

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA – LICENCIATURA

PRISCILA APARECIDA DE OLIVEIRA PEREIRA

**(In) disciplina na escola: a construção de um conceito através
da experiência escolar**

Porto Alegre
2. Semestre
2015

PRISCILA APARECIDA DE OLIVEIRA PEREIRA

**(In) disciplina na escola: a construção de um conceito através
da experiência escolar**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Profa. Tânia Ramos Fortuna

Porto Alegre

2. Semestre

2015

PRISCILA APARECIDA DE OLIVEIRA PEREIRA

**(In) disciplina na escola: a construção de um conceito através da
experiência escolar**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Aprovado em ____ / ____ / ____.

Prof. Dra. Tânia Ramos Fortuna – Orientadora

Prof. Dra. Darli Collares - UFRGS

Prof. Dra. Roseli I. Hickmann - UFRGS

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar este trabalho de conclusão de curso, faço uma retrospectiva dos momentos que compuseram este período de estudo e escrita acadêmica e é com muita emoção que percebo a dimensão desta conquista que não seria viável sem o apoio que recebi. Assim, agradeço...

... a Deus, que é a causa primeira de todas as coisas;

... agradeço profundamente à minha orientadora, Tânia Ramos Fortuna, pela dedicação, pelas palavras de incentivo, pela confiança e pela motivação que foram meus guias nesta jornada;

... às minhas queridas colegas que me fizeram rir nos momentos mais nebulosos e assustadores em nossos encontros no bar da arquitetura;

... aos meus amados pais, pelo apoio e pelo incentivo, muitas vezes silenciosos, mas sempre presentes nos gestos e no orgulho expresso no olhar;

... por último, mas não menos importante, agradeço ao meu marido, cujo companheirismo, amizade e amor foram o alimento de meu espírito, não apenas neste período, mas em todos os dias desta união: muito obrigada!

Que possibilidades de expressar-se, de crescer, vem tendo a minha curiosidade? Creio que uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesma. É a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide suas próprias posições, com que aceita rever-se. Segura de si, a autoridade não necessita de, a cada instante, fazer o discurso sobre sua existência, sobre si mesma. Não precisa perguntar a ninguém, certa de sua legitimidade, se “sabe com quem está falando”. Segura de si, ela é porque tem autoridade, porque a exerce com indiscutível sabedoria.
(FREIRE, 2013, p. 89).

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso aborda o tema da (in) disciplina na escola. Seu objetivo é compreender a construção do conceito de (in) disciplina através da análise do relato de experiências escolares vivenciadas pelos docentes e futuros docentes em seu processo de escolarização e de formação acadêmica, e como este conceito se articula com as necessidades educativas contemporâneas. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso fundamentada na coleta de dados realizada através de grupo focal composto por seis alunas formandas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no segundo semestre de 2015. A construção do aporte teórico deste estudo contou com a utilização de autores como: Aquino, Barbosa e Xavier, Fortuna, entre outros. A análise dos dados obtidos foi dividida em quatro eixos: concebendo a (in) disciplina escolar; disciplina para quê? Um movimento reflexivo; tecendo relações de poder em sala de aula: autoridade *versus* autoritarismo; vivências que deixam marcas. Ao final, concluiu-se que os processos disciplinares presentes na História da Educação marcam as práticas escolares na contemporaneidade, bem como os sujeitos dos processos educativos. Tal achado fomenta a necessidade de problematização e ressignificação destas práticas em prol de uma educação que atente para as demandas da contemporaneidade promovendo uma formação integral, autônoma e democrática, que permita aos alunos a compreensão do mundo em que vivem e o próprio reconhecimento como sujeitos de aprendizagem.

Palavras-chave: (In) disciplina na escola. Autoridade e autoritarismo. Relações de poder. Ressignificação de práticas escolares.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	07
2	(IN) DISCIPLINA NA ESCOLA: A CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR	11
2.1	UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	11
2.1.1	O Período Colonial.....	11
2.1.2	A Educação nos Séculos XIX e XX.....	14
2.1.3	A Educação Contemporânea.....	16
2.2	ORIGEM DO DISCIPLINAMENTO NA EDUCAÇÃO.....	18
2.3	ALGUNS PRESSUPOSTOS.....	19
2.4	DISCIPLINA OU DISCIPLINAMENTO?.....	21
3	METODOLOGIA DE PESQUISA	26
3.1	O GRUPO FOCAL.....	27
3.2	DESENVOLVENDO A CONVERSAÇÃO	28
4	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS	31
4.1	CONCEBENDO A (IN) DISCIPLINA ESCOLAR.....	31
4.2	DISCIPLINAR PARA QUÊ? UM MOVIMENTO REFLEXIVO.....	34
4.3	TECENDO RELAÇÕES DE PODER EM SALA DE AULA: AUTORIDADE VERSUS AUTORITARISMO.....	37
4.4	VIVÊNCIAS QUE DEIXAM MARCAS.....	40
5	POR HORA... CONCLUSÃO	43
	REFERÊNCIAS	46
	APÊNDICE A	49
	APÊNDICE B	50
	APÊNDICE C	51

1 INTRODUÇÃO

A (in) disciplina na escola é um tema bastante abrangente e muito recorrente entre professores e acadêmicos em formação para atuação docente. É muito comum ouvir queixas sobre o comportamento dos alunos e relacioná-lo às dificuldades de aprendizagem que possam existir no contexto educativo. O barulho, a desobediência, a inquietação dos corpos e a desatenção são algumas características que comumente são “corrigidas” com castigos, punições e restrições em sala de aula.

Cabe ressaltar que utilizo o prefixo “in” entre parênteses, pois, nesta monografia, o termo adquire sentido de negação ou privação de disciplina. Ou seja, um conceito intimamente vinculado ao outro (Estrela, 2002). Contudo, alguns teóricos elencados no aporte que fundamenta este trabalho utilizam o prefixo incorporado ao vocábulo.

Pensar o cotidiano escolar em suas diferentes dimensões é papel fundamental para a formação docente. Dessa forma, o interesse pelo tema aqui apresentado surgiu há algum tempo, antes mesmo de meu ingresso na Faculdade de Educação no curso de Pedagogia, durante a realização do estágio curricular do Curso Normal (antigo Magistério), concluído em 2009. Neste período, que foi meu primeiro contato com a realidade escolar, a inquietação com as práticas disciplinadoras que desenvolvia em sala de aula já impulsionavam a reflexão sobre minha ação docente, no entanto não tinha ainda desenvolvido uma base teórica que pudesse servir de auxílio para um estudo mais aprofundado desta questão. Assim, concluí esta etapa de minha formação com um sentimento de incompletude que veio a se tornar latente durante o processo de graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A necessidade de compreender as questões vinculadas ao comportamento docente frente aos problemas de (in) disciplina ficou mais intensa à medida que realizava os períodos de observação e práticas exigidos a partir da quarta etapa do curso. A cada aproximação do cotidiano escolar, em diferentes etapas da educação, percebia a fragilidade de minha ação no que concerne aos conceitos relativos a essa temática.

Apesar dos estudos realizados até em então, voltados para a construção de uma educação democrática, baseada na escuta e no olhar atentos aos alunos e no atendimento de suas necessidades e desejos, na tentativa de posicioná-los como sujeitos ativos em seu processo de construção do conhecimento, acabava por reproduzir, em muitos momentos, uma educação conservadora. Nessa abordagem, o silêncio, o trabalho individual e a imobilidade dos corpos eram privilegiados.

Ao refletir sobre estas atitudes em minha prática docente, percebi que meu posicionamento perante os comportamentos dos alunos remetia ao meu próprio processo de escolarização.

Enquanto aluna, fui obediente, silenciosa e me movimentava em sala de aula apenas quando era autorizada pela professora. Aqueles que tinham um comportamento diferente deste recebiam punições como ficar sem recreio, não participar da aula de educação física, único momento em que o corpo infantil era privilegiado, ir para sala da direção “ter uma conversa” com a supervisão, entre outras restrições. Esses eram os artifícios utilizados pelas professoras para ter a turma sob um rígido controle.

Essas práticas disciplinares permearam toda minha escolarização, desde a pré-escola até o ensino médio. Assim, quando deparei com uma concepção de educação que diferia daquela em que me desenvolvi, passei a questionar os métodos utilizados ainda hoje como meio de controlar as crianças em sala de aula. Contudo, apesar da constante reflexão sobre minha prática, percebo a facilidade que possuo para reproduzir um comportamento disciplinador enquanto docente.

Foi ao imergir no estágio curricular pertencente à sétima etapa do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação que me dediquei a superar estas práticas arraigadas em minha subjetividade. No entanto, para tal, foi necessário rever conceitos tão discutidos e pouco apreendidos nos semestres precedentes e me posicionar de forma coerente com os discursos proferidos a partir de então.

Esta experiência aconteceu em uma escola de educação infantil da rede pública de ensino no município de Porto Alegre com uma turma de Jardim B composta por vinte e cinco crianças com faixa etária entre cinco e seis anos de idade, na qual, desde as primeiras semanas, ficou clara a intencionalidade de disciplinamento dos corpos infantis. Estas constatações estão baseadas na

percepção de algumas situações em que os alunos eram constantemente requisitados a sentarem, ficarem quietos e comportarem-se dentro de um padrão estabelecido e esperado pelo adulto detentor do poder em sala de aula. Em muitas ocasiões os movimentos do brincar eram tidos como barulho e bagunça, ou seja, por longos períodos, as crianças permaneciam sentadas ao redor das mesas, “trabalhando” em silêncio. Esta observação foi minha motivação para desenvolver um trabalho pedagógico que promovesse maior autonomia e abolisse as práticas disciplinadoras. Contudo, apesar desta intencionalidade, em muitos momentos acabei por reproduzir as condutas disciplinadoras e limitadoras dos tempos e espaços no cotidiano escolar me distanciando de meus objetivos docentes. Senti, então, a necessidade de refletir sobre o que é (in) disciplina.

Na oitava etapa do curso de Pedagogia, a construção do Trabalho de Conclusão de Curso foi o momento para responder a algumas questões sobre esta dimensão docente que tanto me instigava.

Como os professores conceituam a (in) disciplina escolar e como lidam com as dificuldades comportamentais no cotidiano da sala de aula? Por que, numa sociedade em desenvolvimento, na qual a criança é considerada um sujeito de direitos, ouvida e pensada em sua integralidade (SILVEIRA, 2002), demonstra-se uma conduta docente disciplinadora e controladora dos corpos infantis no cotidiano escolar?

A fim de responder a estas questões e descobrir se, assim como eu, minhas colegas formandas do curso de Pedagogia também sentiam que os processos de escolarização pelos quais passaram influenciaram suas práticas docentes e de que forma, esta pesquisa, de cunho qualitativo, propõe-se a compreender a construção do conceito de (in) disciplina através das experiências escolares vivenciadas pelos docentes e futuros docentes em seu processo de escolarização e de formação acadêmica, e como este conceito se articula com as necessidades educativas contemporâneas. Também objetiva o aprofundamento teórico reflexivo sobre as questões relativas à (in) disciplina na escola a fim de que minha atuação como docente seja coerente com os estudos realizados até aqui.

A metodologia de pesquisa utilizada é o estudo de caso, cujos dados foram coletados a partir da realização de um grupo focal com seis alunas formandas do curso de Pedagogia e atuantes, em diferentes níveis, no cotidiano escolar.

O estudo aqui apresentado está organizado em quatro partes. Na primeira delas, a introdução, apresento alguns aspectos relevantes sobre a escolha do tema a ser desenvolvido. A segunda parte é destinada à construção do conceito de (in) disciplina escolar através da historicidade desta instituição na sociedade e de alguns pressupostos fundamentais ao desenvolvimento desta pesquisa. Em seguida, apresento o capítulo metodológico, no qual aponto os caminhos investigativos pelos quais optei e as reflexões realizadas a partir dos dados coletados. Na última etapa de construção desta monografia, são apresentadas as conclusões obtidas a partir da realização deste estudo e possíveis encaminhamentos.

2 (IN) DISCIPLINA NA ESCOLA: A CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR

Como são as vivências dos alunos fora dos muros da escola? Como os alunos se constituem como sujeitos? Qual a relação que mantêm com a instituição escolar? Estas são algumas das questões que o estudo sobre a (in) disciplina escolar exige formular, relacionando-a ao contexto social no qual a escola está inserida.

Nesta perspectiva, um estudo sobre a constituição da instituição escolar através da História da Educação no Brasil, suas práticas, bem como suas funções em diferentes momentos sociais, é fundamental, bem como a apropriação alguns conceitos-chave envolvendo a temática que se faz objeto de pesquisa nesta monografia.

2.1 UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Desde o período Colonial, o Brasil passou por diferentes momentos que contribuíram para a constituição social que se presencia na atualidade.

Compreender estes momentos e como a documentação legal elaborada a partir deles influenciou os processos escolares se torna relevante para entender a organização atual da escola contemporânea e da sociedade.

2.1.1 Período Colonial

O Brasil foi constituído a partir de uma mistura de interesses que se iniciaram ainda no período colonial. Desde a chegada dos primeiros portugueses nas terras, que viriam a ser brasileiras, a dominação, a hierarquia e a lógica escravista e elitista se fizeram presentes no desenvolvimento da colônia, segundo José M. Carvalho (1980).

Para o autor, nesta perspectiva, o Brasil era considerado mera fonte para extração e comércio dos recursos naturais não existentes em outros lugares e herdou dessa colonização as relações econômicas e sociais, onde a agricultura, principal fonte de economia do país, era baseada no trabalho escravo e os trabalhadores livres e pequenos proprietários eram marginalizados.

A partir desta organização da sociedade teriam acesso às poucas escolas existentes apenas os mais privilegiados, ou seja, os detentores do poder e a elite que se formava, pois não havia investimento na educação, sendo esta muito cara para a maior parte do povo.

Este cenário permaneceu durante todo o período colonial vivenciado pela sociedade da época. Além dos aspectos mencionados, este período se caracterizou, no que concerne aos processos educativos, pela vinda dos Jesuítas para o Brasil, que ocorreu porque “as almas indígenas deveriam ser ordenadas e adestradas para receber a semente da palavra de Deus.” (DEL PRIORE, 1999, p. 10).

Ainda segundo Del Priore (1999), o século XVI foi marcado pelo descobrimento da infância e pela disseminação da imagem da criança santa pela Igreja. Assim, os jesuítas trazem para a colônia o pensamento de uma criança divinizada e passam a catequizar os pequenos ameríndios considerando que estes são como “papel branco”, ou seja, podem ser educados porque ainda não foram influenciados pela própria cultura (DEL PRIORE, 1999).

Em meados do século já citado a educação era ministrada para as crianças índias, mestiças (“órfãos da terra”) e aos filhos de pai português e de mãe brasileira, sob o regimento dos padres, nas Casas de Muchachos mantidas pelo governo e administrada pelos jesuítas com base nas ideias europeias e objetivando o ensino moral e religioso, o ensino dos rudimentos da fé cristã, dos elementos e o ensino da escrita. Isto se dava pelo disciplinamento, castigos, exigência e educação hierárquica.

Apesar dos castigos e flagelos, a doutrina jesuítica não penetrou nas “almas indígenas” (DEL PRIORE, 1999), visto que o apelo de sua própria cultura era mais forte ao chegar da adolescência. No entanto, deixou como legado uma educação controladora, rígida e baseada nos princípios da fé, que se difundiu nos anos seguintes.

Segundo Dermeval Saviani (2004), a educação colonial no Brasil compreende quatro fases distintas. A primeira delas é referente ao período jesuítico marcado pela elaboração do “plano de instrução” pelo padre Manoel da Nóbrega, chefe do primeiro grupo de jesuítas vindos de Portugal com a missão de converter os gentios na fé cristã. Conforme o autor, “Para atender este mandato os jesuítas criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram se espalhando pelas diversas regiões do território” (SAVIANI, 2004, p. 121).

Este plano foi superado pelo “plano geral de estudos” organizado pela Companhia de Jesus e marcou a consolidação da educação colonial pelos jesuítas através do *Ratio Studiorum*, iniciando a segunda fase da educação colonial, o que perdurou dois séculos.

As ideias pedagógicas expressas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como Pedagogia Tradicional, considerada, porém, em sua vertente religiosa. [...] o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano (SAVIANI, 2004, p. 127).

A terceira fase, já no século XVIII, compreende o que Dermeval Saviani (2004) define como período pombalino.

“As reformas pombalinas se contrapõem ao predomínio das ideias religiosas na versão dos jesuítas e, com base nas ideias laicas inspiradas no Iluminismo, instituem o privilégio do Estado em matéria de instrução” (SAVIANI, 2004, p. 128).

Um dos aspectos fundantes deste momento histórico, caracterizado pelo Iluminismo, é o fechamento dos colégios jesuítas introduzindo as aulas régias que seriam mantidas pela Coroa. Contudo, esta prerrogativa não chegou a se efetivar devido à carência de professores em condições de executar esta função de forma isenta dos preceitos religiosos, visto que sua própria formação era marcada pela ação pedagógica dos jesuítas.

Por fim, a quarta fase da educação colonial é denominada pelo autor de período joanino, que teve a vinda de D. João VI como marco inicial e findou-se em 1822 com a independência política do país. A vinda da família imperial para o Brasil promoveu a criação de cursos superiores antes “vetados pela política metropolitana”.

Assim, durante três séculos a educação brasileira preocupou-se com a formação moral e religiosa segundo os princípios cristãos. Poucos eram aqueles que acessavam o privilégio da instrução e eram “moldados” na concepção pedagógica tradicional.

2.1.2 A Educação nos Séculos XIX e XX

O século XIX, marcado pela independência política do país, traz consigo algumas reflexões acerca da escolarização das classes inferiores da sociedade necessária à governabilidade da nação. É na estruturação desta nova configuração de governo que a educação será considerada um mecanismo para civilização do povo brasileiro e de atuação sobre esta população sendo fundamental legislar sobre o tema. Assim, a instrução elementar como condição de governabilidade, torna-se tarefa do Estado.

Estas prerrogativas baseiam-se na necessidade de se estabelecer um “Império das Leis” (FARIA FILHO, 2000, p. 137), fazendo com que os “mais diversos estratos sociais que aqui viviam, ou mesmo exerciam funções de governo viessem a obedecer às determinações legais” (FARIA FILHO, 2000, p. 137), ou seja, a instrução básica dos cidadãos deveria ser a garantia de controle do governo sobre seus governados e não vista como elemento fundador da cidadania.

Assim, o processo de constituição da instituição escolar se deu de forma lenta, gradual, durante o qual foi necessária a afirmação da presença do Estado e a centralidade do papel desta instituição na formação do cidadão.

Considerou-se necessário, porém, que apenas os rudimentos do ler, escrever e contar fossem ensinados ao povo, já que era o conhecimento necessário para poder escolher e escolher bem (FARIA FILHO, 2000). Neste momento da história, percebe-se a intencionalidade de alfabetizar a população como uma estratégia política para consolidação da nação que emergia de séculos de colonização. Contudo, este ideal encontrou limitações que iam da dificuldade pela diversidade das províncias, falta de recursos para expansão do serviço de instrução a uma variedade de atos legais que promoviam constantes reformas neste serviço.

Segundo o mesmo autor, “herdamos do período colonial um número muito reduzido de escolas régias ou de cadeiras públicas de primeiras letras.” (FARIA FILHO, 2000, p. 139). Assim, os espaços que seriam destinados à prestação deste serviço e os métodos pelos quais os professores desenvolveriam sua tarefa foram se desenhando através de discussões políticas ao longo das primeiras décadas do século XIX.

Faria Filho explica que “até então a escola que existia funcionava, na maioria das vezes, nas casas dos professores ou, sobretudo, nas fazendas, em espaços precários [...] e utilizavam o método individual de ensino.” (FARIA FILHO, 2000, p. 140). Este método consistia no ensino um a um dos alunos pelo professor, independentemente do número a ser atendido. Dessa forma, a característica fundamental deste método era o pouco tempo de lição de cada aluno e o excesso de tempo sem contato direto do professor, o que resultava na (in) disciplina dos estudantes.

O método mútuo de ensino, baseado na possibilidade de um único professor atender a centenas de crianças com o auxílio de alunos mais adiantados para o controle dos demais, encontrou sua inviabilidade na falta de produção das condições materiais fundamentais para o funcionamento destas escolas (FARIA FILHO, 2000).

O método mútuo dá lugar, lá pela década de 30, aos chamados métodos mistos que buscavam aliar as vantagens dos métodos anteriores e também as inovações do método simultâneo, que foi se estabelecendo como mais adequado às especificidades da instrução escolar.

Percebe-se, através dos fatos expostos até aqui, que a educação brasileira sofreu um processo de instituição lento e controverso intimamente ligado às necessidades políticas de cada período histórico da sociedade tendo como foco a governabilidade do povo pela pouca instrução.

Em contrapartida, segundo César Benjamin (2001), o Brasil, na fase final da República Velha, se torna palco de movimentos sociais, culturais, políticos e políticos-militares que passam a questionar a identidade brasileira e o desenvolvimento do país.

Assim, nas primeiras décadas do século XX, instala-se uma verdadeira revolução cultural que prepara uma revolução política.

A linguagem do povo brasileiro passa a ser enaltecida através de diferentes manifestações artísticas, como a pintura, a música e a poesia. Nesse momento, o enigma sobre o que poderíamos ser tenta ser decifrado, marcando o início da construção da identidade do Brasil (BENJAMIN, 2001).

Esses movimentos dão a partida para a revolução de 1930, que coloca em pauta as questões de desenvolvimento, modernidade e identidade, traduzida, entre outras, pela criação da primeira política educacional do Estado brasileiro. É ainda neste período que se instaura o Ministério da Educação que define como meta a construção de um sistema de ensino homogêneo e para todos, em torno da ideia de educação pública.

Mais tarde, neste mesmo século, o Brasil se torna palco de dois grandes movimentos que afetaram diretamente as formas de educação do país: o crescente processo de industrialização e o golpe militar de 1964. É possível dizer que a formação ofertada neste período visava à formação para o trabalho na indústria, dessa forma, a rigidez nos processos educativos, a militarização e falta de democracia caracterizavam o ensino. É apenas no final do século, com a queda do regime militar em 1985 que se inicia o processo de redemocratização no país.

As marcas deixadas pelos modelos de escola desenvolvidos ao longo dos diferentes períodos históricos estão presentes na contemporaneidade. A Constituição Federal de 1988 e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 são os principais documentos que regem a educação brasileira e refletem muito de seu desenvolvimento e transformação.

Têm-se, assim, quatrocentos anos de opressão da educação democrática e apenas vinte de reflexões políticas e pedagógicas que levam a um ensino democrático para a autonomia e para a cidadania.

2.1.3 A Educação Contemporânea

Vivemos em uma sociedade em constante mudança devido à rapidez do avanço tecnológico. O mesmo não pode ser dito sobre o período da industrialização, ou outros que o antecederam, quando a educação era acessível apenas a uma

ínfima parte da população. O rigor e o disciplinamento exigido nas escolas, nestes tempos, eram condizentes com o seu contexto social. No entanto, me parece que esta instituição não acompanha as transformações com a mesma velocidade que elas ocorrem.

Percebo, no contexto educativo, um conflito entre os estudos contemporâneos e as práticas docentes observadas nas escolas cotidianamente. Encontro professores que, ainda alunos, vivenciaram uma educação limitadora dos tempos e espaços de aprendizagens, proferirem discursos em prol de uma educação autônoma e democrática, enquanto praticam a mesma metodologia a qual foram submetidos.

O peso da história e da diversidade dos contextos políticos e sociais nos quais se moldou a instituição escolar constroem também as subjetividades dos sujeitos da educação. Neste sentido, percebo que a (in) disciplina na escola pode possuir diferentes significados para diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo.

A resistência ao silêncio absoluto imposto pelo professor, a recusa para realizar determinadas tarefas ou a falta de atenção, atitudes caracterizadas historicamente como (in) disciplina, são comumente consideradas como rebeldia ou desvios de comportamento na escola contemporânea. No entanto, um olhar atento e a reflexão sobre o entorno social da atualidade indicam a necessidade de discussões e problematizações sobre a prática docente exercida nas escolas.

Sei que a escola está mudando, seus conceitos e fundamentos estão sofrendo um processo de transformação. No entanto, esta mudança se dá de forma lenta e não acompanha o desenvolvimento da sociedade e das crianças que hoje ingressam nesta instituição. A criança submetida à educação da década de oitenta, na qual me alfabetizei, é diferente da criança contemporânea. Então, como podemos romper as barreiras estabelecidas pelas vivências que tivemos enquanto alunos e que também nos constituem como professores?

Há uma demanda proveniente da pluralidade cultural, social e tecnológica existentes na sociedade articuladas ao contexto político atual, que é fundante para constituição do aluno que ingressa na escola. Quem são estes alunos? Qual o sentido da escola para eles? O que interessa a estes sujeitos? Estas são algumas

questões essenciais a qualquer prática pedagógica que se pretenda autônoma, democrática e que rume à construção da disciplina.

2.2 A ORIGEM DO DISCIPLINAMENTO NA EDUCAÇÃO

As práticas disciplinares permearam toda a História da Educação no Brasil. Desde o período colonial, com a educação jesuítica, os castigos e flagelos eram impostos àqueles não obedecessem aos princípios estabelecidos pelos padres. Além disto, a base da educação ministrada era o controle das almas e dos corpos dos pequenos ameríndios.

Essa forma predominante de compreender a educação, que perdurou por séculos deu espaço, já no século XX, para uma educação voltada para o trabalho na indústria. Este modelo compreendia o individualismo, a segmentação, a padronização, o controle hierárquico e a vigilância do professor sobre o comportamento dos alunos, que deveriam trabalhar em silêncio e obedecer às regras disciplinares estabelecidas.

Para Foucault, “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”.” (FOUCAULT, 2005, p. 119).

Os processos disciplinares presentes na instituição escolar apresentam-se com mais ou menos intensidade conforme o contexto no qual se inserem. Contudo, ainda nos dias atuais, apesar dos estudos contemporâneos sobre educação, é possível observar práticas que se revelam verdadeiras fontes de disciplinamento através de punição ou gratificação pelo bom ou mau comportamento. Punir ou gratificar os alunos são recursos ainda utilizados por professores para garantir a “docilidade” e o “bom adestramento” (FOUCAULT, 2005).

De modo geral e salvo exceções, a escola ocupou-se, ao longo da história, do controle físico e intelectual dos cidadãos brasileiros. Ora deveria moralizar e castigar, ora deveria instruir minimamente para garantir a governabilidade da nação, além do “treinamento” militarizado para o trabalho industrial. Com este cenário

educativo, é possível compreender que a escola munuiu-se de recursos disciplinares para manter a ordem e o controle sobre os sujeitos e que estes métodos, em certa medida, ainda se fazem presentes no cotidiano escolar.

2.3 ALGUNS PRESSUPOSTOS

Ao longo de meu processo de formação docente no curso de Pedagogia, em vias de conclusão, construí um aporte teórico que subsidiou os movimentos acadêmicos realizados até aqui. É importante ressaltar, contudo, que há, ainda, um longo caminho a ser trilhado, pois, de acordo com Paulo Freire, somos seres inacabados: “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (FREIRE, 2013, p.50).

Por hora, discorro sobre alguns conceitos fundamentais à formação docente e saliento que esta se inicia ainda em tenra idade, pois, enquanto alunos, experienciamos as relações inerentes ao convívio escolar. Essas vivências contribuem para nossa subjetivação não sendo possível, assim, dissociar as vivências escolares do aprendizado construído durante a graduação.

Desta maneira, ao refletir sobre os fundamentos essenciais a este fazer, percebi que a caminhada no curso de Pedagogia colocou minha estabilidade com relação aos conceitos que envolvem a educação em conflito. Ao ingressar nesta instituição, me deparei com uma concepção de educação que difere em muitos aspectos daquela a qual fui submetida. Porém, fico feliz ao perceber o movimento de mudança existente e que é difundido aos futuros docentes que por aqui circulam.

Em minha escolarização, na década de oitenta, a criança não era considerada em suas especificidades dentro de sala de aula, não havia a escuta desse sujeito e tampouco preocupação com seu desenvolvimento integral. O que acontecia era um depósito de conteúdos e uma alfabetização totalmente disciplinadora, centrada exclusivamente no professor. É claro que havia uma intencionalidade por trás destas práticas e um determinado modelo de cidadão a ser produzido (SACRISTÁN, 2007).

Hoje, vejo estudos que colocam a criança como sujeito social, um sujeito de direitos (SILVEIRA, 2002), que deve ser ouvido e pensado na sua integralidade. Não se chama infância, mas, sim, infâncias, pois se compreende uma diversidade de contextos sociais, culturais, políticos e econômicos que constituem as identidades infantis.

Não existem infâncias prototípicas uniformes ou ideais, mas modos de viver esta etapa da vida. A infância e os menores reais vivem em circunstâncias familiares [...] peculiares que os condicionam como seres vindos ao mundo em espaços sociais singulares nos quais serão cuidados e estimulados, segundo as possibilidades próprias do meio ao qual pertencem, pois também não existe uma família modelo nem uma única forma de vida familiar (SACRISTÁN, 2005, p.17).

Percebe-se que a criança carrega consigo conhecimentos que são anteriores aos escolares, que ela é capaz de refletir e de construir seu próprio conhecimento.

Para que uma aprendizagem significativa possa acontecer, é necessário investir em ações que potencializem a disponibilidade do aluno para a aprendizagem, o que se traduz, por exemplo, no empenho em estabelecer relações entre seus conhecimentos prévios sobre um assunto e o que está aprendendo sobre ele (PCN, 1998, p. 93).

Nesse sentido, a aprendizagem se transforma no processo através do qual a criança constrói o próprio conhecimento de forma significativa e deixa de ser uma reprodução de conteúdos que são cobrados em uma prova e avaliados conforme o número de acertos. Estimula-se a curiosidade para que o interesse dos alunos seja despertado, envolvendo-os ativamente na aquisição do conhecimento. Segundo Hickmann, quando tratamos de aprendizagens significativas:

Exige considerar, no percurso de aprendizagens significativas, as peculiaridades cognitivas, afetivas, sociais e morais das crianças e jovens em processo de aprendizagem, bem como levar em conta o caráter global das variadas realidades (HICKMANN, 2002, p. 10).

Esta concepção de aprendizagem favorece a formação integral do aluno, tornando-o capaz de tomar decisões, de tecer relações afetivas, sociais e cognitivas, tornando-se um sujeito autônomo, criativo e que compreende o meio em que convive e, assim, a escola torna-se o espaço no qual estas vivências se fazem possíveis.

2.4 DISCIPLINA OU DISCIPLINAMENTO

O termo (in) disciplina remete à “negação de um comportamento esperado pelo professor.” (MENDONÇA, 2010, p. 11). Comumente, considera-se (in) disciplinado o aluno que não obedece, que não silencia quando solicitado, que explora sua corporeidade negando-se a permanecer por horas e horas sentado no lugar que lhe cabe e que deseja expressar seus pensamentos e desejos livremente no espaço educativo.

No dicionário da língua portuguesa encontra-se a seguinte definição:

Disciplina: 1. Regime de ordem imposta ou mesmo consentida. 2. Ordem que convém ao bom funcionamento de uma organização. 3. Relações de subordinação do aluno ao mestre. 4. Submissão a um regulamento. 5. Qualquer ramo do conhecimento. 6. Matéria de ensino (FERREIRA, 2010, p. 257).

Esta forma de compreender a (in) disciplina remete a uma concepção tradicional e conservadora de educação, herança de diferentes períodos históricos e que se perpetua, em alguma medida, até os dias atuais nas práticas escolares.

Contudo, muitas são as discussões sobre as necessidades educativas contemporâneas. É sabido que a sociedade está diferente dos padrões de outrora, que a formação escolar não visa à formação do mesmo cidadão de séculos ou de décadas atrás, ao contrário, há exigência, mais que isso, há uma urgência em desenvolver potencialidades que no passado não eram privilegiadas. Criticidade, criatividade, capacidade de escolha e autonomia para tal, exercício da democracia e da liberdade são condições essenciais à vida no contexto social atual.

De acordo com Júlio Groppa Aquino,

[...] 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 (AQUINO, 1996, p. 43).

Nesta perspectiva, os estudos contemporâneos apontam alguns questionamentos sobre as funções da escola e reflexões sobre a concepção de (in) disciplina escolar e muitos são os teóricos que discorrem sobre esta temática e seu impacto na esfera educacional.

O autor acima referido indica dois olhares para a questão da (in) disciplina escolar. Primeiramente, refere-se a esta como “força de legítima resistência” (AQUINO, 1996, p.41), ao considerar as práticas escolares através das transformações históricas vivenciadas por esta instituição. Dessa forma, a (in) disciplina aparece como uma forma de oposição às práticas que visam à acomodação e passividade dos alunos. “Indisciplina, então, seria sintoma de injunção da escola idealizada e gerida para um determinado tipo de sujeito e sendo ocupada por outro” (AQUINO, 1996, p. 45).

Um segundo olhar sobre a questão remete, segundo Aquino (1996), a carência psíquica infraestrutural, na qual se considera necessário o desenvolvimento de uma estrutura psíquica prévia para o reconhecimento da alteridade como condição para convivência. Para o autor, o desenvolvimento de tal estrutura antecede a escolarização, ou seja, coloca a instituição familiar como protagonista do desenvolvimento moral da criança.

O que a indisciplina, deste ponto de vista, estaria revelando então? Que se trata, supostamente, de um sintoma de relações familiares desagregadoras, incapazes de realizar a contendo sua parcela no trabalho educacional das crianças e adolescentes. Um esfacelamento do papel clássico da instituição família, enfim (AQUINO, 1996, p. 46).

Ao analisar os ditos deste autor, percebe-se que, seja como forma se resistência ou como carência psíquica, ou seja, fruto de “relações descontínuas entre o espaço escolar e outras instituições” (AQUINO, 1996, p. 48), a indisciplina encontra na escola a possibilidade de manifestação e, dessa maneira, coloca seus protagonistas como matéria-prima para a construção e reconstrução deste conceito.

Na mesma direção na qual aponta o conceito acima, é possível compreendermos a (in) disciplina como uma ferramenta de auxílio no trabalho diário do professor, pois, por seu intermédio, é possível refletir sobre a prática pedagógica e como ela se reflete em nossos alunos.

Maria Luisa Xavier e Maria Carmem Barbosa trazem em seus escritos uma concepção de (in) disciplina que dialoga com a definição defendida por Júlio Groppa Aquino. Para as autoras, a disciplina acompanha um projeto de educação e sociedade (BARBOSA; XAVIER, 2006). Assim, é possível compreendermos que

esta dimensão educativa sofreu mudanças em sua definição, tal qual a instituição escolar através da história.

[...] percebe-se uma mudança fundamental de significados. De uma visão de disciplina como sinônimo de obediência e submissão, se passa a uma visão de disciplina como autodisciplina, cooperação no coletivo, ação inteligente dotada de espaço de análise ou opção. Portanto, não é apenas decorrência de uma regulação exterior, mas sim de uma escolha consciente (BARBOSA; XAVIER, 2006, p. 28).

Esse entendimento remete a uma concepção progressista de educação que tem por finalidade “permitir aos alunos, da educação infantil ao ensino médio, uma compreensão, em grau crescente de complexidade, do mundo em que vivem” (BARBOSA; XAVIER, 2006, p. 25).

Podemos mencionar ainda o conceito de disciplina segundo Celso Vasconcellos:

Em uma visão dialético-libertadora, podemos entender a disciplina consciente e interativa como um processo de construção da autorregulação do sujeito e/ou grupo, que se dá na interação social e pela tensão dialética adaptação-transformação, tendo em vista atingir conscientemente um objetivo (VASCONCELLOS, 1995, p. 63).

Para o autor, existem duas formas de disciplinar: por coação e por convicção. O disciplinamento por coação se traduz nas práticas escolares observadas e vivenciadas por mim e que deram origem à elaboração desta monografia, pois se refere, segundo Vasconcellos (1995), ao uso da punição e das ameaças como forma de controle dos comportamentos. Lançando mão deste tipo de abordagem disciplinar propicia-se o desenvolvimento de alunos heterônomos e pouco criativos, pois estes se acostumam a seguir regras impostas sem discernir sobre o que é certo e errado (VASCONCELLOS, 1995).

O disciplinamento por convicção vai ao encontro do olhar psicológico descrito por Groppa Aquino, pois, para Vasconcellos (1995), trata-se de sanções por reciprocidade, ou seja, é preciso haver compreensão acerca da existência de uma ligação entre os sujeitos através do elo de reciprocidade. “Nesse tipo de sanção o objetivo é fazer compreender ao sujeito que cometeu a falta que o elo de solidariedade será rompido” (VASCONCELLOS, 1995, p. 65).

Um dos aspectos levados em conta neste estudo é a historicidade da educação, suas funções e seus contornos em cada um dos períodos que confluíram

para a sociedade contemporânea. Não é possível, então, analisarmos uma dimensão da prática educativa sem posicioná-la relativamente aos tempos e espaços que produziram modos de ser professor e de ser aluno.

Assim, é importante destacar que há um tênue limite entre as práticas disciplinadoras desenvolvidas pela escola historicamente, como o controle dos corpos através da vigilância hierárquica, sanção normalizadora e ritual do exame, como traz Hickmann (2008) ao discorrer sobre o conceito de disciplina em Foucault, e a visão de disciplina como produto de uma educação voltada ao desenvolvimento da autonomia, da liberdade e da cidadania.

É muito fácil nos deixarmos conduzir pelas facilidades de uma prática disciplinadora herdada de tempos remotos, “ligada a uma visão punitiva, comportamentalista e disciplinadora das condutas do corpo” (HICKMANN, 2006, p. 80) ao invés de esclarecer uma posição conceitual perante os movimentos educativos que se desenvolve em sala de aula. Observo que se torna muito cômodo reproduzir práticas vivenciadas e observadas ao invés de exercitar a reflexão e o questionamento sobre a lógica escolar.

Para Tânia Ramos Fortuna,

Definindo a indisciplina escolar como negação, ou negando-se a defini-la, as professoras veem-se, assim, desprovidas da chance de encontrar as explicações capazes de auxiliá-las em sua prática pedagógica. Induzidas pelo prefixo “in”, com seu significado de negação, as professoras, ao ignorar a indisciplina como contendo alguma positividade, isto é, como uma forma de linguagem que expressa, de um lado, os efeitos do processo de ensino-aprendizagem, e de outro, algo a respeito dos próprios sujeitos deste processo, têm como único modo de enfrentamento a execração (FORTUNA, 2006, pg. 88).

A disciplina no ambiente escolar deve ser conquistada por cada sujeito deste processo a partir de uma proposta pedagógica coletiva e emancipadora. Não há possibilidade de convivência sem regras e limites que se traduzem em respeito ao espaço e aos demais envolvidos em nosso viver, pois, segundo Paulo Freire, a liberdade sem limites se converte em licenciosidade e a autoridade em autoritarismo (FREIRE, 2013).

A tarefa docente, nesta perspectiva, deve ser alcançar um equilíbrio entre a liberdade e a licenciosidade, a autoridade e o autoritarismo.

O grande problema que se coloca ao educador ou a educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assume o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome (FREIRE, 2013, p. 103).

Refletir sobre a prática, ter coragem para mudar e rever as propostas de trabalho são ações fundamentais para que o professor possa transformar sua prática autoritária e converter um conceito em atitudes que desencadearão um melhor aproveitamento por todos os envolvidos no processo educativo.

Assim, podemos pressupor que a disciplina é o resultado do envolvimento dos alunos nas propostas pedagógicas, é a consequência de uma prática que prioriza o desenvolvimento da autonomia das pessoas.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

A fim de contemplar os objetivos propostos no capítulo introdutório, realizei esta pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, fundamentada na coleta de dados realizada através de grupo focal composto de seis alunas formandas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no segundo semestre de 2015.

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha correta de métodos e teorias oportunos; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção do conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2004, p. 20).

Nesta citação de Flick, fica clara a necessidade de escolha de métodos e técnicas adequados aos objetivos da pesquisa. Assim, a decisão de uma abordagem qualitativa se deu pelo caráter subjetivo envolvido que caracteriza este problema de pesquisa, visto que se trata de um estudo sobre o conhecimento e as práticas dos participantes (FLICK, 2004).

Outro aspecto relevante a respeito da escolha de uma metodologia qualitativa de pesquisa é referente à refletividade do pesquisador e da pesquisa. Segundo Flick,

[...] os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção de conhecimento [...] As subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas ações e observações no campo, suas impressões, irritações, sentimentos, e assim por diante, tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação, sendo documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto (FLICK, 2004, p. 22).

Corroborando com esta definição de metodologia qualitativa, Arilda Godoy (1995) caracteriza este tipo de pesquisa como uma das “várias possibilidades de estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos” (GODOY, 1995, p. 21). Desta forma, considera-se a perspectiva integrada dos sujeitos envolvidos, o contexto no qual ocorre o fenômeno pesquisado e os diferentes pontos de vista dos participantes.

Trata-se, pois, de um estudo de caso, que, segundo Menga Lüdke e Marli André (1986), é o estudo de *um* caso, sempre bem delimitado. Conforme as autoras “o estudo de caso qualitativo se desenvolve em uma situação natural” (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p. 17) e pretende a “compreensão de uma instância singular” (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p. 17), ou seja, o objeto de estudo é tratado como único.

Assim sendo, esta pesquisa se concentra em captar os significados do termo (in) disciplina na perspectiva dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem e como as suas vivências escolares podem ter influenciado a constituição deste conceito. Para tanto, analisa os dados resultantes de conversação obtida através da proposição de um grupo focal sobre o assunto, com alunas formandas do curso de Pedagogia.

3.1 O GRUPO FOCAL

O trabalho com grupo focal tornou-se uma alternativa possível para realização deste trabalho por ser definido como “uma técnica de levantamento de dados que se produz pela dinâmica interacional de um grupo de pessoas, com um facilitador” (GATTI, 2005, p. 12).

Então, de posse de meu objeto de pesquisa, a decisão pela técnica de coleta de dados através de um grupo focal pareceu mais adequada às necessidades desta monografia que se propõe a elaborar hipóteses sobre a construção do conceito de (in) disciplina através das práticas escolares na perspectiva de alunas formandas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Muitos desafios se apresentaram para realização deste trabalho. O primeiro deles foi promover um encontro com um conjunto de participantes, selecionados a partir de alguns critérios, para discutir e problematizar o tema proposto para estudo neste trabalho. A primeira questão a ser resolvida foi: quem seriam os membros deste grupo?

Para a autora mencionada,

O grupo será composto a partir de alguns critérios associados às metas da pesquisa. Deve ter composição que se baseie em algumas características homogêneas dos participantes, mas com suficiente

variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes entre eles (GATTI, 2005, p. 18).

Com esta orientação, convidei seis alunas¹ do curso de Pedagogia em fase final de sua graduação, sendo que quatro delas estão cursando o oitavo semestre e duas a sétima etapa do curso. Como característica de homogeneidade do grupo, pode-se considerar o fato de todas serem alunas em formação docente em nível avançado do curso. No entanto, as divergências foram apontadas no que concerne às vivências escolares, tanto no período de escolarização de cada uma como nas experiências acadêmicas promovidas pelo currículo da Licenciatura em Pedagogia.

Esta premissa baseia-se no fato de cada um é agente construtor do próprio currículo acadêmico. Excetuando-se as disciplinas obrigatórias, há uma gama de possibilidades como as disciplinas eletivas, as monitorias, pesquisa e extensão oferecidas no âmbito acadêmico, que cabe somente a cada graduando construir. Assim, cada trajetória é única.

Formado o grupo, o próximo desafio seria encontrar um momento em que todas tivessem disponibilidade para estar reunidas no mesmo horário e local. Não foi tarefa fácil, mas, após muitas concessões e algumas restrições, marcamos data e hora para nosso encontro.

Uma das características fundamentais do grupo focal é a existência de um moderador, cuja função, exercida por mim, é, segundo Gatti “introduzir o assunto, propor algumas questões, ouvir, procurando garantir, de um lado, que os participantes não se afastem muito do tema e, de outro, que todos tenham a oportunidade de se expressar, de participar” (GATTI, 2005, p. 30).

A fim de atender a estas demandas, o encontro foi filmado com máquina digital e gravado em telefone celular adequado às necessidades do grupo. Além destes instrumentos, mantive um caderno de campo onde as impressões, reações, expressões, atitudes, entre outros, foram minuciosamente registrados para posteriormente comporem o material de análise.

3.2 DESENVOLVENDO A CONVERSAÇÃO

¹ As participantes serão aqui identificadas como: Aurora, Deise, Isabel, Pink, Sal e Sol. Codinomes indicados por elas.

O local conquistado para a realização deste encontro - e aqui uso o termo conquistado em função da situação administrativa vivenciada no período de construção deste trabalho (mobilização dos docentes da UFRGS e a necessidade de uso das salas de aula da Faculdade de Educação em substituição às salas dos prédios da universidade bloqueados pelo movimento grevista) - foi a sala 310 do prédio da Faculdade de Educação.

Com o encontro marcado para às 8h30 do dia 28 de agosto de 2015, organizei os materiais necessários para o registro da conversa antecipadamente. Assim, ao chegarem ao local, já estava tudo preparado.

Iniciamos a conversa com apenas quatro participantes, pois imaginei, precocemente, que apenas estas teriam acolhido o convite. Contudo, com alguns minutos de atraso, chegaram outras duas convidadas, completando, assim seis componentes para nossa conversação.

Após dar as boas vindas e agradecer a participação de todas, disponibilizei o café da manhã, previamente preparado e organizado em uma das mesas da sala, lembrando que todas teriam liberdade para servirem-se no momento que sentissem vontade. Em seguida, distribuí os documentos que contemplavam o formulário de identificação² e o termo de consentimento³ para preenchimento e assinatura.

Após os esclarecimentos sobre a dinâmica do encontro, que envolveu a preparação de um roteiro⁴ para organização da conversa e abordagem dos tópicos necessários a esta análise, abrimos o primeiro bloco com as impressões das participantes sobre o conceito de (in) disciplina e suas trajetórias escolares e acadêmicas, bem como os estudos realizados, ou não, durante o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Para fomentar o diálogo e a reflexão sobre o tema, algumas perguntas foram realizadas em alguns momentos específicos em que percebi serem necessárias como forma de mediação. Assim, nosso encontro iniciou com a discussão sobre o entendimento de (in) disciplina que cada participante possuía. Outras questões, descritas no roteiro, foram inseridas de acordo com a pertinência da discussão.

² Apêndice A: Formulário de Identificação;

³ Apêndice B: Termo de Consentimento;

⁴ Apêndice C: Roteiro para Conversação.

O segundo bloco previsto no roteiro contemplou as experiências promovidas pela aproximação do cotidiano escolar através das práticas curriculares necessárias à formação docente. Neste momento, as participantes foram instigadas a relatar suas vivências escolares, enquanto docentes, remetendo às questões disciplinares, como abordam esta dimensão em suas práticas, como compreendem esse fenômeno em sala de aula e como lidam com essa demanda.

A conversação, muito entusiasmada, teve uma hora e trinta minutos de duração, durante os quais muitas questões foram abordadas e transcenderam os objetivos propostos neste estudo.

Finalizado o encontro e de posse dos materiais de registro, a tarefa posterior consistiu em transcrever e organizar as falas para seleção, análise e interpretação dos dados obtidos através delas.

Para Gatti, a “análise é um processo de elaboração, de procura de caminhos, em meio ao volume das informações levantadas” (GATTI, 2005 p. 44). Assim, a fim de contemplar este estudo com a acuidade necessária para tal, valho-me dos dizeres desta autora ao se referir à organização do material obtido.

De início pode proceder à construção de um plano descritivo das falas, em que sejam destacadas as diferenças entre as opiniões ou relatos. [...] As transcrições são apoios úteis, lembrando que é necessário mergulhar nas falas, nas expressões de diversas naturezas, no processo. Com isso, pode-se proceder a análises de sentido ou elaborar categorias a partir das falas, ou classificar as falas em categorias previamente escolhidas (GATTI, 2005, p. 46-47).

Dessa forma, identifiquei recorrências, regularidades e concordâncias no material obtido e elenquei quatro eixos de análise a partir deste acervo. O primeiro deles “Concebendo a (in) disciplina escolar” refere-se às concepções deste grupo sobre o tema abordado e como este conceito foi constituído. O segundo eixo de análise “Disciplina para quê? Um Movimento Reflexivo” traz indicativos sobre a problematização deste objeto de estudo nas práticas cotidianas das participantes do grupo de pesquisa. A dimensão da autoridade docente e seus desdobramentos estão apresentados no eixo “Tecendo relações de poder em sala de aula: autoridade X autoritarismo” e, finalizando o capítulo analítico desta monografia, o eixo “Vivências que deixam marcas” remete aos processos de escolarização vividos por este grupo e as marcas destas experiências em seus modos de serem professoras.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS

Pretendo, neste capítulo, elencar alguns aspectos selecionados a partir dos dados empíricos obtidos na conversação com grupo focal, a fim de tecer uma análise interpretativa dos mesmos com base nos estudos teóricos apresentados nesta pesquisa.

Esta tarefa tem por finalidade inferir hipóteses sobre o conceito de (in) disciplina escolar e os aspectos de sua construção na perspectiva das participantes desta pesquisa contribuindo para minha formação docente.

A fim de preservar os sentidos atribuídos às reflexões realizadas pelas participantes desta pesquisa, as falas foram transcritas conservando as marcas da oralidade, pois acredito que estas atribuem significação aos discursos.

4.1 CONCEBENDO A (IN) DISCIPLINA ESCOLAR

O primeiro movimento sugerido durante a conversa com o grupo focal foi definir (in) disciplina e disciplina escolar segundo as percepções, práticas, significações e vivências de cada voluntária da pesquisa.

Apesar da heterogeneidade do grupo formado, das experiências diversas de cada participante, houve um consenso acerca da concepção do termo proposto para debate que remeteu ao cumprimento de regras estabelecidas.

Isabel: Eu penso que disciplina [...] é combinar regras... combinado com a turma. [...] Eu acho que (in) disciplina é fugir desses combinados.
--

A fala acima destacada expressa pela participante aqui designada Isabel, que está em fase de realização de seu estágio de docência em escola pública da rede municipal de Porto Alegre com turma de reforço para crianças de nove a dez anos de idade, indica uma concepção de disciplina como cumprimento de regras estabelecidas, seja pelo professor ou construídas em conjunto com a turma. Nessas circunstâncias é possível associar o comportamento (in) disciplinado ao não cumprimento destas regras, ou seja, um aluno obediente é um aluno disciplinado. Sua fala corrobora a fala de Pink, participante desta pesquisa que atuou em seu

estágio obrigatório com uma turma de 4º ano de uma escola pública da rede municipal de Porto Alegre e atualmente cursa a oitava etapa do curso de Pedagogia.

Pink: Eu acho que um aluno disciplinado é aquele que faz tudo que a gente pede.

Buscando compreender melhor tais afirmações, recorro a Maria Teresa Estrela, para quem o termo disciplina:

[...] tem assumido, ao longo dos tempos, diferentes significações: punição; dor; instrumento de punição; direção moral; regra de conduta para fazer reinar a ordem numa colectividade; obediência a essa regra. Essas conotações tendem a interpenetrar-se e, hoje, quando falamos de disciplina, tendemos não só a evocar as regras e a ordem delas decorrente, como as sanções ligadas aos desvios e o conseqüente sofrimento que elas originam. (ESTRELA, 2002, p. 17).

Criar regras de convivência para um bom andamento da aula promovendo um ambiente de respeito e cooperação entre os sujeitos é um dos artifícios utilizados pelos professores para moldar condutas e definir comportamentos. Júlio Groppa Aquino lembra que, segundo relatos de professores, “o ensino teria como um de seus obstáculos centrais a conduta desordenada dos alunos, traduzida em termos como: *bagunça, falta de limite, maus comportamentos, desrespeito às figuras de autoridade etc.*” (AQUINO, 1996, p. 40 [grifos do autor]).

Contudo, a (in) disciplina escolar não é uma dimensão educativa surgida estritamente no âmbito das relações didático pedagógicas:

“Vale dizer que é mais um entrelaçamento, uma interpenetração de âmbitos entre as diferentes instituições que define a malha de relações sociais do que uma suposta matriz social e supra institucional, que a todos submeteria” (AQUINO, 1996, p. 41).

É possível compreender, então, a (in) disciplina escolar como o resultado de uma tensão entre as diferentes instituições que perpassam as redes sociais das quais os indivíduos fazem parte, sendo a escola o palco que desvela essa dimensão e que tem em sua razão de ser a capacidade e a necessidade de romper os paradigmas e de construir novos olhares sobre este prisma.

Nesta perspectiva, os sujeitos desta pesquisa indicam uma concepção que, apesar de apresentar o cumprimento de regras como um ponto comum, varia para cada indivíduo que estabelece essas regras conforme suas próprias convicções. As combinações instituídas para um determinado grupo ou sujeito, não necessariamente serão as mesmas construídas com diferentes protagonistas. Nesta

relação são considerados aspectos importantes como as expectativas de cada professor sobre sua turma e seu próprio referencial de disciplina.

As falas das participantes Aurora, professora atuante na Educação Infantil com uma turma de pré-escola e graduanda em fase de conclusão, e de Sol, atualmente monitora em escola de Educação Infantil da rede municipal de Porto Alegre e discente da sexta etapa do curso de Pedagogia, a seguir exemplificam a argumentação descrita acima:

Aurora: Eu vejo a disciplina e (in) disciplina associado, assim, porque disciplina como uma coisa de regras [...] porque o que que é (in) disciplinado? Em relação a quê? Porque assim... numa determinada sala ou prática de um professor, ele contempla como disciplina tais e tais elementos e a (in) disciplina vai ser o aluno não atender aquela disciplina esperada.

Sol: É, é bem relativo [...] cada um vai ter o seu ponto de vista do que é cada escola [...] por exemplo: pra mim, se eu for olhar um aluno eu tá na minha frente... hã... já vai ser diferente... eu não... pra mim ele não vai ser (in) disciplinado porque ele vai tá com o pé em cima da cadeira... assim... sei lá... sentado de outra forma, porque um professor diferente de mim vai achar que aquilo é simplesmente uma maneira que ele tá sentado, porque ele não tá acostumado que na escola tem uma postura... né... aquele padrãozinho e tal... então é bem relativo tu dizer o que é (in) disciplina.

Maria Teresa Estrela, ao refletir sobre as concepções de disciplina escolar, sendo estas relativas a um dado tempo e espaço, refere-se ao aspecto descrito acima: “As regras e o tipo de obediência que elas postulam são relativas a uma dada colectividade, vivendo num determinado tempo histórico, e aos corpos sociais que nela existem.” (ESTRELA, 2002, p. 17).

É possível inferir, então, que a disciplina assume diferentes significados em diferentes contextos e com diferentes protagonistas. Parece-me, todavia, que há uma concordância entre os membros que compuseram este grupo de pesquisa no que concerne à necessidade de estabelecer limites em sala de aula e do exercício da autoridade docente. Há, também, muitos questionamentos, dúvidas e incertezas quanto a melhor forma de tecer estas relações no ambiente escolar, elementos que serão analisados mais adiante neste trabalho.

As inquietudes que se fizeram presente durante o diálogo entre as participantes da pesquisa e que, percebi, são também as minhas inquietudes. Elas instigam uma reflexão sobre o próprio fazer docente e as estruturas escolares que encerram esta função, pois creio que os pressupostos que se referem à disciplina escolar estão vinculados ao sentido que se estabelece para a educação.

Retomo aqui as palavras de Barbosa e Xavier (2006) ao defender uma proposta pedagógica voltada à compreensão do mundo, uma proposição que inquiete os alunos, que os desafie a perceber que o mundo é um constante vir a ser, que não é algo estático, dado. Esta concepção de educação promove o desenvolvimento da autonomia que gera a autodisciplina.

4.2 DISCIPLINA PARA QUÊ? UM MOVIMENTO REFLEXIVO

Tendo a maioria das participantes desta pesquisa vivenciado uma educação tradicional, conservadora, disciplinadora, suas subjetividades foram marcadas pelas práticas escolares às quais foram submetidas. Isto fica claro no discurso de Isabel.

Isabel: É necessário ter disciplina, por que... não essa disciplina com esse rigor todo, mas se a gente não tiver um certo tipo de disciplina a gente não vai conseguir nunca dar aula, vai virar uma bagunça... né... tu não vai conseguir falar, tu não... o aluno precisa falar, precisa... acho... se expressar, precisa muitas coisas, mas se fugir do controle, que tu não consiga mais dar conta... e aí eu fico pensando sobre isso... não querer ser uma professora tradicional que eu enfrentei, que meus professores foram pra mim lá na década de oitenta... né... todo aquele período de pós-ditadura e tu ter que seguir aquele padrão de disciplinamento, mas, ao mesmo tempo, eu fico pensando e me perguntando: Tá... mas como de outra maneira... há... legal construir essa disciplina? Construir essas combinações?

A fala selecionada demonstra uma inquietação, uma intenção de romper com a visão de disciplina como algo que delimita e define comportamentos esperados. Percebo um movimento reflexivo sobre as práticas exercidas no cotidiano deste pequeno grupo que revela o desejo de não reproduzir os padrões de disciplinamento que vivenciaram na própria escolarização, mas compreendendo a necessidade de limites e do exercício da autoridade docente questionam-se sobre como se posicionar frente às questões de disciplina que surgem no cotidiano escolar.

A esse respeito, Tânia Fortuna (2010) aborda as inseguranças e as dúvidas dos professores quanto ao manejo dos limites que são essenciais ao exercício da espontaneidade dos indivíduos.

Ora experimentam sentimentos de culpa, arrependimento e dúvida em relação à adoção de regras de comportamento para as crianças, ora sentem-se omissos e reconhecem-se como incapazes de manterem-se eles mesmos dentro de determinados limites (FORTUNA, 2010, p. 13).

Ainda sobre este tema a autora ressalta que “os limites [...] referem-se à criação de um espaço protegido dentro do qual o indivíduo pode exercer a sua espontaneidade e sua criatividade sem receio e sem riscos. Por outro lado, na vida nem sempre é o caso de impor limites” (FORTUNA, 2010, p. 13).

Como se pode deduzir, os limites são essenciais ao desenvolvimento infantil, pois, conforme demonstra a fala da participante aqui identificada como Sal, que está cursando a oitava etapa do curso e que realizou estágio obrigatório em escola pública da rede municipal de Porto Alegre com uma turma de pré-escola, limites estabelecem um espaço de segurança dentro do qual as crianças desenvolvem sua criatividade e exercitam sua autonomia através da liberdade promovida por este espaço seguro.

Sal: Porque elas se sentem seguras dentro desse limite que tu como professor, tu chega lá e esclarece os limites. “Ó... esse é o limite que vocês têm”. E essa liberdade segura que é esses limites... e ela consegue se construir ali como sujeito. Elas precisam dessa liberdade segura porque se tu chegar ali e dar aquela liberdade sem direção eles não conseguem se construir como sujeitos de maneira segura. As crianças precisam e o adulto também precisa.

É possível notar que, ao ingressar no curso de Pedagogia, independentemente da diversidade de caminhos percorridos anteriormente pelos sujeitos desta pesquisa, há um confronto das concepções construídas através das vivências escolares com os pressupostos elaborados a partir do aporte teórico oferecido pelo curso em questão ministrado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Pink: Disciplina pra mim, dentro da sala aula, não quer dizer silêncio. Acredito, muitas vezes que pode ter disciplina com barulho [...] quer dizer que muitas eles estão... há... mergulhados no que é pra fazer... enfim... inseridos no contexto da sala trocando informações e não só conversando e... há... fugindo das regras que...

O trecho acima, em consenso com os anteriores, confirma a existência de um movimento reflexivo sobre o conceito de disciplina escolar que se apresenta em diferentes momentos da conversa realizada.

Acredito que os conhecimentos construídos no processo de graduação nos levam a questionar algumas práticas e conceitos interiorizados pelas vivências pessoais através da reflexão sobre contexto social no qual nos inserimos, sobre as funções da escola contemporânea, sobre as diferentes infâncias e sobre os processos de aprendizagem e as relações envolvidas neste universo. Por outro lado, percebo a insatisfação pela ausência de discussões mais profundas sobre temas

mais específicos e tão recorrentes no âmbito escolar como a disciplina e a (in) disciplina na sala de aula, uma temática que abrange um universo conceitual e fundamenta as práticas desenvolvidas pelos docentes e futuros docentes e que, dessa forma, se faz essencial como eixo de discussão acadêmica.

Isabel: a gente vem de um modelo... né... tradicional de educação e a gente discute muito como fazer... né... uma educação que não seja a tradicional, mas, ao mesmo tempo, essa educação tem isso... né... e a gente precisa manter o controle e muitas vezes a gente não sabe, e aí a única coisa que a gente conhece e sabe que funciona é o tradicional, então a gente acaba voltando pro tradicional... né...

Parece-me haver concordância entre as voluntárias de que as poucas vezes em que se abordou esta temática no período de formação, no decorrer do currículo obrigatório, foi devido à solicitação de colegas que sentiram necessidade de compreender as questões de disciplina e (in) disciplina para dar sentido às próprias práticas pedagógicas.

Isabel: É... eu me lembro que alguma aula a gente discutiu essa questão... assim... o que é disciplina... né... do que a gente entende por disciplina e como fugir dessa disciplina. Eu lembro que a gente teve uma aula que a gente pôde abordar esse assunto. Talvez porque tinha acontecido alguma questão na turma durante a prática, durante o estágio, mas também só.

Essa carência curricular torna-se um obstáculo ao exercício reflexivo iniciado pelas graduandas sujeitos desta monografia na medida em que desaprova diálogos espontâneos que trazem à tona a realidade vivida nas salas de aulas e que revelam a necessidade de discussão e reflexão sobre os problemas de (in) disciplina escolar.

Pink: Na verdade, aqui, tu tem que desenhar a situação que tu fez na tua prática porque se tu falar realmente aconteceu não dá certo, parece que tu vai rodar, que tu não vai passar de ano, de semestre.

Desse modo, ao defrontar-se com situações de (in) disciplina recorrem aos referenciais construídos ainda como alunas, ou seja, desenvolvem práticas que sujeitam os indivíduos. A escassez de discussões abertas e espontâneas sobre esta temática na contemporaneidade favorece a reprodução do modelo vivido, pois é o referencial de disciplinamento que cada um possui.

Torna-se vital, então, buscar compreender o comportamento infantil e identificar o que ele pede de nós em termos de atitudes, conforme Fortuna (2010). Acredito que o período de formação docente seja o momento de refletir sobre essas questões.

Contudo, é preciso dar voz aos relatos tão ricos compartilhados pelas alunas e alunos do curso de Pedagogia abrindo espaço para o diálogo, para a reflexão e para a construção de novas possibilidades teórico-metodológicas, pois necessitamos de bases concretas que alicercem nossas práticas pedagógicas.

Apesar das incertezas que marcam a ação muitos de professores e que também promovem a reflexão neste grupo de pesquisa, nota-se a adoção de uma postura crítica voltada ao exame das práticas exercidas no âmbito escolar que favorece a construção de uma nova lógica disciplinar. Este é o primeiro passo para a mudança.

4.3 TECENDO RELAÇÕES DE PODER EM SALA DE AULA: AUTORIDADE X AUTORITARISMO

Neste subcapítulo intitulado “Tecendo relações de poder em sala de aula: autoridade X autoritarismo”, pretendo discorrer acerca de alguns aspectos relativos ao exercício da autoridade docente e as relações de poder que envolvem esta prática e que foram recorrentes durante a conversação com grupo focal, apresentando-se como dimensão essencial à construção da disciplina escolar.

Conforme mencionado no subcapítulo anterior, são poucos os momentos destinados, durante a graduação, para discussões que objetivam compreender mais profundamente as questões disciplinares. Consequentemente, dimensões como o exercício da autoridade e as relações de poder que se tecem no cotidiano da escola e que estão entrelaçadas na temática analisada são, igualmente, encobertas pela composição curricular deste curso ou, em algumas situações, superficialmente abordadas.

Deise: Depois que a gente estuda currículo então... assim... lá com Foucault e tal... e o discurso e o controle e as relações de poder... a gente fica... tipo que proibido de falar controle e de ter... assim... e de assumir que às vezes a gente precisa sim de ter um controle, uma autoridade, que não quer dizer que seja autoritarismo, mas que ela existe porque em todas as minhas práticas eu precisei exercer o controle de alguma forma.

O discurso da participante designada nesta pesquisa como Deise, formanda do curso de Pedagogia que possui ampla experiência em Educação Infantil, demonstra esta especificidade elencada durante a problematização feita pelas

voluntárias participantes deste grupo de pesquisa a respeito dos posicionamentos e das condutas docentes que revelam uma concepção um tanto difusa sobre poder, autoridade e suas relações.

Durante o encontro, que promoveu uma discussão sobre as concepções de cada sujeito deste grupo focal sobre disciplina e (in) disciplina escolar, houve uma intensa problematização no que concerne à necessidade de exercer o controle sobre a turma. Este controle descrito pelas voluntárias parece estar vinculado ao entendimento que estas demonstram de autoridade e poder que detém o professor.

Deise: Foi a primeira vez que eu li que nós temos a autoridade e que nós temos que ter esse papel sim de autoridade e entender que nós mandamos ali [...] que nós somos sim lá a pessoa que tem autoridade porque nós somos o adulto, nós estudamos pra isso, como que eles vão construir entre eles a ética deles, a moralidade...

Apesar do reconhecer a autoridade como dimensão do fazer docente, este aspecto parece estar associado ao exercício do autoritarismo. Ensinar, segundo Paulo Freire (2013), exige autoridade, contudo, expressões como “o professor tem o controle” ou “nós mandamos ali” demonstram que muito ainda há de ser debatido sobre autoridade e autoritarismo, visto que os termos utilizados remetem a este último. Nesta concepção, o professor é o detentor do poder e os alunos são passivos, submissos e obedecem docilmente às ordens estabelecidas pela hierarquia aqui subentendida.

Aurora: quem acha que educar não é uma relação de poder? É claro que é, só que como tu vai te apropriar dessa relação de poder que aí vão ter os desdobramentos, os níveis e autoridade e autoritarismo, mas é uma relação de poder e quem tem o controle é o professor [...] é óbvio que é uma relação de poder... e todo o tempo é o professor que tem o controle da turma, que conduz as crianças e elas tem um exercício de liberdade, de autonomia dentro das condições que essa artificialidade que é uma sala de aula cheia de crianças permite, senão, não tem como.

Tânia Fortuna, ao discorrer sobre poder e educação, valendo-se dos estudos de Foucault, define poder como “conjunto de ações que se pratica sobre as ações do outro” (FORTUNA, 1995, p. 107).

Comumente, no âmbito escolar, espera-se o melhor comportamento dos alunos. Que fiquem em silêncio, que realizem todas as tarefas solicitadas e somente executem outros movimentos com prévia autorização do professor. É claro que, conforme já mencionado nesta monografia, estas expectativas são fruto de uma concepção de educação tradicional, histórica e que, ainda hoje, se faz presente nas subjetividades de muitos docentes. Para garantir este comportamento valendo-se do

poder inerente ao fazer docente, frequentemente os professores utilizam punições ou recompensas. Assim, agem sobre a ação de seus alunos sem refletir mais profundamente sobre a complexa relação aí estabelecida.

Apesar da problematização autoridade X autoritarismo, na qual a diferenciação entre estes ficou clara na conversa realizada pelo grupo de pesquisa, penso que há uma aproximação dos conceitos trazidos com o que Fortuna define como poder disciplinador.

Disciplina é uma palavra-chave no vocabulário pedagógico: “esta turma está disciplinada”, “é preciso discipliná-los para o estudo”, “que menina disciplinada!”, etc. estamos diante de uma dimensão específica do poder identificada por Foucault não só na escola [...] e que se expressa por certa ordenação do espaço e do tempo, pelo exercício da vigilância e por determinados modos de registrar o saber (FORTUNA, 1995, p. 107-108).

É preciso ressaltar exercer o poder não é subjugar aquele sobre o qual se pratica este ato, pois “o único poder eticamente admissível é o que se exerce sobre si mesmo” (GUILLOT, 2012, p. 44). Para o autor, “tal poder pode ser autodestrutivo se a autoridade educativa que presidiu o seu surgimento no sujeito considerado tomou forma do autoritarismo e provocou uma autoestima negativa.” (GUILLOT, 2012, p. 44).

Exercer autoridade é fundamental ao fazer docente. Todavia a compreensão desta dimensão requer questionar-se sobre sua finalidade, seus fundamentos e sobre sua essência, conforme Gérard Guillot (2012).

Para o autor “a autoridade pela autoridade e o abandono da autoridade levam à cegueira sobre o que está verdadeiramente em jogo. Assim a questão do sentido da autoridade é essencial.” (GÉRARD GUILLOT, 2012, p. 43).

Nesta mesma direção, Celso Vasconcellos, também com base nos estudos de Foucault, lembra que:

[...] o poder não é uma coisa que está num determinado lugar, mas algo que flui entre os sujeitos em relação; esta é uma característica alienável dos relacionamentos humanos. Assim, a questão passa a ser não negá-lo, mas discutir sua forma de exercício: a serviço de que e de quem se coloca (VASCONCELLOS, 2002, p. 81).

Pode-se compreender, assim, que o exercício da autoridade é inerente à prática docente. Contudo, os sentidos que são atribuídos a esta autoridade podem

ser variáveis para cada sujeito do processo educativo sendo essencial refletir constantemente sobre este fazer, problematizando práticas tradicionais e ressignificando as relações que se tecem na sala de aula.

4.4 VIVÊNCIAS QUE DEIXAM MARCAS

O título de abertura deste subcapítulo “Vivências que deixam marcas” pretende remeter às experiências que nos constituem e que deixam suas marcas em nossas subjetividades. Quando digo experiências, refiro-me ao conceito de Jorge Larossa, que diz que “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” (LARROSA, 2002, p.21).

Enquanto conversávamos, durante a reunião promovida para a presente pesquisa, sobre o conceito de disciplina e (in) disciplina escolar e sobre as práticas desenvolvidas nas escolas pelas participantes deste estudo, não raras foram as referências aos modelos de escolarização vivenciados ainda na infância indicando uma presença marcante destas experiências na construção dos seus modos de ser professor.

Aurora: Por que o que é né um aluno (in) disciplinado... assim... ele não tá dando conta de qual, de que disciplina... de que que está se esperando... assim... porque eu acho que isso trata um pouco... assim... das regras... assim... da sala, do professor, das regras da turma, porque como tu falou... alguns professores vão considerar que (in) disciplina é falar alto, ou né... assim... porque tu tocou nisso, mas isso tá baseado em quê? Mas quando... a primeira coisa que vem... assim... é a questão de se comportar, né? Assim... tem que se comportar bem, tem ficar... mas o que é esse comportar bem? Então acho que tem muita coisa do imaginário... assim... e também da experiência, por exemplo: quando eu era aluna, pra mim, a dimensão de disciplina e (in) disciplina era uma específica da minha escola que era bem rígida, tinha uma disciplina bem marcada. Estudei no Farroupilha. Na época era ainda mais... assim... do que eu soube hoje já tá mais flexível, mas a gente tinha disciplina... assim... desde o uniforme... se... tu não podia ir com uma jaqueta que não fosse da escola, tu não entrava na sala. Uma disciplina... né... assim... de postura que tu tinha que estar sentado de um determinado jeito, uma disciplina corporal, uma disciplina... né... de quando tu tem que se dirigir aos adultos, isso é uma disciplina... né... esse... e se alguém não fizesse todas aquelas normas... assim... da disciplina... ele tava... aí era (in) disciplinado, entende?

Para o sujeito desta afirmação, ainda na infância, o modelo de disciplinamento vivenciado remete ao controle dos comportamentos através do estabelecimento de regras que deveriam ser cumpridas, caso contrário haveria punição e castigo para aqueles que se desviassem do padrão.

Já na atualidade, o mesmo sujeito que experienciou esta forma de disciplinamento na infância, associa disciplina ao cumprimento de regras, embora as estabeleça de acordo com seu próprio referencial, que na perspectiva aqui apresentada é construído desde a escolarização articulando às vivências atuais.

Aurora: Mas, por exemplo: hoje, na escola que eu trabalho, onde sou professora, a gente olha pra essas questões... hã... de uma outra forma, porque tem outras regras, tem outras coisas que tão... né... regulando essa... então acho bem... acho que, pelo menos pra mim, não tem uma definição... assim... um conceito geral, ela tem... ela tá associada a um contexto, eu acho... não sei...

Bem como a constituição histórica da escola através dos diferentes processos, contextos sociais e políticos em meio aos quais ela foi se solidificando enquanto instituição de ensino deixa sua marca ainda nos dias atuais, também os processos individuais de formação sofrem influência da historicidade de cada sujeito que passou por este espaço. Dessa forma, muitas práticas observadas no cotidiano escolar podem ser consideradas herança de outros tempos remanescentes no interior das salas de aula.

Como apresentado no capítulo intitulado “Uma Perspectiva Histórica”, o entendimento e as formas de abordagem das questões de disciplina e (in) disciplina são variáveis de acordo com o contexto, com o tempo e o espaço em que se situam. Assim como a própria constituição escolar, cada indivíduo é subjetivado pelas suas vivências em um dado tempo e espaço. Dessa forma a compreensão do que é disciplina e (in) disciplina para cada sujeito deste estudo está intrinsecamente vinculada às suas experiências escolares ao longo de suas vidas em articulação com os estudos realizados até aqui.

É possível inferir que os processos escolares vivenciados nas décadas de oitenta e noventa, nos quais os sujeitos desta pesquisa desempenharam papel de alunos influenciam as formas de ser professor, visto que as vivências neste âmbito deixam marcas na subjetivação dos sujeitos da educação.

Contudo, estas marcas não são definitivas e tampouco indissolúveis. O movimento reflexivo presente no desenvolver das práticas pedagógicas desenvolvidas na contemporaneidade revela a tentativa de ruptura de modelos conservadores de educação e promove a resignificação dos conceitos abordados nesta pesquisa.

Para Julio Aquino:

[...] o que deve regular a relação é uma proposta de trabalho fundada intrinsecamente no conhecimento. Por meio dela, pode-se fundar e/ou resgatar a moralidade discente na medida em que o trabalho do conhecimento pressupõe a observância, de semelhanças e diferenças, de regularidades e exceções (AQUINO, 1996, p. 51).

Em concordância com o autor acima referido, para Barbosa e Xavier (2006) são imprescindíveis algumas rupturas com o modelo tradicional para que novas propostas possam ser construídas:

Acredita-se que é necessário elaborar um projeto participativo de escola, onde todos tenham canais institucionais para dizer a sua palavra. Um lugar aberto, onde haja espaço para o conflito, para a desorganização e a reorganização, onde se construa permanentemente um grupo, onde todos tenham lugar – não rígido – para existir. Um lugar de vida própria, de criatividade, de solidariedade, de não segregação, de tolerância à diferença, onde haja o permanente confronto com diferentes culturas, permitindo aflorar a relatividade da verdade, da normalidade, das certezas. Onde os “inadaptados” (indisciplinados?) tenham espaço para participar do seu processo de conhecimento, do seu compromisso como aluno, da sua organização como cidadão. Não passivos como a escola que aí está os quis, mas comprometidos com uma nova ordem por eles também construída. (BARBOSA, XAVIER, 2006, p. 29).

Nesta perspectiva, apesar das marcas das vivências num contexto de disciplinamento rígido perceptíveis nos dizeres, nas expressões e silenciamentos evidenciados durante as reflexões promovidas no grupo de pesquisa, percebe-se um confronto entre o vivido e o estudado. Ele é indicativo de uma resignificação das práticas disciplinares desenvolvidas na rotina pedagógica que dialogam com os discursos sobre uma educação para a autonomia.

5 POR HORA... CONCLUSÃO

Durante muito tempo a educação brasileira objetivou moralizar o povo aqui encontrado. Julgou-se necessário o adestramento das almas deste povo com cultura tão diferente e com hábitos estranhos aos olhos dos colonizadores. Os costumes indígenas foram considerados, na perspectiva jesuítica, contrários às concepções europeias. Assim, a educação passa a ser a forma de doutrinação dos colonizados.

Mais tarde, com a conquista da independência do país, a educação passa a ser responsabilidade do estado desligando-se das prerrogativas religiosas, contudo, a compreensão do ato educativo não sofreu significativa mudança, visto que o ensino elementar primava pela garantia de governabilidade da nação e não pela formação do cidadão.

A influência da educação jesuítica também se fez presente nesta fase de reestruturação social e política que vivia o Brasil, uma vez que seus preceitos estavam fortemente materializados nas práticas docentes daqueles que, outrora, foram educados dentro dos padrões jesuíticos.

No que concerne às práticas de controle dos corpos, à busca pela docilidade e ao exercício do autoritarismo, a herança do período de governo militar vivido no Brasil deixou vestígios muito vívidos na memória de muitos professores que hoje atuam nas escolas, como foi visto em algumas narrativas promovidas pelo grupo focal nesta pesquisa.

Este breve retrospecto intencionou destacar as marcas que são deixadas na educação pelos diferentes contextos em que esta se instituiu. A história política do país mistura-se com a História da Educação brasileira. Então, não é possível negar que as concepções de educação e a função da escola corresponderam, ao longo do tempo, às expectativas de um pequeno grupo em detrimento das necessidades de uma população governada e a herança desta história é ainda observável nas salas de aula contemporâneas.

Cabe destacar que a História do Brasil é um dos fatores que contribuem para a construção dos processos escolares, mas não um determinante destes, uma vez que existem países que desenvolvem uma metodologia disciplinadora na atualidade.

Hoje, vivencia-se um momento de possibilidades, de necessidade de mudança nas concepções de educação frente às demandas contemporâneas provenientes da pluralidade cultural, social e familiar. Não é mais viável reproduzir práticas educativas voltadas à heteronomia e à subjugação dos educandos. É preciso refletir sobre que sujeito pretende-se formar para atuar na sociedade que se configura atualmente, pois, neste momento, a educação está a serviço dos sujeitos do processo educativo.

Assim como a história marcou a instituição escolar, os sujeitos que por ela passam são também marcados pelas vivências neste espaço, carregam consigo impressões, conceitos disseminados e condutas que se expressam nos mais variados momentos da vida.

Os relatos dos sujeitos desta pesquisa mostram que suas vivências escolares marcaram suas subjetividades e contribuíram para a construção do conceito de (in) disciplina que, em diferentes momentos do encontro foi referida como desvio às regras, desobediência e enfrentamento da autoridade imposta pelos professores. Contudo, com a realização desta monografia, percebi a existência um conflito existente entre esta concepção, constituída a partir das próprias experiências, e os estudos realizados até o presente momento como um movimento de reflexão sobre as intencionalidades docentes que são norteadoras do trabalho desenvolvido por estas voluntárias.

Ou seja, é possível concluir que apesar de trazer consigo modelos educativos baseados em uma pedagogia conservadora oriunda de um processo de constituição histórico que, em alguns momentos, promovem a reprodução de práticas autoritárias e não democráticas, há o reconhecimento desta problemática e a reflexão sobre as novas demandas educativas provenientes da sociedade atual.

Dessa forma, a (in) disciplina escolar, compreendida como um sintoma de resistência a sistema que não abarca as especificidades e as necessidades dos alunos que ingressam na escola na atualidade, pode ser utilizada como ferramenta de auxílio no trabalho diário do professor e não mais ser vista como um impedimento ao desenvolvimento desta função.

Vale ressaltar que, segundo Paulo Freire (2013), o mundo, apesar da história, não está dado, mas está sendo. Assim, é possível compreendermos que a mudança

é possível, basta haver convicção. “É o saber da história como possibilidade e não como determinação” (FREIRE, 2013, p. 74).

Este capítulo final não pretende esgotar as possibilidades de problematização sobre o tema aqui apresentado. Ao contrário, a reflexão iniciada, apesar de contemplar os objetivos propostos nesta monografia, fomentou outras tantas questões que pretendo responder posteriormente. Dessa forma, não se encerra aqui esta pesquisa, mas se inicia um processo de investigação sobre as dimensões educativas que envolvem as relações de poder, a formação de um sujeito que também é formador, suas concepções sobre as interfaces educativas e como a escola desempenha seu papel na atualidade, cujas demandas são muito diversas daquelas que outrora constituíram esta instituição.

Por hora, concluo este estudo reafirmando a necessidade de reflexão constante sobre a prática educativa, esta ação complexa que envolve a formação de cidadãos autônomos, críticos, criativos e capazes de agir e transformar a sociedade em que vivem. Já dizia Gabriel O Pensador:

Decoreba: esse é o método de ensino	Eles me tratam como ameba e assim eu não raciocino
Não aprendo as causas e consequências, só decoro os fatos	Desse jeito até história fica chato
Mas os velhos me disseram que o "porque" é o segredo	Então quando eu num entendo nada, eu levanto o dedo
Porque eu quero usar a mente pra ficar inteligente	Eu sei que ainda não sou gente grande, mas eu já sou gente
E sei que o estudo é uma coisa boa	O problema é que sem motivação a gente enjoa
O sistema bota um monte de abobrinha no programa	Mas pra aprender a ser um ingonorante (...)
Ah, um ignorante, por mim eu nem saía da minha cama (Ah, deixa eu dormir)	Eu gosto dos professores e eu preciso de um mestre
Mas eu prefiro que eles me ensinem alguma coisa que preste	- O que é corrupção? Pra que serve um deputado?
Não me diga que o Brasil foi descoberto por acaso!	Ou que a minhoca é hermafrodita
Ou sobre a tênia solitária.	Não me faça decorar as capitânicas hereditárias!! (...)
Vamos fugir dessa jaula!	"Hoje eu tô feliz" (matou o presidente?)
Não. A aula	Matei a aula porque num dava
Eu não aguentava mais	E fui escutar o Pensador escondido dos meus pais
Mas se eles fossem da minha idade eles entenderiam	(Esse num é o valor que um aluno merecia!)
Íííh... Sujô (Hein?)	O inspetor!
(Acabou a farra, já pra sala do coordenador!)	Achei que ia ser suspenso mas era só pra conversar
E me disseram que a escola era meu segundo lar	E é verdade, eu aprendo muita coisa realmente
Faço amigos, conheço gente, mas não quero	Então eu vou passar de ano

estudar pra sempre!	
Não tenho outra saída	Mas o ideal é que a escola me prepare pra vida
Discutindo e ensinando os problemas atuais	E não me dando as mesmas aulas que eles deram pros meus pais
Com matérias das quais eles não lembram mais nada	E quando eu tiro dez é sempre a mesma palhaçada [...]
	(Trecho da música Estudo Errado: Gabriel O Pensador)

REFERÊNCIAS

AQUINO, Júlio Groppa. A Desordem na Relação Professor-Aluno: Indisciplina, Moralidade e Conhecimento. In: _____. **Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo. Summus, 1996. p. 39-55.

BARBOSA, Maria Carmem S.; XAVIER, Maria Luisa M. Os Primeiros Estudos. In: _____. **Disciplina na Escola: Enfrentamentos e Reflexões**. Porto Alegre. Mediação, 2006, 2. ed. p. 23-27.

BENJAMIN, César. Um passo à frente na consulta popular. In: Encontro Estadual de Escolas Técnicas (2. : 2001: Porto Alegre). **Anais do 2º Encontro Estadual das Escolas Técnicas**. Porto Alegre: SEC, 2001. p. 11-22.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. In: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em 09/10/2015.

CARVALHO, José M.. **A construção da ordem**. Rio de Janeiro. Campus, 1980.

DEL PRIORE, Mary. O Papel Branco: Jesuítas e as crianças indígenas. In: DEL PRIORE, Mary. **História da criança no Brasil**. São Paulo. Contexto, 1999.

SAVIANI, Demerval. Educação e Colonização: As ideias Pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil – Vol. I: Séculos XVI-XVIII**. Petrópolis. Editora Vozes, 2004. p. 121-130.

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

FARIA FILHO, Luciano Mendes. “Instrução elementar no século XIX”. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira e outros (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte. Autêntica, 2000. p. 135-150.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. **Mini Aurélio: O Dicionário da Língua Portuguesa**. 8. Ed. Curitiba. Positivo, 2010.

FLICK, Uwe. A pesquisa qualitativa: relevância, história, aspectos. In: _____. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução Sandra Netz. Porto Alegre. Bookman, 2004, 2ed. p. 17-29.

FORTUNA, Tânia Ramos. Indisciplina Escolar: da compreensão à intervenção. In: BARBOSA, Maria Carmem S.; XAVIER, Maria Luisa M. **Disciplina na Escola: Enfrentamentos e Reflexões**. Porto Alegre. Editora Mediação, 2006, 2ed. p. 87-104.

FORTUNA, Tânia Ramos. O Manejo de Situações Envolvendo Limites na Educação Infantil. **Pátio – Educação Infantil**. Porto Alegre. Artmed Editora, Ano VIII, nº 23, Abr/Jun, 2010. p. 13-15.

FORTUNA, Tânia Ramos. Poder e Educação: da Sujeição à Libertação. **Ciências e Letras**. Revista da FAPA. Porto Alegre. Ciências e Letras, nº 15, 1995. p. 107-115.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis. Editora Vozes, 2005, 30. ed.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 2013, 45. ed.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília. Líber Livro, 2005.

GUILLOT, Gérard. O Resgate da Autoridade em Educação. **Pátio – Ensino médio**, profissional e tecnológico. Porto Alegre. Artmed Editora, Ano 4, nº 13, Jul/Ago, 2012. p. 42-45.

HICKMANN, Roseli Inês. Ciências sociais no contexto escolar: para além do espaço e do tempo. In: HICKMANN, Roseli Inês (Org.) **Estudos sociais: outros saberes e outros sabores**. Porto Alegre. Mediação, 2002. p. 9-20.

HICKMANN, Roseli Inês. Conceito de Disciplina em Foucault. In: **Presença Pedagógica**. Editora Dimensão, v.14, n. 80, mar/abr 2008. p. 35-39.

HICKMANN, Roseli Inês. Escola e Família: Tênues Limites da Disciplina. In: **Disciplina na Escola: Enfrentamentos e Reflexões**. Porto Alegre. Editora Mediação, 2006, 2. ed. p. 75-82.

LARROSA Bondía, Jorge. Notas sobre a experiência e saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.19, jan/abr. 2002.p 20-28.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo. EPU, 1986.

MENDONÇA, Sandra Zaminhá. **(In) disciplina Escolar: Visão de Professores e os Modos de Lidar**. Porto Alegre: UFRGS, 2010. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Pedagogia – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. O adulto constrói o menor e o aluno. In: **O Aluno como Invenção**. Porto Alegre: ARTMED, 2005.p.11-24.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo como texto da experiência. Da qualidade de ensino à aprendizagem. In: _____. **A Educação que Ainda é Possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. Porto Alegre: ARTMED, 2007.p. 117-131.

SILVEIRA, Débora de Barros e ABRAMOWICZ, Anete. A pequenização das crianças de zero a seis anos: um estudo sobre a produção de uma prática pedagógica. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Orgs.). **Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e Escola**. São Carlos. EDUFCSCar/INEP, 2002.p. 52-71.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Disciplina na Escola: Educação ou Condicionamento?**Revista Dois Pontos: Teoria e Prática em Educação**, vol. 3, nº 21, Outono/Inverno, 1995. p. 63-65.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Relações de Poder na Escola: (In) Disciplina e Avaliação – Interfaces Delicadas.**Revista de Educação AEC: Um Paradigma para a Escola do Século XXI?...** Dimensão Política. Brasília. AEC do Brasil, vol. 31, nº 124, jul/set., 2002. p. 73-81.

APENDICE A – FOMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO

Dados de identificação

Nome:

Idade: _____

Etapa do curso em que se encontra: _____

Instituição onde realizou o estágio obrigatório (para a sétima etapa do curso):

Faixa etária das crianças: _____

Você já tinha experiência como professora? Qual cargo, tempo, turma, tipo de escola (pública/particular)?

Você já fez outros cursos ou formações na área da educação? Quais?

Como gostaria de ser identificada na pesquisa (nome fictício)?

APENDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Porto Alegre, ___ de _____ de _____.

Prezado Senhor:

Ao cumprimentá-lo, apresento a acadêmica Priscila Aparecida de Oliveira Pereira.

Solicito permissão para que a aluna possa realizar trabalho prático de pesquisa educacional (entrevista) para fins da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso - Análise sobre a Prática Docente.

Vale mencionar que o comprometimento tanto da instituição como do aluno que ora se apresenta é o de respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho. Desta forma, informo que quaisquer dados obtidos para essa pesquisa estarão sob sigilo ético.

Desde já agradeço sua atenção e cooperação.

Tânia Ramos Fortuna
Professora Responsável pela Disciplina

Autorizo o uso dos dados coletados para compor o trabalho de pesquisa acima mencionado.

Porto Alegre, ___ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

APENDICE C - ROTEIRO PARA CONVERSAÇÃO COM GRUPO FOCAL

Organização do grupo

1. Preencher autorização e formulário de identificação;
2. Esclarecimentos sobre a filmagem;
3. Esclarecimentos sobre o trabalho que está sendo construído com o tema (in) disciplina na escola;
4. Explicações sobre a sobreposição de vozes, que todas devem contribuir com comentários, perguntas, questionamentos e reflexões;
5. Convidar para usufruírem da mesa de lanches c/chá e café;

Introdução ao tema - 30 minutos

1. O que você entende por (in) disciplina?
2. Como foi a escolarização experienciada na infância?
3. Durante a formação no curso de pedagogia, como vivenciou esta questão?
4. Lembra-se de teóricos que discorrem sobre o tema da (in) disciplina?
5. Considera este tema importante de ser discutido? Por quê?

Da teoria à prática – 30 minutos

1. Já vivenciou alguma situação de (in) disciplina no cotidiano escolar? Poderia relatar?
2. Como a situação foi encaminhada (como procedeu)? Como se sentiu neste momento?
3. Com que frequência este tipo de situação ocorre?
4. Como descreveria um aluno disciplinado?
5. Como aborda esta temática em seu planejamento?
6. Você acredita que seu processo de escolarização possa contribuir para o desenvolvimento de sua ação docente? De que forma?