia é possível, pois, tanto a relação desenvolvida no interior da escola como essa brincadeira da cultura popular demanda uma tensão expressa por posições antagônicas e que pode irromper para um dos lados tensionados, que neste caso acaba sendo reconhecido como mais fraco. No entanto, o que merece destaque é o fato de que tanto a brincadeira bem como a relação entre professor(a) e estudante necessariamente são eficazes e prazerosas quando alcançam equilíbrio brava e democraticamente mediado pelos dois lados, não havendo um vencedor.

Ama o diálogo, nutre-se dele; 10. Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos.

Não se pode esperar que uma relação tão complexa, exposta ao distanciamento de gerações, como a estabelecida entre professor-aluno não esteja sujeita a desintegrações. Mas antes de propor ações ou projetos que possam lidar com os conflitos que são relacionados à indisciplina escolar, é iminente reconhecer as dificuldades e complexidade das forças que os forjam. Igualmente, não se pode buscar soluções rápidas e apressadas para o fenômeno da indisciplina, nem mesmo atribuir desigualmente a culpa ou responsabilidade ao(a) estudante e, tampouco, considerar como mais um sintoma do fracasso escolar.

Em uma visão precipitada dos conflitos escolares, todo comportamento do(da) estudante que venha ferir ou ameaçar os padrões hegemônicos determinados socialmente, e ou, a ordem estabelecida, acabam sendo definidos como indisciplinados e que rescindem as regras da escola. Conversar com os colegas, levantar durante a aula, correr durante o recreio, questionar os professores, apresentar-se para aula sem material (agenda, livros, cadernos) ou sem uniforme, não aceitar imposições dos superiores (professores, coordenadores, diretores etc.), dormir em sala de aula, usar adereços que ferem as normas da escola (brincos, *piercing*, roupas curtas etc.) e se recusar a participar da aula são alguns dos costumes tidos como depreciativos à lógica escolar.

Afinal, a disciplina foi inserida no contexto educacional como um dispositivo que atua diretamente na docilização do corpo, para fins produtivos; como uma forma de dominação. Observe-se a contextualização do termo:

Na disciplina, os elementos são intercambiáveis, pois cada um se define pelo lugar que ocupa na série, e pela distância que o separa dos outros. A unidade não é, portanto, nem o território (unidade de dominação), nem o local (unidade de residência), mas a posição na fila: o lugar que ocupa na classificação, o ponto em que se cruzam uma linha e uma coluna, intervalo numa série de intervalos que se pode percorrer sucessivamente. [...] Ela individualiza os corpos por uma localização que os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações (FOUCAULT, 2014, p.143).

Trata-se de uma linha demarcatória que do que pode ou não pode ser feito, fornecendo uma justificativa para a punição. O punir teria sentido para retornar o indivíduo à regra posta, ou seja, à “normalidade”.

O ato dito como indisciplinado na realidade pode apontar para uma norma arbitrária, que o(a) estudante tende a transgredir por questionar a sua existência no contexto coletivo. Neste sentido, o ato transgressor fornece um indício para a atualização do sistema normativo. No caso, a simples punição, desacompanhada de diálogo, acaba por impedir tal mecanismo de evolução do sistema normativo e social.

Diferentemente, os casos de indisciplina devem envolver a busca de compreender os seus sentidos, a partir da premissa de que todos os sujeitos do espaço escolar fazem parte dos conflitos indistintamente das posições que ocupam, tal como, a disponibilidade de estabelecer procedimentos de investigação, cautela, distanciamento e reflexão sobre as ações pedagógicas referentes a essa temática.

Vejamos, “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 2010, p.104).

Ainda nesse sentido:

Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhes damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. Não seria possível, repita-se, com uma educação assim, formarmos homens que se integrassem neste impulso de democratização. E não seria possível porque esta educação contradizia este impulso e enfatizava nossa inexperiência democrática [...] (FREIRE, 2010, p.104-105).

Ao considerar a reflexão de Paulo Freire (2010), busca-se a capacidade de não responder da mesma forma, ou seja, cessar um ciclo repetitivo de imposições e prepara-se para se tornar diferente. Deve-se, a começar pela escola, promover a mediação de conflitos e aprimorar o convívio de interesses diferenciados ou mesmo opostos. E isso exige reinvenção, abertura para o novo e diversificado.

É imperativo o diálogo entre os protagonistas escolares. O esboço deve estar pautado, principalmente, na conversa entre aqueles(as) que protagonizam o âmbito escolar: educadores(as) e estudantes. São eles que vivem a realidade e que precisam exercer autonomia frente aos pressupostos confiados à instituição escolar.

Como professor não devo poupar oportunidades para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face de uma decisão governamental. Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o “maior”. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre de outro, o caminho para conhecer (FREIRE, 2011, p.132).

Para tanto, esse diálogo deve ocorrer em nível horizontal, e não em um nível vertical em que o educador assume maior destaque e relevância. O(a) professor(a) é o mediador do debate ou dos conflitos, mas não o único detentor de respostas ou juízos absolutos. Ele(a) reconhece seus limites e considera importante as considerações, ideias, e até mesmo questionamentos vindos por parte dos estudantes. Caso contrário, haverá a reprodução de práticas arbitrárias, dominantes e silenciadoras.

Destarte, destaca-se o princípio de compreender melhor o outro, de compreender melhor o mundo, numa relação de compreensão mútua, pacífica e harmônica, que compõe um dos pilares para a educação apresentados à UNESCO pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

Trata-se de *aprender a viver juntos*, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, das suas tradições e espiritualidade. E a partir daí, criar um espírito novo que, graças precisamente a esta percepção das nossas crescentes interdependências, graças a uma análise partilhada dos riscos e dos desafios do futuro, conduza a realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos, Utopia, pensarão alguns, mas utopia necessária, utopia vital para sair do ciclo perigoso que se alimenta do cinismo e da resignação (DELORS, 2000, p.19).

Em face à proposta, há o reconhecimento de que as relações que compõem a escola e a sociedade de modo geral são de interdependência e não de independência. O *aprender a viver juntos* está para além de uma relação amistosa, ou de simples convivência; no exercício, ele se apropria da abertura para novas experiências, está livre de preconceitos, adere ao diálogo e reconhece a validade do outro. Aqui, objetiva-se a organização de ações coletivamente estabelecidas frente aos riscos e desafios que se apresentam no dia-a-dia, de tal modo que uma gestão partilhada pode “vir a ser” uma possibilidade operativa para a realidade escolar frente aos conflitos vindos dos casos de indisciplina.

3.2 O reconhecimento necessário de direitos e deveres

A respeito dos acontecimentos históricos do século XX e suas contextualizações sociais, BOBBIO (2004), alega que há o apontamento para *A Era dos Direitos*. Segundo o próprio autor, esse período é marcado pela internacionalização do reconhecimento dos direitos humanos como característica positiva do presente, que concorre com características negativas como o aumento incontrolado da população, a degradação ambiental e o poderio destrutivo das armas. O autor ainda insiste na ideia de um progresso histórico e moral, em que

o crescimento da valorização dos direitos do homem contrapõe os vários problemas existentes na atualidade. Nota-se nesta conjuntura uma compreensão individualista:

Concepção individualista significa que primeiro vem o indivíduo (o indivíduo singular, deve-se observar), que tem valor em si mesmo, e depois vem o Estado, e não vice-versa, já que o Estado é feito pelo indivíduo e este não é feito pelo Estado; ou melhor, para citar o famoso artigo 2º da Declaração de 1789, a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis ao homem “é o objetivo de toda ação política”. Nessa inversão da relação entre indivíduo e Estado, é invertida também a relação tradicional entre direito e dever. Em relação aos indivíduos, doravante, primeiro vem os direitos, depois os deveres; em relação ao Estado, primeiro os deveres, depois os direitos. A mesma inversão ocorre com relação à finalidade do Estado, primeiro os deveres, depois os direitos [...] (BOBBIO, 2004, p.30).

Sob esse ponto de vista, ocorre a inversão na relação entre o indivíduo e o Estado, a partir da constituição do que se chama de Estado moderno; tal inversão é da prioridade dos direitos do súdito para prioridade dos direitos do cidadão. A relação política deixa de atender aos desejos do soberano e concerne importância ao cidadão. Não diferente, a escola também assume a responsabilidade de reconhecer os direitos dos estudantes, antes de propagar os seus deveres. Por esse motivo, a dominante justificativa entre os educadores de que os problemas escolares são próprios do excesso de direitos garantidos aos estudantes não procede, visto que este reconhecimento de direitos antes dos deveres acometeu toda a estrutura social moderna chegando aos dias de hoje.

A respeito da promoção e efetivação do direito à educação, um marco teórico importante deu-se em 1948 com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU). A instituição converteu os direitos humanos de individuais para sociais, notadamente com a Declaração Universal de Direitos Humanos, promulgada por sua Assembleia Geral. A partir desse período, os direitos humanos tornaram-se pedra de toque dos acordos e convenções internacionais. Os Estados pós-Segunda Guerra Mundial preocuparam-se especialmente em efetivar o tema via políticas públicas e outras ações de relevância interna em prol de um Estado Democrático de Direito. Sobre isso, Lafer (2006, p.21) expõe:

A Carta da ONU como um texto jurídico que aspira a uma “constitucionalização” das relações internacionais – e cuja fonte material foi buscar “preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra” – é muito mais abrangente, em matéria de direitos humanos do que foi o Pacto da Sociedade das Nações que é o seu antecedente jurídico. Com efeito, é com a Carta da ONU que os direitos humanos passam a ser, (...), um tema global inserido na agenda internacional. Adquirem uma hierarquia axiológica que comporta um paralelismo com o que vinha ocorrendo no plano interno, na experiência do direito constitucional.

Destacadamente, o direito à educação passou a integrar o rol de direitos humanos internacionalmente assistidos. Anotem-se com especial atenção os Pactos de Direitos Humanos proclamados pela ONU em 1966:

Pacto de Direitos Cíveis e Políticos, relativo ao direito à vida, à integridade física e psíquica, à intimidade, à liberdade de expressão, bem como aos direitos eleitorais e ao direito de participação no governo. O outro é o *Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*, que inclui, sobretudo, os direitos à educação, à saúde e ao trabalho. (DALLARI, 2004, p. 38).

A educação figurou entre as garantias fundamentais inerentes ao Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Forjou-se a compreensão de que a educação, e deste modo a escola, é um importante instrumento para a promoção e defesa dos ideais de paz, liberdade e a justiça social.

O sistema jurídico nacional não ficou infesto às tendências internacionais. As bases legais expressas na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional asseguram a efetivação do direito à educação como fundamental e essencial.

O artigo 227 da Constituição Federal determina que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente e preceitua em seu artigo 4º caput que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional dispõe no “TÍTULO II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

O acesso à educação pública e a permanência do(a) estudante nos intramuros da escola enquadraram-se, então, na conhecida “segunda geração” dos direitos humanos, compreendidos como direitos sociais, econômicos e culturais.

Isso significa que democratizar o contexto escolar requer não apenas a oferta maciça de vagas a todos os que estejam em idade escolar, mas também a oferta de condições eficazes e acolhedoras para que eles lá permaneçam pelos anos previstos na Constituição brasileira – e que possam subtrair dessa vivência uma transformação de fato qualitativa em suas vidas (AQUINO, 2003, p.48).

Para que a escola seja de fato democrática ela ainda precisa oferecer condições inclusivas e justas nos seus vários momentos de atuação na vida de um(a) estudante. A começar pela efetivação do direito à educação concedida as crianças, adolescentes e jovens, mas, que na prática ainda sucumbe por despreparo, preconceito, intolerância, segregação e ausência de condições minimamente favoráveis de entrada e permanência no cotidiano escolar.

A pensar a guarda legislativa cabem intensos questionamentos sobre o tema: Mas o que tem sido de fato realizado e em que é preciso ainda avançar? Conseguimos fazer da escola um tempo-espço de garantia desse direito ou ainda é condicionado a processos, práticas e rituais excludentes?

[...] Uma vez tendo conseguido entrar na escola, é hora de milhares de crianças e adolescentes se verem às voltas com o desafio de sobreviver a um cotidiano que ainda está eivado de preconceitos que impactam o seu desenvolvimento e interferem na qualidade da sua aprendizagem e, futuramente, na inclusão no mundo do trabalho, da política, da cultura, enfim, na vida da sociedade. (AFONSO, 2011, p. 8).

Desse desenho, há que se refletir sobre a indisciplina e as suas implicações a vida escolar, uma vez que o comportamento do(a) estudante dentro do ambiente escolar também tem sido utilizado como escopo para classificar, hierarquizar, qualificar, diagnosticar e dividir o(a) estudante normal e disciplinado daquele(a) anormal e indisciplinado.

A realidade social acaba por vincular princípios que na verdade são determinações em todos os setores da sociedade. Tais princípios estão diretamente voltados ao controle estabelecidos por aqueles que exercem domínio hierárquico, político e econômico sobre os demais. E a escola elementar também é escopo dessas relações e acaba por revelar formas

marcantes de desigualdade e opressão.

Vigora-se uma determinação por um processo de padronização dos indivíduos, dos costumes, dos hábitos, dos comportamentos, das vontades e, destacadamente, pelo controle das obediências. A esse respeito, Foucault (2001) exemplifica o poder conferido aos juízes e aos médicos, em fins do século XIX, por meio do exame médico-legal, na determinação da moral e da disciplina do sujeito.

No fundo, no exame médico-legal, a justiça e a psiquiatria são ambas adulteradas. Elas não têm a ver com seu objeto próprio, não põem em prática sua regularidade própria. Não é a delinquentes ou a inocentes que o exame médico-legal se dirige, não é a doentes opostos a não-doentes. É a algo que está, a meu ver, na categoria dos “anormais”; ou se, preferirem, não é no campo da oposição, mas sim no da gradação do normal ao anormal, que se desenrola efetivamente o exame médico legal (FOUCAULT, 2001, p. 52).

Aqui, a obediência e a disciplina aparecem como exigências máximas para a normalização e, por conseguinte, para a produtividade. Há a prerrogativa de uniformizar os sujeitos, tornando-os indiferentes às contradições e aos problemas sociais e, por isso, normais. Foucault (2001) visualiza um novo tipo de técnica de intervenção, denominado poder de normalização que se caracteriza por produzir normas, instrumentos de medida e de comparação, regras de juízo. Tais normas, tidas como essenciais para o indivíduo ou para a população podem ser úteis para fins hegemônicos e uniformizantes; não para fins democráticos e de justiça social.

[...] práticas de exclusão, práticas de rejeição, práticas de “marginalização”, como diríamos hoje. Ora, é sob essa forma que se descreve, e a meu ver ainda hoje, a maneira como o poder se exerce sobre os loucos, sobre os doentes, sobre os criminosos, sobre os desviantes, sobre as crianças, sobre os pobres. Descrevem-se em geral os efeitos e os mecanismos de poder que se exercem sobre eles como mecanismos e efeitos de exclusão, de desqualificação, de exílio, de rejeição, de privação, de recusa, de desconhecimento; ou seja, todo o arsenal dos conceitos e mecanismos negativos da exclusão (FOUCAULT, 2001, p. 54).

Os desvios de comportamento, conforme destacados acima, são tidos como anomalias, e aos infratores das normas sociais cabem deliberações/ técnicas disciplinares que excluem, desqualificam e marcam o sujeito anormal. Em vários momentos os(as) estudantes que não obedecem aos preceitos de ‘ordem’ são excluídos pelos professores, pelos gestores, pelos próprios colegas, pela própria instituição escolar. Assim, os indivíduos que se desviam dos padrões estabelecidos, ou seja, que não admitem as normas e leis estabelecidas; não cumprem com os gestos determinados, estes são passíveis de produzir desordem e, portanto,

“marcados” como indisciplinados, imorais e anormais.

A missão constitucional da educação, porém, é preparar a pessoa para a vida pública, como cidadão produtivo na sociedade, em igualdade de condições e de oportunidades. Apesar disso, no interior das salas de aula continuam operantes mecanismos de identificação, de construção de subjetividades pela internalização de formas de representação. Essas representações são forjadas no senso comum, carregado de conteúdos ideológicos, mitologias, estereótipos e preconceitos (SILVEIRA, 2012, p. 165).

De fato, a igualdade de condições e de oportunidades é evento precioso para uma educação que esteja pautada na formação de indivíduos socialmente participativos. Destaca-se que essa expectativa considera operante as representações subjetivas de cada sujeito.

O sujeito rotulado de anormal é produzido socialmente, visto que as noções de ordem, obediência e do controle individual são as mesmas que elucidam ao sujeito a possibilidade de violação e ou de não adaptação (FOUCAULT, 2004).

Nesse sentido, a uniformização social é, também, a fonte das contradições e a indisciplina é produzida diariamente nas relações de trabalho, nos costumes postulados, na família, na escola etc. Por isso, atos que rompem com a domesticação do corpo, embora não se esquecendo do equilíbrio entre os princípios individuais e coletivos, são fundamentais e legítimos na luta por avanços.

O que se indica na verdade é uma reflexão de qual finalidade a escola, enquanto espaço que se propõe democrático, deva se comprometer em vias de fato. Em um primeiro plano: A escola continuará sendo um espaço de exclusão, distinção e estigmatização dos(as) estudantes tidos como “indisciplinados” e, com isso, nega os seus direitos? Ou, num segundo plano: A escola irá se dispor a ser um lugar de promoção e defesa dos direitos dos(as) estudantes, enquanto sujeitos históricos que protagonizam o cotidiano escolar?

Em caso de a escola conservar-se com a primeira opção está reafirmando formas de privação dos direitos fundamentais da pessoa humana:

A privação fundamental dos direitos humanos manifesta-se, primeiro e acima de tudo, na privação de um lugar no mundo que torne a opinião significativa e a ação eficaz. Algo mais fundamental do que a liberdade e a justiça, que são os direitos do cidadão, está em jogo quando deixa de ser natural que um homem pertença à comunidade em que nasceu, e que quando o não pertencer a ela não é um ato da sua livre escolha, ou quando está numa situação em que, a não ser que cometa um crime, receberá um tratamento independente do que ele faça ou deixe de fazer. Esse extremo, e nada mais, é a situação dos que são privados dos seus direitos humanos. São privados não do seu direito à liberdade, mas do direito à ação; não do direito de pensarem o que quiserem, mas do direito de opinarem. Privilégios (em alguns casos), injustiças (na maioria das vezes), bênçãos ou ruínas lhes serão dados ao

sabor do acaso e sem qualquer relação com o que fazem, fizeram ou venham a fazer (ARENDT, 1998, p.330).

O que desperta grande atenção não diz respeito à carência daqueles direitos do cidadão, como a liberdade e a justiça, mas dos direitos naturais do homem, como o direito à ação e o direito de opinião. Além disso, Arendt (2004, p. 53) alega que “grande parte da atual glorificação da violência é causada por uma séria frustração da faculdade de agir no mundo moderno”:

[...] O que torna o homem um ser político é sua faculdade de agir; esta lhe possibilita reunir-se aos seus pares, agir de comum acordo e buscar objetivos e empresas que jamais teria em mente; e que muito menos desejaria, se não lhe houvesse sido outorgada essa faculdade: a de dedicar-se a alguma coisa nova. Falando do ponto de vista filosófico, agir é a resposta humana à condição de natalidade. Já que todos nós viemos ao mundo em virtude do nascimento, como recém-chegados e iniciantes, somos capazes de começar algo de novo; sem o fato do nascimento não saberíamos nem mesmo o que é a novidade, toda ação seria ou pura forma de comportamento ou de preservação. Nenhuma outra faculdade exceto a linguagem, nem a razão e nem a consciência, nos distingue de forma tão radical de todas as espécies animais. Agir e começar não se tratam da mesma coisa, mas são atividades estritamente relacionadas (ARENDT, 2004, p.52).

Nomeadamente, objetiva-se a defesa da capacidade de agir, de comunicação, da relevância e da paridade do diálogo entre todos os sujeitos sociais, visto que os preconceitos não se sustentam apenas porque as pessoas aprenderam a pensar de uma dada maneira, mas, também porque esta maneira de pensar é sustentada pelas relações sociais de poder. O homem ou a mulher respondem à sua natureza humana e política, a partir, da sua faculdade de agir, de começar algo novo, inédito, incomum e, porque não, distinto de qualquer pragmatismo.

[...] A burocracia é a forma de poder onde todos são privados de liberdade política, do poder de agir; [...] A característica crucial das rebeliões estudantis em todo o mundo é a de que estão elas dirigidas em todos os lugares contra a burocracia dominante (ARENDT, 2004, p.51).

Espera-se que a escola contradiga com essa realidade, e por isso, organize-se enquanto espaço para promoção e defesa dos direitos, de tal forma que: reconheça o outro como um sujeito também de direitos; tenha disponibilidade para *olhar* e *dialogar* com o outro; ignore todo espaço de descartabilidade do outro; adote o “direito a ter direitos” como implicação de reconhecimento, pertencimento à comunidade e de interlocução.

Se o sujeito de direitos tem a sua faculdade de agir e de começar algo novo frustrada, ele(a) acaba consentindo com a glorificação de sentimentos que expressem revolta e ruptura com a ordem vigente. Ele(a) não se conforma, e não vê sentido algum, em tal realidade.

Em casos específicos, a indisciplina pode vir como uma tentativa de extrusão contra um modelo de regras e comportamentos dominantes, e que de fato não são coerentes com a expectativa de uma livre escolha e fruto da criatividade, como por exemplo: quando ao(a) estudante lhe é conferido a obrigatoriedade realizar todas atividades escolares em silêncio, sentado(a) no lugar pré-determinado, cumprindo todas as etapas estabelecidas pelo(a) professor(a) e sem qualquer tipo de debate ou diálogo que revela um porquê de determinadas atividades e orientações.

Do mesmo modo, o(a) estudante tido como indisciplinado(a) é um sujeito de direitos dentro do âmbito escolar, e deve: ser reconhecido, continuar pertencendo à comunidade escolar, ter garantido a sua faculdade de agir; de se comunicar; de ser o outro que também tem algo a dizer independente do que faça ou opine e que não pode ser silenciado.

Precisa-se cogitar, e reconhecer, na escola perguntas do tipo: Por que este conhecimento está sendo ensinado? Este conhecimento serve aos interesses de quem? Alguém está sendo excluído ou marginalizado? Por que estou sendo instruído sobre como me comportar de maneira uniforme? Por que as relações que ocorrem na escola, muitas vezes, assumem características totalitárias?

É conciso fazer das salas de aula espaços críticos que realmente ameacem a obviedade da cultura. Para isso, o educador precisa entender que sua função social nunca é pura e desprestigiada, pelo contrário, ele deve engajar-se nas experiências e necessidades dos estudantes de modo que transmita esperança para distintas configurações das relações sociais e materiais (MCLAREN, 1997).

Cabe ao(a) educador(a) compreender os educandos como seres individuais e diferentes, cuja individualidade se constitui e emerge na coletividade, com histórias e expressões culturais próprias, que descubrem possibilidades de desenvolver sua autoconfiança e seu protagonismo, fazendo da escola espaço aberto e comprometido em formar pessoas solidárias e capazes de uma convivência pacífica.

Mesmo nas condições desfavoráveis em que se operam as atuais escolas, cujos movimentos relatam a experiência de sobreviver em condições injustas e sem perspectivas para o futuro, elas precisam ser um lugar em que exista marcas de liberdade de pensamento e de discussão; um espaço dado ao relacionamento humano dentro de uma comunidade regulada sob as cláusulas de justiça, igualdade e diversidade. De tal forma, que essas cláusulas não se esgotem nas salas de aulas ou, apenas, nas escolas públicas, mas que se espalhem por outros espaços sociais.

3.3 Educação por justiça, igualdade e diversidade

Em detrimento desse processo de democratização e procura pela paz, tão contemporâneos, nada mais objetivo do que conferir à escola e, dessa forma, à prática educativa saberes vinculados ao anseio por mudança. Isso ocorre partindo do pressuposto de que “a educação formal realizada na escola pela ação de educadores, preparados intelectual, política e tecnicamente, ainda guarda potencial para formar cidadãos críticos e proativos na sociedade atual (SILVEIRA, 2012, p. 164). Deve-se, sobretudo, cultivar esse potencial escolar e se apropriar da esperança, enquanto busca contínua, por uma sociedade insatisfeita com as aparências, disposta a revisões e vinculada à observância e respeito aos direitos humanos.

Acossada pelos desafios do atual contexto a protagonizar a apropriação do conhecimento sistematizado pelas novas gerações, a educação escolar é, ou deveria ser, investida de caráter de mediação fundamental da cultura. Visto que essa ação mediadora incide no desenvolvimento do educando com significativa força disciplinadora sobre todas as dimensões da pessoa, sintetizadas na conformação do seu pensamento, a cultura aqui referida é aquela que constrói significações igualitárias do valor das comunidades e pessoas a elas pertencentes (SILVEIRA, 2012, p. 165).

Quando observamos a realidade escolar, independente de aspectos geográficos, econômicos e sociais, o caminho a ser percorrido parece nebuloso, intempérie e desesperançoso (MCLAREN, 1997). O que se vê nas escolas é: ausência de mínima organização e estrutura física; descontextualização das práticas pedagógicas; formalismo e recorrência de métodos uniformizadores e autoritários; ceticismo quanto a alguns educadores, despreparo técnico e emocional de outros; ausência de recursos necessários para o estabelecimento de condições mínimas para um bom ambiente escolar; programas e currículos que na prática favorecem grupos sociais em detrimento de outros; eclosão de conflitos, como indisciplina e violência.

Considerando que a escola tem fracassado no enfrentamento desses desafios desde o final do século XX e nesta primeira década do XXI, como promotora de oportunidades para efetiva inserção social pelo trabalho, os movimentos democráticos que a defendem propõem ações para transformar seu cotidiano, com a desmontagem da violência simbólica no discurso pedagógico. Isso exige redimensionamento das estruturas da ação pedagógica, mediante processo que articule, na produção do conhecimento escolar, saberes e expressões das formas culturais em contato nesse meio, e daquelas significativas das diferentes civilizações (SILVEIRA, 2012, p. 166).

Antes, é preciso reconhecer a ocorrência de práticas injustas e as ações de uma formação social racista, sexista e culturalmente imperialista tão inerentes ao processo de escolarização.

A escola, onde aprendemos a pensar, foi caracterizada como formadora do “pensamento único”, generalista, por meio de currículos que privilegiam a visão de mundo presente nas narrativas de conquistas históricas, de valores e projetos de povos colonizadores. Essa escola, que não é identificada com a história e expressões culturais de países ou grupos populacionais em diferentes estágios dos processos de desenvolvimento contemporâneo, acaba por apoiar a estruturação de uma mentalidade que sustenta as condições básicas de produção das desigualdades sociais. Ou seja, dizemos que nossa escola fortalece o espírito que admite e acolhe naturalmente as desigualdades (SILVEIRA, 2012, p. 165).

De acordo com a compreensão acima, a escola ainda representa a instituição que reafirmar os casos de dominação e controle social, por meio de seus currículos e métodos que normalmente estão vinculados ao modelo “aristocratizante” ainda vigente. Desse modo, acaba sustentando as desigualdades sociais e reafirmando suas práticas. Para romper com essa realidade, há que se identificar a história e expressões culturais de outros países para além daqueles que já do nosso conhecimento.

Ainda sobre a relevância da identificação cultural, Stuart Hall (2006) diz que as culturas nacionais em que nascemos são as principais fontes das identidades culturais, que dizem respeito ao que o indivíduo é em seu interior. E sem esse sentimento de identificação nacional, o sujeito perderia subjetivamente.

No mundo moderno, as culturas nacionais que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural. Ao nos definirmos, algumas vezes dizemos que somos ingleses ou galeses ou indianos ou jamaicanos. Obviamente, ao fazer isso, estamos falando de forma metafórica. Essas identidades não estão literalmente impressas em nossos genes. Entretanto, nós efetivamente pensamos nelas como se fossem parte de nossa natureza essencial (HALL, 2003, p. 47).

Nesse sentido, identidade cultural nacional tem a ver com o conceito de nação que para Hall (2003) não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos individuais, gerando um sistema de representação cultural.

Casos na escola em que as experiências culturais dos estudantes não são consideradas, apropriam-se de métodos totalitários e intolerantes. E por isso, o(a) estudante se vê perdido dentro do campo escolar e sem qualquer símbolo que lhe traga sentido e significado real.

A visão de uma sociedade mais justa passa indispensavelmente por uma pedagogia que proponha o despertar, organização e mobilização daqueles que estão sendo dominados e

injustiçados frente à realidade experimentada. Na verdade, se opera um brado crescente e participativo em prol de uma educação para a liberdade, alegria e transformação; uma educação crítica que promova a compreensão do ensino em termos culturais, políticos e éticos.

“[...] lutar para desenvolver uma pedagogia equipada de forma a gerar resistência tanto moral quanto intelectual à opressão, que estenda o conceito de pedagogia além da mera transmissão de conhecimento e capacidade, e estenda o conceito de moralidade além das relações interpessoais. É disso que trata a pedagogia crítica”. (MCLAREN, 1997, p. 44)

O que está em voga é o convite à reflexão, conscientização, instrumentalização e respeito. Não há omissão de fatos e inverdades. Pelo contrário, intensifica a indignação pela formação de educandos pensantes, críticos e atuantes. Uma escolarização pactuada com a produção de conhecimento e capacitação das habilidades; que prepara o(a) estudante moralmente e intelectualmente para romper com todas as formas sociais de opressão, exclusão e desigualdade; que clame por justiça.

[...] na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para necessidade de briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vista à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder tomado, o que vale dizer que essa educação tem que ver com uma compreensão diferente do desenvolvimento, que implica uma participação, cada vez maior, crescente, crítica, afetiva, dos grupos populares (FREIRE, 2001, p.99).

O apelo por justiça diz respeito a uma abertura para: a reinvenção, o diálogo participativo, o olhar diferente e, sobretudo, a criação de situações novas e diferentes daquelas que tantas vezes regeram os espaços de convívio social, sob a alegação de desenvolvimento, mas que na verdade se apropriam de técnicas que isolam, silenciam e excluem o sujeito. A esse respeito, provoca-se uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando:

[...] com relação ao tema da justiça: numa concepção orgânica, a definição mais apropriada do justo é platônica, para a qual cada uma das partes de que é composto o corpo social deve desempenhar a função que lhe é própria; na concepção individualista, ao contrário, justo é que cada um seja tratado de modo que possa satisfazer as próprias necessidades e atingir os próprios fins, antes de mais nada a felicidade que é um fim individual por excelência (BOBBIO, 2004, p.31).

Em termos da concepção individualista, para fins deste estudo, a justiça se opera na condição de cada sujeito tem por direito ser tratado de acordo com as suas particularidades

sejam elas étnica/racial, econômica, religiosa, orientação sexual, tipo de arranjo familiar e comportamental para que consiga alcançar seus objetivos, e destacadamente, ser feliz. Elucida-se que:

A construção da diferença e da desigualdade tem um de seus pilares de sustentação na socialização do indivíduo por meio da educação. Isso quer dizer que, entre os processos sociais de formação humana, desde a vida em família, passando pela forte influência das formas sub-reptícias da “indústria cultural” na sociedade de consumo, pela inescapável socialização pelo trabalho, pelas novas formas de sociabilidade em espaços virtuais, a escola ainda ocupa lugar destacado (SILVEIRA, 2012, p. 165).

Na escola, essa compreensão deve ser ampliada na direção de conferir a cada estudante as diferentes formas de aprendizado, tratamento, inclusão e respeito por suas diversidades, tendo a felicidade como indispensável para este processo que visa ao critério de qualidade. É atendendo a essas possibilidades que a escola contribuirá para a socialização dos escolares.

Entende-se como critério de qualidade que a escola organize experiências que proporcionem aos meninos e meninas vivenciar e elaborar formas de convivência pacífica e solidária na diversidade que os ambienta e distinguir-se. A escolarização, determinada pelas condições objetivas de vida da família e dos outros grupos de vinculação, assemelha-se a um laboratório de maneiras de viver nos ciclos de vida da infância e juventude e de consequente preparação para o trabalho em diferentes graus, correspondentes à escala de desempenhos no sistema socioeconômico (SILVEIRA, 2012, p. 164).

Sob esse olhar, o que se propõe como critério de qualidade para a escola, e suas ações educativas, não diz respeito a uma série de composições numéricas, quantitativas, favoráveis e produtivas; ao contrário, a valoração positiva faz referência ao estabelecimento de práticas e relações sustentadas respeitosamente em meio à pluralidade dos estudantes que formam o campo escolar. Não se espera pela uniformização dos sujeitos, mas, sim a relevância de sua individualidade. Não se busca comportamentos mecanizados e previamente estabelecidos por uma expectativa homogênea. Abra-se espaço para as diversidades nos aspectos do sujeito físico, mental e social, com uma educação volvida pela igualdade.

[...] a formulação “clássica” do princípio da igualdade não apenas requer igual tratamento dos iguais, mas também tratamento desigual de desiguais, embora o ônus de justificação para o legislador seja maior nesses casos. Não obstante, ainda há outras diferenças nas condições de vida que não, são, de modo algum, sentidas como situações de deficiência que precisam ser superadas e equalizadas. Ao invés disso, elas são avaliadas positivamente em sua peculiaridade, e são vistas como possuidoras de “necessidades especiais” que constituem a base para uma identidade de grupo aceita. Nesses casos de diversidade, o tratamento jurídico da desigualdade

implica em algo mais do que a mera remoção da injustiça discriminatória; ele inclui a realização de uma forma mais sutil – porque atributiva e distributiva – de justiça diferenciada (DENNINGER, 2003, p.26).

Dessa perspectiva, evidencia-se que a afirmação da igualdade e da diversidade apelam por uma justiça diferenciada. Mas antes, fica exposto que a igualdade acontece não apenas pelo tratamento igual aos sujeitos iguais, mas pelo tratamento desigual aos desiguais.

A igualdade na escola não será exercida com o tratamento igual a todos os(as) estudantes, mas, com procedimentos diversos que atendam às peculiaridades de cada indivíduo. Assim, os(as) estudantes considerados como indisciplinados deverão ser tolerados, e, por meio de um processo gradual: ter seus atos investigados de maneira crítica que não se satisfaz com as aparências; livre de exclusão, discriminação e rusgas de preconceito. Essa educação valoriza a pluralidade.

A construção de relações de igualdade a partir da escola, entretanto, exige mudanças significativas nas estruturas de natureza pedagógica. Nesse sentido, destacam-se: orientações para operacionalização das diretrizes e recursos e materiais pedagógicos apropriados, capazes de dar suporte à formulação e execução de projetos educativos inovadores, focados em conteúdos e procedimentos que conduzam à educação de relações étnico-raciais positivas (SILVEIRA, 2012, p. 168).

Desse modo, como resposta ao desejo pela construção de relações de igualdade, é preciso uma formação escolar voltada para o cultivo de valores e condutas identificadas com a cidadania democrática e com os direitos humanos. Tanto os gestores, professores e estudantes precisam dessa formação ética.

Portanto, a perspectiva da educação em Direitos Humanos, que defendemos, é esta, de uma sociedade menos injusta para, aos poucos, ficar mais justa. Uma sociedade reinventando-se sempre com uma nova compreensão do poder, passando por uma nova compreensão da produção. Uma sociedade em que a gente tenha gosto de viver, de sonhar, de namorar, de amar, de querer bem. Esta tem que ser uma educação corajosa, curiosa, despertadora da curiosidade, mantenedora da curiosidade, por isso mesmo uma educação que, tanto quanto possível, vai preservando a menina que você foi, sem deixar que a sua maturidade a mate. (FREIRE, 2001, p.101).

O que se descreve é a esperança por uma escola que assuma um papel ativo na sociedade como interlocutora e defensora de uma cultura dos direitos, e por isso, mais tolerante e mais justa.

De tal modo, a fim de assegurar o direito à educação a todos(as), o Ministério da Educação, a partir do Conselho Nacional de Educação, estabeleceu as Diretrizes Nacionais

para a Educação em Direitos Humanos sob a forma da “Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012”.

Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

Assim, é preciso reinventar as possibilidades e práticas que ocorrem no interior da instituição escolar, tornando-a um lugar em que se tenha alegria, liberdade, criatividade, valorização das diferenças e das diversidades, inquietações, respeito, diálogo, responsabilidades e que promova uma educação ambiental; um lugar que represente o gosto pela vida e pelo prazer; um lugar que olhe seriamente para os conflitos e que esteja aberto à mudança e que provoque uma transformação social.

Retomando as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, sob a forma da “Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012”, o Artigo 5 situa que:

Art. 5º A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário. § 1º Este objetivo deverá orientar os sistemas de ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos.

A respeito do objetivo da educação em direitos humanos, o qual “deverá orientar os sistemas de ensino e suas ações no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações adequadas às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos”, é possível estabelecer um diálogo com a concepção de disciplina proposta por Carvalho (1996, p.132) a partir da “[...] própria etimologia do termo disciplina, derivada da palavra latina “*disco*”, que significa “aprendo”.

Sua raiz encontra-se na ideia de submissão do aprendiz às regras e estruturas do que pretende aprender ou à autoridade do mestre, como aquele que inicia o *discípulo* em uma arte ou área do conhecimento. As regras não têm validade autônoma, como um imperativo categórico que valha por si, mas encontram seu significado como um *caminho* para a *aprendizagem* (CARVALHO, 1996, p.132).

Nos termos desta conversa, a disciplina está relacionada a um caminho que para a organização da escola e que, para além de regras e tentativa de controle, refere-se ao

estabelecimento de linhas dialógicas e o reconhecimento e participação dos diferentes sujeitos. As regras acabam sendo importantes desde que findem para o estabelecimento de caminhos e métodos a serem percorridos para a aprendizagem. Lembrando que regras por regras não possuem autonomia e nem mesmo significado próprio dentro do campo escolar. As regras estabelecem a direção para a iniciação na arte, no conhecimento, no jogo, nos relacionamentos, enfim, na vida.

4. POSSIBILIDADES OPERATIVAS PARA O ATO INDISCIPLINADO

O cenário que busca-se compreender é de escolas onde nem sempre as relações sociais são amistosas e harmônicas; onde estudantes e professores(as) não se unem em torno de objetivos comuns. Ao contrário, a convivência no ambiente escolar pode ser marcada por agressividade, violências, autoritarismo, desrespeito, exclusão e injustiças muitas vezes naturalizadas e banalizadas, comprometendo a qualidade do ambiente escolar. “O insucesso escolar constitui, em qualquer um dos casos, uma pecha profundamente inquietante no plano moral, humano e social; é muitas vezes, gerador de situações de exclusão que marcam os jovens para toda a vida” (DELORS, 2000, p.147).

Segundo dados do Pisa, 36% dos alunos brasileiros afirmaram que o professor precisa esperar um longo tempo para que os alunos permitam que ele inicie a sua aula, contra 32% dos alunos dos países membros da OECD. Cerca de 28% dos alunos brasileiros responderam que têm dificuldade de escutar o professor, 40% responderam que há barulho e desordem em sala de aula, 50% afirmaram que, no início das aulas, os alunos perdem mais de cinco minutos sem fazer nada e 24% disseram que sentem dificuldades para assistir as aulas. Esses dados mostram as dificuldades das relações sociais na escola, o que vai além da inculpação de atores específicos (ABRAMOVAY, 2005, p. 30).

Configura-se, dessa forma, a existência de uma visão negativa da escola por parte dos estudantes, professores, funcionários e das relações sociais que nela se dão. “[...] faltam crédito e solidez ao que os alunos (e também os educadores) vivenciam nas salas de aula, tanto no que se refere às atividades lá desenvolvidas, quanto às relações lá levadas a cabo” (AQUINO, 2003, p.50). Dentre os principais problemas das escolas, a indisciplina recebe ênfase como expressão de sua fragilidade.

A indisciplina seria, então, o sintoma da incompatibilidade entre a escola acalentada por seus agentes e aquela encarnada por seu alunado. Mais ainda: ela equivaleria ao saldo do embate histórico entre uma escola idealizada e gerida para um determinado tipo de aluno, mas ocupada por outro (AQUINO, 2003, p.50).

A propósito dessa acentuada incompatibilidade entre a escola e o seus estudantes, e a frustração das expectativas de todos aqueles envolvidos na relação escolar denota-se que:

[...] o problema da disciplina ou de sua ausência (o da *indisciplina*, [...]) parece frequentemente apresentar-se como algo imediato, urgente e concreto, com o qual lida cotidianamente, que demanda posições definidas e que, portanto, suscita pelo menos o desejo de que se faça uma abordagem até certo ponto operativa do tema,

que se proponham medidas ou soluções mais ou menos abrangentes [...] (CARVALHO, 1996, p.129).

Evidencia-se que há uma recorrência ao fenômeno da indisciplina na escola como inviabilizador do trabalho educativo, e que de modo atualizado e organizado sejam tomadas ações concretas frente a essa realidade. A indisciplina requer medidas claras, objetivas e utilitárias ao âmbito escolar. Não se desconsidera aqui a importância da realização de estudos teóricos e debates sobre essa temática, muito pelo contrário. Mas existe uma demanda urgente por conceitos práticos e definidos de como operar, e assim produzir efeitos, sobre os casos de indisciplina.

Desse modo, os acontecimentos de indisciplina pedem revisão ao modelo de escola institucionalizado para receber o(a) estudante e, o reconhecimento de que a realidade é mutável. A instituição escola pode prever alternativas teóricas e práticas que superem os casos de dominação e controle que foram socialmente instaurados e antecipar às, tão esperadas, mudanças para fins de uma sociedade efetivamente democrática.

Esse capítulo apresenta dados das experiências vivenciadas por estudantes, professores(as) e demais membros do corpo técnico-pedagógico, procurando captar a percepção e as vivências desses atores no cotidiano, compondo um amplo painel da indisciplina escolar e o indispensável respeito aos direitos humanos. Para tanto, foram tomadas como categorias de análise: a possibilidade do balanço harmônico entre autoridade e liberdade; a possibilidade da responsabilidade partilhada; e a possibilidade do cultivo de uma ambiência alegre na escola.

4.1 Possibilidade do balanço harmônico entre autoridade e liberdade

A educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus diferentes de educação, mas estes não são absolutos (FREIRE, 2014, p.35). A relação entre professor(a) e estudante não deve se apropriar de uma prática hierarquizada entre o(a) professor(a) que ocupa uma posição acima daquele(a) estudante que ainda será ensinado. Antes, o que se reconhece são níveis de educação e experiência distintos, e que serão complementares para o(a) professor(a) e para o(a) estudante.

Entretanto, pela ótica docente, a indisciplina está ligada, em sua maioria, a não correspondência positiva da aprendizagem. A autoridade que compete ao grupo é a

responsável por essa visão vertical do processo de apreensão de conteúdo que acontece na sala de aula:

Professora 1:

- Aluno indisciplinado é aquele que não corresponde às expectativas, que não quer fazer as propostas em sala de aula e, mesmo sendo ajudado, ele não quer. (ENTREVISTA 1, 2015)¹³

Professora 2:

- O aluno que não se interessa na aula, não participa, não faz tarefa. (ENTREVISTA 2, 2015)¹⁴

Professora 4:

- Ele não tem sua atenção voltada para o ensino. (ENTREVISTA 4, 2015)¹⁵

Professor 5:

- É aquele aluno desinteressado, que ele vai à escola, não compreende o conteúdo. (ENTREVISTA 5, 2015)¹⁶

Coordenadora Disciplinar:

- É aquele aluno desinteressado da sala de aula. (ENTREVISTA 1, 2015)¹⁷

Paralelamente, pela ótica do(a) estudante, quando questionados sobre o que consideram ser um(a) estudante indisciplinado(a), observa-se a automática relação entre indisciplina e o rompimento com o respeito a autoridade (professores), uma vez que essa autoridade é reconhecida, embora não seja considerada a ponto de não praticarem atos de indisciplina. Contrariamente, o controle da indisciplina não deve estar relacionado a uma prática autoritária e de intimidação, mas sim pautada no diálogo e na intelectualidade:

Aluna 1 (E.F):

- Uma pessoa que não faz tarefa, que **desobedece a professores**, não tem educação, não cumpre as regras da escola.

Aluno 2 (E.F):

- Aluno que **desrespeita professor**, que desacata os funcionários e que não é pontual.

Aluna 3 (E.F):

- Aluno que **não respeita os professores**.

Aluna 5 (E.F):

- Para mim é aquele aluno que não faz nada, **não respeita ninguém**. Nem a si mesmo.

Aluno 6 (E.F):

¹³ Professora 1. Entrevistas. Abril, 2015.

¹⁴ Professora 2. Entrevistas. Abril, 2015.

¹⁵ Professora 4. Entrevistas. Abril, 2015.

¹⁶ Professor 5. Entrevistas. Abril, 2015.

¹⁷ Coordenadora Disciplinar. Entrevistas. Abril, 2015.

- Aquele aluno brigão, **que desrespeita todo mundo**. (GF1, 2015)¹⁸

Aluno 2 (E.M):

- Aluno que não faz tarefa, **perturba professor**, vai muito para a coordenação.

Aluno 3 (E.M):

- Conversar a aula inteira, ir para a coordenação direto, **desrespeita professor e aluno**.

Aluna 5 (E.M):

- Sou indisciplinada demais. Porque nessa escola aqui eu ainda sou novata porque fui expulsa da outra escola por indisciplina. Sou ignorante demais **e não respeito os professores e não estou nem aí para eles**. (GF2, 2015)¹⁹

As falas dos(as) docentes e dos(as) estudantes, neste caso, remetem a uma compreensão de indisciplina ligada a não observância das ordens e ensinamentos, ao não corresponder às expectativas, ao não realizar as atividades propostas, pelo desinteresse e falta de atenção. Denota-se uma visão de que o(a) professor(a) é intocável e ocupa lugar de destaque no espaço escolar, e que o(a) estudante disciplinado(a) é aquele(a) que recebe – de cima para baixo – e cumpre todas as ordens

Ora, isso estaria calhando porque professores(as) não se posicionam enquanto intelectuais, mas exercem tão somente práticas autoritárias ou absolutistas. A autoridade do(a) professor(a) está diretamente ligada à sua intelectualidade. Essa intelectualidade não diz respeito, somente, ao saber programático dos professores, mas sua aptidão em dialogar com os estudantes.

Numa perspectiva para mudança social em que a disciplina remete ao balanço harmônico entre autoridade e liberdade, é imprescindível a presença de um(a) professor(a) intelectual, em que sua autoridade não mais será exercida pela posição que ocupa ou uso de técnicas de medo ou opressão, mas, sobretudo, por sua capacidade de dialogar com os(as) estudantes, de fazê-los refletir e de formá-los cidadãos críticos e ativos; reflexivos e participativos.

Como tal, o ponto de partida destes intelectuais não é o estudante isolado, e sim indivíduos e grupos em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos e de classe e gênero, juntamente com a particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos. Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar

¹⁸ Grupo Focal 1. Entrevistas. Ensino Fundamental. Abril, 2015.

¹⁹ Grupo Focal 2. Entrevistas. Ensino Médio. Abril, 2015.

as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos, que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável (GIROUX, 1997, p.163).

Uma vez que se opte por uma prática docente intelectualizada, os(as) estudantes não mais podem ser encarados como sujeitos que ainda não foram educados e que carecem de uma série de ordens e preceitos; ou “ausentes de luz” dentro de uma compreensão iluminista. Nem mesmo podem ser vistos isoladamente e objetivamente, mas, devem ser considerados a partir dos grupos que compõem e da sua subjetividade. Para tanto, é preciso propagar e desenvolver práticas sociais dentro e fora da escola que optem por mudanças sociais. No caso da escola, é preciso conceber ao(a) estudante uma reflexão crítica de suas responsabilidades e possibilidades, e que existe esperança por relações de justiça, igualdade e diversidade tanto na escola como na sociedade de um modo geral.

Exemplificando o que acontece em sala de aula, ao serem questionados sobre como a indisciplina poderia ser resolvida, alguns estudantes apontam para o posicionamento do(a) professor(a) em sala de aula, ou seja, sua capacidade intelectual de lidar com a situação e com os próprios estudantes:

Aluno 1 (E.M):

- Depende mais do professor.

Aluno 3 (E.M):

- Tem vários professores que enchem o quadro e ‘vasa’. Você acha que a gente vai ficar lá fazendo o que? Fazendo tarefa? Nem os nerds fazem, deixam pra fazer depois. Vai todo mundo fazer bagunça mesmo.

Existe, portanto, a real necessidade que professores busquem uma intelectualidade que, antes rebuscada em conteúdos, seja transformadora; “que combine a reflexão e prática acadêmica a serviço dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos” (GIROUX, 1997, p.158), e não apenas portadores de conteúdo.

Caso seja somente isso o que ocorra, ou seja, a mera tentativa de transferências de conteúdos, torna-se consenso assumir que, ainda que a indisciplina seja um problema reconhecido no processo de ensino-aprendizado, e que embora os(as) estudantes se considerem indisciplinados e, da mesma forma, assumem que a indisciplina atrapalha ou anula os resultados esperados durante o processo, não só deles, mas de toda a sala de aula, tal confissão continuará não sendo suficiente para que o grupo assuma outra postura diante do quadro da indisciplina e do(a) estudante indisciplinado(a):

Aluna 1 (E.F):

- Ele atrapalha todo mundo.

Aluno 2 (E.F):

- Sim porque ele fica chamando atenção dos colegas.

Aluna 3 (E.F):

- Sim, atrapalha todo mundo tirando a atenção dos colegas.

Aluno 4 (E.F):

- Atrapalha sim porque atrapalha ao professor explicar, e aos outros de estudar.

Aluna 5 (E.F):

- Eu acho que atrapalha porque uma pessoa só começa a fazer bagunça, mas aí envolve as outras pessoas. Quando vê, já está a sala toda.

Aluno 6 (E.F):

- Eu acho que atrapalha as outras pessoas. (GF1, 2015)²⁰

Aluno 2 (E.M):

- Eu acho que ele está atrapalhando todo mundo porque se ele o atrapalha mesmo, ele atrapalha também o professor. E atrapalhando o professor atrapalha o rendimento e o aprendizado da sala como um todo.

Aluno 6 (E.M):

- Tem uma pessoa que se souber bagunçar consegue atrapalhar a sala toda. Uma entra na onda do outro e acaba que ninguém faz nada. Numa sala de 30 alunos, se dois pegarem para fazer bagunça, no final apenas uns cinco vão fazer a tarefa. Uns 70% vão se juntar a bagunça, ou vai mexer no celular, mas prestar atenção não presta. (GF2, 2015)²¹

Há uma generalização na fala dos entrevistados de que a indisciplina atrapalha e dificulta tanto o ensino quanto a aprendizagem em sala de aula. Mais ainda, que o caso de indisciplina mesmo tendo sido iniciado ou ocasionado por um(a) estudante acaba desestruturando toda a ação pedagógica e atraindo a participação de outros colegas de sala de aula. Essa realidade se apresenta de maneira contraditória e intrigante, já que os(as) próprios(as) estudantes reconhecem que os casos de indisciplina podem inibir o momento escolar e suas respectivas ações.

Portanto, onde estariam as causas da indisciplina? Por que os estudantes rompem com as normas dentro do ambiente escolar se isso gera, como visto em seus discursos, com a invalidação do processo de ensino-aprendizagem?

Aluna 1 (E.F):

- O motivo está **em casa**. Porque em casa os pais não se importam como eles, não pergunta se os filhos já fizeram a tarefa ou não, em sala de aula também, não perguntam como foi o dia na escola. Falta uma boa educação. (GF1, 2015)²²

Aluna 1 (E.M):

²⁰ Grupo Focal 1. Entrevistas. Ensino Fundamental. Abril, 2015.

²¹ Grupo Focal 2. Entrevistas. Ensino Médio. Abril, 2015.

²² Grupo Focal 1. Entrevistas. Ensino Fundamental. Abril, 2015.

- Não é falta de vergonha na cara não. Porque depende da criação e educação dos pais. Depende do que você passa **em casa**.

Aluna 3 (E.M):

- Se você tiver algum problema **em casa** e chega na escola, você quer ficar na sua. Agora se você quiser perturbar eu também perturbo. Eu sou assim. Não consigo ficar quieta.

Aluno 4 (E.M):

- Depende da criação e do que ele passa **em casa**. Se em casa ele não tem ninguém para conversar, quando chegar na escola ele vai querer conversar com todo mundo. (GF2, 2015)²³

A carência por uma estrutura familiar sólida mostra-se como fator determinante ao sucesso do desempenho escolar, e também é diagnosticada pela maioria dos(as) docentes entrevistados(as). Evidencia-se, por parte dos(as) educadores(as), uma culpabilização da família:

Professora 2:

- Eu acho que **vem de casa**, a questão familiar, dos pais estarem sempre trabalhando, ficam mais sozinhos, não tem ninguém para acompanhar. Os pais não têm o domínio sobre os filhos também, e isso reflete na escola. (ENTREVISTA 2, 2015)²⁴

Professora 3:

- Em todos esses anos, percebi que uma das principais causas da indisciplina certamente é a **falta de estrutura familiar**. Quando você tem um menino indisciplinado e você começa a investigar, na sua grande maioria é questão familiar: pais ausentes, que trabalham muito, não conhecem o pai, abandono, separação dos pais, dificuldade financeira, precisa trabalhar. Então eles no fundo nem sabe por que estão agindo daquela maneira. A sala de aula é um momento onde ele pode botar para fora a angústia dele, na tentativa de alguém veja, mas nem ele sabe disso. Eles pensam “aqui eles vão me entender”, mas a escola acaba não entendendo. Então isso gera mais um problema, mais outro problema, e assim por diante. (ENTREVISTA 3, 2015)²⁵

Professora 4:

- Primeiro a imaturidade do aluno, a falta de interesse. A falta de acompanhamento familiar, **incentivo da família** e até da própria escola e do próprio professor. (ENTREVISTA 4, 2015)²⁶

Professor 5:

- Eu acredito que **está ligado na família**. Quando chamamos os pais, percebemos que são pais desestruturados, pais que não tem tempo para os filhos. O núcleo familiar gera essa indisciplina. Há casos também de pais que nem acreditam que o filho seja indisciplinado na escola como ele é. O grupo ou os colegas também podem ser um agravante da indisciplina. (ENTREVISTA 5, 2015)²⁷

²³ Grupo Focal 2. Entrevistas. Ensino Médio. Abril, 2015.

²⁴ Professora 2. Entrevistas. Abril, 2015.

²⁵ Professora 3. Entrevistas. Abril, 2015.

²⁶ Professora 4. Entrevistas. Abril, 2015.

²⁷ Professor 5. Entrevistas. Abril, 2015.

Coordenadora Disciplinar:

- Desinteresse pelos estudos. Eles não conseguem vislumbrar a importância dos estudos em suas vidas. Outros aspectos culturais, sociais e **até familiares**. Eles vêm obrigado e não vêm no estudo a possibilidade de melhorarem de vida. (ENTREVISTA 6, 2015)²⁸

Diretora Escolar:

- Falta de limites, eu acho que **a família não impõe limite**, acha que isso é papel da escola. **É falta de família**. (ENTREVISTA 7, 2015)²⁹

Chama atenção na fala dos(as) estudantes e educadores(as) participantes desta pesquisa o reconhecimento da importância familiar na formação dos sujeitos e sua estreita relação com as possíveis causas dos comportamentos tidos como indisciplinados. De um lado, os(as) estudantes apresentam informações de que em casa podem estar possíveis causas para os casos de indisciplina, pois: não recebem a atenção que desejam; não encontram o respaldo esperado; não são ensinados e orientados; e que muitas vezes precisam lidar com graves problemas em casa. Do outro lado, os educadores compactuam como causas para a indisciplina dos estudantes: os problemas vivenciados em casa; a falta de estrutura, incentivo, apoio, ensino e imposição de limites por parte da família. No entanto:

Mesmo que os educadores estivessem corretos em suas crenças, não seria o caso de a escola assumir funções do cuidado familiar. Isso porque não é possível supor que os profissionais da educação possuam um aparato teórico-prático eficaz o bastante para conta de atribuições de monta, uma vez que seu âmbito de atuação é reduzido e bastante específico. À escola cabe tão-somente a prerrogativa do trabalho de (re)construção do legado cultural –fazendo isso com competência, o resto será consequência (AQUNO, 2003, p.43-44).

O que se percebe é que diante da própria realidade, a escola e os(as) educadores(as) muitas vezes acabam por centralizar suas ações na instrução a respeito de comportamentos, moral, imposições de limites e respeito à autoridade. Incide uma “terceirização parental” em que a escola assume as responsabilidades do cuidado familiar, em detrimento de sua específica função de (re)construção cultural e científica. Nesses termos, a disciplina na escola continua ligada à moral e obediência às normas e, por isso, passível de ser rompida pelos(as) estudantes caso a instituição escola continue a ser organizada sobre padrões de comportamento, que na verdade não dizem respeito a ela.

²⁸ Coordenadora Disciplinar. Entrevistas. Abril, 2015.

²⁹ Diretora Escolar. Entrevistas. Abril, 2015.

Já pela concepção Freireana (2011) disciplina refere-se ao equilíbrio entre autoridade e liberdade, pelo qual os seres humanos reconhecem os seus deveres e direitos. A disciplina exige, dessa forma, respeito mútuo. Isso abre espaço para uma paciente observação de que os(as) estudantes não são produtos finalizados, que chegam prontos para a escola, ou, ainda, não são tão moldáveis a ponto de se fazer o que quiser com eles. É preciso respeito às causas e, principalmente, consequências de cada ser que se apresenta diante da instituição escolar, já que, embora as normas existam para serem cumpridas em prol de uma harmonia em comum, quem as cumpre são seres complexos e cheios de bagagens capazes de fazê-los avançar, outras vezes, retroceder.

Quando se trata de um quadro de estudantes de escola pública, sabe-se que existem limitações financeiras e, na maioria dos casos, emocionais, causadas pela fragilidade da estrutura familiar, como citado pelos entrevistados. A família se comportaria, dessa forma, como uma bagagem carregada pelo estudante que o faz retroceder frente ao processo educativo, haja vista os conflitos pessoais e familiares pelos quais tem que lidar. A apreensão de conteúdos fica em segundo plano, e a escola se apresenta como oportunidade de ser ouvido, ainda que de maneira tida com inapropriada, no caso de atos indisciplinados.

A não compreensão dessas limitações tem como consequência o fato de que os(as) estudantes se sentem injustiçados quanto às punições, principalmente quando os atos cometidos estão diretamente ligados ao que para eles é direito à liberdade e expressão:

Estudante 2 (E.F):

- Eu acho muito injusto. Igual outro dia que fui pegar o apontador emprestado e eu tive que fazer um texto gigante como punição.

Estudante 4 (E.F):

- Quando eu venho com meu perfume, a professora pede: gente, pelo amor de Deus, quando for minha aula não venham com esse perfume! Eu não posso passar desodorante nem nada!

Aluna 5 (E.F):

- Tem umas que são justas e umas que não. O professor faz um drama só porque você respondeu: - eu não fiz porque eu não quis. Aí ele já se sente ofendido (GF1, 2015)³⁰

Estudante 2 (E.M):

- Eu acho que depende do que o estudante fez. Se foi conversa, não fez tarefa, eu acho as punições injustas porque todo mundo conversa.

Aluna 3 (E.M):

- Eu acho que algumas são certas e outras erradas. O povo dessa escola é muito dramático. Você não pode nem dar risada. Acho as punições injustas. (GF2, 2015)³¹

³⁰ Grupo Focal 1. Entrevistas. Ensino Fundamental. Abril, 2015.

³¹ Grupo Focal 2. Entrevistas. Ensino Médio. Abril, 2015.

São consideradas punições ou sanções aplicadas aos estudantes, dentro do âmbito escolar, de acordo com a gravidade e/ou reincidência das faltas: Advertência oral; Advertência escrita; Suspensão e Transferência. De tal modo, essas *penalidades disciplinares* devem ser de “caráter educativo que visa a preservação da disciplina escolar, elemento básico indispensável à formação integral do(a) estudante, sempre respeitando o contraditório e a ampla defesa” (GOIÁS, 2010, p.69).

A proposta de uma disciplina na escola que esteja fundada no equilíbrio entre autoridade e liberdade pressupõe a ruptura total com práticas autoritárias, absolutistas e intimidadoras. Contrariamente, a escola apresentada na fala dos(as) estudantes acima, tem sido espaço de punição, exposição, silenciamento e injustiças por conta de: pegar o apontador emprestado; usar perfume que não é do gosto do(a) professor(a); não realizar uma tarefa proposta, pois, não encontrou nenhum significado ou importância própria na mesma; conversa e risadas. Não há aqui, a defesa por um ambiente escolar desorganizado e irresponsável, mas sim, que seja organizado de maneira justa e em que os estudantes possam se expressar abertamente e dialogicamente com os educadores.

Nota-se, a clara necessidade de balanceamento entre autoridade e liberdade, já que os(as) professores(as) sequer consideram que haja punições, diante da limitação punitiva que afirmam que a escola possui atualmente por meio de leis e pela própria sociedade:

Professora 1:

4.1.1 Hoje **não tem punição**, não que eu ache que deva ter punição. Mas hoje não há nem punição. Hoje que o que a gente faz é conversar com o estudante para que ele reflita sobre aquilo. Fazer com que o estudante tenta refletir sobre o que ele fez. Não tem mais penalidades, e quando há é muito leve: advertência interna, oral, uma bronca só. Perdeu a autonomia porque temos um regimento a ser seguido por todos os órgãos externos envolvidos. (ENTREVISTA 1, 2015)³²

Professora 2:

4.1.2 **Não tem punição** (risos). Você não pode fazer nada. A escola hoje não tem autonomia. Tempos atrás (15 anos) tínhamos porque tínhamos os pais e secretarias ao nosso lado. Hoje só o aluno tem vez. (ENTREVISTA 2, 2015)³³

Professora 3:

4.1.3 Na escola pública **não tem muito que se fazer** porque qualquer tentativa que você tenha você denunciado, a escola ou o professor é advertido. Você pode sugerir que o pai o retire da escola, mas não pode transferi-lo por escolha própria. Então não há

³² Professora 1. Entrevista. Abril, 2015.

³³ Professora 2. Entrevista. Abril, 2015.

muito que se fazer. Estamos muito limitados. O que podemos fazer é apenas conversar. (ENTREVISTA 3, 2015)³⁴

Coordenadora Disciplinar:

4.1.4 Eu acho que quase não existem. Punição mesmo não. Hoje trabalhamos com a questão do diálogo, mas as normas e regras deveriam existir em todo local. (ENTREVISTA 6, 2015)³⁵

Se os(as) estudantes afirmam receber punições injustas por conta de suas atitudes na escola, por outro lado, os educadores alegam que não há mais a punição devida frente aos casos de indisciplina, e ainda indicam que o único instrumento que podem utilizar é o diálogo, mesmo não acreditando na sua eficácia. Sobretudo, destaca-se nas falas das “professoras 1 e 2” a falta de autonomia nas punições a serem aplicadas aos estudantes indisciplinados, que não podem ser suspensos ou transferidos de unidade escolar. Impetra um conflito, e que não pode ser mediado por intervenções para uma prática docente que exerça cada vez mais autoridade intelectual diante dos estudantes para que não ocorra autoritarismo.

Embora não parece ser o mais chamativo e atraente, um dos caminhos a ser percorrido como possibilidade operativa frente aos casos de indisciplina é o do diálogo entre a autoridade do(a) educador(a) e a liberdade dos(as) estudantes que protagonizam a escola.

Paulo Freire (2014, p.50) aponta para uma autoridade libertária, ou melhor, uma liberdade necessariamente limitada:

Eu acho que a liberdade não se autentica sem o limite da autoridade, mas o limite que a autoridade se deve propor a si mesma, para propor ao jovem a liberdade, é um limite que necessariamente não se explicita através de castigos. Eu acho que a liberdade precisa de limites, a autoridade inclusive tem a tarefa de propor os limites, mas o que é preciso ao propor os limites é propor à liberdade que ela interiorize a necessidade ética do limite, jamais através do medo.

Nesses termos, o reconhecimento e defesa da liberdade estão amarrados ao exercício de uma autoridade intelectual e transformadora, que é crítica, clara, objetiva, competente e segura. Nomeadamente, é uma autoridade que não se apegua ao medo, egoísta e fechada aos seus conceitos, antes, é aberta ao diálogo. No relato do Professor 5 (ENTREVISTA 5,

³⁴ Professora 3. Entrevista. Abril, 2015.

³⁵ Coordenadora disciplinar. Entrevista. Abril, 2015.

2015)³⁶, vemos que a disciplina é, neste caso, associada a liberdade, por parte do docente, que aqui representaria a ótica de uma pedagogia disciplinante atual:

Professor 5:

4.1.5 Eu entendo que **disciplina é liberdade**. Quanto mais o aluno tem disciplina, mais liberdade. Se ele é disciplinado, ele pode sentar onde ele quiser na sala de aula, por exemplo. Tem que saber o momento, a hora certa.

Punições sendo justas ou não, há também um surpreendente reconhecimento por parte dos(as) estudantes de que é importante que a escola tenha normas e regras a serem cumpridas, embora achem algumas bem exageradas, geralmente aquelas que venham ferir o princípio de liberdade:

Aluna 1 (E.F):

4.1.6 Sim, regras são importantes em quase todos os casos.

Aluno 2 (E.F):

4.1.7 Em alguns casos, por exemplo, a questão do uniforme, se acontecer alguma coisa com você na rua você precisa ser identificado. Mas a escola que não deixa você entrar de boné, aí eu não concordo.

Aluna 3 (E.F):

4.1.8 Eu acho importante ter regras, mas algumas são certas e outras não. (GF1, 2015)³⁷

Aluno 1 (E.M):

4.1.9 Eu acho que é importante sim porque se não tivesse regras, acho que teria alunos vindo armados para o colégio ou usando drogas ou com um short tão curto que mostra o útero. Se não tivesse regras nem teria colégio, seria um puteiro.

Aluno 2 (E.M):

4.1.10 Regra é comum em todo lugar: nas escolas, na rua. Tem que ter regras, mas algumas também são exagero.

Aluna 3 (E.M):

4.1.11 Eu acho que algumas são necessárias, outras nem tanto. As regras sobre o respeito, por exemplo, são necessárias. Agora outras, tipo, o uso do celular ou usar calça *legging* não tem nada a ver.

Aluno 6 (E.M):

4.1.12 A questão de chegar atrasado eu acho paia. Hoje eu cheguei era 07 horas certinhas. Comprei quatro pães de queijo e 07h05 em ponto ela fechou o portão. Se eu tivesse um pedaço de pau na minha frente eu teria moído aquele portão. (GF2, 2015)³⁸

Em face de seus entendimentos, compreensões e até mesmo insatisfações, os(as) estudantes reafirmam a relevância de normas e regras auxiliem na organização de espaços

³⁶ Professor 5. Entrevista. Abril, 2015.

³⁷ Grupo Focal 1. Entrevistas. Ensino Fundamental. Maio, 2015.

³⁸ Grupo Focal 2. Entrevistas. Ensino Médio. Maio, 2015.

sociais como a escola. Percebe-se que as regras e normas que revelam sentido e significado próprio – como sobre “o respeito ao(a) próximo(a)” – são reconhecidas, validadas e trazem segurança coletivamente e individualmente. Já aquelas regras instituídas em virtude de alguns problemas – como a proibição do uso do celular; chegar atrasado(a); padronização de vestuário – recebem questionamentos e não validadas ao entender dos(as) estudantes.

Evidencia-se que o balanço harmônico entre autoridade e liberdade, como possibilidade operativa para o trato da indisciplina escolar, não rompe com a importância das regras e de um sistema disciplinar, mas prioriza que essas regras sejam coerentes à subjetividade dos(as) estudantes e que sejam forjadas de maneira compartilhada, e distantes de uma estrutura arbitrária de obediência incondicional às normas estabelecidas.

Há de se perceber, portanto, a responsabilidade do(a) educador(a) na formação harmônica entre autoridade e liberdade, sem que, sob o julgo da instituição que o emprega, passe a oferecer conhecimentos que servirão única e exclusivamente para a perpetuação de um sistema igualmente opressor.

É uma educação que tem de nos pôr, permanentemente, perguntando-nos, refazendo-nos, indagando-nos. É uma educação que não aceita, para poder ser boa, que deva sugerir tristeza aos educandos (FREIRE, 2001, p.102).

Essa educação para a liberdade, essa educação ligada aos direitos humanos nesta perspectiva, tem que ser abrangente, totalizante; ela tem que ver com o conhecimento crítico do real e com a alegria de viver. E não apenas com a rigorosidade da análise de como a sociedade se move, se mexe, caminha, mas ela tem a ver também com a festa que é a vida mesma (FREIRE, 2001, p.102).

Uma autoridade libertária ou uma liberdade limitada diz respeito a preservar as diferenças sem que haja espaço para imposição ou domínio. De fato, existe um chamado pela diferença. “Trata-se de um processo que visa reafirmar possibilidades humanas esquecidas e ensinar a habitar a diferença, a liberdade (princípios dos Direitos Humanos) e a alegria, cessando um ciclo repetitivo e indiferente” (FREIRE, 2001, p. 103).

A proposta é que, inclusive, não haja educação sem liberdade:

Quando estabelecemos a priorização dos valores, a liberdade surge como critério orientador da validade de toda ação. **Por isso educação e liberdade são inseparáveis**, já que a liberdade não é algo que nos é dado, mas uma conquista humana. Além disso, só existe educação para a liberdade – e por meio dela –, para que não se torne adestramento ou doutrinação (ARANHA, 2006, p. 174, grifo nosso).

E mais, a educação libertadora das pedagogias da autonomia sugere, ainda, que o estudante seja protagonista de seus resultados dentro do processo educativo. Isso seria liberdade, aquela no sentido de obedecer às normas por um entendimento e amadurecimento ético, e não pela força e imposição, mas também no sentido de ter voz e ser ouvido, ou seja, a liberdade de participar do processo no qual o próprio estudante sempre foi a causa militante. Assim, “o elo entre educação e “liberdade” manifesta-se por meio do cultivo de vivências escolares nas quais os alunos são alegadamente concebidos como protagonistas do ato educativo” (CARVALHO, 2010, p.846), discussão analisada no tópico seguinte.

4.2 Possibilidade da responsabilidade partilhada entre os protagonistas da escola

A educação não pode se contentar em reunir as pessoas, fazendo-as aderir a valores comuns forjados no passado. Deve, também, responder à questão: viver juntos, com que finalidades, para fazer o quê? E dar a cada um(a), ao longo de toda a vida, a capacidade de participar, ativamente, num projeto de sociedade.

De primeira, é indispensável a compreensão de “cidadania democrática”, elaborada por Benevides (2004, p.43-44), a qual pressupõe, também, a participação ativa dos cidadãos nos processos decisórios da esfera pública. “[...] Quando falamos em cidadania democrática supomos a vigência de direitos humanos; não há democracia sem garantia dos direitos humanos e vice-versa”. Logo é possível distinguir:

[...] a cidadania passiva – aquela que é outorgada pelo Estado, com a ideia moral da tutela e do favor – da cidadania ativa, aquela que institui o cidadão como portados de direitos e deveres, mas essencialmente participante da esfera pública e criador de novos direitos para abrir novos espaços de participação (BENEVIDES, 2004, p.46).

Abrir novos espaços de participação. Essa é a proposta para a escola: partilhar a responsabilidade de quem a constrói. A indisciplina, por sua vez, ou como ela é “tratada”, além de fortalecer a autoridade dos docentes (como já mencionado no tópico anterior), emudece os estudantes por meio de uma exclusão desse processo de criação. E mais, alimenta um sentimento de que quanto mais transgressões às normas o(a) estudante cometer, menos atenção ele(a) terá, o que causa revolta por parte dos(as) estudantes:

Aluno 1 (E.F):

- Ele passa a ser excluído porque o professor não vai dar atenção para ele, não vai se importar com ele, vai deixar ele de lado, e os alunos vão fazer o contrário: incentivar a ele não fazer nada (tarefas). O aluno indisciplinado se sente excluído.

Aluno 3 (E.F):

- Eu acho que tem professores que guardam rancor. Aluno que discutiu com ele uma vez, o professor já vai dando sua opinião sobre o aluno, não vai dar chance para ele desfazer o que ele fez. (GF1, 2015)³⁹.

Aluno 4 (E.M):

- Eu sou marcado por todos.

Aluno 5 (E.M):

- Eu sou perseguida.

Aluno 6 (E.M):

- Sou marcado. E quando um professor pega para implicar, ele implica mesmo. **Esses dias eu quase arranhei o carro** da FULANA. Eu estava no fundo da sala fazendo tarefa, mas como tinham outras pessoas fazendo bagunça ela já me mandou para a coordenação achando que era eu. A coordenação só fica do lado do professor. Não te dá liberdade nem tempo de você falar. Você só assina advertência e pronto. (GF2, 2015)⁴⁰

O(a) estudante tido como indisciplinado(a), acaba admitindo que em decorrência de ser assim estigmatizado se sente muitas vezes excluído dentro da própria escola. Essa exclusão pode acontecer por parte do(a) professor(a) que não mais lhe confere a devida atenção e consideração, e nem reconhece o seu direito de fala ou justificativa diante de uma situação que aparenta ser inoportuna ou indevida. Também pode ocorrer uma exclusão ou indiferença por parte de outros colegas que não se dispõem a realizar atividades coletivas com esses estudantes e nem mesmo querem manter contato ou conversa, talvez pelo receio de receber as mesmas marcas de indisciplinado(a).

Neste sentido, às escolas cabia não só formar os alunos, mas também selecioná-los, de acordo com suas capacidades e desempenhos cognitivos e morais. Tratava-se, portanto, de uma escola “aristocratizante”, se assim podemos dizer, isto é, que selecionava os “bons alunos” e recusava-se a acolher a maior parte da população (CARVALHO, 2004, p.91).

Noutros termos, a escola precisa romper com todas essas características elitistas, logo “aristocratizantes”, que por muito tem infestado o seu ambiente com métodos que marginalizam, reprovam, expulsam, excluem e segregam aquele(a) estudante indisciplinado(a), por não se comportar dentro do arquétipo moralmente estabelecido, daquele(a) estudante tido como “bom” por obedecer rigorosamente aquilo que lhe imposto.

³⁹ Grupo Focal 1. Entrevistas. Ensino Fundamental. Maio, 2015.

⁴⁰ Grupo Focal 2. Entrevistas. Ensino Médio. Maio, 2015.

Quando pensada sob a possibilidade de uma responsabilidade partilhada entre os protagonistas da escola, o que se sugere é que não só docentes e funcionários sejam os autores do que a escola representa e se torna, mas que os(as) estudantes se sintam parte do processo educativo de maneira construtiva, falando e sendo ouvidos, com participação ativa nas decisões a que se refere ao ambiente escolar.

Ao contrário disso, o que se apreende ao analisar os encontros dos grupos focais, são alunos que cometem atos indisciplinados para que, dessa forma, possam ser ouvidos, ainda que de uma forma torpe e excludente, mas gritando por um pouco de participação. Deixam de ser protagonistas de uma construção pacífica e harmoniosa, para protagonizar a indisciplina tão repugnada pela instituição escolar:

Aluna 5 (E.F):

- Eu acho que tinha que escutar os alunos mais, ouvir o que a gente tem para falar.

Aluno 6 (E.F):

- Na verdade não somos ouvidos. Só eles que falam. A gente não fala. (GF1, 2015)⁴¹.

Aluno 2 (E.M):

- Fica marcado sim. Eu mesmo vou para a coordenação só porque levantei da carteira. O aluno acaba sendo excluído sim porque **os professores nem fazem perguntas para nós** (em sala de aula, durante a explicação do conteúdo). (GF2, 2015)⁴².

Os(as) estudantes desejam fazer parte da construção do cotidiano escolar, desejam objetivamente fazer parte de todas as relações ali estabelecidas, assim como, desejam ter consideradas as suas subjetividades que denotam suas experiências vivenciadas, suas expectativas e sentimentos.

A recorrência da indisciplina escolar representaria, assim, a forma de dizer que tais estudantes estão ali querendo falar, querendo ser ouvidos, com seus problemas familiares, sociais, financeiros ou psicológicos. Daí a necessidade de a escola ser uma instituição flexível ao ponto de compreender essas limitações, já que a proposta do processo educativo é o crescimento humano também e, principalmente, em seus aspectos sociais.

⁴¹ Grupo Focal 1. Entrevistas. Ensino Fundamental. Maio, 2015.

⁴² Grupo Focal 2. Entrevistas. Ensino Médio. Maio, 2015.

O sistema educativo tem, pois, por missão explícita ou implícita, preparar cada um para este papel social. Nas sociedades complexas atuais, a participação em projetos comuns ultrapassa em muito a ordem do político em sentido estrito. É de fato no dia-a-dia, na sua atividade profissional, cultural, associativa, de consumidor, que cada membro da coletividade deve assumir as suas responsabilidades em relação aos outros. Há, pois, que preparar cada pessoa para esta participação, mostrando-lhe os seus direitos e deveres, mas também desenvolvendo as suas competências sociais e estimulando o trabalho em equipe na escola (DELORS, 2000, p.60-61).

De forma conflituosa ao discurso dos alunos, educadores alegam que não, excluir não é a melhor palavra para ser empregada como consequência do ato indisciplinado. Muitas vezes, pelo contrário, o(a) estudante indisciplinado(a) é ainda mais o foco de atenção:

Professora 1:

- Não perseguido ou excluído, mas ele fica como foco de atenção. Se houve algum problema vai ser observado se eles estão envolvidos ou se foi o próprio responsável. Os outros alunos esperam do indisciplinado alguma iniciativa. (ENTREVISTA 1, 2015)⁴³

Professora 2:

- Não, pelo contrário: ele faz é chamar mais atenção pra ele. É o indisciplinado que geralmente tem carisma, nenhum deles fica excluído. (ENTREVISTA 2, 2015)⁴⁴

Coordenadora Disciplinar:

- Não, excluído não. Muitas vezes os colegas acabam fazendo do aluno indisciplinado vira foco de atenção e até um modelo. O adolescente principalmente gosta daquilo que transgride. É uma questão psicológica sempre chamar atenção. (ENTREVISTA 6, 2015)⁴⁵

Se os(as) educadores(as) afirmam não existir uma exclusão do(a) indisciplinado(a), contraditoriamente conforme explícita as referidas falas, há uma estigmatização desse sujeito (FOUCAULT, 2002), que não mais receberá a mesma atenção dos outros estudantes já que valerá de uma maior vigilância, e por isso continuamente será relacionado aos casos de indisciplina antes mesmo de ser verificada a sua participação. Ele(a) poderá ter seu comportamento irruptivo considerado como uma forma de chamar atenção em virtude da idade ou por uma questão psicológica; anormal. E por muitas vezes, acaba sendo considerado como incompatível com a vida escolar, devido suas normas de conduta e seus procedimentos.

⁴³ Professora 1. Entrevista. Abril, 2015.

⁴⁴ Professora 2. Entrevista. Abril, 2015.

⁴⁵ Coordenadora Disciplinar. Entrevista. Abril, 2015.

Em face desta realidade, a equipe docente alega, também, que o caminho a ser tomado para calibrar o problema da indisciplina na escola é o diálogo, e que ele sempre existiu:

Professora 1:

- É através da **conversa** e da orientação. “Aluno, vamos pesquisar o que você está fazendo?”. A gente coloca o aluno para escrever sobre o que ele fez, para coloca-lo para pensar. (ENTREVISTA 1, 2015)⁴⁶

Professora 3:

- Eu sempre **converso** com o aluno que está me dando problema em particular. Eu raramente chamo atenção dele na frente dos alunos. Eu tento sempre resolver conversando, explicando qual é o meu objetivo e qual o objetivo dele. Se não resolver assim, aí eu encaminho para os coordenadores. (ENTREVISTA 2, 2015)⁴⁷

Professora 4:

- Sempre que existe uma indisciplina em sala de aula eu paro o ensino, **converso**. (ENTREVISTA 4, 2015)⁴⁸

Professora 5:

- Essa indisciplina a gente combate ela **conversando** com os alunos mesmo, chamando atenção ou falando perto dele para não o expor aos colegas. (ENTREVISTA 5, 2015)⁴⁹

Diretora Escolar:

- A gente tem essa obrigação de estar sempre **aberto ao diálogo**, ao tentar ver com que os alunos vejam os pontos negativos. Esse é o meu papel, sempre mediar aluno e professor, coordenador e professor. (ENTREVISTA 7, 2015)⁵⁰

A despeito das práticas e conflitos que se dão na escola, as entrevistas dos professores sugerem que a esperança de que mudanças são possíveis (FREIRE, 2011) – exigência para uma prática educativa vinculada à autonomia dos(as) estudantes – para o trato com o fenômeno da indisciplina depõe a favor da disponibilidade para o diálogo e respeito.

Nesse sentido, estudantes reclamam da falta de suporte que recebem por parte dos professores, no sentido de gastar um tempo com eles(as) de maneira realista e sincera. Há estudantes que acreditam que as ações dos(as) professores(as) são totalmente premeditadas e fingidas.

⁴⁶ Professora 1. Entrevista. Abril, 2015.

⁴⁷ Professora 3. Entrevista. Abril, 2015.

⁴⁸ Diretora Escolar. Entrevista. Abril, 2015.

⁴⁹ Diretora Escolar. Entrevista. Abril, 2015.

⁵⁰ Diretora Escolar. Entrevista. Abril, 2015.

Aluno 2 (E.F):

- O que resolve é o professor tratar o aluno indisciplinado de forma educada, e não fingir que dá moral para ele quando ele chama na carteira para tirar algumas dúvidas. (GF1, 2015)⁵¹

Aluno 4 (E.M):

- Mudar o aluno de sala para ver se ele muda seu comportamento, para uma sala mais quieta. Conversando com o aluno, o pai e o professor porque na sala os professores gostam de ser ignorantes. (GF2, 2015)⁵²

Em uma perspectiva de responsabilidade partilhada, o que se espera não é uma transferência de responsabilidade e de autoridade, mas, que haja respeito e consideração dos(as) educadores(as) para com seus(as) estudantes e vice-versa. Para isso, é preciso deixar de lado qualquer preconceito ou achismo quando deparar-se com qualquer comportamento na escola, e nutrir-se de distintas compreensões dos(as) educadores e estudantes que podem sim ser complementares.

Diante do exposto, a proposta do diálogo deve ser relevada: uma conversa pela qual todos tenham voz ativa e todos sejam ouvidos; em que estudantes, professores(as) e pais se tornem responsáveis pelos processos, decisões e resultados da educação escolar:

Professor 5:

-Poderia existir a escola onde o aluno se sentisse parte dela. As vezes as decisões vêm e ele não se sente cúmplice disse. Uma escola ideal seria a escola em que o aluno fosse cúmplice dela. Tem coisas que não tem como negociar, mas tem coisas que podemos ouvir. Quem não gosta de gente não pode trabalhar em escola. Aqui tem aquele emaranhado de sentimentos, de conflitos, **então temos que ter a liberdade de interagir entre aluno e professor.** (ENTREVISTA 5, 2015)⁵³

Percebe-se inquietude do “professor 5” por uma escola que atribua espaço e responsabilização ao estudante. Que lhe propicie protagonismo e cumplicidade no que diz respeito a sua organização. Que negocie aspectos que podem ser negociados, mas, que demonstre segurança e generosidade noutros não negociáveis. Que reconheça o sujeito na individualidade e diversidade.

E como seria buscar esse equilíbrio de importâncias na prática? Aquino (1996, p. 53-54) lembra que essa compreensão no manejo disciplinar exige uma *conduta dialógica*, por

⁵¹ Grupo Focal 1. Entrevistas Ensino Fundamental. Abril, 2015.

⁵² Grupo Focal 2. Entrevistas Ensino Médio. Abril, 2015.

⁵³ Professor 5. Entrevista. Abril, 2015.

meio de relações estratégicas.

Em primeiro lugar, a escola precisaria assumir, portanto, o(a) estudante como elemento fundamental na construção desse diálogo, por meio de uma construção negociada. Ou seja, “investir em vínculos concretos” (Ibid., p. 53).

Não basta a escola dizer que é um espaço democrático e, por ser um espaço democrático, pressuponha uma participação ativa de todo público, quando somente ela toma decisões. O que chega ao aluno são apenas orientações fechadas e estabelecidas de cima para baixo. Não é possível estabelecer vínculos concretos entre os envolvidos no ambiente escolar enquanto houver um funcionamento hierárquico que proponha apenas “mandar” e “obedecer”, num poder disciplinador. É preciso confiança e uma consciência de importância cidadã: “participo porque sou importante para a minha escola e porque hoje tenho espaço”.

A responsabilidade partilhada possibilita, também, o fortalecimento do *contrato pedagógico* (Aquino, 2003, p. 69), até como consequência desse investimento em diferentes participações. Ao contrário dos regimentos escolares ou de cartilhas do Batalhão Escolar, que são normas reveladas já de maneira pronta e impermeável, pelos quais estudantes e professores apenas cumprem o que é lhes é ordenado, o contrato pedagógico permite decisões acerca da rotina do trabalho escolar. Ele discute em conjunto as regras de convivência, as tematizações das exigências e condições mínimas de funcionamento, a relação professor-estudante. Nesse sentido, haveria assim a consagração dos papéis e o fortalecimento da coletividade, de maneira não violenta.

Um conjunto de práticas já experimentadas poderá reforçar esta aprendizagem da democracia na escola: elaboração de regulamentos da comunidade escolar, criação de parlamentos de alunos, jogos de simulação do funcionamento de instituições democráticas, exercícios de resolução não-violenta de conflitos. (DELORS, 2000, p.61).

É reconhecido que o manejo com as questões disciplinares de fato requer um trato interdisciplinar que apresente alternativas mais amplas do que as que a escola já conhece. Expandir a compreensão do tema por meio do diálogo interdisciplinar é visto com estima pelos docentes da instituição já que, pelos discursos, há uma cansativa falta de expectativa de participações, discussões e diálogos propostos por quem, no ponto de vista dos professores, não vive o cotidiano escolar, tão pouco o estuda ou conhece:

Professora 1:

- Eu acho que interdisciplinaridade é muito importante. O Conselho Tutelar, por exemplo, tem que viver a realidade de uma escola. Quem está atrás de uma mesa no

Ministério Público não conhece outros contextos. Então o trabalho interdisciplinar funcionaria se todas as pessoas que estão discutindo sobre o assunto vivessem a realidade da escola, senão continuariam nas mesas discussões que não ajudam a nossa vivência escolar. Experiência prática e não só de literatura. (ENTREVISTA 1, 2015)⁵⁴

Professora 2:

- Importante é (um trato interdisciplinar), por em prática que vai ser “elas”, porque a questão da indisciplina é realmente muito grande. O que a gente quer é solução. (ENTREVISTA 2, 2015)⁵⁵

Professora 3:

- **Na multidão de conselhos há sabedoria.** Conversar e ver o que todo mundo pensa e chegar num consenso do que seria prático e eficaz na verdade, para tentar resolver esse problema. É importante que toda a escola fale uma só língua. Eu tenho as minhas restrições quanto ao Ministério Público porque eles não conhecem a realidade da escola. Então as interferências deles não são eficazes. (ENTREVISTA 3, 2015)⁵⁶

Professora 4:

- Quando reunimos em grupos diversificados surgem novas propostas e normas que valham para todos e consigamos falar a mesma língua. (ENTREVISTA 4, 2015)⁵⁷

Professor 5:

- Eu acredito que na troca de ideias, de experiências. Chegar num comum acordo. (ENTREVISTA 5, 2015)⁵⁸

Coordenadora Disciplinar:

- Toda ajuda é bem-vinda. Desde que venha para somar, porque para cobrar temos demais. Tem situações que não abarcam a competência da escola, então se vem outros grupos com intuitos de colaborar é positivo. Mas colaborar com soluções práticas, e não cobranças. (ENTREVISTA 6, 2015)⁵⁹

Diretora Escolar:

- Eu acho que a interdisciplinaridade é importante. Sempre bato nessa tecla com meus professores. A partir do momento em que buscamos várias formas de se ver um mesmo assunto tem mais tranquilidade para resolver com o problema. (ENTREVISTA 7, 2015)⁶⁰

⁵⁴ Professora 1. Entrevista. Abril, 2015.

⁵⁵ Professora 2. Entrevista. Abril, 2015.

⁵⁶ Professora 3. Entrevista. Abril, 2015.

⁵⁷ Professora 4. Entrevista. Abril, 2015.

⁵⁸ Professora 5. Entrevista. Abril, 2015.

⁵⁹ Coordenadora Disciplinar. Entrevista. Abril, 2015.

⁶⁰ Diretora Escolar. Entrevista. Abril, 2015.

A abertura para uma responsabilidade partilhada entre estudantes e educadores, como possibilidade operativa para a indisciplina, sugere que a escola também deve ser partilhada com outros saberes do conhecimento científico e do senso comum. De tal forma, nas entrevistas dos(as) educadores acima, fica claro que a aproximação dialógica, por isso, interdisciplinar é imprescindível para esse momento de transição dos modelos de organização vida escolar. É importante destacar que os diálogos precisam sempre partir da realidade escolar, e não de opiniões ou formalismos que desconsiderem as condições e diversidade que compõem a escola, como já foi discutido no capítulo dois.

Ora, se na multidão de conselhos há sabedoria, ao se propor e ouvir diálogos de diversos saberes, de fato contribuições distintas podem ser positivamente conferidas a determinado tema, neste caso em prol do ato indisciplinado. Ou seja, se a área da Educação não consegue responder ou compreender tão somente à questão da indisciplina, saberes do campo da Psicologia, do Direito, da Comunicação, da Filosofia ou da Sociologia estariam prontos a serem considerados e somados.

Nota-se, no entanto, que a proposta interdisciplinar não acumula um conhecimento sobre o outro, mas um diálogo que venha complementar o olhar que pode ser ainda mais avançado, respeitando e considerando as bagagens culturais e epistemológicas de cada campo ou personagens que os representem.

[...] As demandas dos movimentos sociais trouxeram para a escola a responsabilidade de fazer conexões entre as diferentes experiências e o que é preciso aprender na sala de aula, especialmente processos formais de pensar, sistematizar e socializar diferentes saberes (SILVEIRA, 2012, p. 174).

Há de se propor, por fim, posturas de professores(as), funcionários(as) e estudantes, dispostos a tais mudanças, o que Aquino (1996, p. 54) chama de *permeabilidade para a mudança e para a invenção*. Professores(as) precisam se reinventar, reaprender o processo de ensino, e estudantes o processo de aprendizagem. Reciclar os conhecimentos, de modo que tanto estudante quanto professor possam ser diariamente surpreendidos positivamente um com o outro. É sair da relação estática e previsível para conhecer uma mútua afinidade e confiança.

Isso é democracia, porque [...] “não se democratizam relações sociais por meio de decretos, leis ou normas. A luta pela democratização se faz lentamente no dia-a-dia, desde que as se disponham a tal (e que antes, claro, sejam ensinadas)” (AQUINO, 2003, p.51-52). E este o papel da escola: ensinar a respeitar as práticas sociais vinculadas aos princípios de

democratização como os vinculados aos direitos humanos, mas de maneira confiante, e não imposta.

4.3 Possibilidade do cultivo de uma ambiência alegre na escola

Embora pareça utópica, a possibilidade operativa de que trata este último tópico está diretamente associada ao problema da indisciplina até aqui discutido. Trata-se de uma analisável falta de satisfação, ou a não-satisfação com o ambiente escolar.

Por que existe um tal abismo entre o que a escola poderia ser, o que os estudantes poderiam viver – e o que eles vivem na realidade? Porque o cultural escolar lhes dá tão pouca satisfação? (SNYDERS, 1988, p. 15).

[Escolas] são tradicionalmente ligadas à seriedade e sisudez dos espaços acadêmicos, à rigurosidade científica, à análise criteriosa e à disciplina intelectual. Essa visão associa-se ao conceito tradicionalmente de escola autoritária, que não concebe o ambiente educacional como passível de ser agradável e leve. (VASCONCELOS; BRITO p.102).

Quando indagados sobre como seria a *escola dos sonhos*, estudantes e professores(as) não citam a questão da indisciplina – ou como seria prazeroso se não a existisse. Isso permite a compreensão de que as relações sociais, o convívio entre estudantes e professores(as) e, principalmente, a acumulação de experiências culturais, são mais relevantes quando se pensa num ambiente alegre e leve.

Ora, de fato o convívio entre pessoas supõe uma consequência natural que é o conflito. Com a ressalva de alguns estudantes que pediriam regras mais amenas e mais justas, na escola ideal em suas imaginações, não houve sugestões de mudança para a questão indisciplinar de maneira direta. Ou seja, a indisciplina poderia ser vista de maneira fatalmente admissível, não sendo possível esquivar-se de seus resultados, daí uma indireta conformidade para o problema.

Pelas análises das entrevistas, tanto estudantes quanto professores(as) colocariam regras e limites em sua escola dos sonhos. Para alguns estudantes, não haveria uniforme ou simplesmente teriam direito a entrar na segunda aula quando chegassem atrasados. Poderiam escolher a sala que gostariam de estudar ou teria uma cantina que vendesse refrigerante ou, ainda, um laboratório de ciências.

Aluna 1 (E.F):

- Seria um paraíso. Com músicas, brincadeiras para todo mundo se reunir, a quadra na hora do recreio, um pouco de alegria, não tanta tristeza.

Aluno 2 (E.F):

- A escola dos meus sonhos ia ter brincadeira toda hora. Ia ter regras, mas ia ser alegres igualzinho eu. Ia ter quadra liberada, música no recreio. Ia ter ensino também, informática. Mas ia ter festa Halloween, quadrilha, segurança e tal. Ia ter aquele laboratório de experiência, de química com aqueles experimentos de fazer bombinha. (GF1, 2015)⁶¹

Destacadamente, os(as) estudantes indicam que *escola dos sonhos* seria como um paraíso recheado de: alegria; musicalidade; brincadeiras; festividades; folclore; artes; experimentos científicos; segurança e não dominante pela tristeza.

Já para os(as) professores(as), a *escola dos sonhos* está associada principalmente a uma melhor infraestrutura: quadra com equipamentos para as aulas de Educação Física; piscina para aulas de natação laboratório de informática; salas de aula com ventiladores e bem equipadas; auditório.

Professora 1:

- Seria uma escola que não faltaria nada para ele. Professor de Educação Física que levasse seus alunos para quadra e não faltasse material. [...] O máximo que temos aqui é giz. (ENTREVISTA 1, 2015)⁶²

Professora 2:

- Seria tudo de bom. Seria uma mega escola com piscina para natação, uma super-quadra, um auditório maravilhoso, uma escola integral que o aluno pudesse ficar ali com prazer, com várias e várias atividades [...]. (ENTREVISTA 2, 2015)⁶³

Professora 3:

- Seria uma escola justa. Uma escola igualitária onde todo mundo teria acesso às mesmas informações, mesmas tecnologias [...]. (ENTREVISTA 3, 2015)⁶⁴

Professora 4:

- Seria com salas grandes, bem iluminadas. Com quatro carteiras agrupadas para que os alunos sempre estivessem em grupos. Que eu tivesse bastante espaço para andar. Que eu tivesse um quadro para que eu pudesse pregar tudo que o aluno fosse fazendo. Tivesse a oportunidade de usar um celular para conversar, discutir algumas coisas interessantes usando o próprio aparelho [...]. (ENTREVISTA 4, 2015)⁶⁵

⁶¹ Grupo Focal 1. Entrevistas. Ensino Fundamental. Abril, 2015.

⁶² Professora 1. Entrevista. Abril, 2015.

⁶³ Professora 2. Entrevista. Abril, 2015.

⁶⁴ Professora 3. Entrevista. Abril, 2015.

⁶⁵ Professora 4. Entrevista. Abril, 2015.

Professor 5:

- Seria uma escola onde a diretoria tivesse uma mesa de vidro redonda, onde a direção não ocupasse um lugar de autoridade, mas que houvesse um compartilhamento [...]. (ENTREVISTA 5, 2015)⁶⁶

Coordenadora Disciplinar:

- Não pediria nada de extravagante. Eu queria a estrutura mínima, que é o que nós não temos hoje. Recursos humanos, financeiros e didáticos [...] (ENTREVISTA 6, 2015)⁶⁷

Enquanto nas falas dos(as) estudantes “1 e 2” a respeito de “como seria a *escola dos seus sonhos*” destacam-se aspectos ligados principalmente a cultura, artes e recreação – como músicas, brincadeiras e experiências científicas – a alegria e não a tristeza; nas falas dos(as) educadores sobre o mesmo tema evidencia-se que *escola dos seus sonhos* está vinculada principalmente a condições estruturais e materiais apropriadas. A cultura consiste em recriar e não em repetir. “O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo [...] é tudo o que é criado pelo homem e que consiste em recriar e não repetir, transformar e não adaptar” (FREIRE, 2010, p.38)

Nomeadamente, é preciso destacar esse conflito na concepção da “escola dos sonhos”. Infraestrutura e materiais são reconhecidamente importantes para a escola, no entanto, são incapazes de fazer da escola um ambiente prazeroso e de recreação para os(as) estudantes, pois referem-se a uma finalidade objetiva, e o que se espera da escola é que ela crie condições que alcancem o subjetivo dos seus sujeitos. Por isso, dessa deferência à cultura por parte dos estudantes.

“O drama das escolas é que muitos alunos recorrem à ela em busca de como se desenvolver em uma direção que os atrai, mas a orientação imposta consegue com frequência restringir até mesmo a força de desejar” (SNYDERS, 1988, p. 196).

O fato de a indisciplina não ter sido mencionado durante a idealização de uma escola, não fragiliza o trato com o tema, mas enaltece a importância de sempre se tentar cessar a necessidade de satisfação cultural tanto de estudantes, e também dos educadores, dentro do ambiente escolar. “Na escola, trata-se de conhecer alegrias diferentes que as da vida diária; coisas que sacodem, interpelam a partir do que os alunos mudarão algo em sua vida, darão um novo sentido a ela, darão um sentido em sua vida” (SNYDERS, 1988, p. 14).

⁶⁶ Professora 5. Entrevista. Abril, 2015.

⁶⁷ Coordenadora Disciplinar. Entrevista. Abril, 2015.

Se tomarmos as queixas habituais dos profissionais da educação, veremos que raras são as vezes que a escola concreta é tomada como espaço de (re)criação científica e cultural nas expectativas de seus agentes, menos preocupados com a efervescência criativa, que lhe é requisito, do que com a manutenção de uma suposta ordem harmônica que deveria reger as coisas e as pessoas (AQUINO, 2003, p.34).

Observa-se que, para o(a) estudante, as vantagens de se frequentar a escola estão em três aspectos que, naquele momento, são os responsáveis por dar sentido a vida dos estudantes: Liberdade, Lanche e Lazer:

Aluna 1 (E.F):

- Eu gosto, quando tem **aula de Educação Física (Lazer)** e aulas que eu gosto. O **lanche** é quando é galinhada. Mas eu gosto **quando eu não sou obrigada (Liberdade)**. Mas os pais têm que te incentivar a vir para a escola também.

Aluna 3 (E.F):

- Eu não gosto não. Só às vezes eu gosto (quando tem **aula de Educação Física (Lazer)** eu gosto). Quando têm as aulas chatas eu não gosto (História).

Aluno 4 (E.F):

- Eu gosto porque tem menina que eu gosto de ficar vendo e porque tem aula de **Educação Física (Lazer)**.

Aluna 5 (E.F):

- Uai, **eu não sou obrigada a vir não (Liberdade)**. Eu gosto de vir aqui, tem gente importante. Tem alguns dias que eu estou com preguiça, mas eu gosto de vir. (GF1, 2015)⁶⁸

Aluna 1 (E.M):

- Eu gosto para vim comer porque tem uns **lanches** gostosos. Minha mãe não consegue fazer feijão tropeiro igual as meninas aqui fazem. Venho por causa das **minhas amigas (Lazer)**, para ver os meninos. Só venho estudar nas aulas de química.

Aluna 3 (E.M):

- Eu gosto porque lá em casa, além de ficar à toa, se minha mãe tiver em casa ela fica me mandando fazendo as coisas. E aqui não, **aqui eu bagunço (Liberdade)**. Dependendo do **lanche** compensa também.

Aluno 4 (E.M):

- De segunda a quarta eu gosto. Quinta e sexta eu não gosto. Porque segunda e terça você está cansado pra caramba. E chega aqui escuta enjoeira dos professores. Vira rotina todo dia. Mas **os amigos (Lazer)** e os **lanches** são bons. Faz parte da vida. (GF2, 2015)⁶⁹

Professora 1:

- Eu acho que a escola já é um lugar alegre, senão eles não viriam. O único lugar de lazer deles é a escola. Ele não tem estrutura familiar, laços familiares ou até comida. E aqui eles encontram o colega, o professor, que seja o lanche ou a bronca que vamos dar neles, eles não têm isso em casa. (ENTREVISTA 1, 2015)⁷⁰

⁶⁸ Grupo Focal 1. Entrevistas. Ensino Fundamental. Abril, 2015.

⁶⁹ Grupo Focal 2. Entrevistas. Ensino Médio. Abril, 2015.

⁷⁰ Professora 1. Entrevista. Abril, 2015.

Uma vez que a escola representa o lugar em que a criança, o adolescente e o jovem, principalmente, passam boa parte do seu tempo diário, e podemos dizer da sua vida, nada mais ajuizado do que vinculá-la de maneira agradável na vida desses sujeitos. Para alguns, ela corresponde à oportunidade para o exercício de liberdade, para outros como oportunidade para se alimentar – provavelmente em condições melhores do que aquelas vivenciadas em suas casas –, e ainda para outros como lugar de socialização e de se relacionar com outros sujeitos. Não que a escola deva deter-se exclusivamente à liberdade, alimentação e socialização, porém, considerá-los nos seus debates e ações do dia-a-dia.

O que os(as) estudantes querem com esses termos é aproveitar o hoje. É também nesse sentido que a escola precisa ser alegre: trazer alegria, prazer e criatividade no presente. Ser um espaço para ousadia, e não apenas alimentar uma promessa de satisfação futura. Ora, a juventude é a fase da vida que mais pressupõe prazer, espontaneidade, criatividade e novas relações. Caso estudantes encontrem no ambiente escolar apenas promessa de que um dia serão recompensados por frequentar o ambiente escolar, só esperando o porvir, acabam se tornando sujeitos vazios e sem razão própria.

A ligação ao presente, a luta no presente e, também, em certos momentos, saber tirar alegria do presente constituem valores essenciais da cultura operária: para que seus filhos se interesse pela cultura escolar, é indispensável que ela se instale ousadamente **no presente**; isso significa uma cultura que ousa abordar o presente, que tenha bastante confiança no mundo presente para não calar os problemas que ele coloca e eu tenha conseguido estabelecer um consenso a respeito, sem nenhuma dúvida o mais difícil dos consensos (SNYDERS, 1988, p. 119, grifo nosso).

O que se propõe para o hoje é a possibilidade de um novo olhar sob a indisciplina, cujo objetivo seja fazer da escola um ambiente menos duro, sombrio, conforme sugerem os(as) estudantes:

Aluno 2 (E.F):

- A escola não é assim porque no portão já tem bronca: “veste o uniforme” e “você está chegando atrasado”. Tinha que ter alegria. Chegar e falar para o aluno: “Bom dia! Boa Tarde!”. Mas não, a gente chega com o fone no ouvido e eles já vêm dando bronca: “guarda o celular”.

Aluna 3 (E.F):

- **Eu acho essa escola muito deprimente. Não tem nada nas paredes.** Ia ser mais espaçoso, ia ficar mais feliz, não tão pra baixo. Porque aqui é chato, muito chato.

Aluna 5 (E.F):

- Para falar a verdade, essa escola é um tédio. Na outra escola era tão divertido, tinha amigo secreto, **quadrilha, Halloween**, e aqui não tem nada disso.

Aluno 6 (E.F):

- Tem essas caixas de som aqui na parede, mas parece que é só de enfeite porque eles nem colocam música para a gente. (GF1, 2015)⁷¹

⁷¹ Grupo Focal 1. Entrevistas. Ensino Fundamental. Abril, 2015.

Aluna 3 (E.M):

- Tem que ser criativo (nas bagunças) porque vamos vir para cá e não vai ter nada. Não tem alegria, a gente mesmo faz a alegria dentro da sala de aula. A escola não tem nada de alegre. O Ensino Fundamental pelo menos tem passeio, mas aqui para nós não tem nada.

Aluno 4 (E.M):

- Aqui não tem nada. A quadrilha, por exemplo, ano passado não teve. Esse ano não vai ter também. Festival de Sorvete não tem. Não tem nada. Nem uma feira de ciências. Interclasse. Eles têm os motivos para fazer e não fazem porque não querem. (GF2, 2015)⁷²

Na fala supracitada: “Eu acho essa escola muito deprimente. Não tem nada nas paredes” (GF1, 2015) fica evidente que o clamor por expressões culturais está diretamente ligado à possibilidade de uma escola contente que não precisa ser ligada à seriedade, sisudez e chatice de outros ambientes que compõe a vida social como, por exemplo, a sala de espera de um consultório médico ou a fila de espera para um atendimento bancário.

Essa visão associa-se ao conceito tradicional de escola autoritária, que não concede o ambiente educacional como possível de ser agradável e leve. Num espaço democrático, em que o diálogo se faz presente, a curiosidade tem condições para avançar para um aprendizado significativo, mesmo em crianças muito pequenas, que aprendem, desde cedo, que podem e devem empregar toda a sua energia na busca do conhecer e que a descoberta do novo, depois do esforço, pode ser sumamente prazerosa.

A alegria estaria na quadrilha que não foi realizada, na festa de Halloween que foi aguardada e não aconteceu, ou nos jogos de Interclasse que deveriam interagir todos os estudantes se tivessem ocorrido. E é disso que se trata: que a escola coloque a satisfação cultural no primeiro plano de suas preocupações.

Entretanto, o caminho para a alegria na escola não estaria simplesmente em propor jogos ou atividades recreativas. A proposta de satisfação cultural está ligada, sim, na compreensão da cultura primária dos estudantes e, a partir dela, reestabelecer novos conteúdos dentro do ambiente escolar. De nada adiantaria levantar os mesmos conteúdos totalizantes apenas rebuscados de uma diversão sem sentido.

A riqueza da vida dos jovens é sua variedade, sua diversidade e a multiplicidade dos tipos de alegrias. Os jovens vivem pelo menos em quatro ambientes: a família, a escola, a vida cotidiana com os colegas e as colegas e a formação fora da escola [...]. Cada ambiente tem sua riqueza específica, seus tipos de exigências, seus modos de progresso [...]. Em particular toda educação não pode, não deve ser feita na escola pela escola. A escola imprime sua marca particular sobre uma parte da vida e da

⁷² Grupo Focal 2. Entrevistas. Ensino Médio. Abril, 2015.

cultura do jovem: ela se dá como tarefa o encontro com o genial – e o máximo de sua ambição é que ela quer este encontro para todos (SNYDERS, 1988, p. 276).

Busca-se uma linguagem intercultural. O que leva à aproximação e à real satisfação é a compreensão de quem o(a) estudante realmente é. “Quero definir a pedagogia como o que se esforça para conduzir os alunos, para a satisfação cultural escolar, para transformar a escola” (SNYDERS, 1988, p. 15). Do contrário, os próprios estudantes buscarão meios para exercerem essa alegria e criatividade, tamanha necessidade:

Aluno 6 (E.M):

- Eu sou feliz dentro do colégio porque eu decido exercer minha alegria. Hoje em dia no colégio ou você estuda ou você estuda. O estudo pode exercer a criatividade, mas aqui nesse colégio está difícil. **Quem propõe a alegria é o aluno**, não é escola não. (GF2, 2015)⁷³

E faz todo sentido: ninguém conhece melhor o(a) estudante do que ele próprio. Se existe uma cultura primária que precisa ser satisfeita e não é, o(a) próprio(a) estudante, conhecedor de suas necessidades, vai buscar satisfazê-las, ainda que não de forma elementar ou, por vezes, trajada de atos indisciplinados. São todas expressões da busca pela satisfação.

É por isso que a cultura primária e direitos humanos podem ser colocados a serviço de uma política de educação progressista e emancipatória.

Santos (1997, p.18) apresenta:

A complexidade dos direitos humanos reside em que eles podem ser concebidos, quer como forma de localismo globalizado, quer como forma de cosmopolitismo, ou, por outras palavras, quer como globalização hegemônica, quer como contra-hegemônica. [...] enquanto forem concebidos como direitos humanos universais, os direitos humanos tenderão a operar como localismo globalizado – uma forma de globalização de cima para baixo. Serão sempre um choque de civilização.

Os direitos humanos obedecem a não universalidade; não são universais em sua aplicação, já que a universalidade é uma questão particular, específica de cada cultura. A política emancipatória contemporânea consistiria em transformar a conceptualização e prática dos direitos humanos de um localismo globalizado num projeto cosmopolita, a partir de algumas premissas.

A primeira parte é a da superação do debate sobre universalismo e relativismo cultural – há de se proporem diálogos interculturais e desenvolver critérios políticos para diferenciar política progressista de política conservadora.

⁷³ Grupo Focal 2. Entrevistas. Ensino Médio. Abril, 2015.

A segunda premissa é que todas as culturas (no sentido secundário proposto por SNYDERS, 1988) possuem concepções de dignidade humana, mas nem todas elas a concebem em termos de direitos humanos.

A terceira premissa é que todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana. A quarta premissa é que todas as culturas têm versões diferentes de dignidade humana. E a quinta e última premissa é que todas as culturas tendem a distribuir pessoas e os grupos sociais entre dois princípios competitivos - *igualdade e diferença*.

Diante de tais premissas, um diálogo intercultural sobre dignidade humana pode levar, eventualmente, a uma concepção mestiça de direitos humanos, uma concepção que, em vez de recorrer a falsos universalismos, se organiza como uma constelação de sentidos locais, mutuamente inteligíveis. A troca não é apenas entre diferentes saberes, mas também entre diferentes culturas, ou seja, entre universos de sentidos diferentes.

Muitas vezes, relacionar alegria e escola remete uma ideia de instituição fragilizada. Pelo contrário, é preciso que tal instituição seja corajosa a ponto de trazer um novo olhar sobre ela mesma. Descobrir “a alegria de não ter mais medo das diferenças, [...] de descobrir novos indivíduos, [...] a alegria de saber que ela não é a única com validade educacional e, por fim, [...] a alegria do intercultural” (SNYDERS, 1988, p. 136-137).

Paulo Freire (2001, p. 196) lembra que a escola que é capaz de trazer esse novo olhar pedagógico nada tem a ver com uma instituição frágil, irresponsável. Pelo contrário, “ela é cuidadosa, trabalha criticamente a disciplina intelectual [...], estimulando-a a engajar-se seriamente na busca do conhecimento”. A leveza estaria diretamente relacionada aos contrapontos com as discriminações; uma escola que lute para ser alegre; que estudantes possam vencer barreiras com seus professores e que seus professores possam vencer as barreiras dos baixíssimos salários e das más condições estruturais e materiais.

E ensinar exige alegria e esperança; “[...] a alegria [...] enquanto clima ou atmosfera do espaço pedagógico” (FREIRE, 2011, p. 70); e esperança na perspectiva de que professores(as) e estudantes possam desenvolver um trabalho coletivo, em que todos sejam protagonistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A instituição escolar, como um aparelho ideológico do Estado, acaba por reproduzir em seu interior todas as relações vividas fora dela. Sob essa perspectiva, o seu espaço tem sido cada vez mais envolvido pelo desencadeamento de conflitos que rompem com sua lógica fulcral e demandam atenção, como é o caso da indisciplina.

O histórico da indisciplina tem sido fonte de problematização na realidade escolar, porém, este não é um fenômeno atual. Sobretudo, seu acontecimento decorre de fatores que não estão fechados ao espaço escolar, nem tampouco, são exclusivos das fissuras sociais.

É por meio de um diálogo interdisciplinar que apresente caminhos a serem percorridos simultaneamente pelas diversas áreas do saber que tais questionamentos podem ser discutidos. Haja visto que todo e qualquer saber – sejam aqueles reconhecidamente científicos ou do senso comum – é inconcluso, inacabado e incompleto (FREIRE, 2011).

Não se pode assumir posturas imediatistas e descompromissadas frente aos casos de indisciplina. Desse modo, é responsivo: não se satisfazer pelas aparências, buscar princípios autênticos de causalidade, estar disposto à revisão, livrar-se de preconceitos e admitir um espírito investigador.

De maneira especial, é necessário criticar, tal como Foucault (1996), a disciplina enquanto poder que incide na dominação e controle do corpo nas suas dimensões física, social e psíquica em prol de uma maior produtividade.

Questiona-se também os dispositivos disciplinares que apontam para um processo de sujeitos individualizados, mas, normatizados. “O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (FOUCAULT, 2014, p.167).

A escola não ficou infesta a esse poder disciplinar que percorre as mais diversas instituições sociais com métodos de ordem, segregação, exclusão, autoritarismo, uniformização e opressão. Pelo contrário, ela se apropriou assustadoramente desses atributos e perdeu seu sentido próprio de (re)construção do legado científico e cultural e, por isso, abundam os mais diversos conflitos no seu cotidiano.

Em contrapartida, há a diligência das instituições escolares atuais em favor de uma formação que derive no aparelhamento para o exercício da cidadania e se comprometa, acima de tudo, com a promoção de uma conduta fundada em princípios éticos de cultivação dos direitos e deveres fundamentais “deixou de ser um assunto restrito a especialistas e

profissionais da educação para se constituir em uma questão de interesse público” (CARVALHO, 2004, p. 86).

A propósito, neste estudo buscou-se compreender a indisciplina na escola à luz dos princípios direcionadores de uma educação em direitos humanos e suas relações com as experiências vivenciadas por estudantes, professores e demais membros do corpo técnico-pedagógico.

Propõe-se uma outra finalidade à instituição escola, ou melhor, é imperioso que esta ostente como sua responsabilidade apresentar-se como um espaço social efetivamente democrático, capaz de construir conhecimentos, (re)criação da herança cultural e que cultive a alegria, a espontaneidade e a livre expressão.

Nesta perspectiva, propõe-se ao ambiente escolar um outro significado à disciplina. É preciso romper com o poder disciplinar e ter disponibilidade para caminhar em outro sentido que seja bom para a aprendizagem e para o ensino. Nisto, não rompemos com a importância das regras e de um sistema disciplinar, mas estes instrumentos não podem ser o produto final da escola e de uma prática pedagógica. “[...] nada tem a ver com uma escola frágil, irresponsável. Pelo contrário, ela é cuidadosa, trabalha criticamente a disciplina intelectual da criança, estimulando-a e desafiando-a a engajar-se seriamente na busca do conhecimento” (FREIRE, 2001, p.196).

A propósito de uma compreensão ampliada sobre *disciplina*, e principalmente, como estabelecê-la de maneira democrática no campo escolar, destaca-se a precisão de fazê-la distinta dos seus entendimentos em outras instituições como na indústria, na igreja e na via militar. É legítimo que o conjunto de condições morais que cercam o(a) estudante e nele(a) podem influir sejam específicos do ambiente escolar.

Sob esse prisma, a disciplina, então, se recomenda como fundamento de técnicas e métodos relativos à organização da escola, e não mais restrita a regras e tentativas de controle. “[...] A ideia de agir metodicamente bem como a de seguir regras não implica necessariamente a enunciação prévia dos procedimentos, nem tampouco a tematização consciente de seus conteúdos”. De tal modo, a disciplina “[...] implica a clareza de meios e objetivos para um trabalho” (CARVALHO, 1996, p.134).

Enquanto prática social, a disciplina deve estar associada ao estabelecimento de linhas dialógicas, à participação ativa dos protagonistas escolares na construção de um ambiente que cultive virtudes como tolerância, justiça, igualdade, e diversidade. Enfim, ela deve referir-se a

ações constitutivas, como por exemplo para a implantação da política que estabelece “Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos”.

A pensar as intempéries que assombram o cotidiano escolar “a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais: *aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos, aprender a ser*, [...] de maneira que todo o ser humano deve ser preparado para elaborar pensamentos autônomos e críticos e formular os seus próprios juízos de valor [...]” (DELORS, 2000, p.89, 90 e 99).

A escola, desse modo, não mais estará alicerçada em relações de discriminação; também não, em métodos totalitários de normalização, autoritarismo, sectarismo, exclusão e expulsão. Antes, ela contará com a qualidade de um ambiente abalizado pelo cultivo de preceitos democráticos vinculados à uma formação para a cidadania, como: explicitação e mediação de conflitos; reconhecimento necessário de direitos e deveres do(a) estudante; promoção de uma educação em direitos humanos voltados para a justiça, igualdade e diversidade; e pelo balanço harmônico entre autoridade e liberdade, o qual requer um(a) professor(a) intelectual e disposto à mudança.

Por outro lado, há uma necessidade imperiosa da responsabilidade partilhada e do cultivo de uma ambiência alegre, contente, jubilosa, divertida, criativa e ousada na escola. Vincula-se, aqui, um cotidiano escolar que esteja pautado para além dos seus conteúdos estruturantes e da disciplinarização e esteja disposto a partir do diálogo e de práticas colaborativas. Uma escola reorganizada a partir da cultura primária dos seus estudantes, que não se preencha de promessas futuras, mas que assuma uma importância e satisfação no presente subjetivo das crianças e dos jovens que lá estão.

Ainda que o caso da indisciplina não seja resolvível diante das possibilidades operativas aqui propostas, este é o momento de ressignificar o espaço escolar e, sobretudo, as suas práticas e anseios. É fundamental compreender esta pesquisa como prática da alegria, e que desse modo está diretamente relacionado à capacidade de desmontar as peças que chamamos de presente, especialmente a morosidade e o tédio escolar. Finalmente, “ensinar e aprender exige alegria”; a escola exige alegria.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, M. G. (coords). **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2006.

ABRAMOVAY, Miriam. **Cotidiano nas escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.

AFONSO, Lúcia. A importância da escola para a construção de uma cultura de promoção e defesa dos Direitos Humanos. In: DESLANDES, Keila; LOURENÇO, Érika (orgs). **Por uma cultura dos Direitos Humanos na Escola: princípios, meios e fins**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

AQUINO, Julio R. Groppa **Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas**. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Indisciplina: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo, SP: Summus, 1996.

_____. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: IDEM. **Indisciplina: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo, SP: Summus, 1996.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARENDT, Hannah. **As perplexidades dos Direitos do Homem**. In: IDEM. **Origens do totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 324-336.

_____. **Da violência**. Brasília, DF: Editora da UnB, 1985.

_____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

ARROYO, M. G.; ABRAMOCWICZ, A (orgs). **O direito à educação ameaçado: segregação e resistência**. In: **A reconfiguração da Escola: entre a negação e a afirmação de direitos**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BENEVIDES, M. V. **Cidadania e direitos humanos**. In: **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. José Sérgio de Carvalho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estabelece **Estatuto da Criança e do Adolescente**.

BRASIL. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**.

CARVALHO, José Sérgio F. de. **A liberdade educa ou a educação liberta?** Uma crítica das pedagogias da autonomia à luz do pensamento de Hannah Arendt. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n.3, p.839-851, set./dez. 2010.

_____. **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. Podem a ética e a cidadania serem ensinadas? In: IDEM. **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. José Sérgio de Carvalho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. Os sentidos da (in)disciplina: regras e métodos como práticas sociais. In: AQUINO, Julio R. Groppa (org). **Indisciplina: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo, SP: Summus, 1996.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Tradução: Ingrid Muller Xavier, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COIMBRA DOS SANTOS, Marcus V. C. dos. **Indisciplina Escolar: um obstáculo ao trabalho educativo nas aulas de Educação Física**. 2009. 60 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás, Eseeffgo, Universidade Estadual de Goiás, Goiânia, 2009.

COMPARATO, Fábio Konder. O princípio da igualdade e a escola. In: **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. José Sérgio de Carvalho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. Fundamentos dos Direitos Humanos. In: **Cultura dos direitos humanos**. Maria Luiza Marcílio, Lafaiete Pussoli. São Paulo: LTr, 1998.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Um breve histórico dos Direitos Humanos. In: **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. José Sérgio de Carvalho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.

DUARTE; BARROS (Orgs). **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2010

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.

ESTRELA, Maria Teresa. **Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula**. 4. ed. Porto, Portugal: Porto, 2002.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. 6º ed. São Paulo, SP: Loyola, 2007.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J (orgs). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 2.ed. Ijuí: Unijuí, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 42ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Microfísica do Poder**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Ana Maria Araújo Freire (org.). São Paulo: Editora Unesp, 2001.

GALVÃO, Izabel. Conflitos no Cotidiano Escolar. In: CARVALHO, José Sérgio (org.). **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOIÁS, Ministério Público de. **Como proceder frente à indisciplina escolar: Cartilha de orientações**. Goiânia, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

HUNT, Lynn. “Eles deram um grande exemplo”: declarando direitos. In: HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 113-145; 217-228.

LA TAILLE. A questão da indisciplina: ética, virtudes e educação. In: DEMO, Pedro. **Grandes pensadores em educação: O desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Julio R. Groppa (org). **Indisciplina: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo, SP: Summus, 1996.

LAFER, Celso. A internacionalização dos direitos humanos: o desafio do direito a ter direitos. In: AGUIAR, Odílio Alves; PINHEIRO, Celso de Moraes; FRANKLIN, Karen (Orgs.). **Filosofia e direitos humanos**. Fortaleza: Editora UFC, 2006, p. 13-32.

MCLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 3. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1992.

PASSOS, Laurizete Ferragut. A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados. In: AQUINO, Julio R. Groppa (org). **Indisciplina: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo, SP: Summus, 1996.

RATTO, Ana Lúcia Silva. **Livros de ocorrência: (in) disciplina, normalização e subjetivação**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RESSEL et al. **O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa**. In: Texto Contexto Enfermagem. Florianópolis, Out-Dez de 2008. p. 779-786.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, M. P (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1997. 92p.

_____. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 48, jun/1997, p.11-32.

SILVEIRA, Marly. Anotações sobre a vivência da igualdade em sala de aula. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23º ed. rev. e atual. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

TEIXEIRA, S. R.; MACIEL, M. D. **Grupo Focal: técnica de coleta de dados e espaço de formação docente**. In: Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciências. Florianópolis, 8 de novembro de 2000.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1980.

WELLER, Wivian. **Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens**: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com método. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n2, p.241-260, mai./ago. 2006.

XAVIER, Maria L. M. (org). **Disciplina na escola: enfrentamento e reflexões**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2002.

DOCUMENTOS E PÁGINAS ELETRÔNICAS:

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Decreto nº. 18556 de 25 de junho de 2014**. Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-18556-10-janeiro-1929-514522-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: abr. 2015.

COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE GOIÁS. **Regimento Interno do Colégio Militar**. Disponível na Internet via:< <http://www.cpmgcccfrv.com.br/arquivos/regulamento-interno-cpmg.pdf> >. Acesso em Dez. 2014.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE GOIÁS. **Projeto de Combate à Indisciplina Escolar**. Disponível em:<<http://www.mpgo.mp.br/portal/news/projeto-combate-a-indisciplina-escolar>> Acesso a partir de: março ago. 2013.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE GOIÁS. **Conheça o MPGO**. [online] Disponível em < <http://www.mpgo.mp.br/portal/news/o-que-e-o-ministerio-publico#>>

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. **Lei 8069/90**. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: março. 2015

DEMO, Pedro. Professor & Pesquisa (4). **Vícios Metodológicos**. In: https://docs.google.com/document/pub?id=1_8zVub7Uh0Qi83K6DTaEWOSxz3A5owMkpQN6nkTDYNg, 2009. Capturado em 15 de fevereiro de 2013.

Site de Notícias Globo.com em Goiás. **G1**. Disponível em:< <http://g1.globo.com/goias/index.html>> Acesso em: Jul. 2015

ANEXOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Indisciplina Escolar à luz do Ministério Público de Goiás, Direitos Humanos e Interdisciplinaridade.

Pesquisador: Marcus Vinícius Coimbra dos Santos

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 41695314.9.0000.5083

Instituição Proponente: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.019.117

Data da Relatoria: 13/04/2015

Apresentação do Projeto:

O autor da presente pesquisa propõe que "ao se pensar sobre o ato indisciplinado comum ao cotidiano escolar, é imprescindível a compreensão da educação como um direito universal e passível de diversos tempos, espaços, contextos e olhares, e que por isso, estabelece uma relação histórica, direta, processual e indissociável ao campo dos direitos humanos, assim como aos diálogos interdisciplinares. Sendo assim, o presente estudo busca traçar os contornos dos atos indisciplinados e sua distinção de ato infracional, seus efeitos ao trabalho educativo da escola moderna, e em especial pelo diálogo mantido com os estudos sobre os direitos humanos. Há que se decodificar o fenômeno atentando-se para a complexidade que lhe é inerente, com seus traços de objeto científico-pedagógico, fenômeno cultural humano e ambiente de discussão interdisciplinar.

Objetivo da Pesquisa:

O presente estudo busca traçar os contornos dos atos indisciplinados e sua distinção de ato infracional, seus efeitos ao trabalho educativo da escola moderna, e em especial pelo diálogo mantido com os estudos sobre os direitos humanos.

Objetivo da Pesquisa:

O pesquisador não aponta os riscos que o desenvolvimento da pesquisa pode ocasionar aos

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



participantes. Além disso, menciona que, nas suas próprias palavras, "Dessa forma, deseja-se que ocorra riscos de violação das falas dos entrevistados ou qualquer tipo de exposição depreciativa ou pejorativa". Como benefícios, o pesquisador lembra que trata-se de um processo que visa reafirmar possibilidades humanas esquecidas e ensinar a habitar a diferença, a liberdade e a alegria. Busca-se a capacidade de não responder da mesma forma. Ou seja, cessar um ciclo repetitivo e preparar para ser diferentemente, a partir de práticas e representações sociais de promoção e defesa dos direitos humanos, pressupondo diálogos entre os distintos saberes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O trabalho é de bastante relevância para a área uma vez que existe uma clara confusão entre indisciplina escolar, ato infracional e violência escolar, contudo o projeto não deixa claro seu objetivo principal, o TALE e TCLE se confundem sendo que cada um tem um objetivo e clientela diferenciados. Além disso, os riscos não são esclarecidos nem no Projeto de Pesquisa, nem nas informações básicas do projeto nem no TCLE e TALE. Não é garantido ao participante da pesquisa que sua identidade será preservada, somente é citado que "A pesquisa não violará as falas dos participantes nem será feita qualquer tipo de exposição depreciativa ou pejorativa, ou seja, o entrevistado não será colocado numa posição desconfortável ou vergonhosa que abale sua própria imagem. Para garantir tal conduta, as entrevistas serão realizadas no próprio colégio em data e horário disponibilizado pela direção."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O trabalho é de bastante relevância para a área uma vez que existe uma clara confusão entre indisciplina escolar, ato infracional e violência escolar. Possui como objetivo principal 'O presente estudo busca traçar os contornos dos atos indisciplinados e sua distinção de ato infracional, seus efeitos ao trabalho educativo da escola

moderna, e em especial pelo diálogo mantido com os estudos sobre os direitos humanos".

TCLE e TALE estão adequados. Abordam sobre os riscos no TCLE e TALE. Garantem ao participante da pesquisa que sua identidade será preservada, é citado que "A pesquisa não violará as falas dos participantes nem será feita qualquer tipo de exposição depreciativa ou pejorativa, ou seja, o entrevistado não será colocado numa posição desconfortável ou vergonhosa que abale sua própria imagem. Para garantir tal conduta, as entrevistas serão realizadas no próprio colégio em data e horário disponibilizado pela direção."

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes termos: Projeto de Pesquisa; folha de rosto ao CONEP assinada pelo Pró-reitor de Pós-graduação da UFG, Termos de Consentimento Livre e Esclarecido; Termos de Assentimento Livre e Esclarecido; Termo de Compromisso assinado pelo pesquisador e orientador da pesquisa; informações básicas sobre o projeto; termo de anuência assinado pela diretora da escola; declaração assinada pelo pesquisador e orientador que ainda não deram início à coleta de dados de 11 de dezembro de 2014; declaração que o pesquisador é aluno regular, em nível de mestrado, do Programa de Pósgraduação Interdisciplinar em Direitos Humanos da UFG.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

-O início da coleta de dados está previsto para 15/04/2015. Os termos apresentados, em atendimento às pendências anteriormente solicitadas, encontram-se adequados, portanto somos favoráveis à aprovação do presente protocolo de pesquisa.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS nº. 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa.

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



GOIANIA, 10 de Abril de 2015

Assinado por:
João Batista de Souza
(Coordenador)

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



RELATÓRIO FINAL DE PESQUISA CEP-UFG

(X) Final: (período de 15 / 04 / 2015 a 20 /08/ 2015)

NÚMERO DA CAAE: 41695314.9.0000.5083

1. Título do Protocolo.

Indisciplina Escolar à luz do Ministério Público de Goiás, Direitos Humanos e Interdisciplinaridade

2. Pesquisador responsável.

Nome: Marcus Vinícius Coimbra dos Santos
Telefone: (62) 8182-6979
Email: marcusvcoimbra@gmail.com

3. Emendas ao projeto inicial.

Modificação do título parcial para o final:

- Título Parcial: Indisciplina Escolar à luz do Ministério Público de Goiás, Direitos Humanos e Interdisciplinaridade.

-Título Final: INDISCIPLINA ESCOLAR SOB O OLHAR DOS DIREITOS HUMANOS: a busca pela responsabilidade partilhada e pela alegria na escola.

4. Atividades desenvolvidas no período e resultados encontrados (resumo), incluindo intercorrências e efeitos adversos

A pesquisa buscou compreender a indisciplina na escola por meio de princípios norteadores de uma educação em direitos humanos e suas relações com as experiências vivenciadas por alunos, professores e demais membros do corpo técnico-pedagógico. Foram entrevistados de forma não-diretiva professores(as), coordenadora disciplinar e diretora e por meio de grupos focais, estudantes, para compreender até que ponto a indisciplina escolar é tida como um problema e de



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP**



que forma ela é tratada. Houve intercorrência negativa ao processo de pesquisa no que diz respeito ao indicativo de greve da rede estadual de ensino no mesmo período da pesquisa empírica o que atrasou um pouco as coletas de dados, mas não comprometendo a qualidade do trabalho. A coleta e produção dos dados empíricos foi realizada no período de 20/04/2015 a 04/05/2015.

5. Produto(s) resultante(s) da pesquisa conforme norma 6023 da ABNT/2000. Resumo(s) do(s) trabalho(s) conforme enviado(s) para publicação e/ou apresentação em congresso.

DISSERTAÇÃO:

COIMBRA DOS SANTOS, Marcus Vinícius. INDISCIPLINA ESCOLAR SOB O OLHAR DOS DIREITOS HUMANOS [manuscrito]: a busca pela responsabilidade partilhada e pela alegria na escola / Marcus Vinícius Coimbra dos Santos. - 2015. CLVIII, 158 f.

RESUMO:

O presente estudo trata da indisciplina escolar analisando seus efeitos ao trabalho educativo, sempre mantendo um diálogo com os estudos em direitos humanos. A pesquisa parte para uma reflexão interdisciplinar que levanta a necessidade de reconhecer a escola como ambiente direcionado ao convívio social, um espaço alegre, e não apenas como espaço de preparação para o exercício produtivo ou correspondente ao modelo social vigente. A investigação para o aprofundamento à discussão foi dividida em pesquisa bibliográfica e de campo, em suas características qualitativas. Foram entrevistados de forma não-diretiva e por meio de grupos focais, estudantes, professores(as) e gestoras, a fim de compreender até que ponto a indisciplina escolar é tida como um problema, de que forma ela é tratada e o que pode se esperar de um ambiente escolar no que diz respeito à aceitação das diferentes culturas primárias. O que se propõe é que seja dada outra finalidade à instituição escolar, como um espaço social efetivamente democrático, capaz de construir conhecimentos, (re)criar a herança cultural e cultivar a alegria, a espontaneidade e a livre expressão. Nesta perspectiva, propõe-se ao ambiente escolar outro significado ao trato com a disciplina.

Goiânia, 30 de outubro de 2015.

Marcus Vinícius Coimbra dos Santos
Pesquisador responsável

Comitê de Ética em Pesquisa/CEP

Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação/PRPI-UFG, Caixa Postal: 131, Prédio da Reitoria, Piso 1, Campus Samambaia (Campus II) - CEP:74001-970, Goiânia – Goiás, Fone: (55-62) 3521-1215.

Email: cep.prppg.ufg@gmail.com; cep.prpi.ufg@gmail.com

ROTEIRO DOS GRUPOS FOCAIS

Grupos Focais:

A - Estudantes do Ensino Fundamental II: (**02** – 7º ano, **02** - 8º ano, **02** – 9º ano = **06** estudantes)

B - Estudantes do Ensino Médio: (**02** – 1º ano, **02** - 2º ano, **02** – 3º ano = **06** estudantes)

Escola: Colégio Estadual Jardim Balneário Meia Ponte

Data dos Encontros: 30/04/15 e 04/05/15

Horário dos Encontros: 08h00-09h30 e 15h-16h30

- 1) Você se considera um(a) estudante indisciplinado(a)?
- 2) Mas em sua opinião, o que é ser um(a) estudante indisciplinado(a)?
- 3) Você acha que os(as) estudantes indisciplinados(as) atrapalham a aprendizagem da turma em geral?
- 4) Em sua opinião, por que os(as) estudantes são indisciplinados(as), ou seja, quais são as causas?
- 5) E quando esse(a) estudante é indisciplinado(a), você acha que ele começa a ser perseguido ou excluído pelos professores(as) ou pelos(as) colegas?
- 6) Quem você acha que é mais indisciplinado(a)? O garoto? A garota? Ou ambos?
- 7) Você acha que as punições para os(as) estudantes indisciplinados(as) são justas, ou são muito pesadas ou muito leves?
- 8) Então, como você acha que o comportamento indisciplinar pode ser resolvido?
- 9) Mas você considera importante a escola ter normas e regras a serem cumpridas pelos(as) estudantes? Por quê?

10) E você, gosta de frequentar a escola?

11) Você acha que a escola pode ser também um lugar para que os(as) estudantes exerçam a criatividade, a alegria e se sintam livres?

12) Se você pudesse construir a própria escola em sua imaginação, como ela seria?

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Entrevistas Não-Diretivas:

- 01 - Professora:
- 02 - Professora:
- 03 - Professora:
- 04 - Professora:
- 05 - Professor: (**05** – professores no total);
- 06 - Diretora Escolar (**01** – diretora no total);
- 07 - Coordenadora de Disciplina (**01** – coordenadora no total).

Escola: Colégio Estadual Jardim Balneário Meia Ponte

Data dos Encontros: 20/04, 21/04, 23/04

Horário dos Encontros: Alternados de acordo com a disponibilidade do professor.

-
- 1) Você possui (trabalha) com estudantes indisciplinados(as) em sala de aula?
 - 2) Mas em sua opinião, o que vem a ser um(a) estudante indisciplinado(a)?
 - 3) Quem você acha que quem é mais indisciplinado(a)? O garoto? A garota? Ou ambos?
 - 4) Você considera que a indisciplina seja um problema tanto para o ensino quanto para o aprendizado?
 - 5) Em sua opinião, por que os(as) estudantes são indisciplinados(as), ou seja, quais são as causas?
 - 6) E quando esse(a) estudante é indisciplinado(a), você acha que ele começa a ser perseguido ou excluído pelos próprios professores ou pelos colegas?
 - 7) Você acha que as punições para os(as) estudantes indisciplinados(as) são muito pesadas, muito leves ou são justas?

8) Mas você considera importante a escola ter normas e regras a serem cumpridas pelos(as) estudantes? Por quê?

9) E essas normas e regras são eficientes?

10) Então, como você acha que o comportamento indisciplinar pode ser resolvido? Como você tenta resolver?

11) Como você vê a proposta de diálogos interdisciplinares para expandir a compreensão sobre a indisciplina escolar?

12) Você acha que a escola pode ser também um lugar para que os(as) estudantes exerçam a criatividade, a alegria e se sintam livres?

13) Se você pudesse construir a própria escola em sua imaginação, como ela seria?

DECUPAGEM DAS ENTREVISTAS

- A. Grupo Focal I (Ensino Fundamental II)**
 - B. Grupo Focal II (Ensino Médio)**
 - C. Entrevistas Não-Diretivas Professores(as), Gestora e Coordenadora**
-

GRUPO FOCAL I:

A - ENSINO FUNDAMENTAL II

01) Você se considera um aluno ou uma aluna indisciplinado(a)?

Aluna 1:

- Não.

Aluno 2:

- Eu acho que sim, porque eu faço bagunça. Tem vez que eu não venho com o uniforme.

Aluna 3:

- Sim. Sou mais ou menos uma aluna bagunceira.

Aluno 4:

- Sim, eu faço bagunça demais.

Aluna 5:

- Creio que sim. Apesar de eu ser uma aluna exemplar, meu problema é conversar demais.

Aluno 6:

- Também sim porque eu faço bagunça, mas faço tarefa.

02) O que você considera como sendo um aluno indisciplinado?

Aluna 1:

- Uma pessoa que não faz tarefa, que desobedece a professores, não tem educação, não cumpre as regras da escola.

Aluno 2:

- Aluno que desrespeita professor, que desacata os funcionários e que não é pontual.

Aluna 3:

- Aluno que não respeita os professores.

Aluno 4:

- Aluno bagunceiro, que não gosta de fazer tarefa.

Aluna 5:

- Pra mim é aquele aluno que não faz nada, não respeita ninguém. Nem a si mesmo.

Aluno 6:

- Aquele aluno brigão, que desrespeita todo mundo.

03) Você acha que os alunos indisciplinados atrapalham o andamento da turma em geral?

Aluna 1:

- Ele atrapalha todo mundo.

Aluno 2:

- Sim porque ele fica chamando atenção dos colegas e nem se ajuda a si mesmo.

Aluna 3:

- Sim, atrapalha todo mundo tirando a atenção dos colegas.

Aluno 4:

- Atrapalha sim porque atrapalha ao professor explicar, e aos outros de estudar.

Aluna 5:

- Eu acho que atrapalha porque uma pessoa só começa a fazer bagunça, mas aí envolve as outras pessoas. Quando vê, já está a sala toda.

Aluno 6:

- Eu acho que atrapalha as outras pessoas.

05) Em sua opinião, quais são as causas de um aluno(a) ser indisciplinado(a)?

Aluna 1:

- Porque em casa os pais não se importam com eles, não pergunta se os filhos já fizeram ou não em sala de aula, não perguntam como foi o dia na escola. Uma boa educação.

Aluno 2:

- Eu acho que são os colegas, a influência deles. Fica incentivando você a conversar, a fazer bagunça.

Aluna 3:

- Má influência das amizades.

Aluno 4:

- Má influência. A pessoa que influencia faz porque quer. Eu me considero uma má influência.

Aluna 5:

- Eu acho que influência não tem nada a ver não porque a pessoa é o que tem que ser. É o jeito da pessoa. Se ela não tem educação com ninguém não vai ter na escola também.

Aluno 6:

- Eu acho que é influência do amigo.

06) Quando o(a) aluno(a) é tido como indisciplinado(a) você acha que ele(ela) é perseguido ou excluído pela escola (professores e alunos)?

Aluna 1:

- Ele passa a ser excluído porque o professor não vai dar atenção pra ele, não vai se importar com ele, vai deixar ele de lado, e os alunos vão fazer o contrário: incentivar a ele não fazer nada (tarefas ou estudos). O aluno indisciplinado se sente excluído.

Aluno 2:

- Eu acho que sim, ele é excluído, porque quando a professora chega em sala de aula, ela vê que o aluno não foi e espera para chegar o amanhã pra falar para o aluno: nossa, ontem a aula foi boa. Você perdeu.

Aluna 3:

- Eu acho que tem professores que guardam rancor. Aluno que discutiu com ele uma vez, o professor já vai dando sua opinião própria sobre o aluno, não vai dar chance para ele desfazer o que ele fez.

Aluno 4:

- Eles podem se sentir excluídos, mas os alunos devem apoiá-lo a dar valor nos estudos.

Aluna 5:

- Eu acho que tinham que escutar os alunos mais, ouvir o que a gente tem para falar.

Aluno 6:

- Na verdade nenhum dos dois é ouvido (suspensão ou advertência). Só eles que falam. A gente não fala.

07) Quem é mais indisciplinado: o homem ou a mulher? Ou são ambos indisciplinados?

Aluna 1:

- Eu acho o garoto. Ele é muito agitado. Ele quer explodir. Quer ser o centro das atenções sempre.

Aluno 2:

- Acho que os dois. Tem homem que faz bagunça, mas faz tarefa. E tem mulher que não faz bagunça, mas também não faz tarefa.

Aluna 3:

- Eu acho que o garoto porque ele quer chamar mais atenção.

Aluno 4:

- Eu acho que os homens, porque mulheres que fazem bagunça eu quase não vejo, graças a Deus.

Aluna 5:

- Eu acho os dois porque na minha sala, as mulheres são mais bagunceiras, mas nas outras salas são os homens.

Aluno 6:

- Qualquer um dos dois porque se ninguém dar atenção ele ou ela vai parar de querer chamar a atenção.

8) Você acha que as punições para os (as) alunos (as) indisciplinados são muito pesadas, muito leves ou são justas?

Aluna 1:

- Eu acho que merece punição, mas depende do caso. Se for muito sério, chama os responsáveis. Se for um caso de dia a dia, deixa como está. Algumas são injustas. De conversar, não fazer tarefa de casa, e fazem um barraco. Acho muito exagerado.

Aluno 2:

- Eu acho muito injusto. Igual outro dia que fui pegar um apontador emprestado e eu tive que fazer um texto gigante como punição.

Aluna 3:

- Eu acho que depende. Se a pessoa tiver conversando ou fazendo bagunça, uma advertência no máximo. Não chamar os pais.

Aluno 4:

- Eu acho normal, mas pesado. Só porque eu não fiz tarefa de casa eu levei uma advertência e uma bronca e nos mandam fazer um texto de 25 linhas, sobre o tema da bagunça (do por que eu fiz bagunça). Mas isso só me faz gastar caneta e papel porque eu não vou parar de conversar. - Quando eu venho com meu perfume, a professora pede: gente, pelo amor de Deus, quando for minha aula não vem com esse perfume! Não pode passar desodorante nem nada.

Aluna 5:

- Tem umas que são justas tem umas que não. O professor faz um drama só porque você respondeu: - Eu não fiz tarefa porque não quis. Aí ela já se sente ofendida.

Aluno 6:

- Eu acho que se você fizer tarefa e conversar, acho que não teria que ter punição. Ou que a punição seja fazer a tarefa. Igual no dia que eu briguei na escola e sujei a roupa do colega e fui pra coordenação. Recebi advertência oral. Eu acho que foi justo, mas chamaram até meus pais, mas foi injusto porque não chamaram os pais dele. Ele pegou a caneta e rabiscou o meu sapato todo.

9) Então, como você acha que o comportamento indisciplinar pode ser resolvido?

Aluna 1:

- Através de uma conversa, fala pra ele não fazer mais isso. Mas pra mim, como eu já fui muitas vezes pra coordenação, vou quase todos os dias, isso também não resolve mais. O que resolve comigo é falar que vai chamar meus pais ou transferência pra outro colégio. Quando eles me transferirem vai ter problema lá em casa. Aí vai ficar bem difícil. Mas quando chamarem os pais, não ficarem inventando mentira. Na outra escola falaram até que eu era sapatão pros meus pais, só porque eu andava com as meninas.

Aluno 2:

- Depende. Se for briga, gesto obsceno, xingar o professor, a transferência é a punição. As outras coisas erradas, só advertência. A saída é os professores tratar o aluno indisciplinado de forma educada e não ficar fingindo que dá moral pra ele quando ele chama na carteira pra tirar algumas dúvidas. Quando chamarem os pais também falar a verdade porque no dia que eu fui expulso foi por causa de briga. Eu bati mesmo no aluno e levei uma faca pra enfiar nele, mas quando eu fui enfiar a faca separaram a gente. Aí chamaram o batalhão escolar e inventaram pra eles que eu enfiei a faca nele, e não foi verdade. O batalhão preencheu a ocorrência e falou que eu tava errado porque levei a faca e porque taquei a cadeira nele, mas não doeu não. Mas eu só bati nele porque ele ficava me ameaçando pra roubar, me incentivando, daí perdi a paciência e bati nele. Quando o batalhão chegou eu me senti grilado, mas meus pais acreditaram em mim. Foi injusto eu ser expulso, ainda mais que eu fui à coordenação reclamar e eles não resolveram nada, não levam a gente a sério.

Aluna 3:

- Conversando é a saída. Advertência, suspensão também resolvem nos casos mais graves.

Aluno 4:

- Conversando não adianta não. Acho que a conversa entra por um ouvido e sai pelo outro. E se for um caso mais grave, chama os pais e expulsa o aluno.

Aluna 5:

- Eu acho que conversar não adianta não. Tem que conversar e ameaçar mesmo. E chamar os pais e contar a verdade, não ficar inventando mentira.

Aluno 6:

- Eu acho que a professora tem que conversar com o aluno, ajudar ele.

10) Mas você considera importante a escola ter normas e regras a serem cumpridas pelos alunos? Por quê?

Aluna 1:

- Sim, regras são importantes em quase todos os casos.

Aluno 2:

- Em alguns casos, por exemplo, a questão do uniforme, se acontecer alguma coisa com você na rua você precisa ser identificado, aí é importante você seguir a regra do uniforme. Vai que você não tem celular pra você identificar. Mas escola que não deixa você entrar de boné, aí eu não concordo. Algumas regras eu concordo e outras não.

Aluna 3:

- Eu acho importante ter regras, mas algumas são certas e outras não.

Aluno 4:

- O uso do celular é a regra mais sem sentido na escola. Atrapalha na sala de aula, mas ele pode ajudar também em sala.

Aluna 5:

- Eu acho que é necessário senão a escola ia ficar uma bagunça.

Aluno 6:

- Eu acho que tem que ter regras sim, mas como ninguém segue, então (...). Algumas regras a gente cumpre, outras não.

11) Você gosta de frequentar a escola?

Aluna 1:

- Eu gosto, quando tem aula de Educação Física e aulas que eu gosto. O lanche é quando é galinhada. Mas eu gosto quando eu não sou obrigada. Mas os pais têm que te incentivar a vir pra escola também.

Aluno 2:

- Eu gosto, mesmo vagabundando por aí eu gosto. Quando eu acordo e penso que vou vir pra escola eu já acordo alegre já porque vou ver meus amigos, vou me divertir. Nunca matei aula, desde quando estudei.

Aluna 3:

- Eu não gosto não. Só às vezes eu gosto (quando tem aula de Educação Física eu gosto). Quando tem as aulas chatas eu não gosto (História).

Aluno 4:

- Eu gosto porque tem menina que eu gosto de ficar vendo e porque tem aula de educação física.

Aluna 5:

- Uai, eu não sou obrigada a vir não. Eu gosto de vir aqui, tem gente importante. Tem alguns dias que eu tô com preguiça, mas eu gosto de vir.

Aluno 6:

- Eu não gosto de estudar, mas quando eu olho pro meu futuro eu me esforço pra ser alguém na vida, porque quem eu vou ser sem os estudos?

12) Você acha que a escola pode ser também um lugar para que os (as) alunos (as) exercam a criatividade, a alegria e se sintam livres?

Aluna 1:

- Eu acho correto porque pra mostrar o que a gente sabe fazer. Acho que temos que mostrar nossa criatividade porque tem lugares que a gente não fica solto como aqui. Eu que exerço minha liberdade.

Aluno 2:

- A escola não é assim porque no portão já tem uma bronca: “veste o uniforme” e “você está chegando atrasado”. Tinha que ter alegria, chegar e falar pro aluno “bom dia”, “boa tarde”. Mas não, a gente chega com o fone no ouvido e eles já vêm dando bronca: “guarda o celular”.

Aluna 3:

- Eu acho que sim.

Aluno 4:

- Pode ter liberdade, mas nem tanto. Essa escola aqui, nem internet tem. Ou liberar a quadra pra gente jogar bola, ou dar aula em outro lugar de vez em quando que não seja a sala. Esse ano a gente foi só duas vezes pra quadra.

Aluna 5:

- Eu acho que tem que ter o espaço, a hora, mas não tem hora de ser livre. Pra falar a verdade, essa escola é um tédio. Na outra escola era tão divertido, tinha amigo secreto, quadrilha, Halloween, e aqui não tem nada disso.

Aluno 6:

- Tem essas caixas de som aqui na parede, mas parece que é só de enfeite porque eles nem colocam música pra gente.

13) Se você pudesse construir a própria escola em sua imaginação, como ela seria?

Aluna 1:

- Seria um paraíso pra mim, com música, brincadeiras para todo mundo se reunir, a quadra na hora do recreio, um pouco de alegria, não tanta tristeza.

Aluno 2:

- A escola dos meus sonhos ia ser brincadeira toda hora, ia ter regras, mas ia ser alegre, igualzinho eu. Ia ter quadra liberada, música no recreio, ensino também, informática, festa de Halloween, quadrilha, segurança e tal. Ia ter aquele laboratório de experiência, de química com aqueles experimentos de fazer bombinhas.

Aluna 3:

- Eu acho que essa escola é muito deprimente, não tem nada nas paredes. Ia ser mais espaçoso, ia ficar mais feliz, não tão pra baixo. Porque aqui é chato, muito chato. Você não tem liberdade, pouco espaço, é desorganizado. Dar mais liberdade, mais espaço, música também, wi-fi liberado.

Aluno 4:

- Ia ser espaçoso, professores mais brincalhões porque os daqui são muito enjoados. A incentivar os alunos. Também mesa de pebolim.

Aluna 5:

- Eu acho que uma escola com infraestrutura melhor. Sinuca pra jogar no recreio. Professores mais legais, que não dessem tanta liberdade, mas se não tivesse tanta regra os alunos não fariam tanta bagunça. Não teria motivo pra ficar tão revoltado.

Aluno 6:

- Ia ter mais salas, mais professores legais, brincalhões, todo recreio ia ter uma quadra, jogar bola. Aqui só fica andando e pronto.

GRUPO FOCAL II:

B. ENSINO MÉDIO

01) Você se considera um aluno ou uma aluna indisciplinado(a)?

Aluna 1:

- Prestar atenção eu não presto não. Para mim isso não é ser indisciplinada porque eu presto atenção em umas e outras não. Em algumas matérias eu saio bem em outras não.

Aluno 2:

- Considero sim. Porque eu levo advertência, vou pra coordenação. Não faço as tarefas.

Aluna 3:

- Sim. Porque eu converso. Faço bagunça.

Aluno 4:

- Sim. Porque depois que eu faço as tarefas eu vou perturbar meus outros amigos.

Aluna 5:

- Sou indisciplinada demais. Porque nessa escola aqui eu ainda sou novata porque fui expulsa da outra escola por indisciplinada. Sou ignorante demais e eu não respeito os professores e não estou nem aí pra eles.

Aluno 6:

- Me considero porque faço bagunça, vou pra coordenação quase todo dia.

02) O que você considera como sendo um aluno indisciplinado?

Aluna 1

- Colocar a cabeça na carteira e dorme na hora da aula; fica bagunçando; não deixa ninguém prestar atenção na aula; responde professor. Isso pra mim é ser um aluno indisciplinado.

Aluno 2:

- Aluno que não faz tarefa, perturba professor, vai muito pra coordenação.

Aluna 3:

- Conversar a aula inteira, ir pra coordenação direto, desrespeita professor e aluno.

Aluno 4:

- Se o cara chega e dorme em sala de aula porque as vezes ele chega cansado do trabalho e não dá conta de estudar, mesmo assim ele está sendo indisciplinado porque ele não fez nada e vai ganhar nota por aquilo: não é justo.

Aluna 5:

- Existem níveis de disciplina. Tem uns que são mais e uns que são menos. Sempre dei muito trabalho na escola. Fui expulsa da outra escola porque tomei cinco suspensões e cinco advertências.

Aluno 6:

- Pra mim pra um aluno ser indisciplinado ele tem que bagunçar. Se ele ficar dormindo sozinho sem atrapalhar ninguém ele não é indisciplinado, porque não tá atrapalhando ninguém. Ele só não se dedica.

03) Você acha que os alunos indisciplinados atrapalham o andamento da turma em geral?

Aluna 1:

- No meu ponto de vista não. Vai atrapalhar ele mesmo.

Aluno 2:

- Eu acho que ele tá atrapalhando todo mundo porque se ele atrapalha ele mesmo ele atrapalha também o professor. E atrapalhando o professor atrapalha o rendimento e o aprendizado da sala como um todo.

Aluna 3:

- Depende da indisciplina dele, porque se ele tá gritando, obviamente vai atrapalhar a sala toda, mas se ele tá conversando só com o colega do lado não vai atrapalhar não.

Aluno 4:

- Acho que atrapalha porque se ele conversar o professor vai chamar atenção dele e vai parar a aula pra isso. Aí atrapalha. E chamar a atenção de outras pessoas do outro lado da sala.

Aluna 5:

- Atrapalha não. Atrapalha eu que fico sem fazer tarefa. Se ele quiser copiar e prestar atenção corta o outro colega que tá te atrapalhando. Então se você quiser fazer tarefa e prestar atenção faz, mas se você quiser fazer bagunça, junte-se a nós.

Aluno 6:

- Tem uma pessoa que se souber bagunçar consegue atrapalhar a sala toda. Um entra na onda do outro e acaba que ninguém faz nada. Numa sala de 30 alunos, se dois pegarem para fazer bagunça, no final apenas uns cinco vão fazer tarefa. Uns 70% vão se juntar a bagunça, ou vai mexer no celular, mas prestar atenção não presta.

04) Os tipos de comportamentos e linguagens corporais como usar boné, sentar em outra carteira, não ir com uniforme podem ser considerados como indisciplina?

Aluna 1:

- Pode se dizer que é uma regra do colégio. Dinheiro não é achado em lixo, em qualquer árvore. Aí a coordenação vira e fala pra gente: você precisa ter no mínimo dois uniformes. Mas eu respondo: Ok, beleza. Mas você vai pagar pra mim: Porque dinheiro a gente não tem. A maioria de nós não trabalha. Então você chega sem uniforme você é mandado embora, e quando você bomba no final do ano elas falam que a gente não estuda, mas a verdade é que fui mandada embora da escola por conta de um simples tecido. Boné, não tem nada a ver. Se for em hora de prova, tudo bem. Agora proibir entrar de boné não tem nada a ver. É desnecessário.

Aluno 2:

- Uniforme é obrigatório, mas algumas roupas é proibido, tipo mulheres usarem calça lycra. Isso não tem nada a ver.

Aluna 3:

- Eu acho que uniforme é preciso, mas uma vez ou outra você esquecer não tem nada a ver você ser mandado embora por causa disso. Boné também nada a ver.

Aluno 4:

- Uniforme é preciso porque se acontecer algum acidente com você, eles te identificarão pelo uniforme. Mas boné e sentar em carteira diferente não faz sentido.

Aluna 5:

- Isso pra mim não tem nem o que discutir.

Aluno 6:

- Uniforme tudo bem, mas eu fiquei grilado porque eu tomei uma advertência porque eu estava com a camisa do Brasil. Eu sou novato e não tinha ficado pronto. Mas quem não torce pro Brasil: Não entendi o porquê da advertência.

05) Em sua opinião, quais são as causas de um aluno(a) ser indisciplinado(a)?

Aluna 1:

- Não é falta de vergonha na cara não. Porque depende da criação e educação dos pais. Depende do que você passa em casa.

Aluno 2:

- Depende das escolhas da pessoa. Se ela vem só pra bagunçar e comer o lanche é uma escolha dela ser indisciplinado.

Aluna 3:

- Se você teve algum problema em casa e chega na escola quer ficar na sua você fica. Agora se você quiser perturbar eu perturbo. Eu sou assim. Não consigo ficar quieto.

Aluno 4:

- Dependia da criação e do que ele passasse em casa. Se em casa ele não tem ninguém pra conversar, quando chegar na escola ele vai querer conversar com todo mundo.

Aluna 5:

- Em minha opinião só serve pra você fazer bagunça. Escola é um momento de bagunça, dos amigos da bagunça. Para mim estudo começa quando eu entrar na faculdade, escolher um curso que eu gosto. Ali sim eu vou ter professores porque todos vão estar formados. Quero fazer direito. Então eu vou ser maior de idade. Aqui eu sou menor de idade. Então eu estou aqui para brincar, para lembrar. Quero depois lembrar que aproveitei a escola pelas brincadeiras. Não quero ser escrava dos estudos não. Aqui é só pra brincar mesmo.

Aluno 6:

- Eu acho que vai de cada um. É falta de vergonha na cara. Se você decidir ficar o dia inteiro quietinho, estudando, você consegue ficar. Tem professor que se você também não vai com a cara dele aí você também vai ser indisciplinado.

06) Quando o(a) aluno(a) é tido como indisciplinado(a) você acha que ele(ela) é perseguido ou excluído pela escola (professores e alunos)?

Aluna 1:

- Você fica tão marcado que a primeira coisa que o professor fala é: - Eu não quero você conversando porque se você conversar eu te coloco pra fora da sala [Mas o professor não te dá um bom dia]. É excluída em altas coisas, principalmente nas aulas de Educação Física. Eles não deixam a gente ir a Educação Física, ficamos em sala de aula fazendo redação. Outro dia também estouraram um balão de água em sala de aula. E eu e meu maninho que não veio hoje fomos direto pra coordenação. E a professora jurou que fomos nós. Eu disse que não tinha estourado e ela disse que foi sim porque foi do meu lado. Aí eu confessei que havia enchido o balão, mas que não havia estourado. E disse que se eu tomasse mais essa suspensão na próxima eu seria expulsa. E ela disse: Pelo menos assim vai ser uma bagunceira a menos na escola. E eu disse: Pelo menos assim vai ser um carro a menos. Ela disse: - Isso é uma ameaça: . E eu disse: - Entende como você quiser. Trabalho em grupo por exemplo, ninguém te escolhe. Você sempre faz trabalho individual.

Aluno 2:

- Fica marcado. Eu mesmo vou pra coordenação só porque eu levantei da carteira. Ele acaba sendo excluído porque os professores nem fazem pergunta pra nós.

Aluna 3:

- Fica marcado porque se acontecer alguma coisa em sala de aula foi culpa sua sem você ter feito nada. É outro tratamento. Na coordenação, não temos argumentos e a culpa de tudo que acontece cai em você. Eu faço tarefa, trabalho, faço tudo pra pelo menos ter alguma coisa pra falar pra eles que não seja punição.

Aluno 4:

- Eu sou marcado por todos. Eu levo na diversão, não me sinto tão excluído. Não me arrependo porque eu não posso me arrepender do jeito que eu sou. Não tem como.

Aluna 5:

- Eu sou perseguida. Os professores são gente boa, sabem dar aula, mas tem uns professores que são chatos. Na coordenação não temos nem voto com professores, mesmo que eles estejam errados. Eu faço só pra implicar com a cara deles porque quem tá passando raiva é deles. Eu já cheguei marcada do outro colégio. A menina quando eu entrei na sala ela pediu pra ser mudada de sala porque eu tinha batido nela uma vez. A professora já veio pagando o

sapo falando que a menina já falou que ficou com medo de mim. A professora já pegou meu histórico e tudo. Mal cheguei e eles já ficam no meu pé.

Aluno 6:

- Sou marcado. E quando um professor pega pra implicar ele implica mesmo. Esses dias eu quase arranhei o carro da [Gorete]. Eu estava no fundo da sala fazendo tarefa, mas como tinham outras pessoas fazendo bagunça ela já me mandou pra coordenação achando que era eu. A coordenação só fica do lado do professor. Não te dá liberdade nem tempo de você falar. Você só assina advertência e pronto.

07) Quem é mais indisciplinado: o homem ou a mulher? Ou são ambos indisciplinados?

Aluna 1:

- Tá mais pra homem ou pra mulher. Homem, não são todos, mas a maioria fica até tarde da noite vendo o que não deve, fazendo o que não deve, e chega em sala de aula e dorme. As mulheres dormem mais cedo. Em minha opinião o homem é mais, não só em escola como em todas as coisas.

Aluno 2:

- Os homens porque as mulheres são mais dedicadas com as coisas do que os homens. Os homens querem curtir mais com as coisas.

Aluna 3:

- Na minha sala tem muita mulher nerds e pouco homem nerds, então acho que seja o homem o mais indisciplinado mesmo.

Aluno 4:

- São iguais. Tem homens e mulheres.

Aluna 5:

- Acho que sexo não tem nada a ver. Se brincar ainda tem muito mais mulher que dá mais trabalho do que o homem. No meu caso mesmo, se juntar todos os homens indisciplinados não chega nem perto do que eu sou - aqueles meninos doentes. Vem da pessoa e não do sexo. O jeito que a pessoa é: estourada, explosiva, nerd. Está relacionado ao jeito que a pessoa é. A

pessoa que não consegue engolir as coisas é muito indisciplinada. Discute, bate boca. Mas pra mim os professores não são superiores a mim.

Aluno 6:

- Eu acho que tem mais homens indisciplinados que mulher porque a mulher é mais dedicada, mas hoje em dia fica difícil definir isso pelo sexo, porque tá tudo muito misturado.

8) Você acha que as punições para os (as) alunos (as) indisciplinados são muito pesadas, muito leves ou são justas?

Aluna 1:

- Eu acho que merece punição, mas depende do caso. Se for muito sério merece. Se for coisa de dia a dia, deixa normal. Algumas são justas, tipo não fazer tarefa de casa, eu acho muito exagerado o que eles fazem.

Aluno 2:

- Eu acho que depende do que o aluno fez. Se foi conversa, não fez tarefa, eu acho punições injustas porque todo mundo conversa.

Aluna 3:

- Eu acho que algumas são certas e outras são erradas. O povo dessa escola é muito dramático. Você não pode nem dar risada. Acho as punições injustas. Acho justo quando ele xinga o professor ou desrespeita, aí devem chamar os pais.

Aluno 4:

- Quando é um aluno que ninguém gosta, eu acho justo. Agora quando é uma pessoa boa e fazem um escândalo, acho injusto. Mas na verdade eu acho as punições muito leves daqui da escola. Por causa de uma coisa que eu não fiz chamaram meus pais, e pesou pra mim, e me fez com que eu ficasse com vontade de fazer mais coisas erradas. Não me ajudou em nada.

Aluna 5:

- Depende da situação. Esse ano ainda não recebi nenhuma. Mas ano passado fui suspenso e transferido por brigas (agressão física e verbal). Eu achei exagerado da parte da escola. Achei injusto. Porque eu estava quieto. E ele veio brigar comigo. A punição foi para nós dois.

Aluno 6:

- Eu acho que se você fizer a tarefa ou então você conversar, isso não tem nenhuma punição. Mas se você brigar na escola (como no dia que eu sujei meu uniforme com farinha), eu acho justo. Levei advertência e chamaram meus pais.

9) Então, como você acha que o comportamento indisciplinar pode ser resolvido?

Aluna 1:

- Depende mais do professor. A questão da suspensão não resolve nada. Eu fico cinco dias sem vir pra escola. Assim eu vou querer aprontar mais e mais.

Aluno 2:

- Cada um tem seu jeito. Convocar meus pais só pra conversar. Às vezes isso resolve

Aluno 3:

- Tem vários professores que enchem o quadro e “vasa”. Você acha que a gente vai ficar lá fazendo o quê? Fazendo tarefa? Nem os nerds deixam pra fazer depois. Vai todo mundo fazer bagunça mesmo.

Aluno 4:

- Mudar o aluno de sala pra ver se ele muda seu comportamento, para uma sala mais quieta. Conversando um aluno, professor e pai. Porque na sala os professores são ignorantes.

Aluna 5:

- Sempre vai haver bagunça e indisciplina. Não adianta. Você mesmo tinha alguém bagunceiro. Tenho que ter história pra contar, tenho que ser bagunceira, feliz mesmo. A bagunça tem que ter na escola mesmo. Se chegar na escola ficar quietinha no seu canto não é escola. Você precisa brincar, xingar, se divertir. Eu fui expulsa da escola e aí? Não muda nada. Não é outro que vai me fazer mudar. Vai ter o mesmo capeta.

Aluno 6:

- Eu acho que não tem como não. Sempre tem um ou outro. A não ser que eles vão começar a dar dinheiro para parar com a indisciplina.

10) Mas você considera importante a escola ter normas e regras a serem cumpridas pelos alunos? Por quê?

Aluna 1:

- Eu acho que é importante sim porque se não tivesse regras, acho que teria alunos vindo armados para o colégio ou usando drogas ou com um short tão curto que mostra o útero. Se não tivesse regras nem teria colégio, seria um puteiro. Eu prefiro como está..

Aluno 2:

- Regra é comum em todo lugar: nas escolas, nas ruas. Tem que ter regras, mas algumas também são exagero, tipo a questão do uniforme.

Aluna 3:

- Eu acho que algumas são necessárias, outras nem tanto. As regras sobre o respeito, por exemplo, são necessárias. Agora outras, tipo, o uso do celular ou usar calça *legging* não tem nada a ver.

Aluno 4:

- Precisa ter por causa do certo tipo de roupa que você deve usar na escola.

Aluna 5:

- Tem que ter, é normal. Não só na escola, mas em qualquer lugar que você for. No serviço, por exemplo. Se você vai respeitar ou não cabe só a você. Aqui não é um puteiro mesmo pra você vir de roupas curtas, por exemplo. Agora eles pegam pesado com a questão do celular ou se você chega cinco minutos atrasados. Eu por exemplo pego “seis” ônibus pra chegar aqui e quando eu chego pouco depois das 07h15 eles fecham o portão na nossa cara. O professor mesmo chega atrasado e nada acontece. As regras deveriam ser a mesma pra todo mundo.

Aluno 6:

- A questão de chegar atrasado eu acho paia. Hoje eu cheguei era 07 horas certinhas. Comprei quatro pães de queijo e 07h05 em ponto ela fechou o portão. Se tivesse um pedaço de pau na minha frente eu teria moído aquele portão.

11) Você gosta de frequentar a escola?

Aluna 1:

- Eu gosto pra vim comer porque tem uns lanches gostosos. Minha mãe não consegue fazer feijão tropeiro igual as meninas aqui fazem. Venho por causa das minhas amigas, pra ver os meninos. Só venho estudar nas aulas de química.

Aluno 2:

- Pra falar a verdade eu não gosto não. Mas se ficar em casa eu vou ficar arrumando a casa, sua mãe fica mandando você trabalhar e aqui eu faço bagunça.

Aluna 3:

- Eu gosto porque lá em casa, além de ficar a toa, se minha mãe tiver em casa ela fica me mandando fazendo as coisas. E aqui não, aqui eu bagunço. Dependendo do lanche compensa também.

Aluno 4:

- De segunda a quarta eu gosto. Quinta e sexta eu não gosto. Porque segunda e terça você tá cansado pra caramba. E chega aqui escuta enjoeira dos professores. Vira rotina todo dia. Mas os amigos e os lanches são bons. Faz parte da vida.

Aluna 5:

- Quando tem feriadão dá até saudade. Todo mundo falou aqui que gosta de fazer bagunça. É bom pra você lembrar. Que graça que tem você ficar no canto e não conversar? Estudar de verdade eu vou estudar na faculdade. Pra te falar a verdade o Estado é uma bosta. Ele nem bomba. Quando eu estudava no Amália eles bombavam por falta. Se soubesse que bombava, pelo menos a gente estudava. Mas hoje nem bombar eles fazem. Frequência é o que me salva porque eu não estudo.

Aluno 6:

- Eu gosto de estudar é bom. Tem que ser alguma coisa na vida. Eu gosto de vir pro colégio. Na segunda-feira, primeira aula é de Geografia. Segunda aula é Português e terceira aula português de novo. Aí é difícil.

12) Você acha que a escola pode ser também um lugar para que os (as) alunos (as) exercam a criatividade, a alegria e se sintam livres?

Aluna 1:

- Se não tem liberdade a gente faz. Dentro da sala. Junta as salas, faz a bagunça que for.

Aluno 2:

- Se não tivesse escola a gente não teria amigos.

Aluna 3:

- Tem que ser criativo porque vamos vir pra cá e não vai ter nada? Não tem alegria a gente mesmo faz dentro da sala. A escola não tem nada de alegre. O Ensino Fundamental pelo menos tem passeio, mas aqui pra nós não tem nada.

Aluno 4:

- Aqui não tem nada. A quadrilha por exemplo, ano passado não teve. Esse ano não vai ter de novo. Festival de Sorvete não tem. Não tem nada. Nem uma feira de ciências. Interclasse. Tem os motivos, mas eles não fazem porque não quer.

Aluna 5:

- Pra mim já é. Não fico um dia sem rir. Até os professores são gente boa. Tem uns três que são bobos. A gente entrosa, brinca, ri. Passeio não é importante pra mim não. Já é um espaço de criatividade. Deve de ter uns projetos de criatividade. Trabalhos escolares que são massa. Oficinas na UFG, por exemplo. Foi super de boa.

Aluno 6:

- Eu já sou feliz dentro do colégio. Eu decido exercer a alegria. Hoje em dia no colégio ou você estuda ou você estuda. O estudo pode exercer a criatividade, mas aqui nesse colégio tá difícil. Quem propõe a alegria é o aluno, não é escola aqui não.

13) Se você pudesse construir a própria escola em sua imaginação, como ela seria?

Aluna 1:

- Colocaria algumas regras (uniforme ou tipos de roupas), mas daria liberdade. Alegria, ir pra quadra. Não ficaria muito em sala de aula. Menos tarefa no quadro e mais prática. Você não aprende só no quadro. Química e Física têm muitas coisas legais. Mais aulas práticas.

Aluno 2:

- Seria com algumas regras. Poucas tarefas. Só alguns fariam tarefas. Quem quiser faz, quem não quiser não faz.

Aluna 3:

- Escola sem uniforme. Eu ter direito a segunda aula. Hoje não temos. Não era nem 07h20 e mandaram a gente ir embora. Imagino que deveria ter bagunça, mas com moderação.

Aluno 4:

- O aluno poderia escolher a sala que ele quisesse estudar. Alunos teriam punição, mas seria equilibrado. Um ensino muito bom, senão o Brasil não iria pra frente.

Aluna 5:

- Pra ser sincera, a escola dos meus sonhos não ia ter norma nenhuma. Se a pessoa quiser ter um futuro ela que corra atrás do estudo. A pessoa tem que querer. Ou seja, a decisão era de quem viesse pra escola. Todos os professores de boa, não iria ter suspensão, todo mundo ia passar de ano. Seria ótimo pra mim.

Aluno 6:

- Minha escola ia ser particular. Não ia ter esse negócio de usar uniforme. A menina que quisesse vir de decote poderia vir. Ia ter regras, mas regras tipo proibindo bebida alcoólica. Seria duas horas de recreio. Ia ter uma cantina pra vender um lanche, um refrigerante. Mas regras? Pra quê regras? Os professores também seriam mais capazes. Ia ter um armarinho

perto da quadra pra usarmos quando quiséssemos jogar. O truco dentro da sala de aula seria liberado. Meu colégio ia ser doido demais.

ENTREVISTAS NÃO-DIRETIVAS:

C. PROFESSORES, GESTORA E COORDENADORA DE DISCIPLINA.

01) Você trabalha ou já trabalhou com algum aluno indisciplinado em sala de aula?

Professora 1:

- Vários alunos indisciplinados em sala de aula. Tenho 18 anos de sala de aula e sempre foi um problema, um desafio.

Professora 2:

- Trabalho com muitos em 30 anos de docência. Sempre tive alunos indisciplinados e a cada ano que passa estão mais indisciplinados. Antes tínhamos o apoio dos pais, hoje já não temos por causa desse excesso de direitos do aluno e do adolescente.

Professora 3:

- A gente tem vários alunos indisciplinados, problemas com a questão de hierarquias ou de respeito. Tenho 27 anos de docência.

Professora 4:

- Sim. Todos os anos aparecem alguns. Tenho 20 anos de experiência com sala de aula.

Professor 5:

- Já trabalhei várias vezes nesses 18 anos de docência.

Coordenadora Disciplinar:

- Sim, convive com a indisciplina diariamente dentro da escola. Em toda sala sempre tem aqueles que são denominados indisciplinados. Tenho 10 anos de docência.

Diretora Escolar:

- Todos os dias. Sou professora há 19 anos.

02) Em sua opinião, o que é um aluno indisciplinado?

Professora 1:

- Aluno indisciplinado é aquele que não corresponde às expectativas, que não quer fazer as propostas em sala de aula e, mesmo sendo ajudado, ele não quer. Ele responde verbalmente o professor, com gestos obscenos, agride o colega, vira as costas, vira pro lado, sai da sala sem autorização dos professores, manipula os colegas.

Professora 2:

- O aluno que não se interessa na aula, não participa, não faz tarefa.

Professora 3:

- É um aluno que tem dificuldade em seguir normas e regras. Ele não é um aluno que questiona, ele simplesmente quer fazer do jeito dele.

Professora 4:

- É um aluno que durante a explicação ele está conversando, mexendo em outros materiais, atrapalhando os colegas. Ele não tem sua atenção voltada para o ensino.

Professor 5:

- É aquele aluno desinteressado, que ele vai a escola, não compreende o conteúdo, não tem disciplina de prestar atenção, e busca chamar atenção dos outros colegas. Ele não participa, não interage e se torna um menino indisciplinado.

Coordenadora Disciplinar:

- É aquele aluno desinteressado da sala de aula, e quando ele não tem interesse ele passa a atrapalhar os outros alunos e a sala de aula, os professores. Interrompe a aula, prejudica com brincadeiras em sala de aula.

Diretora Escolar:

- É aquele aluno que não respeita as regras e o regimento interno da escola. Nas coisas pequenas, aquele aluno não consegue se adaptar às normas.

**03) Você acha que os casos de indisciplina acontecem mais com os rapazes ou moças?
Ou ambos?**

Professora 1:

- Não tem essa diferença mais não. Em algum momento, no início da minha carreira, o menino era mais indisciplinado. Hoje eu tenho meninas bem mais indisciplinadas que os rapazes. Hoje com esse discurso de que “eu sou igual”, não tem mais diferença entre os gêneros mesmo nesse sentido, “eu também posso”, esse tipo de atitude inoportuna, como o uso do celular em sala de aula.

Professora 2:

- Acho que é relativo porque tem mulher que dá mais trabalho que o homem.

Professora 3:

- Geralmente, as meninas são menos indisciplinadas, mas quando aparece uma menina com problema, geralmente é muito maior que os problemas com os meninos.

Professora 4:

- Eu ainda vejo mais nos meninos. Apesar de que existem muitas meninas indisciplinadas, mas o número de meninos indisciplinados ainda é maior. Acho que é porque as meninas são mais maduras e os meninos são mais imaturos.

Professor 5:

- Ambos. Mas percebo mais que são os meninos mesmo. O que acontece com as meninas é que quando elas são indisciplinadas, elas são muito! Mas no geral são os meninos mesmo.

Coordenadora Disciplinar:

- Independente do gênero. Vai muito da personalidade, da forma como ele foi criado, dos valores, independe do sexo.

Diretora Escolar:

- Nos tempos atuais, ambos. Antes, eram mais os meninos, mas atualmente não há diferença entre meninos e meninas. Eu me vejo com mais dificuldade com as meninas. Porque os meninos são autoritários, mas são mais flexíveis. Já as meninas sempre se fecham para se defender.

04) Você considera que a indisciplina seja um problema tanto para o aprendizado quanto para o ensino?

Professora 1:

- É um empecilho sim. Com a indisciplina ele não consegue aprender e o professor não consegue ensinar. A gente perde energia e tempo tentando manter a ordem em sala de aula, não tem produção.

Professora 2:

- A indisciplina atrapalha o professor porque tira nossa concentração da explicação e também do aluno que está aprendendo.

Professora 3:

- Ela é um problema porque é como se criasse uma barreira tanto relacional quanto na passagem do conteúdo, da aprendizagem. O aluno não responde e o professor acaba tendo uma indisposição porque o problema se repete dia após dia e você acaba deixando aquele aluno pra lá.

Professora 4:

- Sim. É um problema enorme. Ele atrapalha a sala de aula. Ele atrapalha a sala de aula. Ele atrapalha o colega. Todo o processo fica comprometido.

Professor 5:

- É um problema porque sem disciplina não desenvolve o trabalho, não tem atenção dos meninos, não tem aprendizagem do conteúdo.

Coordenadora Disciplinar:

- Com certeza. Ela é um desafio da sala de aula. Para os alunos e principalmente para os professores. Se temos um aluno indisciplinado, já é o suficiente para prejudicar a sala de aula. Ele traz outros alunos para a indisciplina. Dificulta para o professor e parar os alunos.

Diretora Escolar:

- Totalmente, se não tivesse tanta indisciplina, acho que a aprendizagem seria mais efetiva. Muita dificuldade em ambas as partes.

05) Em sua opinião, quais são as principais causas da indisciplina escolar?

Professora 1:

- A primeira causa é que ele não encontra na escola algo que interesse a ele. Acho que nosso currículo está muito defasado. Nosso material didático está mais defasado ainda. O currículo já vem defasado da Secretaria, o material didático não acompanha e o professor não tem autonomia, nem soberania para mudar nada. Junto com essa defasagem são as próprias atividades que não são tão interativas quanto ao meio que ele vive. Hoje as atividades são muito monótonas, e os alunos não querem. Eles são plural e encontram uma sala de aula estagnadas. Os problemas pessoais são outra razão porque a escola pode ser um escape para esquecer os problemas em sala de aula. Ele atrapalha na sala de aula quando o aluno internaliza, fica quieto, não produz, abandona e fica quieto em sala de aula.

Professora 2:

- Eu acho que vem de casa, a questão familiar, dos pais estarem sempre trabalhando, ficam mais sozinhos, não tem ninguém pra acompanhar. Os pais não tem o domínio sobre os filhos também, e isso reflete na escola.

Professora 3:

- Em todos esses anos, percebi que uma das principais causas da indisciplina certamente é a falta de estrutura familiar. Quando você tem um menino indisciplinado e você começa a investigar, na sua grande maioria é questão familiar: pais ausentes, que trabalham muito, não conhecem o pai, abandono, separação dos pais, dificuldade financeira, precisa trabalhar. Então eles no fundo nem sabe por que estão agindo daquela maneira. A sala de aula é um momento onde ele pode botar pra fora a angústia dele, na tentativa de alguém veja, mas nem

ele sabe disso. Eles pensam “aqui eles vão me entender”, mas a escola acaba não entendendo. Então isso gera mais um problema, mais outro problema, e assim por diante.

Professora 4:

- Primeiro a imaturidade do aluno, a falta de interesse. A falta de acompanhamento familiar, incentivo da família e até da própria escola e do próprio professor.

Professor 5:

- Eu acredito que está ligado na família. Quando chamamos os pais, percebemos que são pais desestruturados, pais que não tem tempo para os filhos. O núcleo familiar gera essa indisciplina. Há casos também de pais que nem acreditam que o filho seja indisciplinado na escola como ele é. O grupo ou os colegas também podem ser um agravante da indisciplina.

Coordenadora Disciplinar:

- Desinteresse pelos estudos. Eles não conseguem vislumbrar a importância dos estudos em suas vidas. Outros aspectos culturais, sociais e até familiares. Eles vêm obrigado e não vêm no estudo a possibilidade de melhorarem de vida.

Diretora Escolar:

- Falta de limites, eu acho que a família não impõe limite, acha que isso é papel da escola. É falta de família.

06) Quando o aluno é tido como indisciplinado, ele passa a ser “marcado” dentro do ambiente escolar pelos professores, coordenadores e até pelos colegas?

Professora 1:

- Não perseguido ou excluído, mas ele fica foco de atenção. Se houve algum problema vai ser observado se eles estão envolvidos ou se foi o próprio responsável. Os outros alunos esperam do indisciplinado alguma iniciativa.

Professora 2:

- Não, pelo contrário: ele faz é chamar mais atenção pra ele. É o indisciplinado que geralmente tem carisma, nenhum deles fica excluído.

Professora 3:

- Isso é muito relativo, porque depende do que foi considerada a indisciplina dele. Tem situação que os alunos excluem e tem situações que o professor não consegue lidar com a situação. Então ele não é perseguido pelo professor, mas deixado de lado sim.

Professora 4:

- Na maioria das vezes acontece essa marcação. É como se ele recebesse um rótulo. Qualquer momento ele é o primeiro a ser questionado, conversa entre professores ele é o primeiro a ser citado e até entre os colegas ele é o primeiro a ser apontado.

Professor 5:

- Geralmente o aluno indisciplinado é líder e outro que se deixa levar. O líder ele é chamado pela direção, esse fica visado. Já o que se deixa levar, de alguma forma é mais fácil de lidar. Todos terminam ser rotulados, mas ele é o suspeito número um.

Coordenadora Disciplinar:

- Não, excluído não. Muitas vezes os colegas acabam fazendo do aluno indisciplinado vira foco de atenção e até um modelo. O adolescente principalmente gosta daquilo que transgride. É uma questão psicológica sempre chamar atenção.

Diretora Escolar:

- Eu acredito que perseguir é uma palavra muito forte, mas você acaba vendo aquele aluno de forma diferenciada. Você não consegue coloca-lo no mesmo círculo, acaba encarando ele de outra forma.

07) Você acha que as punições para indisciplina são pesadas, são leves ou são justas?

Professora 1:

- Hoje não tem punição, não que eu ache que deva ter punição. Mas hoje não há nem punição. Hoje que o que a gente faz é conversar com o aluno para que ele reflita sobre aquilo. Fazer com que o aluno tenta refletir sobre o que ele fez. Não tem mais penalidades, e quando há é

muito leve: advertência interna, oral, uma bronca só. Perdeu a autonomia porque temos um regimento a ser seguido por todos os órgãos externos envolvidos.

Professora 2:

- Não tem punição (risos). Você não pode fazer nada. A escola hoje não tem autonomia. Tempos atrás (15 anos) tínhamos porque tínhamos os pais e secretarias ao nosso lado. Hoje só o aluno tem vez.

Professora 3:

- Na escola pública não tem muito que se fazer porque qualquer tentativa que você tenha você denunciado, a escola ou o professor é advertido. Você pode sugerir que o pai o retire da escola, mas não pode transferi-lo por escolha própria. Então não há muito que se fazer. Estamos muito limitados. O que podemos fazer é apenas conversar.

Professora 4:

- São justas, embora nem sempre façam efeito. A punição não é vista mais como punição pelo aluno. Mas considero importante um ambiente escolar pautado por normas e regras. E temos sempre que lembrar os alunos dela.

Professor 5:

- Eu acho que hoje a instituição não está sabendo lidar com a indisciplina. Eu acho que está sendo muito branda. A punição não é a altura. Mas eu percebo que os pais sempre ficam do lado dos filhos (alunos). E não tem como ir além do que chamar os pais ou dar suspensão. Alguns se corrigem com as punições e outros fazem é piorar o caso.

Coordenadora Disciplinar:

- Eu acho que quase não existem. Punição mesmo não. Hoje trabalhamos com a questão do diálogo, mas as normas e regras deveriam existir em todo local.

Diretora Escolar:

- Eu acho que não são da forma como deveriam ser. A escola acaba tomando para si uma responsabilidade que não nos cabe. Então repassamos para a família e espera-se que a família tome uma atitude diante da situação, só que não acontece. Então a escola fica com as mãos

atadas. A gente conversa diante de nossas possibilidades, mas a punição é apenas uma repreensão leve.

08) Mas você considera importante a escola ter normas e regras a serem cumpridas pelos alunos? Por quê?

Professora 1:

- Regras e normas são importantes para qualquer pessoa. Não só para os alunos. Onde se tem pessoas, precisa-se de regras. Senão vira balburdia, confusão.

Professora 2:

- Eu acho que tudo na nossa vida tem que ter limite. Se deixar fazer o que eles querem, você não dá aula, e no fundo eles gostam de ser cobrados também. Se na escola não tiver limites, lá fora no trabalho eles vão lidar com limites.

Professora 3:

- Com certeza são importantes. E os alunos precisam ter essa percepção.

Professora 4:

- Sim. Mas a gente sabe que o aluno sente, a família sente. E são eficientes sim.

Professor 5:

- Eu acredito que os meninos estão gritando por regras e limites. Estão vindo de famílias que não tem regras, e chega na escola ele sofre até se adequar à indisciplina. Daí ele vai sofrer até entender que em toda instituição há limites.

Coordenadora Disciplinar:

- É fundamental. Tem que existir. Estando na coordenação a gente sempre fala muito isso: em todos os lugares que forem terão normas e regras. Você não vai poder chegar ao seu serviço e falar: “não, não quero fazer isso hoje”. Ele vai ter que cumprir a norma e regra daquele espaço social. Por que na escola tem que ser diferente?

Diretora Escolar:

- Eu acho muito importante todos estarem envolvidos no regimento interno, de forma eficaz, alunos, professores e todos os presentes no corpo escolar.

9) Como você acha que o comportamento indisciplinado pode ser resolvido?

Professora 1:

- É através da conversa e da orientação. “Aluno, vamos pesquisar o que você está fazendo?”. A gente coloca o aluno pra escrever sobre o que ele fez, para coloca-lo para pensar.

Professora 2:

- Eu acho que você deve tratar de forma geral, com aulas mais atrativas, mas você não tem material atrativo, e não tem tempo mais pra fazer isso. A gente não sabe mais o que fazer com a questão da indisciplina.

Professora 3:

- Eu sempre converso com o aluno que está me dando problema em particular. Eu raramente chamo atenção dele na frente dos alunos. Eu tento sempre resolver conversando, explicando qual é o meu objetivo e qual o objetivo dele. Se não resolver assim, aí eu encaminho para os coordenadores.

Professora 4:

- Sempre que existe uma indisciplina em sala de aula eu paro o ensino, converso, às vezes mudo o aluno de lugar, faço interferências pessoais e procuro até mesmo a coordenação para ajudar naquele momento.

Professor 5:

- Cada caso é um caso, mas geralmente eu troco os meninos de lugar, isolar o aluno. Há outros casos eu converso pedindo a compreensão. E em outros casos eu peço o aluno para sair, mas falando de forma branda. Essa indisciplina a gente combate ela conversando com os alunos mesmo, chamando atenção ou falando perto dele para não expô-lo aos colegas. Nunca ajo com raiva ou humilhando o aluno. Tratar de forma diplomática.

Coordenadora Disciplinar:

- Eu acho que para resolver a indisciplina hoje, o aluno tem que ter um interesse. Estrutura mínima pra ele ficar dentro da escola. Se está com calor enorme e o ventilador não funciona, por exemplo, salas muito cheias e não ouve o aluno. Para resolver a indisciplina tem que ter um mínimo de estrutura física.

Diretora Escolar:

- A gente tem essa obrigação de estar sempre aberto ao diálogo, ao tentar ver com que os alunos vejam os pontos negativos. Esse é o meu papel, sempre mediar aluno e professor, coordenador e professor. Nosso objetivo é uma aprendizagem significativa, mas pela falta de responsabilidade dos alunos e pela indisciplina isso é mais complicado.

10) Como você vê a proposta que busca compreender a indisciplina escolar através de um diálogo entre várias áreas do conhecimento, ou seja, uma proposta interdisciplinar?

Professora 1:

- Eu acho que interdisciplinaridade é muito importante. O Conselho Tutelar, por exemplo, tem que viver a realidade de uma escola. Quem está atrás de uma mesa no Ministério Público não conhece outros contextos. Então o trabalho interdisciplinar funcionaria se todas as pessoas que estão discutindo sobre o assunto vivessem a realidade da escola, senão continuariam nas mesas discussões que não ajudam a nossa vivência escolar. Experiência prática e não só de literatura.

Professora 2:

- Importante é, por em prática que vai ser “elas”, porque a questão da indisciplina é realmente muito grande. O que a gente quer é solução.

Professora 3:

- Na multidão de conselhos há sabedoria. Conversar e ver o que todo mundo pensa e chegar num consenso do que seria prático e eficaz na verdade, pra tentar resolver esse problema. É importante que toda a escola fale uma só língua. Eu tenho as minhas restrições quanto ao Ministério Público porque eles não conhecem a realidade da escola. Então as interferências deles não são eficazes.

Professora 4:

- Sim, acho que cabe. Quando reunimos em grupos diversificados surgem novas propostas e normas que valham para todos e consigamos falar a mesma língua.

Professor 5:

- Eu acredito que na troca de ideias, de experiências porque no Conselho Escolar, a experiência de um professor é muito válida. Chegar num comum acordo.

Coordenadora Disciplinar:

- Toda ajuda é bem-vinda. Desde que venha para somar, porque pra cobrar temos demais. Tem situações que não abarcam a competência da escola, então se vem outros grupos com intuitos de colaborar é positivo. Mas colaborar com soluções práticas, e não cobranças.

Diretora Escolar:

- Eu acho que a interdisciplinaridade é importante. Sempre bato nessa tecla com meus professores. A partir do momento em que buscamos várias formas de se ver um mesmo assunto tem mais tranquilidade para resolver com o problema. Aplicá-la no nosso dia a dia. A indisciplina seria mais controlada, já que se tornou uma coisa incontrolável.

11) Você acha que a escola pode ser também um lugar para que os (as) alunos (as) exercam a criatividade, a alegria e a liberdade?

Professora 1:

- Eu acho que a escola já é esse lugar, senão eles não viriam. O único lugar de lazer deles é a escola. Eles não têm uma estrutura familiar, laços familiares ou até comida. E aqui eles encontram o colega, o professor, que seja o lanche ou a bronca que vai dar nele eles encontram em casa.

Professora 2:

- Pode ser sim, a escola pode se tornar mais atrativa ao aluno, com uma quadra completa (vôlei, por exemplo), uma escola com auditório, preparada, você terá uma escola diferenciada

e atrativa pra ele realmente (para aqueles que querem aprender, não pro aluno indisciplinado, a não ser que ele queria aprender e mudar de vida).

Professora 3:

- Eu acho que a escola tem que ser um espaço pra isso. A gente vive num lugar que você não faz o que você quer você faz o que é permitido. A vida é assim. Se a escola conseguir ser um espaço onde os alunos possam se expressar, com certeza resolveríamos um monte de problemas porque eles se sentiriam “gente” ali dentro. Gente que pensa, gente que fala.

Professora 4:

- Sempre. A escola é um momento de socialização, em que o aluno tem a oportunidade de mostrar quem ele realmente é. Ele está encontrando pessoas que ele gosta, conversa coisas da idade dele. Trocam ideias e experiências. Fazem compromissos juntos. Então acho que seja um ambiente de alegria sim.

Professor 5:

- Eu entendo que disciplina é liberdade. Quanto mais o aluno tem disciplina, mais liberdade. Se ele é disciplinado, ele pode sentar onde ele quiser na sala de aula, por exemplo. Tem que saber o momento, tem que saber a hora. Porque a escola é um point, nem todos vão com intuito de estudar, vão apenas querendo sair de casa e conversar. Eu acho que aqui já tem espaço pra ele rir, conversar, algo sadio, não uma coisa imposta ao aluno. Ele tem que sentir prazer e fazer a escola parte da vida dele. Mas há disciplina e momento para as coisas acontecerem.

Coordenadora Disciplinar:

- A escola já é. Não tem como você desvincular o corpo que é a instituição escolar do humano. A gente tem que ver os alunos de uma forma geral. Há liberdade para que tenham um bom convívio com colegas e alunos. Mas realmente precisaria ser mais.

Diretora Escolar:

- Seria o ideal. A escola tinha que ser um ambiente acolhedor, de despertar a criatividade. Nós estamos criando seres pensantes, sejam críticos, capazes de resolver seus problemas, que estejam prontos pro mundo aí foram, mas na realidade é totalmente diferente. Ainda falta muito pra melhorar.

12) Se você pudesse construir uma escola ideal (em sua imaginação), como ela seria?

Professora 1:

- Seria uma escola que não faltaria nada pra ele. Professor de Educação Física que levasse seus alunos pra quadra e não faltasse material. Ou professora de História e Geografia que pudesse levar seus alunos para outra sala multimídia e pudesse viajar pela internet e fazer pesquisas, aproximar o nosso currículo defasado a realidade que ele vive. O mundo está interativo, mas aqui ele não encontra isso. O máximo que temos aqui é giz.

Professora 2:

- Seria tudo de bom. Seria uma mega escola com piscina pra natação, uma super quadra, um auditório maravilhoso, uma escola integral que o aluno pudesse ficar ali com prazer, com várias e várias atividades, e não que o aluno ficasse de forma massacrante como vemos nas escolas integrais de hoje.

Professora 3:

- Seria uma escola justa. Uma escola igualitária onde todo mundo teria acesso às mesmas informações, mesmas tecnologias. Seria um lugar onde os alunos fossem respeitados, mas também os professores. Seria um lugar de respeito mútuo. É claro que tudo isso com uma infraestrutura muito boa.

Professora 4:

- Seria com salas grandes, bem iluminadas. Com quatro carteiras agrupadas para que os alunos sempre estivessem em grupos. Que eu tivesse bastante espaço pra andar. Que eu tivesse um quadro para que eu pudesse pregar tudo que o aluno fosse fazendo. Tivesse a oportunidade de usar um celular para conversar, discutir algumas coisas interessantes usando o próprio aparelho.

Professor 5:

- Seria uma escola onde a diretoria tivesse uma mesa de vidro redonda, onde a direção não ocupasse um lugar de autoridade, mas que houvesse um compartilhamento. Uma escola onde o aluno se sentisse parte dela. As vezes as decisões vêm e ele não se sente cúmplice disse.

Uma escola ideal seria a escola em que o aluno fosse cúmplice dela. Tem coisas que não tem como negociar, mas tem coisas que podemos ouvir. Quem não gosta de gente não pode trabalhar em escola. Aqui tem aquele emaranhado de sentimentos, de conflitos, então temos que ter a liberdade de interagir entre aluno e professor.

Coordenadora Disciplinar:

- Não pediria nada de extravagante. Eu queria a estrutura mínima, que é o que nós não temos hoje. Recursos humanos, financeiros e didáticos. Pessoas preparadas, já seria a escola dos meus sonhos. E os alunos que acreditassem nos estudos como forma de melhorar sua vida.

Diretora Escolar:

- Na minha pós-graduação eu fiz o trabalho de qual seria a escola dos meus sonhos. Olha a situação que estamos vivendo hoje. Não sabemos se vai ter êxito ou não, sente desprotegido, que são os nossos governantes, mas em contrapartida vemos nossos alunos saindo tristes porque acaba sendo um lugar obrigatório. Eu senti hoje o olhar triste deles. E a escola dos sonhos é onde tanto o professor quanto o aluno, os pais ou a comunidade escolar vejam a escola um lugar acolhedor. Mas hoje nossa realidade é outra. Sonhar nem é muito bom, senão você fica meio triste.