



**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
MESTRADO PROFISSIONAL**

SANDRA CRISTIANE CELSO

**(In)DISCIPLINA ESCOLAR – UM NOVO OLHAR.
EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA ATRAVÉS DA PESQUISA-AÇÃO**

**PORTO ALEGRE
2015**

Sandra Cristiane Celso

**(In)DISCIPLINA ESCOLAR – UM NOVO OLHAR.
EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA ATRAVÉS DA PESQUISA-AÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para a
obtenção do Título de Mestre em Gestão
Educativa pelo Curso de Pós-
Graduação em Gestão Educacional -
Mestrado Profissional da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Beatriz T. Daudt Fischer

Porto Alegre

2015

C394i Celso, Sandra Cristiane
(In)disciplina escolar – um novo olhar : experiência de formação continuada através da pesquisa-ação / por Sandra Cristiane Celso. – 2015.

110 f.: il., 30 cm.
Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Porto Alegre, RS, 2015.

Orientação: Profa. Dra. Beatriz T. Daudt Fischer.

1. (In)disciplina escolar. 2. Formação continuada de gestores e professores. 3. Pesquisa-ação.

SIMPLESMENTE EU

*Quando menina
Seu pai disse haver sonhado
Que um dia a sua menina
Seria escritora
Tornou-se professora
Conduzindo meninos e meninas
Através das palavras
A contarem suas histórias.
Hoje, essa menina
Que jamais havia pensado
Em ir tão longe
Tornou-se uma mulher “escrevente”
Comprou um “GPS”
E tomou o rumo
Pra cidade Grande
Perdendo-se em meio aos estudos.
Quantas vezes a mulher
Pensou em desistir
Pois a vida
Nenhuma trégua lhe deu
Perdas, mágoas e dor
Tudo isso ela venceu
Pois tinha “anjos” ao seu lado
Anjos cuidadores, anjos orientadores
E o trabalho que hoje apresenta
Está pleno de histórias
Não é um livro
Não terá noite de autógrafos
Mas apresentará a trajetória
Apresentará o que de melhor
Essa mulher pôde extrair e ouvir
De outros tantos fazedores de história.
Ao dissertar
Essa menina-mulher
Não deixa de ser uma pequena escritora
Pai, olha aí o teu sonho!*

(Sandra Cristiane Celso)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), aos meus professores, que compartilharam seu conhecimento de forma tão generosa, e, em especial, à Coordenação do Mestrado.

Reitero o agradecimento às professoras Mari Margarete dos Santos Forster e Maria Luisa Merino Xavier, por terem aceitado o convite de fazerem parte da Banca, me auxiliando com suas contribuições tão valiosas para o aprimoramento deste trabalho.

Agradeço à Secretaria de Educação de Garibaldi, por aprovar meu projeto e oferecer caminhos para a sua realização.

Agradeço à equipe diretiva e aos educadores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Attílio Tosin, por aceitarem participar desta pesquisa e contribuírem, assim, para a realização deste trabalho.

Agradeço a todos que estiveram presentes nesse percurso, que iniciou com a decisão de fazer o Mestrado, em especial aos professores da Universidade de Caxias do Sul (UCS) Bernadete Schiavo Caprara, que sempre foi um exemplo como Educadora para mim, e André Roberto Ruver, pelo incentivo e apoio para que eu não desistisse dessa caminhada.

Agradeço a todos meus colegas e amigos, pelo apoio e incentivo, em especial à minha querida colega e mana de coração, Rosana.

Agradeço à minha filha amada, Emmanuelle, a companheira mais compreensiva que conheci no que se refere às minhas ausências do lar, e à minha querida mãe, que me apoiou em toda a minha vida, e ao meu pai, que aprendeu a aceitar meus silêncios frente ao computador nos domingos.

Por fim, agradeço à minha orientadora e professora, Beatriz T. D. Fischer, pela orientação, por ser o “anjo” que me deu forças quando eu já não confiava em mim, aconselhando-me com um toque tão humano e cheio de sabedoria que valerá para uma eternidade como experiência de vida. Ela se mostrou uma orientadora-amiga que jamais irei esquecer.

RESUMO

O enfrentamento de situações usualmente identificadas como de (in)disciplina escolar requer mudança nas concepções e práticas docentes. Para tal, ações cooperativas, reflexões e, por vezes, replanejamentos podem garantir um clima mais adequado para que a escola cumpra suas finalidades essenciais. Diante disso, este trabalho teve como objetivo investigar mudanças nas concepções e práticas de educadoras e gestoras a respeito da (in)disciplina escolar durante o curso de Formação Continuada, desenvolvido através da modalidade pesquisa-ação, cuja essência é a reflexão cooperativa. As ações aconteceram na Escola Municipal de Ensino Fundamental Attílio Tosin, localizada na cidade de Garibaldi, no Rio Grande do Sul. O corpo docente da escola, subdividido em três grupos de trabalho, reuniu-se quinzenalmente sob orientação da coordenadora da pesquisa. Registros em diário de campo, associados a depoimentos/entrevistas, contribuíram para dar continuidade ao processo, à luz de referenciais de teóricos como Ives La Taille, Hanna Arendt, Celso Vasconcellos, Maria Luiza Xavier e Joe Garcia. A diversidade de concepções e práticas das professoras fica evidenciada em suas falas durante encontros e/ou entrevistas realizadas. De início, a maioria relaciona (in)disciplina ao comportamento inadequado do aluno frente às normas e regras escolares, embora reconheçam que as mesmas não existem ou não são suficiente ou democraticamente discutidas para serem plenamente acatadas por alunos e docentes. A pesquisa constata que, à medida que se desenvolve o processo de formação, os queixumes vão diminuindo. Leituras e discussões apontam para a necessidade de *um novo olhar*. Embora algumas professoras continuem resistentes a mudanças, a maioria assume que todo docente tem responsabilidade de resolver situações de conflito, evitando identificar causas e soluções em instâncias externas à sala de aula. As professoras avaliam a experiência como altamente significativa, emitindo posicionamento favorável à continuidade desse tipo de formação. Conclui-se que carências teórico-práticas identificadas, sejam das professoras ou da equipe gestora, podem ser paulatinamente sanadas se a escola (e a Rede Municipal) criar espaços de estudos e discussão coletiva, ou seja, espaços de formação continuada.

Palavras-chave: (In)disciplina escolar. Formação continuada de gestores e professores. Pesquisa-ação.

ABSTRACT

Facing situations usually identified as school (in)discipline requires a change in teaching conceptions and practices. For this purpose, cooperative actions, reflections and sometimes replanning can guarantee a better context for the school to fulfill its essential purposes. Thus, this study aimed to investigate changes in conceptions and practices of educators and school managers about school (in)discipline during the course of Continuing Education, developed through action research mode, whose essence is reflection cooperative. The actions happened at the Municipal Elementary School Atílio Tosin, located in Garibaldi city, Rio Grande do Sul. The school's faculty was divided into three working groups, as well as met every two weeks under the guidance of the research coordinator. Records in research diary, associated with statements/interviews, contributed to continue the process under theoretical references as Ives La Taille, Hanna Arendt, Celso Vasconcellos, Maria Luiza Xavier and Joe Garcia. The diversity of conceptions and practices of teachers is evident in their speeches during meetings and/or interviews. At first, most of them related (in)discipline to inappropriate student behavior in relation to school standards and rules, while they recognize that standards and rules are no or not enough or democratically discussed to be fully respected by students and teachers. The research assumes that, according to the development of the training process, the complaining diminishes. Readings and discussions point to the need for a new look on education. Although some teachers remain resistant to changes, most assume that every teacher has responsibility for solving conflict situations, avoiding identify external causes and solutions to the classroom. The teachers evaluated the experience as highly significant by issuing favorable position to continue this type of training. We conclude that the identified theoretical and practical difficulties, related to teachers or school management team, can be gradually resolved if the school (and the Municipal School Network) create spaces for studies and group discussions, or, in other words, continuing education spaces.

Keywords: Shool (in)discipline. Continuing education of school managers and teachers. action research

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Grupo 1	40
Quadro 2 – Grupo 2	41
Quadro 3 – Grupo 3	43
Quadro 4 – Formação das professoras em pós-graduação (<i>latu senso</i>)	44

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 EVOCANDO A MEMÓRIA: A MOTIVAÇÃO PELO TEMA	13
3 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	22
3.1 Objetivos	24
4 AMPLIANDO A COMPREENSÃO ACERCA DO TEMA	25
4.1 Algumas constatações no contexto escolar	25
4.2 A evolução do conceito de disciplina	29
4.3 A (in)disciplina e o ambiente escolar	32
4.4 A (in)disciplina e os fatores psicoemocionais	34
4.5 (In)disciplina e exclusão: dimensões inter-relacionadas	35
5 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA	38
5.1 Observações quanto aos encaminhamentos de gestão	38
5.2 Formação continuada: grupos e características	39
5.2.1 Grupo 1- Turno Manhã- Séries Finais	39
5.2.1.1 Características do Grupo 1	40
5.2.2 Grupo 2 - Turno Manhã e Tarde- Séries Iniciais e Finais	41
5.2.2.1 Características do Grupo 2	41
5.2.3 Grupo 3 - Turno Noite - EJA	42
5.2.3.1 Características do Grupo 3	43
6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA	45
7 PROCESSO ANALÍTICO	60
7.1 Unidades de análise	60
7.1.1. Resistências frente à Formação Continuada	60
7.1.2. Queixumes	61
7.1.3. Equipe gestora-professoras	63
7.1.4. Autoridade-autoritarismo e autonomia	64
7.1.5. Importância da Formação Continuada	66
7.1.6. Mudanças	68
7.2 Reflexões a partir dos registros no diário de campo	72
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	84
APÊNDICES	88
ANEXOS	110

[...] se a escola negar toda e qualquer capacidade de discernimento e singularidade intelectuais aos alunos, ela se arvora o direito de arbitrar indiscriminadamente sobre cada uma de suas condutas - eis o autoritarismo - e, em caso de fracasso por parte deles, longe de questionar suas pretensões e seus métodos, ela incrimina aqueles que fogem da norma: são indisciplinados, perigosos, retardados - eis a injustiça (LA TAILLE, 1999, p. 9).

1 INTRODUÇÃO

O conceito de indisciplina relaciona-se intimamente com o de disciplina e tende a ser moralmente definido pela sua negação ou privação, ou pela desordem proveniente da quebra de ordens estabelecidas (ESTRELA, 1994, p. 15).

Alunos considerados agressivos ou *não comportados* são identificados por professores em praticamente todos os ambientes escolares como (in)disciplinados. Questões relacionadas à falta de disciplina têm sido intensamente vivenciadas nas escolas em geral, particularmente quando associadas a situações de conflito em sala de aula. Mas, além de constituir um *problema*, não seria esse um sintoma que indicaria a necessidade de uma análise mais detalhada sobre o ambiente escolar e sobre a própria necessidade de avanço pedagógico e institucional?

Partindo de diversas premissas e inquietações vividas ao longo de minha trajetória docente, neste estudo decidi buscar compreender como professoras¹ e gestoras concebem e lidam com a (in)disciplina escolar². Nessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo identificar questões do cotidiano escolar a partir das considerações (muitas vezes identificadas como *queixumes*) de professoras em relação ao comportamento dos alunos e, através de uma pesquisa-ação envolvendo professoras e equipe gestora, definir cooperativamente encaminhamentos preventivos na escola para esse tipo de situação. Este estudo parte, assim, do pressuposto de que uma diretriz disciplinar ampla, de base preventiva, é o melhor recurso que uma instituição escolar pode desenvolver na busca de um ambiente favorável ao atingimento de seus objetivos.

Em escolas afetadas por desordens e por situações constantes de (in)disciplina, alguns procedimentos se fazem necessários para que haja a produção de melhorias reais. Nesse contexto, recorrer a estratégias de desenvolvimento institucional para desencadear um processo de reestruturação é uma das ações que se mostram eficazes. Esse processo requer meses ou até mesmo anos de ações individuais e/ou coletivas, juntamente com a criação de grupos de trabalho e a

¹ Ao longo do texto, a palavra professora/professoras será utilizada no feminino sempre que se referir ao grupo docente que participou do processo de Formação Continuada aqui em análise. O mesmo vale para gestora/gestoras.

² Na escrita deste trabalho, é adotado o prefixo “in” entre parênteses para expressar a concepção ambivalente que permeia o tema em discussão, conforme anunciado na epígrafe que inicia este capítulo.

indicação de responsáveis por avaliar, planejar e desencadear mudanças e avanços na formação continuada dos professores e na escola como um todo. Para tal, são necessárias sistemáticas reflexões sobre atitudes e práticas frente a assim denominada (in)disciplina dos alunos.

Este projeto nasceu, assim, da minha própria experiência docente, de indagações e reflexões enquanto profissional na área de educação e da observação e do relato das professoras e gestoras quanto à frustração, à angústia e ao despreparo frente a situações de conflito e atitudes vistas como (in)disciplinadas por parte dos alunos, com as quais elas não conseguiam lidar.

A abertura de um espaço de encontro para que as professoras e gestoras do município de Garibaldi pudessem discorrer sobre o tema (in)disciplina, bem como o oferecimento de estudos e reflexões sobre sua prática através de uma Formação Continuada, foi uma das estratégias utilizadas para que mudanças passassem a acontecer quanto a posturas e ao ambiente, buscando a resolução dos conflitos tão presentes naquele contexto escolar por meio uma ação preventiva e conjunta.

Busquei aprofundar-me teoricamente sobre o tema. Para isso, procurei conhecer, com base em leituras específicas, os conceitos, as abordagens, a formação e as concepções das professoras em relação à disciplina.

Conforme LARROYO (1970) há registros históricos sobre o tema que datam de mais de dois mil anos antes de Cristo contendo queixas sobre o comportamento das crianças e dos jovens da época. Grandes pensadores, tanto da Antiguidade (como Platão e Santo Agostinho) quanto modernos e contemporâneos (como Jan Amos Comenius e Wolfgang Ratke), dedicaram-se ao tema.

Embora a revisão bibliográfica inicial acerca da questão da disciplina, realizada durante a elaboração deste projeto, indique a existência de livros, artigos, teses e dissertações elaboradas sob diferentes perspectivas, o enfoque da grande maioria das obras consiste na relação professor-aluno, pais-escola e escola-sociedade, na organização escolar, nos mecanismos de controle e disciplinamento (limites) e em perspectivas históricas. Além disso, apesar de o interesse e a preocupação pelo tema ainda fazerem parte da vida dos pesquisadores em todos os países, o volume da produção nesta área ainda é considerado inexpressivo. Somente mais recentemente o tema ganhou destaque e relevância, seja na produção de livros, artigos e pesquisas ou na mídia, com a votação do Parecer 578/2014 que discute a proibição de medidas como suspensão e expulsão de alunos

de instituições públicas e privadas em caso de atos infracionais. Esse parecer deu margem, entretanto, a uma série de discussões sobre disciplina/ (in)disciplina (e questões correlatas) nas escolas em geral.

De acordo com Vasconcellos (2009), obras com pouco rigor devido aos critérios epistemológicos, por vezes pautados no senso comum, fizeram com que a academia, inicialmente, rejeitasse os estudos e as publicações sobre o tema disciplina. Ainda segundo o mesmo autor, esse quadro está mudando e as pesquisas e publicações têm se firmado mais no campo científico, deixando de ser apenas uma questão de opinião. E é nessa perspectiva que surgiu o presente estudo, no intuito de buscar aprofundamento teórico sobre o tema, bem como de levar em frente uma experiência de pesquisa-ação e tecer considerações acerca de ações de professoras e gestoras de uma escola da rede municipal do município de Garibaldi, Rio Grande do Sul.

2 EVOCANDO A MEMÓRIA: A MOTIVAÇÃO PELO TEMA

[...] as histórias que relembramos não são representações exatas do nosso passado, mas traduzem aspectos desse passado e os moldam para que se ajustem às nossas identidades e aspirações atuais (THOMSON, 1997, p. 57).

Para mim, o tema (in)disciplina sempre esteve diretamente ligado à formação acadêmica. Formei-me em Pedagogia na Universidade de Caxias do Sul (UCS), e, já no estágio, eu e minhas colegas nos desdobrávamos na redação e aplicação de planos de aula *bonitinhos*, plenos de jogos e mimos aos alunos, acreditando que estes participariam de tudo alegremente e que a aula seria maravilhosa para todos nós. Eu me indagava se teria competência para atuar como professora e se estaria preparada para lidar com os alunos e “reger” – essa era a palavra usada na época – uma classe. Meu temor não era infundado.

Os ditos planos de aula ficaram no esquecimento. Nas primeiras aulas, as atividades e a professora eram novidade; tempos depois, a professora (que era eu) gritava para ser ouvida e se sentia como a Mulher Maravilha das histórias em quadrinhos: invisível. É claro, as atividades que tanto trabalho tinham exigido para sua confecção eram substituídas pelo livro didático e por um “encher” o quadro para que os alunos não tivessem tempo de falar e brigar uns com os outros. No intervalo, eu chorava no banheiro; recompunha-me e voltava para a sala com um sorriso, conforme me aconselharam professoras mais experientes que estavam na escola há décadas e que utilizavam essa metodologia, que deu certo por um tempo. As crianças só se calavam quando eu os intimava utilizando-me do *poder* de professora. Eu me sentia péssima e sabia que aquela professora não era eu: onde estavam àqueles alunos que a Universidade tinha me prometido? Aqueles que amariam tanto as minhas atividades? E por que eu me sentia tão despreparada para lidar com alunos inquietos, falantes, indagadores e desafiantes? Antes dessa experiência, eu imaginava crianças felizes, que levantavam o dedinho para fazer indagações, esperavam sua vez de falar, faziam fila respeitosamente, estudavam para as provas e ainda me presenteavam com flores e bilhetes! Esse protótipo de aluno correspondia a mim e a meus colegas quando passamos a frequentar a escola na década de 70.

Agora, não tínhamos formação para lidar com as crianças “reais” do mundo fora da Universidade e de nossas enraizadas concepções. Diante disso, comecei eu mesma a refletir sobre minha prática enquanto professora, pesquisando, procurando uma especialização (fiz uma especialização em Psicopedagogia) e, é claro, errando e acertando. Imagino quantos alunos foram de certa forma cobaias para mim e para minhas colegas nesse processo.

A partir das minhas reflexões e da busca por aperfeiçoamentos e leituras, mudanças foram ocorrendo na minha postura e prática pedagógica e momentos prazerosos, alegres e de aprendizagem, tanto para mim enquanto docente quanto para meus alunos, passaram a fazer parte das nossas aulas.

Aproximei-me mais dos meus alunos, passei a escutá-los mais, a desenvolver aulas mais próximas da sua realidade e do seu interesse, a exercer minha autoridade com sabedoria, respeitando meus alunos, e, acima de tudo, a amá-los e amar meu trabalho incondicionalmente. Obviamente, a direção da escola não gostava do meu jeito de trabalhar. Diziam que a minha aula era uma bagunça e que, quando assumiam meus alunos após minha disciplina, eles estavam tão “excitados” – sim, essa era a palavra que a supervisora usava – com a aula que eu havia dado anteriormente que não sossegavam. Fui forçada, então, a me “enquadrar” no esquema, pois minhas colegas só me recriminavam e passaram até a me julgar e a quase não falar comigo. No entanto, eu não consegui ser o que elas queriam que eu fosse. Mudei de escola. Até hoje há alunos que são meus amigos e com quem mantenho contato. Além disso, os filhos de alguns deles são meus alunos agora no Atendimento Educacional Especializado (AEE), junto à Sala de Recursos em que eu atuo.

Em 2002, surgiu um novo desafio: fui convidada para trabalhar na Escola Municipal de Ensino Fundamental Valentin Tramontina, localizada no município de Garibaldi, Rio Grande do Sul, escola onde eu havia iniciado minha carreira como educadora em 2000, para atuar não em sala de aula, mas na direção da escola (como nenhum professor da escola havia aceitado ocupar o cargo, a Secretaria de Educação passou a convidar professores nomeados em outras escolas). Eu aceitei.

Passei, então, a ser a gestora de uma escola com altos níveis de repetência, evasão, pobreza, violência e (in)disciplina, o que requereria de mim mais reflexão e pesquisa sobre ações e estratégias para resolver conflitos e manifestações (in)disciplinadas dos alunos e apaziguar os ânimos e o costumeiro “queixume” dos

professores sobre esses comportamentos e suas dificuldades de enfrenta-los. Resolvia os casos de acordo com as concepções e crenças que eu tinha na época. Acertos e erros continuavam acontecendo, mas faziam parte do meu processo de formação.

A Escola Valentin Tramontina situava-se em um bairro periférico do município, cujas famílias haviam sido “colocadas” neste chamado Campo Experimental, vindas de outras cidades para trabalhar, principalmente, nos frigoríficos que ali existiam. A procura era maior do que a oferta de emprego, fazendo com que as famílias construíssem seus barracos e procurassem viver da melhor maneira possível. Acabaram isoladas do município como se pertencessem a outro, de tal forma que diziam: “Vamos para Garibaldi fazer o rancho!” Nem eles próprios sentiam-se integrados, mesmo após anos da residência no bairro.

Eu, com experiência de apenas dois anos em sala de aula como professora, acabei por me deparar com a responsabilidade de gerir toda uma instituição! Nos primeiros quinze dias, pensei em abandonar o “barco”. Era pai, cheirando a cachaça, colocando o dedo em riste no meu nariz, era aluno defecando nos cantos do pátio ou comendo com as mãos sem saber usar os talheres ou, ainda, defendendo com socos, pontapés e estrangulamento sua mãe de ofensas vindas de outro colega. Queria fugir. O que eu sabia de crianças infelizes e (in)disciplinadas que provocavam terror nas professoras fazendo estas pedirem remanejo na primeira semana de aula? Nada. Eu só tinha estudado em escolas de freiras e maristas e tinha recebido muito amor e proteção da minha família. Por isso, fiquei. Restava-me praticar esse amor que eu tanto conhecia e a paciência. Sabia escutar e fazer com que as pessoas relatassem suas histórias de vida e, com isso, conseguia entender as agressões e os conflitos que existiam e se manifestavam de maneira tão corriqueira.

As famílias eram constituídas, em sua grande maioria, de dependentes químicos, muitas vezes ligados ao tráfico de drogas, analfabetos, pobres, carentes de qualquer tipo de estrutura, seja material ou psicológica, com um número grande de filhos (em média cinco a sete filhos por família). Além disso, era comum violência sexual, o que tornou corriqueiros os partos de alunas com onze ou doze anos, por exemplo, que, certamente, não contavam com estrutura para criar outra criança. O cenário escolar era marcado, assim, por alunos violentos, carentes de afeto, arredios a manifestações de carinho, com autoestima baixíssima e famintos.

O que pensar dessas crianças? Nós educadores estávamos lá para ensinar a essas crianças carentes História e Geografia. Elas tinham de decorar a tabuada e tinham de ler e escrever; estavam tendo a oportunidade de “ser alguém”, já que o estudo lhes daria direcionamento e que pobreza não impede aprendizagem. Tinha de fazer as tarefas de casa: realizar os temas e solicitar a ajuda de seus pais para que lessem para eles livrinhos infantis antes de dormir – pais, em sua grande maioria, analfabetos!

Optamos, então, por iniciar a aprendizagem com o básico para que eles sobrevivessem a tudo que vivenciassem: trocamos os livros pela prática da higienização, do diálogo, do afeto, de rotinas e hábitos que eles precisavam conhecer e experienciar antes do contato com os livros, cadernos e jornais, itens que eles usavam literalmente para higiene pessoal. Como, frequentemente, as atendentes da escola recolhiam pelos cantos da escola ou no pátio externo o “material” defecado, o banheiro e sua utilidade tiveram que ser apresentados aos alunos. Passamos a oferecer alimentos antes de iniciar as aulas, evitando, assim, que eles desmaiassem de fome ou ficassem solicitando a todo o momento o horário do lanche com uma ansiedade tal que não permitia nenhuma troca entre o educador e o aluno.

Quanto às docentes que restaram e trabalham até hoje na escola, estas aprenderam a lidar todos os dias com os conflitos e com a (in)disciplina. No entanto, o olhar mudou como tinha de ser para que todos sobrevivessem. As que não se adaptaram optaram por mudar de escola, pedindo remanejo.

No início, a (in)disciplina, como em toda escola, era tratada como um Boletim de Ocorrência (BO) – o conflito iniciava na sala de aula, e a professora mandava o aluno (ou alunos) para a direção (onde só havia eu, já que não existia uma equipe com vice-diretora, supervisora e coordenadora), “gritando” literalmente que não aguentava mais o aluno (as meninas eram tão boas quanto os meninos em arrumar confusão), e voltava para a sala. Por vezes, o educador “vitimizado” exigia suspensão ou pressionava tanto que a família retirava o (in)disciplinado da escola. Nessas situações, eu e os “envolvidos” sentávamos e ficávamos a conversar sobre os culpados. O que tivesse maior participação assinava o “livro negro”, que nem negro era (o que era motivo de piada por parte dos alunos), e, se reincidissem (palavreado muito utilizado em ambientes penais), seus pais seriam chamados. O que acontecia eram que eles voltavam a se agredir, os pais eram chamados outra

vez e nada mudava. Tinha aluno que ficava muito mais tempo fora da sala de aula do que dentro dela. Se nada resolvia, em último caso, chamávamos o Conselho Tutelar, para que visitasse a família ou conversasse com o aluno exigindo que ele não fizesse mais aquilo. Na época, o Conselho ofertava presentes se o aluno tivesse bom comportamento e se realmente o merecesse! Claro que eles até se mantinham mais calmos até ganhar o presente, mas depois tudo voltava ao que era antes: uma piada!

Com o tempo, nem mais Conselho passou a ser chamado. Nós mesmas da escola tentávamos resolver os conflitos. Lembro-me de uma manhã em que já no início da aula recolhi cerca de dez a quinze objetos pontiagudos: paus de madeira com pregos, estacas e barras de ferro. Na época, fotografei o material “apreendido” e mostrei para o promotor e os demais órgãos administrativos, que ficaram perplexos com a quantidade de material que alunos de sete ou oito anos portavam e utilizavam. Algo foi feito? Não. Só discursos calorosos. Ação? Não presenciei nenhuma.

Por vezes, as crianças chegavam já no início da manhã agredindo e brigando. As ofensas eram diárias e dirigidas aos colegas ou à professora. Eu puxava o aluno para o lado e conversava, às vezes por horas até que ele se acalmasse e me explicasse o que estava acontecendo. Na maioria das vezes, esse mesmo aluno havia sido agredido por seus pais antes de vir para a escola ou sido molestado durante toda a noite. Muitas crianças vendiam seu corpo por um saquinho de salgadinho ou por um real. Um caso curioso e até hilário para quem ouviu o relato, mas não para quem presenciou ou teve participação no resgate da menina, ocorreu: um jovem padrasto de uma aluna, ao não obter reciprocidade quanto aos sentimentos que nutria pela enteada, simplesmente a vendeu por uma penca de bananas e por 200 reais. Quando a menina sumiu de casa e faltou à escola, momento em que tomamos conhecimento do fato fomos resgatá-la do comprador, que nos disse que pagou por ela e que não ia devolver. No entanto, acabou devolvendo após uma longa conversa. Que destino teve essa menina? Passou a se esconder sob maquiagem pesada e camadas de blusões, quase sempre usando um capuz que lhe encobria os olhos. Tempos depois, em uma brincadeira com um colega, ela rasgou os lábios deste com uma caneta. Essa foi a cena que mais me desestruturou. No semblante dela: nada. Nenhum um sentimento, muito menos de

apreensão ou arrependimento. “Perdemos” a menina para a vida, como diziam os pais.

Quem éramos nós para exigir deles disciplina bom comportamento e foco nas atividades e nas aulas? Passei muitos anos levando eu mesma no meu carro crianças com braço quebrado para o hospital; segurando a mão de uma menina de onze anos durante um exame ginecológico por suspeita de gravidez, cujo pai seria o seu próprio e cujo ato, segundo o Conselho Tutelar, ela mesma havia provocado; recuperando pertences na casa do aluno que furtou do vizinho e devolvendo-os; perseguindo o estuprador de uma menina linda de cinco anos da pré-escola que havia sido molestada pelo tio “analmente”, embora nada podia ser feito, já que a criança revelara o que havia ocorrido aproximadamente dez dias depois do ato violento (afinal, como falar sobre algo que ela mesma não entendia e tendo em vista que sua virgindade havia sido preservada?). Em mim, esses anos de conflitos resultaram em gastrites torturantes!

Procurei muitas vezes a Secretaria de Educação solicitando auxílio, seja de psicológico, assistente social ou de outros profissionais. Mas, como havia poucos profissionais para a grande demanda, estes se revezavam entre as escolas da rede municipal. Levou dez anos para que uma psicóloga começasse a atender uma vez por mês, observando um ou dois casos, na escola em que eu trabalhava.

Muitos alunos ditos (in)disciplinados, mais tarde, foram diagnosticados com déficit de atenção, hiperatividade, dislexia e até autismo. Sem saber, de fato, como trabalhar, lidávamos com eles sob a mesma e incompetente ótica. Como as crianças passavam grande parte do tempo na escola, precisávamos de algo que atraísse seu olhar e que tornasse a interação com a escola prazerosa. Passamos, então, a desenvolver projetos. Criamos o Projeto Partitura Colorida (que oferecia aulas de canto e coral, violão e banda de latas), o Projeto Reciclagem do Lixo (que tínhamos em grande quantidade) e o Projeto Tribos Parceiros Voluntários.

Tempos depois, surgiu um novo projeto, que se tornaria o mais significativo de todos aqueles com que eu já havia me envolvido: o Projeto Feira do Livro. Explico-me: como todas as escolas realizavam a formatura da sua turma de 4º ano, nossos alunos também queriam a sua formatura naqueles moldes (camisetas com nomes). Entretanto, a escola não dispunha de dinheiro para isso, e as crianças não queriam sair pela cidade como pedintes. Adoravam escrever e desenhar. Com o auxílio de uma professora, reescreveram histórias dos clássicos da literatura infantil

e as ilustraram. Criaram e confeccionaram livros artesanalmente com o material que tínhamos e saíram no bairro para vendê-los. Em uma semana, conseguiram o valor que precisávamos para as camisetas. A partir dessa iniciativa, novos livros foram confeccionados a partir dos mais diferentes materiais, dando origem ao Projeto Feira do Livro – três dias de feira, em que outras escolas nos visitavam, compravam nossos livros e assistiam a teatros ou musicais sobre as histórias. Foi então que meios de comunicação, como rádios locais e os jornais “O Pioneiro” e “Zero Hora”, passaram a acompanhar todas as feiras e que convites para participar do projeto e divulgá-lo em outras cidades começaram a chegar. A autoestima das crianças melhorou, bem como a dos docentes. Todos os alunos queriam ser escritores, ilustradores e “artistas”. Davam entrevista e recepcionavam os visitantes com simpatia, educação e carisma. Que mudança presenciamos! Agiam com autonomia, e a aprendizagem e a (in)disciplina melhoraram. A comunidade passava horas na escola para conferir o trabalho desenvolvido e apoiar timidamente, no princípio, seus filhos. O olhar mudou.

Os (in)disciplinados foram os que mais tempo passaram a ficar na Escola mesmo nos dois turnos, e esta ficava aberta para os alunos e sua família. Com isso, os alunos lanchavam na Escola e nós conversávamos muito mais, fazendo com que a troca de carinho e afeição aumentasse. Passamos a entender melhor o comportamento de cada um e, como uma parceria havia sido criada, cobrávamos igualmente retorno de cada um deles. Até 2010, ainda tínhamos cerca de quarenta ex-alunos que frequentavam nossa Escola para participar dos projetos. Em 2004, a escola ganhou o troféu “Destaque Comunitário” e o “Selo Escola Solidária”, devido aos projetos e à sua evolução.

Deixei a gestão da escola após dez anos na direção. Achei que era tempo de renovar: a escola precisava de gente nova, de ideias novas e de muito gás! Passei a atuar na Secretaria de Educação por dois anos em duas cidades diferentes, mas bateu a saudade. Voltei, então, para a sala de aula na mesma Escola (que era a minha escola de coração)! Atuei até novembro de 2014, como professora na Sala de Recursos do Atendimento Educacional Especializado (AEE), atendendo crianças de todas as redes de ensino, sem deixar de ouvir os lamentos dos docentes na sala dos professores:

“Voltou para a escola o aluno tal. Que ele fique quieto! Não precisa fazer nada contanto que não atrapalhe!”.

“Fulano já passou por todas as escolas do município. Que cruel vir justo para a nossa. Eu é que não vou tolerar (in)disciplina! Coloco já para fora da sala!”.

Pergunto: terá esse aluno alguma chance efetiva de aprender e tornar-se uma pessoa com boas perspectivas de vida? Terá o docente prazer em estar em uma sala de aula?

De fato, em meu retorno percebi poucas mudanças. Em geral, persistia o paradigma punitivo, a falta de diálogo com os alunos, a rotulação, a vitimização das professoras, os conflitos mal resolvidos, a falta de responsabilização, o desinteresse, a apatia, as queixas, os atestados médicos, os laudos e a exclusão. Nesse cenário, professoras estão adoecendo e contando os dias para sua aposentadoria; alunos estão ateando fogo em suas próprias escolas. O que leva um jovem a um ato como esse?³

Os pais pouco frequentam a escola, mesmo que para uma conversa informal, entrega de boletins ou comemorações: só vêm quando convocados por uma série de intermináveis bilhetes para *ouvir* reclamações sobre seus filhos (in)disciplinados. As gestoras e docentes aparentam cansaço e apatia. As crianças não mais se importam. Permanece a ação de colocar para fora da sala e de “esquentar” banco. Enquanto alguns (in)disciplinados ficam pelo corredor matando tempo com um sorriso nos lábios, outros nem entendem o motivo pelo qual estão lá. Tudo isso me inquieta demais, provocando imensa vontade de contribuir para mudanças possíveis. Não tenho (pois não existe) varinha mágica. Nesse contexto, cabe apenas parar, refletir, investigar e quem sabe convidar colegas para juntas encontrarmos possíveis alternativas. Afinal, quem não prefere trabalhar em um ambiente menos litigioso, em que a finalidade essencial da escola possa de fato tornar-se uma realidade?

Assim, ao rever essa trajetória e refletir um pouco mais acerca dos desafios provocados pelo contexto onde atuo, decidi direcionar meu Trabalho de Conclusão em nível de Mestrado para o tema (in)disciplina escolar. Com o intuito de exercitar

³ Tal como se observou em Eldorado do Sul, quando as investigações indicam que a motivação dos alunos para incendiar a escola teria sido uma indisposição com a diretora. Disponível em: <http://gaucha.clicrbs.com.br/rs/noticia-aberta/adolescentes-que-atearam-fogo-em-escola-de-eldorado-sul-foram-liberados-9034.html>. Acesso em: 09 set. 2013.

uma atitude investigativa entorno das questões até aqui apontadas, optei por envolver também nesse processo colegas e equipe diretiva através de uma proposta de formação continuada que passo a narrar nas páginas a seguir.

3 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

O educador está aqui em relação ao jovem como representante do mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela é implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação (ARENDT, 2000, p. 239).

Segundo a autora acima citada, a família prepara a criança para a vida e a escola a introduz para o mundo, sendo ambas instituições responsáveis tanto pelo desenvolvimento da criança como pela continuidade do mundo. Essa responsabilidade assume na educação a forma de autoridade. Mas, para que uma professora tenha autoridade, ela precisa ser capaz de reconhecer-se enquanto tal, assumindo e compreendendo o seu papel na formação do aluno. Em todos os ambientes escolares da rede municipal onde atuei, pude identificar o aumento de situações de conflito e queixas das professoras e gestoras quanto à sua perda de autoridade, bem como quanto à falta de respeito e à agressividade exacerbada dos alunos, ou seja, quanto à (in)disciplina encontrada no ambiente escolar e ao despreparo dos profissionais da educação para lidar com esse problema.

A Secretaria de Educação do Município sempre teve grande demanda das diretoras de escola no que diz respeito ao auxílio para essa problemática. Apesar disso, mesmo oferecendo profissionais e cursos de formação durante o ano letivo a fim de melhor qualificá-los, não se observaram mudanças significativas. Ao contrário, o número de relatos de casos de (in)disciplina, sentimentos de frustração, abandono do cargo ou afastamento das professoras e, até mesmo, atestado de “incompetência”, segundo elas, para enfrentarem essas manifestações tem aumentado. Tudo isso despertou em mim, enquanto pedagoga, observadora e pesquisadora, o interesse pelo tema disciplina escolar.

Conforme já referido, acompanhando e observando a angústia das professoras, suas falas e as falas dos alunos, entendi o quanto procedimentos e encaminhamentos urgentes de prevenção, análise, reflexão e ação relativos ao tema faziam-se necessários. Entretanto, quanto mais o tema me fascinava e me inquietava, mais eu precisava aprofundar meus conhecimentos por meio de leituras e reflexões.

Cabe aqui assinalar que a Secretaria da Educação, conhecendo o projeto que eu iria desenvolver no Mestrado, procurou-me solicitando a apresentação de um projeto-piloto, tendo como foco central a questão da (in)disciplina escolar. A ideia seria oferecer um espaço de encontros para estudos e trocas de experiências entre os profissionais, mediados por mim como pesquisadora, para coordenar uma proposta de Formação Continuada das professoras e gestoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Atílio Tosin, localizada no município de Garibaldi, Rio Grande do Sul. A justificativa resumiu-se ao fato de essa ser uma das maiores escolas da rede municipal, cujos conflitos e cujas situações constantes de (in)disciplina estariam ocorrendo sem que medidas de prevenção ou apaziguamento tivessem resultado na busca de um melhor ambiente escolar. Diante disso, apresentei – e foi aprovado pela Secretaria – um projeto que correspondia exatamente ao que também estava sendo proposto como Trabalho de Conclusão ao longo do Mestrado e que aqui se apresenta já finalizado. Para tal, houve apoio e inclusive divulgação na imprensa local⁴.

O objeto desse projeto consistia nas concepções e práticas de gestoras e professoras a respeito da (in)disciplina escolar, de modo que os sujeitos seriam as gestoras e professoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Atílio Tosin. A questão desencadeadora dessa proposta era a seguinte: como promover mudanças de concepções e práticas de gestoras e professoras diante da (in)disciplina escolar, a partir de um processo de formação contínuo e sistemático que tem como característica essencial a reflexão cooperativa?

Demais questões decorrentes dessa também serviram como orientação para os encontros de Formação Continuada: quais os principais “queixumes” por parte dos docentes em relação à (in)disciplina dos alunos? Que medidas ou estratégias são usualmente tomadas pelas professoras e gestoras para resolver os conflitos em sala de aula? Os participantes do projeto demonstram o desejo de mudança ou se sentem dispostos para ações que promoverão talvez novas concepções, discursos, posturas e processos de decisão? E que tipo de ação poderá ser acordada e realizada por todos os envolvidos para que o processo de mudança ocorra em relação à (in)disciplina?

Nessa perspectiva e no intuito de organizar o conjunto de procedimentos a

⁴ Apêndice F.

serem desenvolvidos nos encontros, foram também estruturados os objetivos do projeto, descritos a seguir.

3.1 Objetivos

Implantar um projeto-piloto junto a uma escola da rede municipal de Garibaldi, buscando promover mudanças nas concepções e práticas de gestoras e professoras diante da (in)disciplina escolar. Para tal, alguns passos foram trilhados, pautando-se as seguintes metas: reflexão sobre prática e atitudes das professoras frente à (in)disciplina em sala de aula (considerando a bagagem que o aluno traz); desenvolvimento de momentos de capacitação docente (formação continuada), através de grupos de estudo/reflexão voltados para o tema em foco, buscando mudanças nos modos de resolver problemas disciplinares na escola como um todo e na sala de aula em particular; troca de experiências entre as professoras, articulando os conhecimentos teóricos com a prática por elas vivenciada, de forma integrada e compartilhada, além de proporcionar discussão sobre os problemas internos e as especificidades da realidade da escola, fundamentando tomadas de decisão e contribuindo, assim, para a construção da autonomia da escola e de seus problemas; reflexão contínua das professoras para encontrar novos caminhos que possibilitem à escola tornar-se espaço de participação, diálogo e produção de conhecimento; estudo de textos sobre a (in)disciplina, visando a um novo e menos limitado olhar e discurso que permita a busca de estratégias de enfrentamento dos problemas do cotidiano escolar e, talvez, proporcione maior prazer e alegria aos docentes, diminuindo seus “queixumes”.

4 AMPLIANDO A COMPREENSÃO ACERCA DO TEMA

4.1 Algumas constatações no contexto escolar

Atitude imprescindível a quem decide encaminhar uma pesquisa-ação consiste em, prioritariamente, buscar melhor compreender o tema que pretende mediar entre os participantes. Portanto, cabia-me mergulhar em estudos que permitissem levar em frente à proposta com maior segurança não para querer “saber mais” do que as colegas participantes, mas para poder fazer sugestões de leituras apropriadas diante dos questionamentos e queixumes que certamente surgiriam. Assim, em busca de referenciais, iniciei por um rastreamento de dissertações e teses relacionadas ao assunto⁵.

Partindo do pressuposto de que uma diretriz disciplinar ampla, de base preventiva, poderia ser um recurso eficaz para uma instituição escolar desenvolver a busca de um ambiente favorável ao atingimento de seus objetivos, procurei refletir ao máximo sobre as leituras que ia fazendo e elaborando algumas ideias, como estas que apresento a seguir. Em escolas afetadas por desordens e situações constantes de (in)disciplina, alguns procedimentos se fazem necessários para a produção de melhorias reais em seu ambiente. Nesse contexto, recorrer a estratégias de desenvolvimento institucional para desencadear um processo de reestruturação poderia ser uma das ações eficazes. Sabia, obviamente, que esse processo requer meses ou até mesmo anos de ações individuais e/ coletivas, com a criação de grupos de trabalho e a indicação de responsáveis por avaliar, planejar e desencadear mudanças e avanços na formação continuada das professoras e na escola como um todo. Para isso, são necessárias sistemáticas reflexões sobre atitudes e práticas frente ao que as colegas indicavam como a (in)disciplina dos alunos.

Nesse sentido, o projeto também atendeu ao que vem sendo discutido nacionalmente em nosso país. Nesses últimos anos, o Ministério da Educação (MEC) vem desenvolvendo importante discussão acerca de novas Diretrizes para o Ensino Fundamental, em que a questão da Educação Integral ocupa espaço, direcionamento percebido por Susana Pacheco (2008, p. 6) ao inferir que:

⁵ Apêndice A

[...] conseguir diminuir a distância entre a escola e a vida tem sido um desafio percorrido por muitos educadores, em diferentes tempos, desde o surgimento da escola até os dias de hoje. A centralidade da escola na proposição do projeto de Educação Integral deve se constituir na luta por uma escola mais viva, de modo que se rompa, também, gradativamente, com a ideia de sacrifício atrelado ao ensino formal e, por outro lado, de prazer a tudo que é proposto como alternativo ou informal ao sistema escolar.

Alguns direcionamentos têm sido desenvolvidos a fim de tornar o ambiente escolar mais propício à aprendizagem, permitindo que se consolide a efetiva formação de crianças e jovens não somente para o mercado de trabalho, mas igualmente para uma sociedade mais feliz. Entretanto, ainda estamos longe de alcançar tais metas, e, em geral, os docentes acusam a (in)disciplina dos alunos como um dos grandes complicadores pedagógicos.

Deparar-se com a violência ou a (in)disciplina escolar, sem um conhecimento de como ela se constrói e se propaga de quais são as ações mais adequadas para a prevenção e para a busca de soluções, é entregar a professora à própria sorte. Geralmente, esta toma decisões com base em sua intuição, no improviso, no senso comum, em sua vivência ou em sua experiência familiar e/ou escolar.

Conforme Nunes (2004) é na atividade prática de ensino com suas múltiplas interações que o saber da experiência se articula. Diante de situações concretas, o professor precisa recorrer à improvisação para desenvolver o hábito que lhe permitirá enfrentar os desafios da profissão e que acabará se manifestando no estilo de ensinar, bem como em seus *macetes*, que nada mais são, na apreciação de Santos (1998, p. 126), do que

Resultados dos conhecimentos e habilidades que o professor vai adquirindo com o exercício de sua atividade, ou seja, é um saber adquirido no fazer, podendo ser caracterizado como um conhecimento tácito que leva as pessoas a dar respostas a situações da vida profissional de forma quase automática, sem conseguir, muitas vezes explicar este saber-fazer.

O professor formado a partir de uma *construção tradicional* procura garantir a disciplina pela imposição de regras e pelo castigo aos que são (in)disciplinados. A violência física ou simbólica é uma das formas de atuação que visa à obediência de regras, mantendo, assim, as relações de poder.

Já na tendência chamada *racionalidade prática*, o professor desenvolve uma capacidade reflexiva sobre as situações problemáticas e concretas vivenciadas na

própria prática. Acerca disso, Zeichner (1993b) afirma que essa tendência pode ser o reconhecimento de que os professores são peças-chave na efetivação de qualquer mudança que se pretenda alcançar. Eis mais uma – dentre tantas outras! – ideias inspiradoras para levar em frente minha proposta de trabalho junto às colegas. Entretanto, dando seguimento às leituras, querendo entender mais e mais sobre o tema, encontro em Pirola e Ferreira (2007) certo desalento. Dizem eles que embora professores se queixem e falem com frequência sobre a necessidade de a escola buscar minorar problemas relacionados à (in)disciplina, os mesmos resistem a repensar a própria prática cotidiana.

Garcia (1999), por sua vez, afirma que docentes costumam avaliar o aluno como um sujeito que não quer aprender ou a quem a família não deu educação e que a escola acredita que a (in)disciplina se resume a problemas de comportamento, embora nem sempre problemas de comportamento indiquem que os alunos são (in)disciplinados. Já Oliveira e Reis defendem as discussões sobre os problemas de comportamento nos cursos de formação por conta das

[...] mudanças significativas que a relação professora-aluno vem sofrendo no decorrer do tempo, promovendo, assim a reformulação na evolução histórico-cultural do homem. As grandes e contínuas transformações sociais, culturais e tecnológicas do mundo contemporâneo têm solicitado uma nova proposta de educação que ofereça um novo modelo de escola e, conseqüentemente, que tenha um novo perfil de educador para atender às necessidades do educando que vive a realidade desta nova era (2005, p. 8).

Os mesmos autores advertem, ainda, que o curso de formação tem aberto discussões superficiais sobre a relação entre professora-aluno e (in)disciplina, pois, segundo eles, as professoras saem da sua graduação com concepções sobre um aluno, uma sala e uma escola ideais, o que consiste em uma utopia. Quando se veem frente a problemas de (in)disciplina, não sabem que atitudes tomar, o que agrava o problema, já que, como sabemos, os alunos agem de acordo com o clima que a professora constrói em sala de aula. Portanto, a professora tem papel fundamental nesse processo e precisa estar ciente de que o aluno não nasce aluno, o que significa que precisamos dar aula para quem ainda não sabe qual é o seu papel enquanto aluno.

Referida por Dubet (1997) e referendada igualmente por Milstein e Mendes (1999), tornar-se aluno só acontece via ensinamentos. Tal fato é também explicitado por Amado (2001, p. 16) quando esta menciona que

[...] a competência dos professores se concretiza na combinação de um conjunto de destrezas técnicas que consistem em saber e saber ensinar; de uma capacidade de gerir os poderes, de levar o aluno a compreender a importância de regras para um bom convívio, da capacidade de observação e atenção quanto às características psicológicas, sociais, culturais e de vida dos alunos.

O que diversos autores dizem – e que também constatei na escola – é que o discurso das professoras se mostra contraditório, pois, se, de um lado, se mostram interessadas em formar alunos autônomos, de outro, demonstram certo autoritarismo, muitas vezes exacerbado. Nessa perspectiva, Garcia (2002) observa a ausência de visão compartilhada na escola sobre o tema da (in)disciplina. Essa ausência é negativa, pois prejudica o entendimento e as ações dos educadores. Outra observação é a inversão de prioridades, causada pela predominância de cultura intervencionista na escola. Professoras estão mais preocupadas em intervir disciplinarmente do que preventivamente. A ação se resume a uma parcialidade ao invés de consistir em estratégias para mudanças por meio de um processo a ser construído por todos. Eis outro tópico importante a ser discutido, já que a formação da professora para a prevenção da (in)disciplina é de suma importância, exigindo uma mudança de postura e atitude, assim como uma transformação no modo de encarar seu papel na regulação da disciplina, bem como o papel dos alunos nessa tarefa. Com isso,

[...] faz mais sentido uma formação reflexiva, voltada para resolução de problemas em sala de aula, mas para a qual os professores precisam antes tornar-se cientes de suas próprias crenças sobre a questão de indisciplina. Esse tipo de formação, entretanto, requer a inclusão de experiências e processos raramente presentes na formação baseada em conhecimento conceitual, usualmente explorada em iniciativas de formação continuada encontradas em escolas e sistemas de ensino. (SANTOS, 2009, p. 94 apud GARCIA, 2009).

Segundo Alarcão (2003, p. 22-34), “um professor reflexivo, frente às manifestações de (in)disciplina, levantará hipóteses, que o levarão a uma observação reflexiva, a uma conceptualização do problema investigado e posteriormente a uma experimentação ativa”. Trata-se, assim, de uma ação ou mudança desencadeada por esses diferentes momentos, assumindo sempre uma postura crítica frente à sua prática enquanto educador. Devemos considerar, então, a necessidade de investir em uma Formação Inicial de qualidade, sem deixar de

investir com igual rigor e qualidade em alternativas de formação continuada, que venham a contribuir para a formação de um profissional reflexivo que busca ações de prevenção para a (in)disciplina em contextos escolares.

4.2 A evolução do conceito de disciplina

De acordo com Aquino (1996), a (in)disciplina não é um fenômeno estático, mas variável de acordo com os valores e as expectativas de cada período histórico, os quais, por sua vez, dependem de diferentes fatores: sociologizantes (família, sociedade e fatores externos), psicologizantes (problemas emocionais e psicológicos e imaturidade) e pedagógicos (escola, gestão, currículo, atuação docente e atividades pedagógicas). Ao longo dos tempos, o conceito de disciplina assumiu diferentes significações, mas sempre atrelado à noção de ordem e regras, em que se espera do outro a execução obediente e precisa.

Na história da educação brasileira, por exemplo, algumas formas disciplinares, inspiradas por diferentes tendências, que traziam modelos para o trabalho escolar, se fizeram presentes. Até 1930, predominou a concepção humanista com duas vertentes: a religiosa e a leiga. Tal. Concepção chegou até nós por meio da Companhia de Jesus, em um momento em que a educação era regulada pelo *Ratio Studiorum* (Planos de Estudos), aprovado em 1599 e ministrado nos colégios, sendo dirigido por um reitor e assistido por um prefeito de estudos, o qual era encarregado de inspecionar os professores (SZENCZUK, 2004). A disciplina era baseada

[...] na emulação e na competição, fomentadas de vários modos: individualmente, tendo cada aluno um êmulo com quem competir, e coletivamente, dividindo-se em classes em dois grupos rivais, com denominações próprias [...] Mas a emulação se acompanhava, em sentido negativo, da obediência e da submissão mais completas, mantidas por permanente vigilância, da qual participavam os próprios alunos por meio de delações e espionagens impróprias de toda educação moral sadia (LUZURIAGA, 1987, p. 119).

A prática do professor era centrada na palavra, e sua autoridade prevalecia. A disciplina era imposta de tal modo que aluno deveria estar em silêncio, atento e respeitador. Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, essa estrutura se desfez, alterando a forma de organização da educação. Foi então que Marquês de Pombal

autorizou a atuação de leigos no ensino, mas a filosofia jesuítica ainda prosseguiu por algum tempo no Brasil. Segundo Romanelli (1984, p. 36 apud SODRÉ, 1967),

[...] embora parcelado, fragmentado e rebaixado de nível, o ensino mais variado nos seus aspectos orientou-se para os mesmos objetivos, religiosos e literários, e se realizou com os mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e à disciplina estreita, concretizadas nas varas de marmelo e nas palmatórias de sucupira, tendendo a abafar a originalidade, a iniciativa e força criadora individual, para pôr em seu lugar a submissão, o respeito à autoridade e a escravidão aos modelos antigos.

A partir de 1920, as ideias da chamada “Escola Nova” começaram a ser difundidas no Brasil. O desenvolvimento psicológico do aluno e suas habilidades de conviver e se organizar em uma escola passam a ser o foco das discussões sobre disciplina.

Já entre o período de 1954 a 1960, a tendência humanista predomina. Nessa tendência, “a disciplina surge de uma tomada de consciência dos limites da vida grupal; assim aluno disciplinado é aquele que é solidário, participante, respeitador das regras do grupo” (LUCKESI, 1994, p. 58).

No final dos anos sessenta, políticas derivadas do golpe civil-militar de 1964 incentivaram uma “pedagogia tecnicista”, com seus princípios de eficiência, racionalidade e produtividade, em que a educação é vista como um recurso para promover o desenvolvimento econômico por meio da qualificação da mão de obra. Nessa tendência, a disciplina está relacionada a comportamentos treináveis e desejáveis, envolvendo atitudes-habilidades-notas⁶.

Entre o período de 1960 a 1970, emerge a tendência crítico-reprodutivista (BOURDIEU; PASSERON, 1970), pautada na ideia de que a escola reproduz as relações sociais, pela força do trabalho ou pela ideologia dominante, exercendo uma violência simbólica. O conceito de resistência amplia, então, as possibilidades de entender a (in)disciplina escolar (SZENCZUK, 2004).

Nos anos 80, com a tendência progressista, a escola passa a ser enunciada como mediadora entre o individual e o social, e a disciplina ganha o sentido de vivência, de interação, de solidariedade, de respeito e esforços coletivos e de

⁶ Durante as entrevistas realizadas no final do semestre, a pedagogia tecnicista, de certa forma, foi citada por uma professora como ainda existente e praticada. Ela fez tal referência porque, segundo ela, em muitas escolas docentes, em meio às mais variadas tendências, os professores ainda avaliam seus alunos somente por suas atitudes. Se observarmos um Conselho Escolar (ou Conselho de Classe), podemos reconhecer nitidamente essa postura.

autonomia do aluno. A disciplina é baseada, nesse período, em estímulo e motivação, pelo menos no discurso predominante.

Já de 1990 até os dias atuais, os discursos entorno de (in)disciplina parecem passar por uma crise de instabilidade, em meio a críticas à escola e seus modos de lidar com os alunos. Estaria ela passando também por uma crise em seus propósitos de educar e ensinar? Em síntese, a partir da segunda metade do século passado, a sociedade brasileira passou por profundas mudanças. Essas mudanças, segundo Vasconcellos (1998), ocasionaram a crise ética, a economia recessiva, a concentração de renda e o desemprego. As pessoas foram induzidas ao consumo e à satisfação imediata do prazer, influenciando o cotidiano familiar: mais trabalho, menos tempo e menos convívio familiar – um dos determinantes da (in)disciplina. A economia capitalista estaria apresentando outra forma de organização e funcionamento da sociedade.

Para Justo (2005, p. 30),

A sociedade hoje não funcionaria mais sob a lógica do confinamento, da concentração, da associação, da manutenção do sujeito em cercados geográficos e psicossociais e nem mesmo sob a lógica da disciplina, entendida como uma docilização obtida através de uma vigilância direta exercida mediante o olhar próximo do outro e de medidas coercitivas e repressivas. Funcionaria, isto sim, sob a lógica do confinamento, de dispersão, de retirada do sujeito de espaços fechados e de sua colocação em espaços abertos.

A vida situada em um determinado lugar, ou seja, a vida estável estaria cedendo espaço a um novo modelo de provisoriedade e de diluição de vínculos sociais e afetivos. Haveria, assim, uma constante transformação de ideias, pensamentos, crenças, valores e condutas.

Ainda conforme Justo (2005, p. 33), a casa e as famílias tradicionais estão sendo substituídas por “organizações polimorfas e oscilatórias, habitadas por figuras mais transitórias e instáveis, chegando a se configurar como um lugar de alta rotatividade ou de passagem, e não de permanência e fixação.” Temos filhos de diferentes pais convivendo no mesmo núcleo, pais do mesmo sexo ou mesmo uma só figura (paterna ou materna) no “comando” ou na organização da família.

4.3 A (in)disciplina e o ambiente escolar

Partindo do senso comum, segundo Vasconcellos (2009, p. 90), poderíamos dizer que disciplina é saber se comportar. Conforme o autor, o termo comportar admite vários sentidos: permitir, admitir, suportar, ter como exigência, sofrer, padecer, suportar, proceder e conduzir-se. Por um jogo fonético, pode aproximar-se de vocábulos como: compor, constituir, produzir e construir. Lembramos, apenas, que “o saber se comportar” aplica-se a todos: alunos, professores, funcionários, direção e pais.

Segundo Xavier e Barbosa (2002), a educação, a escola e suas práticas estão em constante ressignificação. Para exemplificar tal fato, os autores citam dois educadores que repensaram a questão da disciplina sob a ótica de diferentes contextos: Célestin Freinet e Antón Makarenko.

Freinet afirmava: “Haveis notado como os vossos filhos em família ou na escola estão sossegados e são fáceis de suportar quando totalmente ocupados numa atividade que os apaixone? O problema da disciplina já não se põe: basta organizar o trabalho que entusiasma” (1975, p. 123). Podemos observar nas escolas que, quando a atividade é atrativa e envolvente, o aluno disciplina-se automaticamente e todos – alunos e professor – sentem-se realizados, motivando neste último a costumeira frase: “Hoje a aula deu certo!”.

Como a educação parte do sentimento de pertencimento e de vínculo, que é tudo que liga e ata, professor e alunos devem estabelecer vínculos entre si. “O sujeito só se submete livremente à moral do grupo se, estiver a ele ligado” (VASCONCELLOS, 2009, p. 94).

Vários autores concordam que o professor será uma direção para os educandos somente se o aluno *autorizar*. Em outras palavras, limites ou possibilidades estabelecidas pelo professor nada significarão para o aluno se este não o reconhecer como mestre, se não houver um vínculo forte, ou seja, se não houver um laço que os una, inclusive afetivamente.

Os alunos em processo de formação precisam de autoridade para se opor ou se orientarem a fim de que sua personalidade se constitua e que eles possam construir sua identidade. Um professor que não se posicione claramente não ajuda em nada nesse processo de construção. Como um modelo de referência, precisa tomar uma posição e auxiliar o aluno para que igualmente tome a sua. Delegar

autoridade para outra pessoa, como o diretor de escola, por exemplo, colocar o aluno para fora da sala sem resolver o conflito ou deixar a aula “rolar” não demonstra nenhuma orientação aceitável.

Vasconcellos (2009, p. 94) lembra Paulo Freire (1981, p. 79): “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Igualmente ninguém disciplina ninguém, e não nos disciplinamos sozinhos, mas sim em comunhão.

Já o pedagogo russo Makarenko (1987) experienciou sua prática pedagógica com crianças e jovens abandonados, órfãos e sobreviventes da guerra, chegando à conclusão de que a disciplina não é efeito de certas medidas “disciplinares”, mas sim de todo o sistema de educação, de todas as circunstâncias da vida e de todas as influências a que as crianças estão sujeitas. Nesse sentido, a disciplina não é causa, não é método, nem meio de uma boa educação, mas o seu resultado. (MAKARENKO, 1987). Em ambas as concepções, há uma mudança de significados, de modo que obediência seria fruto da autodisciplina.

Muitas vezes nas escolas em geral, educadores consideram tudo o que for divergente como posturas (in)disciplinadas. A escola precisa rever sua estrutura organizacional, com uma análise detalhada do contexto em que está inserida, para que a gestão possa saber qual é o melhor caminho a seguir, reinventando-se e abrindo espaço para o diálogo e a participação de todos. Faz-se necessária uma gestão escolar que pense na reestruturação curricular e na flexibilização de programas e critérios de avaliação de forma contínua e negociável.

A disciplina perde a razão de ser se a própria escola não diz a que veio se não tem um projeto ou uma direção. Como os alunos não ficam sem objetivos, quando a escola não os dita, eles estabelecem os seus de forma dispersiva, fazendo com que os professores fiquem em uma posição reativa e não propositiva. Nessas situações, eles apenas reagem às manifestações dos alunos, sentem-se perdidos e, por vezes, nivelam-se aos seus alunos, em se tratando de postura, quando submetidos a situações de conflito ou de agressividade.

Ainda segundo Vasconcellos (2009, p. 101), tem se negado ao aluno a oportunidade de refletir sobre seu papel, seus objetivos e seu estudo. Os alunos, quando solicitados a participar, falar e emitir sugestões/opiniões, em geral, reagem com apatia, pois não estão acostumados com esse papel proativo. Ao mesmo tempo, a maioria dos educadores, quando indagados sobre o conceito de

(in)disciplina, associam o termo à falta de algo, seja de atenção, organização, higiene, regras, valores, respeito, pontualidade assiduidade. Alguns poucos retrucam que não se trata da falta, mas sim do “não estabelecimento de regras e combinações ou do não cumprimento das mesmas”.

Em uma pesquisa realizada por Oliveira e Golba (2008), a percepção dos professores sobre (in)disciplina engloba: não respeitar os professores e colegas, ser malcomportado e malcriado, não cumprir as regras estabelecidas, fazer barulho, não permitir o bom funcionamento da aula, falar demais, ser desordeiro, não ser pontual, fazer ofensas e não comparecer à aula. Percebemos, aqui, uma leitura comportamental por parte dos professores, fato vivenciado cotidianamente nos contextos escolares, tal como no ambiente em que se desenvolveu esta pesquisa-ação.

Segundo Fortuna (2002), os professores, ao definirem a (in)disciplina de forma negativa, já se auto incapacitam para encontrar explicações que possam auxiliar em sua prática pedagógica. A autora afirma, ainda, que a (in)disciplina deveria ser vista de forma positiva. A atitude negatória sobre a (in)disciplina revela-se contrária à proposta política pedagógica das escolas, que tem por objetivo formar sujeitos autônomos, atuantes, que discutam suas realidades, suas vivências e não aceitem ou acatem tudo de forma apática e permissiva sem questionamento, o que não pode ser confundido com anarquia ou desrespeito às regras. Os comportamentos devem ser muito bem observados, pois considerar comportamentos adversos à nossa vontade como comportamentos (in)disciplinados nem sempre retratam atos “indisciplinados”.

4.4 A (in)disciplina e os fatores psicoemocionais

A (in)disciplina pode vir também de fatores psicológicos ou emocionais que dificultam a atenção e a concentração em aula. Alunos com necessidades especiais, por vezes não diagnosticados, são tidos como (in)disciplinados, pois não se concentram na execução das atividades como o professora gostaria, além de agitarem-se bastante na sala, terem comportamentos violentos ou de auto violência não justificados e apresentarem rendimento escolar abaixo do esperado. Assim, acabam rotulados.

A carência afetiva também pode manifestar-se como um comportamento

(in)disciplinado. Comportamentos como agressividade, rebeldia, desrespeito, falta de limites, apatia e indiferença podem ser tentativas de chamar a atenção dos professores (AQUINO, 1996; OLIVEIRA; REIS, 2005). Oliveira e Reis (2005) chegam a propor que o professor assuma novos papéis de afetividade e saiba ouvir e compreender as emoções do aluno, lembrando que cada aluno tem sua particularidade, já que cabe ao professor não somente informar ou cumprir programas, mas também educar no amplo significado que esse verbo pode conter.

Todos que lidam com a realidade docente sabem que transformações radicais ocorreram no ambiente escolar nas últimas décadas, tais como aumento do número de vagas, gerando escolas superlotadas, com classes numerosas, falta de material e estrutura física, e remuneração insatisfatória, por exemplo. Essas transformações ocorreram sem as mínimas estruturas básicas, diminuindo significativamente a qualidade da educação.

Oliveira e Reis (2005) afirmam, ainda, que a escola ficou sem atrativos para os alunos de hoje. A aprendizagem e o conhecimento passaram a ser ignorados pelos alunos, que também não percebem mais a escolarização como equivalente de ascensão econômica e social. Segundo Aquino (1996, p. 48), entretanto:

Independente de qualquer argumento contrário, temos que reconhecer que alguém à margem da escolarização não pode (e nem mesmo o sabe) acender aos status de cidadão na sua plenitude. Seus direitos, mesmo que em tese sejam iguais aos dos outros, na prática serão mais escassos. O acesso pleno à educação é, sem dúvida, o passaporte mais seguro da cidadania, para além de uma sobrevivência mínima, a mercê do destino, da fatalidade, enfim.

É inquestionável, assim, mesmo nos tempos de hoje, que a frequência à escola, o crescimento intelectual e emocional, as normas de convivência e tudo o mais que caracteriza o tempo de socialização na infância e juventude são ainda imprescindíveis durante o processo de escolarização.

4.5 (In)disciplina e exclusão: dimensões inter-relacionadas

Aquino (1998) comenta que os chamados alunos (in)disciplinados surgiram concomitantemente ao fracasso escolar decorrente do processo de escolarização inicial. O autor afirma que há duas tendências que sustentam a reflexão sobre a (in)disciplina e sobre a violência na escola: uma de “cunho socializante com

determinantes macroestruturais, e outra de matiz mais clínico-psicologizante-diagnóstico de caráter evolutivo ou patológico” (AQUINO, 1998, p. 7). Muitas vezes, a ordem é o “encaminhamento do aluno ao setor competente” (quando ele existe).

Como professora de sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), ainda atendo crianças “rotuladas” como portadoras de algum distúrbio. A escola precisa encontrar respostas para isso. Por vezes, encaminhar uma criança e exigir um diagnóstico para ela por outro profissional traz uma espécie de alívio ao professor, eximindo-o de qualquer responsabilidade. Graves erros ocorrem, entretanto, pois muitas vezes a criança está com algum problema emocional ligado à família ou à sociabilização, que poderia ser sanado com outras ações.

Muitos profissionais estão chegando a diagnósticos errados, atribuindo laudos de que essas crianças ou jovens tem déficit de atenção ou hiperatividade quando apresentam comportamentos de inquietude, de rebeldia frente às normas e regras e de falta de concentração. O psiquiatra e psicoterapeuta Augusto Cury afirma que a maioria dessas mesmas crianças poderá ser vítima da Síndrome do Pensamento Acelerado (SPA). Nesse caso, o tratamento e as técnicas seriam bem diferentes, e a escola deveria ter mais empatia e pensar antes de agir, pois influi diretamente na qualidade de vida e na saúde emocional de seus alunos (CURY, 2014).

Atualmente, temos visto surgir um novo “distúrbio”: a (in)disciplina. A escola que excluía os alunos “diferentes” precisa excluí-los novamente, já que todos os discursos atribuem a culpa ao aluno quando o assunto é (in)disciplina e isentam o professor e o sistema de ensino. De fato, a população escolar mudou. Narodowski (1998) identifica crianças e jovens com novas necessidades e capacidades, referindo-se a eles como seres com “infância des-realizada”:

É a infância que é independente, que é autônoma, porque vive na rua, porque trabalha desde muito cedo. São também as crianças da noite, que puderam reconstruir uma série de códigos que lhes dão certa autonomia cultural e lhes permitem realizarem-se, ou melhor, des-realizarem-se, esta é a palavra correta, como infância. É a infância não da realidade virtual (a infância da internet, do computador, da TV a cabo), mas a da realidade real (p. 174).

Interessante também é aquilo a que Xavier (2002) chama atenção: o apagamento que ocorre nos discursos pedagógicos sobre o papel que a escola tem frente ao disciplinamento dos alunos. A autora afirma, ainda, que os discursos

acadêmicos falam do papel da escola na formação intelectual e moral dos alunos, mas que, enquanto há propostas de práticas na formação intelectual, pouco se vê sobre estratégias ligadas à formação moral. Lembrando o processo de disciplinamento defendido por Kant (1996), indaga se todo o discurso do filósofo acerca de educação, sobre o qual a escola foi alicerçada, teria sido esquecido ou apagado. Para Kant (1996, p.16), “a falta de disciplina é um mal pior do que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde”. A partir dessas e outras reflexões, muito adequadamente Maria Luiza Merino Xavier (2003) faz importante observação ao lembrar que, depois dos tempos de autoritarismo (pós-golpe civil-militar de 1964), escolas e professores, talvez pretendendo democráticos, e não querendo se identificar como produtores de sujeitos ordeiros, também não assumem a construção de sujeitos autônomos e autodisciplinados.

5 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Atílio Tosin – local onde foi desenvolvida esta pesquisa – integra a rede municipal de ensino do município de Garibaldi, Rio Grande do Sul, que é composta por nove escolas de Ensino Fundamental e quatro de Educação Infantil. A maioria dos docentes dessa escola, fundada em 02 de janeiro de 1990 e situada na Rua Café Filho, 643, no Bairro São Francisco, possui titulação em nível de Especialização. A instituição conta com uma equipe diretiva formada por uma diretora e duas vice-diretoras, além de uma supervisora de ensino.

Em 2014, a escola contou com 38 professores e 14 funcionários, tendo no corpo discente aproximadamente 466 alunos, distribuídos nos turnos da manhã, tarde e noite. No período diurno, ocorre o Ensino Fundamental de oito e nove anos e, no período da noite, acontece a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A escola está localizada em uma região do município que recebe famílias vindas de vários locais do estado ou fora dele à procura de trabalho. No período da manhã, predominam alunos dos bairros próximos, oriundos de famílias de situação financeira estável. Já no período da tarde, além de crianças pertencentes a famílias com situação financeira estável, há também as pertencentes a famílias que se caracterizam como de baixa renda. No período da noite, predominam alunos residentes em diferentes bairros do município, que são trabalhadores e complementam a renda familiar.

A maioria dos estudantes do EJA constituía-se de pais, mães e alguns idosos, que retornavam aos estudos. Hoje, essa realidade mudou. No ano de 2013 e 2014, por exemplo, os alunos matriculados, em sua maioria, são jovens entre 15 e 18 anos, advindos do turno diurno, de diferentes escolas do município, com alguma defasagem idade/série devido ao fato de não serem assíduos (o turno diurno é o que apresenta maior percentual de evasão e repetência).

5.1 Observações quanto aos encaminhamentos de gestão

A equipe diretiva de um modo geral, tem bons propósitos, mas muitas vezes falta-lhe tempo para deliberar e resolver a demanda de encaminhamentos. No cotidiano vive assoberbada sobre os mais diversos assuntos, o que mexe em toda a

estrutura organizacional, dificultando mais ainda a resolução de conflitos. As decisões se concentram mais na figura da diretora, mesmo que alguns desses embates pudessem ser resolvidos pela própria equipe. Há queixas por parte dos professores, falta de tato por parte de alguns profissionais e frustrações em larga escala. Impera, então, o nervosismo e a ansiedade. Professoras sentem falta de se reunirem mais para discutirem o andamento das tarefas, mas não encontram tempo para isso, como a direção também não encontra tempo para dar alguns retornos aos professores e, com isso, igualmente demonstram sua contrariedade.

O clima na instituição por vezes é pesado: certos contratempos levaram professores a apresentarem atestado de saúde. Além disso, alguns funcionários inclusive abandonaram o trabalho. Outros queixumes apontados pela direção é o fato de não poder contar com todos os professores, pois alguns deles alegam cumprir tarefas somente nos horários que lhes compete. Antes do projeto sobre (in)disciplina iniciar, gestoras já se sentiam preocupadas e ansiosas para saber como eu iria “convencer” as colegas professoras a participar dos encontros. É importante destacar que se trata de uma escola de porte “grande” (se comparada às demais da rede), que tem de lidar com um número significativo de professores *convocados*, os quais estarão na escola por um período curto de tempo. Além disso, como lamentavelmente também ocorre em outras escolas, há os que estão ali só aguardando a aposentadoria e há aqueles que não concordam com o trabalho da atual administração.

Diante desses desafios e considerando os objetivos da proposta encaminhada, definiu-se o formato dos encontros de Formação⁷.

5.2 Formação continuada: grupos e características

5.2.1 Grupo 1- Turno Manhã- Séries Finais

Os encontros com o Grupo 1 (Quadro 1) ocorriam nas terças-feiras, pelo turno manhã, das 7h30min às 8h20min ou das 8h20min às 9h, podendo haver algumas variações conforme as atividades desenvolvidas.

⁷ Apêndice B.

Identificação na pesquisa	Formação acadêmica	Regime de trabalho	Atuação	Início na rede
Margarida	Estudos Sociais	40 horas	Anos iniciais e finais	2001
Girassol	Lp Inglês	40 horas	Anos finais	1990
Petúnia	Lp Matemática	20 horas	Anos finais	2000
Orquídea	Lp em Língua Portuguesa e Literatura	20 horas	Anos finais	1987
Dália	Lp Matemática.	20 horas	Anos finais	1982
Strelitzia	Ed. Física	20 horas	Anos finais	2011
Crisântemo	Normal Superior	20 horas	Anos finais	1991
Jasmim	Lp Matemática	20 horas	Anos finais	2010

Quadro 1 – Grupo 1

5.2.1.1 Características do Grupo 1

Esse grupo era formado por professoras que interagiam com conhecimento sobre suas exposições. Essas relatavam suas queixas e frustrações quanto aos alunos (por vezes apáticos, sem hábito de estudar, alguns falantes demais, desrespeitosos e sem apoio familiar quanto à realização e ao acompanhamento dos estudos) e refletiam sobre os questionamentos, lendo os textos propostos pela pesquisadora e expondo sua opinião a respeito, concordando ou discordando. Algumas (poucas) preferiam fazer suas colocações para a diretora e não para mim enquanto colega e coordenadora do projeto. Eu preferia que se reportassem a mim, para que eu analisasse a metodologia, mas respeitava essas escolhas. Com exceção de duas participantes, tratava-se de docentes que estavam há bastante tempo na escola.

Algumas se aposentaram ou estavam prestes a se aposentarem. Quando chamadas a refletir sobre possíveis ações, eram bastante colaborativas, mostrando-se educadoras afetivas, preocupadas com seus alunos e com sua prática diária. Discordavam por vezes da gestão, mas faziam suas colocações de maneira crítica e argumentativa. A professora Petúnia não concluiu a Formação devido a problemas de saúde e consequente solicitação de licença até o final do ano. O mesmo

aconteceu com outra professora que se aposentou e optou por não mais participar das atividades⁸.

5.2.2 Grupo 2 - Turno Manhã e Tarde- Séries Iniciais e Finais

Os encontros com o Grupo 2 (Quadro 2) ocorriam toda quinta-feira, no turno da tarde, das 14h às 14h55min ou das 16h30min às 17h15min, sempre com a possibilidade de alguma variação dependendo das atividades desenvolvidas.

Identificação na pesquisa	Formação acadêmica	Regime de trabalho	Atuação	Início na rede
Wendy	Lp em Língua Portuguesa e Literatura	40 horas	Anos iniciais e finais e EJA	2001
Rapunzel	Lp em Língua Portuguesa e Literatura	40 horas	Anos finais	2013
Bela	Lp Ciências	40 horas	Anos finais	1986
Branca de Neve	Lp em História, Geografia	40 horas	Anos finais	1987
Alice	Pedagogia (em fase de conclusão)	40 horas	Anos iniciais e finais e EJA	1986
Ariel	Lp Ciências	20 horas	Anos iniciais	1985
Aurora	Normal Superior	20 horas	Anos iniciais	1987
Pocahontas	Pedagogia	20 horas	Anos iniciais	1988
Merida	Pedagogia Séries Iniciais e Ensino Médio	40 horas	Anos iniciais e finais - Inclusão	1991
Elsa (Frozen)	Pedagogia Séries Iniciais	20 horas	Anos iniciais	1989
Mulan	Normal Superior	20 horas	Anos iniciais	1994

Quadro 2 – Grupo 2

5.2.2.1 Características do Grupo 2

O Grupo 2 passou a ser constituído pelos membros descritos no Quadro 2 a partir de agosto de 2014, devido à melhor adequação quanto às substituições quando havia os encontros com as professoras e ao fato de um grupo apresentar-se somente com quatro participantes. Percebemos que haveria melhor interação e debates em um grupo maior, além da sociabilização, já que se tratava de grupos distintos com algumas professoras dos anos iniciais e outras dos anos finais.

⁸ Todas as colegas que aderiram ao Projeto de Formação Continuada assinaram Termo Consentimento (Apêndice D).

Esse era um grupo igualmente falante, mais por parte das professoras dos anos finais, pois estas tinham mais queixas e frustrações quanto aos alunos ditos (in)disciplinados e também dos assim denominados *alunos de inclusão*. Sentiam necessidade de maiores ações, pois relatavam constantemente que nada parecia “andar” na escola e que gostariam de ter maiores informações e retornos da gestão. Algumas se encontravam frustradas a ponto de nem mais relatarem suas queixas, pois diziam que não adiantava. Já as professoras dos anos iniciais relatavam que, apesar dos problemas com os alunos, ainda conseguiam contorná-los, pois estes ainda as respeitavam enquanto autoridade e figura de professora.

Esse grupo era afetivo, mas tinha maiores queixumes quanto à gestão, não fazendo suas colocações nos encontros e sim em conversas paralelas na sala dos professores. Na presença da equipe diretiva, nada falava. Esse distanciamento tornava tudo mais difícil, pois, quando eu tentava a comunicação entre as partes, estas não se manifestavam. Segundo a diretora, quando indagadas, as professoras, que estão há muito tempo na escola, diziam que estava tudo bem.

Cabe destacar aqui que as assembleias foram incorporadas às práticas da escola: pais, professoras e alunos participavam da entrega de pareceres e notas e todos podiam falar sobre as situações desejadas e relatar suas experiências. As professoras desse grupo, entretanto, não achavam válido esse procedimento, uma vez que, para elas, não houve mudança ou benefício.

5.2.3 Grupo 3 - Turno Noite - EJA

Os encontros com o Grupo 3 (Quadro 3) ocorriam toda quarta-feira, no turno da noite, das 19h às 20h30min (até julho) e das 18h30min às 19h10min (a partir de agosto).

Identificação na pesquisa	Formação acadêmica	Regime de trabalho	Atuação	Início na rede
Acerola	Normal Superior	40 horas	Anos iniciais e finais e EJA	1988
Pitanga	Letras e Literatura	20 horas	EJA	1989
Romã	Lp Biologia	20 horas	EJA	1991
Damasco	Lp História	20 horas	EJA	1987
Framboesa	Ed. Física	40 horas	Anos iniciais e finais e EJA	1984
Mangostin	Ed. Física	20 horas	EJA	1991
Chirimoya	Lingua Inglesa	20 horas	EJA	2010
Fisalis	Artes Plásticas	20 horas	EJA	1988
Morango	Lp Geografia	20 horas	EJA	1990
Lichia	Pedagogia (em fase de conclusão)	44 horas	Anos iniciais e finais e EJA	2009
Jambo Rosa	Lp Matemática	20 horas	EJA	1992

Quadro 3 – Grupo 3

5.2.3.1 Características do Grupo 3

O Grupo 3 igualmente era composto por professoras que estavam há anos na escola, com exceção de uma ou duas convocações. Algumas estavam próximas da aposentadoria. Eram professoras bastante interessadas e, embora algumas possuíssem concepções enraizadas, com o tempo e com as reflexões, mudaram sua postura e fala. O EJA, nos últimos tempos, após a inclusão de jovens a partir de 15 anos, passou a ser constituído de pessoas com sérios problemas com drogas e (in)disciplina e que apresentavam divergências com alunos de maior idade (adultos), de tal modo que não sabíamos se o EJA teria futuro, pois as educadoras estavam frustradas, tristes e sem determinação para enfrentar os conflitos. Pensaram até em paralisarem caso não houvesse mudanças e maior segurança na escola.

O grupo do EJA foi uma grata surpresa, pois era o que mais se queixava e não via futuro nem possibilidade de transformações. Apesar disso, despertaram após os encontros e resolveram agir, criando novas normas de convivência e repassando-as para a direção dar seu aval. A direção apoiou-as, e as ações começaram a acontecer. Foi uma tarefa nada fácil para esse grupo e para a equipe diretiva, mas, em sua maioria, as professoras se posicionaram e estão fazendo sua parte, e os alunos estão se adequando ao proposto e respeitando as normas, o que originou aulas mais prazerosas. Os pais também foram chamados à responsabilização, e assembleias foram incorporadas, de modo que os pais, as professoras e os alunos mudaram o jeito de fazer as reuniões de entrega de pareceres e notas.

A seguir, o Quadro 3, para explicitar a formação das gestoras e professoras em cursos de Pós-Graduação *Latu Senso*.

Especialização em	Quantidade
Gestão Escolar	03
Inf. Educacional	02
Pedagogia Gestora	02
Psicopedagogia Clínica	03
Gestão e Organização Escolar	01
Práticas Pedag. Inovadoras	01
Ed. Infantil	02
TICs em Educação - MBA	01
Matemática	03
Genética	01
Arte Terapia	01
Deficiência Mental	01
Ed. Física Escolar	01
Lingua Inglesa	01
Metodologia do Ensino	01
Ed. Infantil e Séries Iniciais	02
Ensino de Ciências	01
TOTAL	27

Quadro 4 – Formação das professoras em pós-graduação (*latu senso*)

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA

Aprendemos que um processo de pesquisa-ação precisa de um longo tempo para ir se concretizando. É preciso tempo pra construir intimidade; tempo para construir um Universo cognitivo mais próximo; tempo para barreiras e resistências serem transformadas; tempo para apreensão de novos fatos e valores que emergem de constantes situações de exercício do novo; tempo pra reconsiderações dos papéis profissionais; tempo para elaboração de rupturas que emergem; tempo para o imprevisto; tempo para o recomeço (FORSTER; FRANCO, 2009, p. 11).

Os procedimentos metodológicos adotados para este trabalho basearam-se nos pressupostos de pesquisa-ação, com o indispensável uso contínuo de registros em diário de campo, além de entrevistas e coleta de informações junto à escola no que se refere a dados complementares.

O projeto encaminhado para a Secretaria de Educação propunha uma carga horária de, no mínimo, 16 horas para a coordenação e o acompanhamento, sendo 12 horas para os encontros e quatro horas para a análise, o registro e a transcrição. Esse projeto também tinha como proposta envolver um grupo de trabalho formado em cada turno (manhã, tarde e noite), totalizando até três grupos de trabalho constituídos de professoras e gestoras da escola. Autorizado pela Secretaria – e também devidamente aprovado pela Banca de Qualificação do Mestrado – desencadearam-se reuniões sistemáticas semanais ou quinzenais na escola. Tais reuniões consistiam em: relato das professoras sobre acontecimentos da semana; estudo de casos, análise, discussão e encaminhamentos; avaliação e replanejamento das ações (15 em 15 dias) com respectivos registros⁹.

Cabe discorrer acerca dos fundamentos que orientaram os encaminhamentos metodológicos. A pesquisa-ação caracteriza-se por uma abordagem qualitativa e é muito utilizada em projetos educacionais pelos seus benefícios, favorecendo processos de autoconhecimento e também de integração grupal. Pode, ainda, auxiliar na superação de lacunas entre a pesquisa e a compreensão da prática docente, favorecendo mudanças e transformações. É caracterizada pela colaboração, cooperação e negociação entre os integrantes da pesquisa, garantidas em grande parte por quem assume a coordenação do processo como um todo e, em especial, nos momentos em que o grupo está reunido, momentos esses em que a constante atitude deve ser a da reflexão-ação. A postura colaborativa merece ênfase

⁹ Alguns registros fotográficos constam no final deste texto (Apêndice G).

especial, principalmente quando está em jogo a análise das práticas pedagógicas e institucionais que são realizadas na escola, visando a transformações das ações dos sujeitos (ZEICHNER, 1993a).

No desenvolvimento desta pesquisa, a cooperação também se fez presente através do apoio da pedagogia advinda de Freinet, mais precisamente por meio do *Jornal de Parede*, utilizado como uma das ferramentas junto aos alunos da escola. O bom senso prevalece, o indivíduo e sua individualidade são respeitados, e as crianças e os jovens são incentivados a agir e interagir no seu meio de uma forma reflexiva e crítica. Com essa proposta, a escola pode saber mais sobre o que os alunos pensam sobre a escola de um modo geral. A intenção foi um pouco modificada: as questões *Eu Felicito*, *Eu Sugiro*, *Eu critico* e *Eu Pergunto* foram substituídas por somente três questões e pelo uso de um painel com três bolsos (envelopes). Estes foram colocados na escola no primeiro semestre, e os alunos tiveram a oportunidade de fazer comentários e deixar sua opinião da seguinte forma: *Eu penso*, *Eu Sugiro* e *Eu critico*. O resultado não foi como se esperava. Quando indagados sobre o motivo de somente se queixarem e de não terem participado da proposta, responderam com apatia. Cabe ressaltar que os alunos que não sabiam responder já que não tinham se envolvido, apesar de todas as explicações e a motivação junto aos mesmos. Percebemos que o processo ainda era pouco conhecido e praticado por eles.

Quanto ao processo de formação continuada junto às colegas professoras da Escola Attílio, conforme já referido, este teve a pretensão de propor a busca por novos caminhos, pensando em possíveis mudanças frente aos conflitos apresentados sob a denominação de (in)disciplina. Sob essa perspectiva, a pesquisa assumiu caráter de criticidade ou de pesquisa-ação-crítica, segundo Franco (2005 apud FORSTER; FRANCO, 2009, p. 14). Também segundo Thiollent (2002, p. 75 apud VAZQUEZ; TONUZ, 2006, p. 2), “com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico”, o que promoveria condições para ações e transformações de situações dentro da própria escola. A metodologia pesquisa-ação fortalece as atividades desenvolvidas, utilizando-se de dados e saberes dos profissionais envolvidos e aliando-os à teoria e experiência do pesquisador a fim de encontrar a solução para os problemas diagnosticados, o que só se constrói com cooperação.

Ainda segundo Thiollent (1992), na pesquisa-ação, o estudo da relação entre saber formal e saber informal visa estabelecer ou melhorar a estrutura de comunicação entre dois universos: o dos pesquisadores e o dos docentes. O profissional conhece os problemas e as situações que está vivendo; já o saber dos pesquisadores permite a abstração, a formulação de hipóteses e a generalização para elaborar, assim, novas maneiras de fazer o que já é feito.

No caso da experiência aqui relatada, além das reuniões previstas e realizadas, também a observação direta era constante, uma vez que quem coordenava o processo também vivenciava o cotidiano da escola, ouvindo, vendo e, sempre que possível, registrando no diário de campo o que ocorria. Além disso, palestras foram realizadas por meio de convites a especialistas, como foi o caso de professora da Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos) e do Promotor de Justiça¹⁰.

Quanto às entrevistas, estas foram realizadas no final do ano letivo. Os devidos termos de consentimento¹¹ foram assinados, mas foi possível perceber que as educadoras se sentiriam melhor se não fossem identificadas. Por isso, para fins da redação deste trabalho (e respectiva divulgação), optou-se pela troca dos nomes originais por nomes de personagens infantis, flores e frutas exóticas. Relatos gravados durante alguns encontros foram poucos, pois, além da dificuldade em fazer a transcrição de vozes que falavam ao mesmo tempo, algumas professoras manifestaram que ficariam mais à vontade sem as gravações. Conforme já referido, o diário de campo foi utilizado durante todo o trabalho de pesquisa, em que impressões eram transcritas, após os relatos, as discussões, as reflexões e as intervenções que aconteciam sobre os temas apresentados por cada grupo, além das observações que a coordenadora fazia acerca de todo o processo.

O diário de campo serviu como instrumento de apoio e orientação e me reportou aos diários que ganhávamos na infância, em que escrevíamos tudo o que dava certo ou errado em nossas vidas: paixões, decepções, angústias frente aos erros, momentos de júbilo e de *insight* e até irritações. O diário manteve-me focada, orientando-me, assim como a pesquisadora Sandra, em meus deslizes junto às discussões, em minha ansiedade incontrolável de direcionamento (que eu sabia que seria injustificável) e também em meu progresso e crescimento enquanto profissional a cada encontro com o grupo. O diário de campo continha, assim, um pouco da alma

¹⁰ Sobre tais atividades, mais adiante neste trabalho maior detalhamento.

¹¹ Apêndice E.

e das falas de cada membro do grupo, bem como de suas frustrações e de suas crenças. A seguir, transcrevo uma pequena amostra dos registros:

“Você entende como é difícil para eu mudar? Fui criada de uma forma tradicional pela minha família e atuo como me ensinaram. Como vou mudar e me adaptar a tudo que está aí?” (Ariel).

“Fazer o aluno sonhar? Sinto-me frustrada e sem sonhos! Como iremos fazer o aluno sonhar? Me ensinaram a ‘ensinar’ e não a resolver conflitos!” (Jambo Rosa).

“O que vou fazer com aqueles nove que incomodam? Tu pode plantar bananeira lá na frente que dá na mesma. [...] parei de dar aula e eles nem perceberam, continuaram com o celular alto. Eu não consegui fazer eles pararem, não queria levar o celular na cabeça! Eu tenho que cuidar da minha saúde! Que vamos fazer com essa gente?” (Mangostin).

Também quanto aos encaminhamentos metodológicos, cabe destacar que foram previstas e realizadas palestras aos pais e às professoras, contando com a presença de representantes da Secretaria da Educação, no intuito de incentivar, fortalecer e motivar toda a comunidade escolar.

Uma das práticas educativas (sugeridas pela Banca de Qualificação do Projeto) passou a ser uma modalidade de gestão incorporada pela escola: as assembleias. Tal atividade se caracteriza pelo diálogo, em que não só as professoras eram protagonistas, mas também os alunos e os pais. As assembleias são espaços em que o respeito, o diálogo e a compreensão se fazem presentes, e tudo que nela acontecer compromete de forma mais eficaz os que dela participam, motivando-os sempre mais. Assim, reuniões de pais foram readequadas em forma de assembleias, não utilizadas semanalmente (conforme a prática da Escola da Ponte¹²), mas geralmente uma ao mês. As reuniões anteriores contavam com a presença de poucos responsáveis e com um quadro de apatia em função da

¹² Escola da Ponte - Escola Básica Integrada de Aves/São Tomé de Negrelos, popularmente referida apenas como Escola da Ponte, é uma instituição pública de ensino, localizada em Vila das Aves e São Tomé de Negrelos, em Santo Tirso, no distrito do Porto, em Portugal, que proporciona aprendizagens a alunos do 1.º e 2.º Ciclo, dos cinco aos 13 anos, entre o 1º e o 9º ano, cujo método de ensino se baseia nas chamadas Escolas democráticas. É parte integrante do chamado Movimento da Escola Moderna (MEM), alicerçado nas ideias pedagógicas do francês Célestin Freinet, e em 2002 era considerado, pelo presidente do referido movimento em Portugal, o único exemplo acabado dos seus princípios que consistem em “uma escola democrática, para todos, em que se dá protagonismo ao aluno”. Essa escola também segue muito do pensamento apresentado pelo brasileiro Paulo Freire e está assentada em valores como a solidariedade, a autonomia e a responsabilidade. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_da_Ponte>. Acesso em: 15 jan. 2015.

obrigatoriedade presencial dos mesmos. As professoras e a direção apresentavam a situação da escola e de seus alunos entregava as normas e as avaliações. “Assembleias é o momento institucional do diálogo: um espaço que a escola destina de maneira exclusiva a promover a participação por meio da palavra” (ARGUÍS et al., 2002, p. 28).

Desse novo modelo de reuniões com toda a comunidade escolar, participavam pais, alunos, professores, equipe gestora e psicóloga. Os pais tinham seus filhos ao lado; as professoras falavam sem nomear os alunos e pediam a colaboração dos pais; e a psicóloga e a direção incentivavam todos os participantes a falarem. Vários foram os depoimentos de pais, não de forma condenatória, mas demonstrando incentivo e expondo suas experiências de vida para todo o grupo, bem como se comprometendo (pais e filhos) a colaborar com a escola e com as professoras, ou seja, a manter uma coerência entre a palavra e o comportamento. Trata-se de um grande passo dado, com seus acertos e erros.

Nos encontros e nas falas das educadoras sobre seus desejos, pude conhecê-las um pouco a cada dia, reformulando o conceito que fazia de cada uma delas antes de desencadear esse processo de formação. Algumas não se deixaram conhecer, e eu as respeitei. Quanto às entrevistas, realizadas mais no final do ano, estas foram feitas com uma ou duas representantes de cada grupo, escolhidas pelas demais. Uma vez que as indicadas concordaram em falar, apresentamos a elas um roteiro de perguntas, esclarecendo que se tratava de um roteiro aberto, apenas para que a conversa e a respectiva gravação não se dispersasse.

Considerando minha inexperiência, procurei estudar acerca da técnica da entrevista, a fim de garantir maior êxito na empreitada. Um dos referenciais importantes foi Triviños (1987), para quem a entrevista se caracteriza por questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes, e o foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. O autor afirma, ainda, que a entrevista “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Neste trabalho, o objetivo foco das entrevistas consistiu em possibilitar maior interação entre a pesquisadora e a representante do grupo para saber de suas percepções e de sua visão/avaliação acerca da experiência vivida ao longo dos dois semestres. Tal momento permitiu uma maior proximidade, de modo que uma gama de observações, por vezes inesperada, surgiu naquela oportunidade. Por parte da entrevistadora, é preciso destacar que houve também um precioso ganho, conhecendo ainda mais a própria colega e percebendo detalhes de como ela encarou a experiência desenvolvida. Além disso, imediatamente após cada entrevista, fazia registros de gestos, expressões, sinais não verbais e entonações, cuja captação é importantíssima para a validação do que foi dito (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 7-8).

Para fins deste trabalho, os depoimentos individuais, advindos das entrevistas, passam a ser integralmente transcritos a seguir, tendo em vista a riqueza de detalhes que sugerem, permitindo conhecer uma amostra do que pensam as professoras e favorecendo seu replanejamento, uma vez que o projeto terá continuidade em 2015, devido à solicitação das professoras e ao aval da Secretaria¹³.

Para melhor compreensão do conjunto de depoimentos colhidos, cabe apresentar aqui as questões que serviram como roteiro¹⁴: Fale um pouco sobre você, sua trajetória, como decidiu ser professora e escolas por onde já passou; Que marcas boas você tem de seu tempo de professora? E quais as lembranças não tão boas? Em nossos encontros neste ano, o que acha que valeu a pena? O que você detestou? O que você achou mais importante acerca do tema trabalhado “(in)disciplina escolar”? Acha possível incorporar à tua prática? Por quê? Como? Tem algum conceito ou algumas ideias que vimos nos encontros que você já conhecia e ficou reforçada em suas ações? O que considera que poderá ser incorporado à prática coletiva? Por quê? De que modo? Que aspectos apresentados na Formação poderiam ter sido mais aprofundados? Na tua opinião, quais os próximos passos para que a escola avance na eficiência em gestão de sala de aula? Você gostaria de continuar com encontros de formação? Eu assuntos gostaria de estudar e discutir? Críticas? Sugestões? Há outros comentários que queira fazer a respeito do trabalho sobre o tema em questão?

¹³ A certificação referente a 2014 foi devidamente efetivada (Apêndice H).

¹⁴ Apêndice C – Roteiro das Entrevistas.

Esse roteiro foi elaborado para que a pesquisadora e as entrevistadas tivessem certa direção durante as gravações, mas, durante as perguntas, cada professora optou por um caminho que a deixasse mais à vontade para falar. Por isso, em determinados momentos, há retrocessos quanto às indagações, bem como acréscimos e maneiras peculiares de cada uma expor seus respectivos relatos.

*“Decidi ser professora desde nenê, desde pequeninha, por que minha mãe era professora de artes e costureira e meu pai marceneiro. Eu sempre vivi no meio da madeira, da tinta, dos retalhinhos, da linha, das máquinas e isso me fascinava e daí eu disse: - Vou ser professora e vou trabalhar com crianças. E quando eu iniciei o curso superior eu entrei em Letras, por que era um curso mais próximo da minha cidade e mais em conta porque eu tinha que trabalhar o dia todo e aí quando eu consegui um trabalho de meio turno fui fazer o ‘Bela Artes’ e a Pós-graduação fiz também em Artes. Hoje eu me sinto muito bem, apesar de que minha mãe dizia: - Ser professora de Artes. Quem é que vai valorizar Artes? Mas para mim foi minha maior terapia. Se eu não tivesse feito o curso de Artes eu acho que eu não iria me realizar tanto. Trabalhei sempre com Ensino fundamental, nunca com Ensino Médio, com uma faixa etária de 5º a 9º ano hoje. Sempre trabalhei em escolas do interior. Trabalhei em Guaporé, Boa Vista que hoje é uma cidade, sempre de um lado pro outro. Já sou aposentada em escola Estadual e na escola Municipal estou na ativa ainda por um tempo. Tenho 30 anos de Magistério. Não fiz o curso de Magistério, por que era de dia e eu trabalhava. Fiz o curso integrado, que era como chamávamos na época, logo depois da reforma de 69, por que quem é velha se lembra de todos os tempos. Fui pro curso superior e fiz os estágios e habilitação para a Licenciatura e fiz Artes Plásticas, na época a gente fazia música, desenho, desenho arquitetônico e desenho artístico, daí eu optei por Artes Plásticas que é o que até hoje me fascina. Marcas boas e ruins são sempre com a nossa clientela que é o nosso aluno. Quando eu era mais jovem eu tive e tenho alunos engenheiros, designers gráficos que foram meus alunos. A motivação que a gente passava para eles! Hoje em dia alguns ainda mantêm contato, me mostram quadros... Era mais fácil motivá-los há 20 anos. O papel colorido, as tintas. Vinham para a escola com uma caixinha de sapato com todos os materiais: tintas, pincéis, e hoje são médicos, engenheiros, uns homens de 40 anos e na época vinham com todo o material. Hoje, mal tem um lápis de cor, canetinhas. Depois que o mundo ficou global, que surgiram as lojas de 1,99 eles não tem muita vontade para com o artesanato, perdeu-se muito. **Eles têm vontade de fazer pelo prazer de fazer. Fui descobrindo junto com eles que se fazer um retrato deles encanta, a gente vai fazer um retrato.** Sempre dentro do material simples e barato. Não existe mais uma coisa muito elaborada. Eu levava um mês para elaborar um trabalho, **hoje é recado instantâneo**, é aqui e agora, o máximo termina em casa. É uma coisa boa também por que é um recado imediato, mas naquela época a gente conseguia fazer trabalhos muito mais elaborados. O pensamento deles é 1 hora de relógio, depois eles cansam totalmente.*

Alguns retomam pelo gosto pelo artístico, pela cor e pela forma. Querem uma novidade em cada aula. **Quanto à Formação que aqui tivemos, através deste Projeto, a primeira coisa que eu gostei foi pararmos e pensarmos sobre a (in)disciplina, por que não é só ficar reclamando na sala dos professores, se queixando e ficar vendo como a gente vai conseguir dar aula e a verdade é que a gente nunca tinha tirado esse tempo para gente parar e dizer: - O que a gente vai fazer? O mundo mudou, como é que nós vamos mudar também, como é a nossa clientela? Essa oportunidade que a gente teve foi a melhor coisa.** Outra coisa que eu acho que deveria ter é mais tempo pra fazer esse trabalho, **ter encontros com frequência, por que a nossa energia vai dando continuidade e a gente vai ajudando toda a equipe.** Não adianta falar de vez em quando e depois continuar. **É uma corrente, é uma sequência do trabalho, a vida toda, o tempo todo,** com acréscimos de outros profissionais: psicólogos, psicopedagogos, assistentes sociais. Temos casos muito graves. – Morreu o pai do aluno. Ele vem pra aula ou não vem? O fulano tem problema de distúrbio, a gente nem tem pra quem falar. A Diretora tá sempre correndo pra lá e pra cá. A gente tem que dar o conteúdo que a gente preparou pra aula e tem que continuar. E tem que continuar. E o que a gente conseguiu é se coloca boné, não se coloca boné, se masca chiclete, se tira o celular ou não tira o celular. E grandes conquistas com esse encontro nós tivemos. Eles já sabem que celular não combina com aula. Foi partindo das nossas conversas, das nossas brigas. Os alunos agora olham pros olhos da gente, nos escutam. Sem ordem não vai ter nada (os alunos ficavam na facebook sem olhar para as profes ou participar das aulas e negavam-se a guardar ou desligar o celular durante as aulas). Melhorou bastante. Alunos que vinham para a aula sem caderno, sem lápis, sem vontade, mas com o celular no bolso e se eles usassem o celular direcionado, eu tentei várias vezes, e não, parece que o celular é um brinquedinho particular deles, que é só deles, a gente até indica entra na página disso, vocês vão aprender. Eles não têm interesse. Alguns têm interesse, mesmo tendo a tecnologia de hoje eles só querem pra bobagem. Claro que eles são adolescentes, eles tem aquele interesse imediato para determinadas coisas, mas pela cultura é muito difícil. Como deveria ser nossa escola? Aulas lindas! Pátios floridos, jardins, ginásios, academia, escola tem que ser mais atraente, mais atrativa, mais interessante. Não adianta a gente com a vontade que tem de tornar mais atraente se tem um Data Show para quatro ou cinco salas de aula. Tem que ter mais atrações. **Tem que ter mudança.** Espaço físico, muita coisa tem que mudar. A Escola teria que ser como um Shopping Center. Tu entras tem a sala linda de geografia, a outra sala maravilhosa que é a sala de história, é um sonho né. Eu tô me aposentando. **Alguém tem que sonhar para um dia acontecer! Se a sociedade não consegue se estruturar, nós iremos até a sociedade e às famílias. Nós falamos certas coisas que eles não sabem. Às vezes com os pais eles não falam.** Falta cultura social e eu também não sei o caminho para a estruturação familiar. Nós temos que ter família decente, pai, mãe que se senta à mesa para comer junto, que decidem as coisas junto e eles não têm. Desde os quatro meses eles estão numa creche. Nesse exato momento nós temos uma aluna que veio para a escola doente por que o marido de 16 anos a mandou vir. Onde está a estrutura? A única crítica que tenho a este projeto é que tivemos pouco

tempo, o tempo foi curto e no momento que a gente estava se empolgando, querendo colocar no papel, aí a gente tinha que encerrar. Tem que ter esse tempo para parar, para discutir, para pensar, até o pensamento de cada colega, de cada turma é muito importante, não dá para deixar assim: - Eu tenho o meu problema, eu resolvo o meu, tu resolve o teu, e a clientela é a mesma. Esqueci-me de dizer da presença do nosso Promotor de Justiça que esteve num dos nossos encontros e tivemos uma fala muito interessante com ele. Ele soube nos ouvir e ele já deu toda uma abertura e nós passamos pra ele como a gente sente esse problema de indisciplina, de crianças que vinham pra aula armadas, muita coisa conseguimos: um Senhor fardado para a segurança. Dentro desse nosso diálogo vai surgindo ideias e possibilidades de cada vez melhorar. Enfim, uma escola modelo. Já que querem fazer designers educacionais, tem que fazer um designer de escola... Poucas são bonitas, com pátios grandes, jardins, árvores. Colocam crianças na escola com quatro anos e não se preocupam com pátio, em jardim, em higiene pessoal, não tem sabonete para lavarem as mãos. Antes tínhamos "As Escolas", agora parece que não temos mais escolar com valor. Agradeço a oportunidade de poder falar. Obrigada!" (Professora Fisális, em 29 de outubro de 2014).

*"Trabalho na Rede Municipal há 23 anos. Trabalhei com contrato em escolas Estaduais e Particulares. Várias áreas do magistério: classe especial, bairros vilas como você também e isso acho que dá uma bagagem, um conhecimento que a gente leva pra vida toda. Magistério não foi uma opção minha particularmente, queria estudar na Agrotécnica em Bento Gonçalves - Agronomia, mas era uma escola que a gente precisava ficar lá todo dia. Minha mãe disse que não por que eu precisava trabalhar. Então como segunda opção foi o magistério, por que ela tinha uma visão- como eu tinha uma irmã mais velha professora que logo que a gente se formasse já teria um emprego garantido, que ilusão por que não era desta forma. Tinha que prestar concurso e ser aprovado lógico. Trabalhei na APAE por 11 anos. A sala de recursos veio a calhar e a experiência em sala de aula e no AEE que eu tive **faz com que a gente pense todo o dia o nosso fazer pedagógico e também o dos nossos colegas. De tentar ajudar e ver do porque as crianças não conseguem aprender. Entra a questão da (in)disciplina que tu abordaste.** Crianças indisciplinadas não aprendem? São indisciplinadas porque é uma forma de mascarar a não aprendizagem? Esse é um campo a se investigar. O magistério não é só o conteúdo, a gente tem que pensar em que fase as crianças estão, a fase dos 11 aos 14 anos que é um ciclo complicado, danado de entender, é uma transformação. Não é só a pedagogia, o currículo. Tem que entender um pouco da psicologia, aí entra:- O que é necessário para o professora trabalhar bacana, legal pra fazer o melhor possível na escola. Oficinas, trabalhos, não na corrida, sem embasamento. -Quem disse isso? O que envolve estas questões? **Se essas crianças que fazem, tem um comportamento de indisciplina, de agressividade, de impulsividade, o que está por trás disso? É só uma questão familiar? Sociocultural ou a não aprendizagem? É mais fácil, melhor é mais digerível você ser tratado como arruaceiro do que burro. É mais fácil ser tratado como tremendo, medonho, malandro do que burro. Percebemos isso em alguns alunos,***

que são inteligentes, são indisciplinados, mas não fazem por que não querem, mas e os outros tantos? **Um quadro que aparece muito na escola e que a gente não sabe lidar.** De uma maneira ou de outra teria que ter uma rede de apoio pra ajudar esse grupo, por que eles potencializam de uma maneira. Por exemplo: num grupo de 20, três tem esse perfil de indisciplina, eles têm um apoderamento que eles tiram qualquer um do sério. Eles se fazem valer, metem medo e o professora não os enfrenta. A família também onde entra? Quando chamados não participam. Quem fará essas questões valer? Essas crianças tiveram várias pessoas que interferiram para que ela chegasse nesse estágio indisciplinar ou também temos as que não tiveram interferência alguma. Temos famílias ditas estruturadas e que tem filhos indisciplinados, o que dizer daqueles que não tem? **Uma das coisas que agrava a relação professora-aluno-escola-família é o sentimento de não pertencimento.** As maiorias migrantes, jovens que vêm de outro lugar e eles estabelecem relações com culturas diferentes, bairros diferentes, relacionar-se com pessoas novas, estabelecer vínculos, novas amizades. Na escola chegam com hábitos e em níveis diferentes. Esse acolhimento que é feito e que eu acho que não acontece. Nas séries finais o professora fica um, dois períodos, não chega a estabelecer vínculos, o aluno um pouco se perde por que acha que ninguém vai fiscalizá-lo, fica por sua conta. Por isso reforço que faltam os grupos de apoio efetivo, mas que sejam especificamente para a função que deverão exercer, por que cai um profissional na escola ele tem que fazer outras tantas questões. Cada profissional acaba desempenhando funções que não as suas. Essa equipe de apoio à equipe gestora é que tem que fazer valer, principalmente em escolas com três turnos com uma discrepância de realidades muito sérias, além de **ajudar a professora a entender e se sentir amparado. A direção até tem o desejo de fazer mais, mas não consegue. Há de se pensar numa formação também para os pais, de pensar e conversar com eles que os filhos são seres humanos, eles precisam desse olhar e não terceirizar as entidades,** ao Conselho Tutelar a educação dos filhos. Fazer um casamento com outras formas também: Uma escola de pais, uma formação não como punição, mas algo agradável, que se venha a discutir possibilidades. **Temos o poder de tratar nossos filhos através das nossas palavras, a professora também tem esse poder tanto pro bem quanto para o mal.** Eu acho que as coisas através da mídia ficaram muito supérfluas, muito banais, aquilo me faz sentido naquele momento, daqui dois minutos já trocou pra outra coisa, aquilo já não é mais tão importante. O acesso a tudo, a superficialidade e isto está nas relações também. Muita coisa sem consistência passa só pela primeira camada, não aprofunda as coisas e fica a esmo, a ver navios, as crianças ficam perdidas. **Esta Formação deu sustentação pra gente ter uma visão daquela linha de pensamento, tem vários teóricos, várias linhas de pensamento como tu apresentou.** Várias teorias que você pode se embasar, seria interessante fazer um curso de Formação com a linha de pensamento voltada, por exemplo: Os Círculos Restaurativos, tem embasamento teórico, estudar essa direção, o que eles entendem sobre esse tipo de devolutiva, foi feita uma intervenção? Que devolução a gente teve? Que abordagem teve? Um psicólogo que faz um trabalho na escola de forma itinerante é uma forma de banalizar o problema, por mais que ele faça, ele

*não é um super-herói. Contratamos uma pessoa, ela está atuando, mas não tem uma efetividade. Mas que todos saiam do curso e não falem isso não adianta nada. No magistério as pessoas são mais céticas. Mudar alguma coisa desacomoda. A desacomodação gera conflito, gera perturbação, tu saís da tua zona de conforto, está funcionando assim dessa maneira, há vinte anos eu faço assim dessa forma eu vou continuar. **As crianças não são mais como vinte anos atrás, então o teu fazer pedagógico, a tua atitude perante certas situações tem que mudar. E de que forma tu vais mudar se tu não tens conhecimento?** E mesmo tendo conhecimento, não fingir que tu não tens conhecimento, fazer de conta que aquilo não foi contigo por que na tua turma não tem esse problema, mas pode vir a ter, você pode ajudar um colega que tenha esse problema. Não há sugestões de outra forma de abordar, de trabalhar os conflitos, são resistentes a isso. Punição já se viu que não tem como. De que forma dá para abordar. Há queixas, há tumulto para participar de algumas coisas, há questionamentos, há críticas, mas apareceu alguma outra sugestão para fazer que a coisa melhore? Quem quer colaborar às vezes é boicotado, acaba frustrado e fica de braços cruzados também por que a decepção pesa bastante. Acaba não fazendo mais” (Professora Mérida, em 30 de outubro de 2014).*

*“Eu decidi ser professora por que eu sempre fui envolvida com dança. Eu sempre dancei a vida inteira. Mesmo no momento de inscrição pro vestibular ou eu ia fazer Biologia ou Educação Física. Ia ser professora de qualquer jeito. **Estou a quatro anos lecionando na escola, a minha prática pedagógica é recente. Eu fiz pós-graduação em Educação Física Escolar que me ajudou muito mais do que os anos de Faculdade. Foi muito importante, eu não sei como seria a minha prática se eu chegasse sem.** Eu só dei aula aqui no Attílio e dou aula de Ginástica Artística, mas é bem diferente, o enfoque. Não dá pra comparar com a prática de escola. Eu gosto muito da escola e eu nasci pra isso. Eu não consigo me imaginar fazendo outra coisa do que dar aula.*

Pra mim a parte boa de ser professora é que eu sei que eu fui evoluindo, fui melhorando, conseguindo conquistar os alunos, e a parte não tão boa são as duas primeiras semanas de aula, que eu cheguei aqui e eu fui testada pelos alunos de todas as maneiras possíveis e imaginárias. O meu pai até hoje se lembra de mim entrando em casa, e ficou com medo que eu entrasse em depressão. Com uma cara de quem havia levado uma surra. Mas foi assim... O bom é a evolução que você nota que dá conta, que os alunos gostam de ti. O que eu mais gosto é quando dá certo. Que tu planeja e que dá certo. É o mais legal de tudo, e quando eu acerto eu anoto num caderno e me sinto realizada. Uma coisa que não é tão boa é quando tu planejas uma coisa achando que é o máximo e não dá certo e a gente tem que saber que ninguém é perfeito e acontece com todo mundo. A gente tá aí, a gente acerta, a gente erra.

Eu acho bem importante ter a formação, foi bem bacana e é ruim ter essas coisas de: por que foi na escola, por que não foi no horário de aula. Se tu colocar em outro horário vai reclamar, se tu reclamar que vai ser no horário de aula também vão reclamar. As professora em geral sabem muito apontar o que não dá certo e não ressaltam as coisas que dão certo. A gente tem um olhar

crítico. Foi bem bacana a gente trabalhar a indisciplina, precisamos entender com tu colocaste, as diferenças entre ter autoridade e ser autoritário. Fica possível incorporar a prática, mas ao mesmo tempo fica difícil, demorou bastante tempo para que trabalhássemos nas normas de convivência. Precisamos dos momentos de aprendizagem, e trabalhar com casos práticos. Às vezes precisa ser tudo novo, parar e dar uma lida, porque a nossa memória não guarda tudo, a gente vai utilizando o principal. E tu podes ver que a questão de indisciplina não é só com os alunos, somos nós professora que acabam se cansando de cobrar as coisas e essa cobrança é uma coisa que tem que ser trabalhada com os alunos para que eles se eduquem de forma disciplinada. Só que as professoras... Se está num acordo vamos cobrar isso ou aquilo e eu não cobrar... Se tratando da eficiência da disciplina em sala de aula a 1º coisa é que se tu não tens quem estar organizando a parte da disciplina na escola trabalhando junto e de forma disciplinar. Como tu vai atingir teus objetivos para transformar tudo isso? A professora não é um público fácil. Às vezes cobramos dos alunos algumas coisas que nós mesmas não fazemos. Eu acho também que a falta de atualização do professor é uma das principais causas dele não entender o comportamento dos alunos, mudou demais e ele fica naquela coisa de saudosismo, foi-se o tempo e se viu que dá para aprender essa nova forma. Não dá mais para a gente ficar esperando as coisas ficarem boas só para nós. Vamos acordar! Eu sei que quando eu estiver a 20 anos lecionando não vai estar mais assim. É uma coisa que eu tenho bem clara na minha cabeça. Vou ter que rever. Temos que nos adaptar, não adianta, tem que mudar várias coisas, começando por esse planejamento do currículo que é cheio de conteúdo, com coisas que não condizem, não é mais essa a forma de ver o mundo. Tem que dar uma contextualizada nas coisas. Até na parte da educação física prevalece o tecnicismo, tu vê... A proposta é mudar a forma de entender, mas ainda tem coisas tipo: se você pegar o currículo e se tu fores trabalhar como eles colocam não dá certo. Para que a escola avance em eficiência, primeiro os professora tem que mudar essa concepção que eles têm que é fechada, que eles têm: - Na sala mando eu. Vamos ver e organizar o grupo de professora. A partir daí é que nós vamos conseguir as mudanças. Os encontros deviam continuar, ainda mais de graça, na escola, aprendendo no conforto e ainda conseguem reclamar. Mas tudo bem é o público! Trabalhar mais com casos práticos com situações para notarmos as diferenças de abordagem. Ter esse conhecimento antes faz a gente pensar” (Professora Strelitzia, em 30 de outubro de 2014).

“Há 28 anos eu estou no magistério e eu acho que desde pequena eu tinha uma concepção do que eu queria ser. Eu era profe dos meus irmãos. Eles eram os meus alunos. Eu já dava aula de pequena e eu acho que eu tenho marcas tão boas da minha escola João Machado Rosa que eu já estava decidida desde pequena o que eu queria ser. Eu passei por várias escolas e os meus primeiros cinco anos passei no interior, onde guardo muitas saudades, até hoje encontro o pessoal e me dou bem eu converso, a gente fala sobre família e tal. Nessa escola eu estou há 24 anos, eu iniciei aqui nos porões, eu ajudei a construir esta escola, e eu vou te dizer uma coisa: - Eu sou professora por amor. Eu não digo: - Sou professora. Eu estou professora. Eu tenho o maior orgulho de ser

professora, por maior que a educação esteja nesse caos, eu tenho paixão pelo que faço, eu tenho orgulho do que sou, e todos esses alunos que passaram pela minha vida, não sou eu que passei pela deles, foram eles que passaram pela minha. Me deixaram marcas assim como eu deixei, às vezes não tão boas, por que a gente não sabe tudo, mas eu lembro dos meus alunos, posso não lembrar do nome de todos, mas os rostos eu lembro de cada um deles. Eu tenho ainda marcas boas do meu tempo, no início quando eu ia pro interior e ficava lá toda semana, a gente era “colocada” lá em cima, tinha uma valorização imensa, mas eu não acho que hoje eu seja desvalorizada, eu me valorizo. Eu faço pensando no meu aluno. Se ele tá comigo é por que eu tenho que construir esse conhecimento. Eu não posso pensar que há 28 anos eu sou professora e estou cansada! No Attílio aqui no início a gente fazia diferente. A gente se juntava, fazia tudo com amor, trabalhava, juntava o dinheiro para comprar as coisas, a gente só tinha quadro e giz, depois veio o mimeógrafo. Eu não tenho lembranças não tão boas, acho que elas se apagaram. Toda a minha trajetória no magistério, as lembranças são boas, eu deletei. Se eu tive eu deletei. Isso que sou uma professora, uma acadêmica e, se Deus me permitir vou me formar neste ano, e eu tiver força pra isso. Mas eu aprendi no meu dia a dia, claro, errando, eu sempre fui uma professora pesquisadora, procurar, eu sempre fui de fazer diferente, eu não aceito aqueles alunos como eu tinha, mas eu também não me lembro deles tudo quietinho, sentadinho. Não tem graça, eu nunca tive uma turma que tu fala eles fazem, tu ensina eles aprendem. Eu nem quero assim. Que graça tem ter aluno só dez e eu me preocupo com os outros também e eu deletei as lembranças não tão boas na minha vida. Queria reforçar de não ser formada, de como a teoria é importante pra minha prática diária, o porquê e quanto mais eu leio, me aperfeiçoo mais eu tenho vontade de aprender pra levar pra sala de aula. Lá na ‘escola’ (Universidade) quando eu aprendo alguma coisa, as práticas, a metodologia, eu penso - Báh eu posso aplicar lá com meus alunos. Pra tornar minhas aulas diferentes, por que a educação tá como tá por que falta a reflexão da prática diária: - O que eu tô fazendo, eu tô cansada, mas esses meus alunos não tem culpa. Eu crio um laço de afetividade de professora ‘de cara’, acho que isso me faz entender o aluno. Eu gosto de saber quem eles são de onde eles vêm, quem é a família deles. Quando eu vou pra casa vou com a maioria, eu atravesso o bairro com eles pra chegar ao meu e eu faço perguntas, por que eu quero conhecê-los. Como eles são. Os problemas que chegam à sala, por que às vezes ele tá assim, por que às vezes um aluno chora, por que ele está ‘brabo’, por que ele não fez o tema, eu procuro saber, estabelecer uma relação de afeição, eu sou apaixonada, eu os defendo e eu acho que essa afetividade tá faltando por que eu não sei dar aula. Passar no quadro e eles copiarem e o porquê? Se tu não conhecer teu aluno. Tem dias que eles vêm explodindo e tal. Quando um aluno diz pra ti. Tu vês que ele tá rebelde:- Minha mãe não veio me buscar neste final de semana, ele tá sendo criado pelo pai, tu vai exigir desse aluno, vai botar de castigo. Não, eu não penso assim, eu sou muito mãezona, mas eu tenho autoridade em sala de aula. Quando eu digo: - É até aqui que a gente vai. É até aqui que a gente vai. A gente pode mudar. Muitas vezes eu já sai frustrada da aula, falando: - Que aula eu dei hoje! Eu reflito a minha prática diária, faço isso sempre, por que eu acho que eles não estão aí

por estar. Eles são a matéria-prima, não sou eu. Valeu muito a pena a Formação e desde o 1º encontro eu comprei dois livros sobre (in)disciplina Escolar na Sala de aula. Tanto é que eu escolhi esse tema pro meu TCC: A (in)disciplina na Sala de Aula nos Anos Iniciais, por que eu vi que nos encontros as professoras dos anos iniciais comentaram que não tinham casos de indisciplina na sala e eu como estou hoje como professora substituta e passo por essas turmas todas eu percebi que há indisciplina na sala de aula e eu comecei a estudar sobre isso por que era uma preocupação que eu tinha... Quando tu começou a falar da indisciplina eu vi que eu tinha um gancho, mas do ponto de vista da (in)disciplina influenciar o ensino-aprendizagem ou não? O que foi sempre minha preocupação. Até que ponto a indisciplina é indisciplina? Até que ponto o professora pode mandar o aluno pra direção, sem resolver os problemas na sala de aula, sem tomar nenhuma atitude, sem nenhuma ação pra acabar com essa indisciplina em sala e preencher a lacuna ensino-aprendizagem. Se de 1º a 4º ano não preencheremos essa lacuna que é que vai lá pra frente parar e alfabetizar um aluno? Isso me preocupa muito. Chegar, ver esses alunos que soletram, que não compreendem o que leram. Eu acho isso muito triste. Eu levaria para a sala de aula, incorporaria que o professora tem que ter conhecimento, não só aquilo que tu tem que passar para os teus alunos, os conteúdos, tu tem que saber muito mais, tu tem que fazer deles alunos pesquisadores, críticos, que perguntam. Tu tens que estreitar esses laços que é 'importantíssimo'. Se meus alunos são indisciplinados eu tenho que juntamente com eles sentar e conversar. - Não fazem o tema? O que nós vamos combinar pra resolver esse problema, a profe vai dar duas chances. A terceira o que a gente vai fazer? Construir regras que elas são importantes tanto aqui dentro quanto lá fora. Eles vão estar cercados de regras a vida inteira. Isso pode isso não pode. Eles ainda ouvem nos anos iniciais. Eu acho que eles vão guardar isso. É uma construção que tu faz gradativamente. E se tu começar na Educação Infantil. Isso deve ser construído com o aluno e eles vão ter que saber que se não acatarem as regras vão ter consequências. A professora tem que ter autoridade sim, não autoritarismo, de se impor frente a uma turma, se fazer respeitar, se fazer ouvir, isso pode se chamar "domínio de classe", eles têm que te respeitar enquanto professora. Autoridade não sou eu mando e tu obedece! Mas eu sou professora, eu aqui na sala sou, estou, sou autoridade sim, mas claro, sempre no diálogo, sempre partindo do diálogo, por que a gente acha que um aluno do primeiro ano não entende, Eles entendem sim. Eles compreendem, eles sabem, até onde eles podem ir com determinado professora. Eu acho que a gestão, a equipe diretiva, os professora devem falar a mesma língua. Todos devem se unir numa mesma direção. Eu sempre achei importante o PPP, ele deveria ser estudado, debatido, discutido, construído. - O que deu certo, o que não deu? Eu acho também que uma direção deve estar voltada para o ensino-aprendizagem. Hoje em dia tem muita parte burocrática e a gente tá deixando de lado isso aí. Eu acho que gestoras, supervisores, psicólogos devem falar a mesma língua e ficar de olho nas salas pra ver a evolução desses alunos, o porquê de tantas reprovações, evasão escolar? Por que tanto aluno chega ao final do 3º ano sem ler e escrever. Eu fui alfabetizadora durante 12 anos e agora eu vejo... Tá muito preocupante. Todos tem que se voltar pro mesmo lado. Numa única direção. Sobre os

encontros de formação, eles deveriam acontecer muito mais vezes. Esse projeto da Sandra foi um brinde que veio para a escola. Por que um assunto que tá em alta. Que muitos acham que não existe isto nas escolas. A minha orientadora achou... que não existe. Expliquei pra ela. Por que ela não tinha voltado os olhos pra escola pública. E este é um dos temas que serviu pro professor refletir sobre a sua prática de sala de aula e eu acho que é muito pouco encontros de formação: 20 horas anuais (SMED) eu acho muito pouco 20 horas anuais para professora que não tem mais vontade de estar na sala de aula, de trabalhar com aluno. Eu acho que foi a Faculdade que me fez ver isso aí que a teoria deve estar entrelaçada com a nossa prática. A nossa prática diária é uma coisa. Por que eu ensino isso, por que eu não ensino aquilo, teriam vários outros assuntos pra serem discutidos em outros encontros. E eu gostaria que tu continuasses e se você fizer o Doutorado, escolha outro tema e faça mais outro trabalho. Foi um Projeto muito bonito e pra quem soube tirar proveito dele como eu tirei: que me interessassei que fui atrás, que fui ler entender o porquê, das causas, toda essa parte, tu vai ver que se todas que participaram do curso levarem pra sala de aula muita coisa vai mudar, e vai mudar sim de você resolver os teus problemas em sala de aula, sem chegar: - Eu vou te levar na diretora. Quando tu levas o aluno na direção é o último caso, quando tu não tens mais argumento, tu não tem mais nada, mais autoridade perante o teu aluno. E toda professora que é professora, tem que permanecer em constante formação por que a escola mudou, os alunos mudaram, e se eu não rever a minha prática, se eu não me fortalecer não estudar, que vai ser de mim!” (Professora Alice, em 29 de outubro de 2014).

7 PROCESSO ANALÍTICO

Há papéis diferenciados num grupo de pesquisa-ação e aprendemos a reafirmar a necessidade de participação, pedagogicamente qualificada, do pesquisador principal. De um lado, ocorre no grupo de pesquisa-ação uma conversação reflexiva, de onde decorrem propostas de ações, de observação, de experimentação, ou mesmo de reflexão; de outro lado, ocorre o trabalho do pesquisador científico, que vai colhendo dados, agrupando-os, refletindo sobre eles, num outro timing (FORSTER; FRANCO, 2009, p. 99).

Ao me deparar com os dados que possuía, isto é, com os registros derivados seja do diário de campo, seja das entrevistas, além de anotações sobre percepções e sentimentos enquanto pesquisadora, confesso que fiquei um tanto perdida. Em minha frente, havia uma quantidade de informações aguardando análise e possíveis considerações finais significativas. Parecia não saber por onde começar. Inicialmente, destaquei percepções que se mostravam recorrentes e as dividi entre *positivas* e *negativas*. A seguir, procurei fazer outra leitura, buscando verificar possíveis significados a fim de associá-los aos referenciais teóricos que havia pesquisado. Seguindo esses passos, selecionei algumas unidades de análise que pareciam saltar aos olhos à medida que ia relendo o conjunto de informações registradas.

Embora insegura, por ser a primeira vez que realizava um exercício analítico, e diante de incertezas, percebi que, como pesquisadora, não podia abrir mão desse importante papel.

7.1 Unidades de análise

7.1.1. Resistências frente à Formação Continuada

A resistência por parte de algumas professoras (que não acreditavam que os encontros de Formação Continuada fariam alguma diferença) foi o grande desafio inicial. Diziam que a (in)disciplina era uma questão da desestruturação familiar ou da maneira que a gestão lidava com os conflitos e que, sem uma rede de apoio administrativa, pedagógica e psicológica, enfim, de profissionais que interferissem, nada mudaria. Pude perceber a verbalização de alguns participantes mais do que de outras, seja pelo interesse que o tema despertou, seja pelo engajamento junto à

Formação Continuada. Essas colegas promoveram mudanças bastante significativas que serão mencionadas posteriormente.

Houve quem resistisse até o final da Formação, o que de início foi bastante impactante e frustrante para mim, porque me culpei por não conseguir interagir com essas professoras. No final, após muita reflexão, percebi que crenças já estavam enraizadas e que a não participação de forma completa foi opção delas. Acredito que poderiam ter dado maravilhosas contribuições ao grupo, devido à vasta experiência como docente, mas, como pesquisadora, acreditei que deveria respeitar tais atitudes.

Para ilustrar essa situação, cito parte de uma conversa com uma professora, que, embora tenha mexido um pouco comigo, foi corajosa e verdadeira. Ela não se omitiu nem procurou a diretora para queixas ou para fingir fazer parte do grupo. Deixou bem claro seu posicionamento:

“[...] Fiz a Formação por que foi imposto pela Secretaria de Educação. [...] Fiz pelo Certificado” (Crisântemo).

Outras formas de resistência foram manifestadas por meio de expressões faciais, olhares e suspiros. Aos poucos, porém, foi possível verificar que havia, aqui e ali, pequenas brechas, ou seja, espaços possíveis de sensibilização, inclusive da parte de algumas participantes que se mostravam totalmente fechadas no início.

7.1 2. Queixumes

Os queixumes das professoras e gestoras frente ao tema e aos alunos (in)disciplinados perpetuaram-se por toda a Formação Continuada. Parecia que alunos e professoras estavam entrando em um campo desconhecido para um jogo de dois semestres sem regras, sem acordos e com o prazer do gol instantâneo para ambos os “lados”. Por vezes, havia um mínimo intervalo para avaliar as jogadas, seguido de uma volta ao jogo. A professora, em um saudosismo daquele time com o qual outrora havia se deparado em uma partida que duraram vários anos consecutivos e sobre o qual já sabia como iriam ser as jogadas, emanava certo conforto e empoderamento. Agora suas falas se apresentavam sob a forma de saudosismo, impotência e frustração:

“Era bom dar aula antes da mudança dos alunos, cerca de 5 a 10 anos atrás” (Elsa).

“Tudo esbarra. Tá tudo errado mesmo! Eu tenho ideias maravilhosas e eles nem dão bola” (Fisális).

“A gente entra na sala, dá aula. Eles ficam com o celular e eu não consegui os fazer baixarem o volume. Parei de dar aula. Eles nem perceberam. Que vamos fazer com essa gente? Eu vou é cuidar da minha saúde!” (Mangostin).

“O meu prazer é igual ao dos alunos: na hora que bate pro intervalo e no final da aula para a saída” (Pocahontas).

Atitudes como punir, censurar, ignorar, chamar a direção, tentar dialogar e procurar a família têm sido estratégias frequentemente tomadas pelos professores, mesmo sem ter fundamentação em seus argumentos. Às vezes, conhecer um pouco mais o aluno e dialogar mais com a turma, bem como acolher o aluno e sua família, são ações mais imediatas na resolução do conflito. Na escola, mediar os acordos e as regras com os alunos, assim como exercer sua autoridade e não a delegar aos pais, é responsabilidade do professor.

Conforme já aludido neste trabalho, segundo Arendt (2000), a família prepara a criança para a vida, mas é a escola que a introduz no mundo social mais amplo. Assim, ambas (família e escola) são responsáveis pelo desenvolvimento da criança.

Cabe destacar, entretanto, que, embora no início alguns depoimentos possam ter sido carregados de frustração, houve também comentários positivos, dentre os quais destaco o da professora Strelitzia:

“Eu acho também que a falta de atualização dos professores é uma das principais causas dele não entender o comportamento dos alunos, mudou demais e ele fica naquela coisa de saudosismo, foi-se o tempo e se viu que dá para aprender essa nova forma. Não dá mais para a gente ficar esperando as coisas ficarem boas só para nós. Vamos acordar! Eu sei que quando eu estiver lecionando há 20 anos não vai estar mais assim. É uma coisa que eu tenho bem clara na minha cabeça. Vou ter que rever. Temos que nos adaptar, não adianta, tem que mudar várias coisas”.

Através da observação, percebemos a presença de indicadores comprovando certo amadurecimento das participantes, invertendo em grande parte

o clima das primeiras sessões do grupo (em que havia quase somente queixas). No decorrer dos encontros, foram contribuindo com sugestões e ações e potencializando as trocas e reflexões, deixando, de lado, assim, as queixas constantes. Além disso, havia um desejo de mudança, de modo que faltava apenas refletirmos cooperativamente sobre os caminhos a tomar e nos munirmos de mais conhecimento sobre o tema para tomadas de decisão e ações que facilitariam muito a relação aluno-professora quanto à minimização dos conflitos.

Alternativas de rompimento do discurso negativo para a superação das dificuldades foram sempre procuradas por meio da contribuição coletiva do grupo e da pesquisadora, principalmente no que dizia respeito à falta de motivação das professoras no contexto escolar, frente aos alunos (in)disciplinados, e à resistência às inovações e mudanças.

7.1.3. Equipe gestora-professoras

A relação equipe gestora-professoras também foi destacada como unidade de análise, já que nos encontros esse sempre foi um assunto discutido. De um lado, as professoras buscavam na gestão apoio para as tomadas de decisões e retornos de solicitações, ficando quase sempre frustradas frente à morosidade e à falta de retorno dos encaminhamentos. Alegavam que a comunicação não acontecia que nada acontecia com os alunos (in)disciplinados e que elas não sabiam mais o que fazer com estes.

O que eu percebia era uma gestão assoberbada de trabalho, lidando com assuntos que não eram de sua competência e perdendo tempo com regras sem sustentação – por vezes, poderia delegar algumas tarefas para outros membros. Talvez devesse conversar com os alunos que eram retirados das salas, mas, às vezes, investia tempo demasiado nisso ou na comunicação com os pais (dos quais nem sempre tinha retorno), equilibrando-se entre fazer o que acreditava ser o correto e satisfazer toda a comunidade escolar, o que gerava ainda mais conflitos internos.

As observações por mim registradas nesta pesquisa apontam a equipe gestora alegando falta de engajamento das professoras em relação aos projetos da escola e delegação excessiva dos conflitos ocorridos em sala de aula para a direção. As professoras tinham certo incentivo para tomar tal atitude. Em vários

momentos dos encontros de grupo, questionavam:

“Até que ponto a indisciplina é indisciplina? Até que ponto o professor pode mandar o aluno pra direção, sem resolver os problemas na sala de aula, sem tomar nenhuma atitude, sem nenhuma ação pra acabar com essa indisciplina em sala e preencher a lacuna ensino-aprendizagem?” (Alice).

A esse mesmo respeito, a professora Strelitzia acrescenta:

“[...] ruim ter essas coisas de: por que foi na escola, por que não foi no horário de aula. Se tu colocar em outro horário vai reclamar, se tu reclamar que vai ser no horário de aula também vão reclamar. As professoras em geral sabem muito apontar o que não dá certo e não ressaltam as coisas que dão certo”.

7.1.4. Autoridade-autoritarismo e autonomia

Um dos assuntos que permeou todos os encontros de Formação é a queixa por parte dos professores quanto à perda de autoridade em sala de aula. Essa questão tem preocupado e desafiado os educadores em geral, e o que menos temos encontrado são abordagens teóricas ou resoluções práticas sobre o tema. A Escola Nova criticou a disciplina da Escola Tradicional, gerando forte impacto no imaginário dos professores, com a negação da necessidade da disciplina e a associação desta ao autoritarismo.

Em uma das entrevistas, a professora Strelitzia fez uma importante colocação:

“Para que a escola avance em eficiência: primeiro os professores tem que mudar essa concepção que eles têm que é fechada: - Na sala mando eu. Vamos ver e organizar o grupo de professores. A partir daí é que nós vamos conseguir as mudanças”.

A visão de autoridade ainda é muito confundida com autoritarismo pelas professoras. Referem-se de forma contínua sobre terem perdido uma “arma de controle”: a nota. De certa forma, tal posicionamento confirma que o tema autoridade é complexo quanto às relações de poder e, de determinado modo, “perigoso”, conforme argumenta La Taille (1999), já que, por se tratar de relações de poder, as

ciladas do despotismo e da hipocrisia estão em todo lugar. Ainda conforme o autor, fundar a autoridade sobre bases ilegítimas leva ao autoritarismo e à injustiça, porém “negar a autoridade em nome de igualdades forçadas leva à hipocrisia nas relações humanas”. Assim,

[...] se a escola negar toda e qualquer capacidade de discernimento e singularidade intelectuais aos alunos, ela se arvora o direito de arbitrar indiscriminadamente sobre cada uma de suas condutas- eis o autoritarismo- e, em caso de fracasso por parte deles, longe de questionar suas pretensões e seus métodos, ela incrimina aqueles que fogem da norma: são indisciplinados, perigosos, retardados- eis a injustiça [...] (LA TAILLE, 1999, p. 9).

Também para Ravagnani (2010), o professor ocupa uma posição de autoridade perante seus alunos e tem a responsabilidade de zelar por eles, servindo de mediador entre eles e o conhecimento e participando igualmente do colegiado da escola e em sua categoria profissional. O autor afirma, ainda, que a posição hierárquica do professor lhe dá a obrigação de manter a autoridade que lhe foi conferida, exercendo seu papel de educador, mas respeitando os limites dos espaços de ocupação que, sob a ótica hierárquica, não lhe são de direito.

Tais reflexões fazem lembrar a postura de Alice, ao fazer a seguinte colocação:

“[...] Eu gosto de saber, de conhecer os meus alunos. Eu sou muito mãezona, mas eu tenho autoridade em sala de aula. Quando eu digo: - É até aqui que a gente vai. É até aqui que a gente vai. A gente pode mudar. [...] O professor tem que ter autoridade sim, não autoritarismo, de se impor frente a uma turma, se fazer respeitar, se fazer ouvir, isso pode se chamar ‘domínio de classe’, eles têm que te respeitar enquanto professora. Autoridade não sou eu mando e tu obedeces! mas eu sou professora, eu aqui na sala sou, estou, sou autoridade sim, mas claro, sempre no diálogo, sempre partindo do diálogo. Eles entendem sim. Eles compreendem, eles sabem, até onde eles podem ir com determinado professor”.

Segundo Kamii (1986), há duas formas de obter disciplina, uma por coação e outra por convicção, e estas refletem o resultado de educação autoritária ou dialético-libertadora. Portanto, a obtenção de disciplina por meio da coação conduz o indivíduo/aluno à heteronomia (ser governado por outrem) e não à autonomia (ser governado por si próprio), pois, “se queremos que as crianças desenvolvam

autonomia moral, devemos reduzir nosso poder adulto, abstando-nos de usar recompensas e castigos e encorajando-as a construírem por si mesmas seus próprios valores morais” (p. 109).

Os encontros com os grupos evidenciaram que a atuação dos professores no ambiente escolar ainda gera dúvidas, pois ainda persistem noções inadequadas sobre os conceitos de autoridade e autonomia. São comuns casos em que o professor abre mão de sua autonomia, omitindo-se de responsabilidades sobre suas ações ou decisões ou delegando a outros essa responsabilidade. Há ainda muitos que confundem autoridade com autoritarismo. No entanto, podemos mudar nossas crenças e concepções, fazer diferente do que fazíamos inovar, ser afetivos e ser autoridade sem ser autoritários. Quando a reflexão crítica, os posicionamentos e as trocas se fazem presentes, podemos vislumbrar as boas mudanças que estão por vir, como diz a professora Fisális:

“Tem que ter esse tempo para parar, para discutir, para pensar, até o pensamento de cada colega, de cada turma é muito importante, não dá para deixar assim: - Eu tenho o meu problema, eu resolvo o meu, tu resolve o teu, e a clientela é a mesma”.

Reforçando o mesmo pensamento, a professora Mérida fez a seguinte colocação, sem abandonar certa crítica à equipe gestora:

“Os professores podem e devem participar de uma forma ativa das decisões da escola, mesmo as administrativas e podem ter sim um bom relacionamento afetivo com seus alunos, e sentirem-se responsáveis pela sua turma, sem perder a autoridade. Há queixas, há tumulto para participar de algumas coisas, há questionamentos, há críticas, mas apareceu alguma outra sugestão para fazer que a coisa melhore? Quem quer colaborar às vezes é boicotado, acaba frustrado e fica de braços cruzados também porque a decepção pesa bastante. Acaba não fazendo mais”.

7.1.5. Importância da Formação Continuada

Para avaliar de um modo geral o impacto dos encontros de Formação sobre o tema (in)disciplina escolar junto às professoras e gestoras ou se a proposta conseguiu provocar ações visando a mudanças, busquei os respectivos registros. Assim, analisando principalmente o diário de campo e os depoimentos coletados nas

entrevistas, percebi que, embora as queixas e os conflitos na escola fossem rotineiros, a maioria das professoras afirmava com alegria a escolha pela profissão de educador. Ninguém se mostrou arrependido dessa escolha. Diante de uma dinâmica em que professoras tinham de confeccionar um objeto com o qual se identificassem, uma delas colocou que se identificava com um avião e outra com um barco. Transcrevo a seguir duas falas que achei pertinentes:

“Ser um avião é alçar voos cada vez mais altos, mas às vezes temos que passar por turbulências, mas volta à calma. Nossa profissão é isso. Meu avião ainda não caiu!” (Petúnia).

“Barco simboliza viagem e aventura. Apesar de não seguir a mesma rota sempre tem estreitos no caminho. A gente segue por caminhos diferentes dependendo das nossas escolhas. É um desafio essa viagem. A gente sonha que seja boa, agradável, mas ela pode às vezes não ser tão agradável. Então: Viajar é sempre descobrir coisas novas ou revisitar as antigas. Tudo isso se relaciona ao magistério” (Girassol).

A grande maioria mostrou-se despreparada para o enfrentamento das situações conflituosas, pois, segundo as depoentes, a Formação Inicial não contemplou o assunto, nem na teoria nem na prática, sendo que nesta utilizavam apenas a alternativa *erro acerto*. Por isso, demonstraram contentamento com a Formação que lhes proporcionaria um espaço para falarem, desabafarem, trocarem ideias com suas colegas e adquirirem novos conhecimentos sobre o tema:

“Estou a quatro anos lecionando na escola, a minha prática pedagógica é recente. Eu fiz pós-graduação em Educação Física Escolar que me ajudou muito mais do que os anos de Faculdade. Mas esta Formação foi muito importante” (Strelitzia).

Segundo Esteve (1997), a Formação Inicial deveria desenvolver a capacidade de o professor identificar seu estilo de ensino, de discriminar os problemas relacionais que podem ocorrer na sala de aula e de resolver problemas decorrentes das atividades de ensino-aprendizagem. É possível antecipar situações com as quais irão se confrontar para que as expectativas possam ser clarificadas. Para Pingoello e Horiguela (2008), faz-se necessário a inclusão, nos currículos dos cursos de formação, de disciplinas que abordem a humanização, as relações interpessoais e seus conflitos, a gênese da violência, os direitos humanos, os deveres e,

principalmente, a (in)disciplina e sua prevenção. Assim, caberia às universidades instituir essas mudanças em seus currículos.

Ainda com relação à proposta desenvolvida nesta pesquisa, destaco a seguir alguns depoimentos:

“Quanto à Formação, a primeira coisa que eu gostei foi pararmos e pensarmos sobre a (in)disciplina, por que não é só ficar reclamando na sala dos professores, se queixando e ficar vendo como a gente vai conseguir dar aula e a verdade é que a gente nunca tinha tirado esse tempo para gente parar e dizer: - O que a gente vai fazer? O mundo mudou, como é que nós vamos mudar também, como é a nossa clientela? Essa oportunidade que a gente teve foi a melhor coisa. Outra coisa que eu acho que deveria ter é mais tempo pra fazer esse trabalho, ter encontros com frequência, por que a nossa energia vai dando continuidade e a gente vai ajudando toda a equipe” (Fisális).

“Valeu muito a pena a Formação e desde o 1º encontro eu comprei dois livros sobre (in)disciplina Escolar na Sala de aula. Tanto é que eu escolhi esse tema pro meu TCC: “A” (in)disciplina na Sala de Aula nos Anos Iniciais. Esse projeto da Sandra foi um brinde que veio para a escola. Por que um assunto que tá em alta. Que muitos acham que não existe isto nas escolas. A minha orientadora achou que não existisse. Expliquei pra ela. Por que ela não tinha voltado os olhos pra escola pública. E este é um dos temas que serviu pro professor refletir sobre a sua prática de sala de aula [...] Foi um Projeto muito bonito e pra quem soube tirar proveito dele como eu tirei: que me interessei que fui atrás, que fui ler entender o porquê, das causas, toda essa parte, tu vai ver que se todas que participaram do curso levarem pra sala de aula muita coisa vai mudar, e vai mudar sim de você resolver os teus problemas em sala de aula, sem chegar: - Eu vou te levar na diretora. Quando tu levas o aluno na direção é o último caso, quando tu não tens mais argumento, tu não tem mais nada, mais autoridade perante o teu aluno. E todo professor que é professor, tem que permanecer em constante formação por que a escola mudou, os alunos mudaram, e se eu não revir a minha prática, se eu não me fortalecer não estudar, que vai ser de mim!”.

7.1.6. Mudanças

Segundo observações e registros, as mudanças, embora gradativas, estão sendo significativas. Tive gratas surpresas com algumas professoras ou grupos que eram os que mais se queixavam e que estavam quase entregando os pontos para os alunos (in)disciplinados, como se estes tivessem se apoderado da escola. Uma

dessas professoras, que demonstrava bastante tristeza com a situação, um dia, na sala dos professores, mobilizou suas colegas, dizendo:

“Chega de reclamar, de se queixar, vamos arregaçar as mangas e partir para a ação. O que vamos fazer para mudar a realidade em que nos encontramos? Vamos construir novas regras!” (Mangostin).

A partir dessa atitude, a esperada proposta disciplinar da escola tomou forma, e as professoras finalmente puderam “dar aula”, passo que foi dado com muito trabalho e união das docentes juntamente com a direção. Todas cobravam das colegas, incentivando que seguissem a mesma linha e cumprindo o que tinham acordado. Essa atitude demonstrou determinação do corpo docente para assumir a autonomia que lhe cabe na proposição de mudanças, desde que deliberadas democraticamente.

Em uma avaliação geral de todo o processo, elaborei algumas considerações, sobre as quais passo a discorrer a seguir. Inicialmente, as professoras confundiam muito (in)disciplina com falta de regras e desrespeito, e algumas se utilizavam do autoritarismo como autoridade. Como não distinguiam esses dois conceitos, refletimos sobre eles a partir da seguinte pergunta: como retomar o que foi perdido?

Encontrei professoras já cansadas e, no início do ano, contabilizando os dias para o seu fim. Além disso, havia professoras tristes com o descaso dos alunos, sem força ou vontade para ter a mesma conversa com o mesmo aluno de sempre e preocupadas com os ditos bons alunos que saíam prejudicados devido aos (in)disciplinados, que, segundo elas, seguiam seu rumo da Educação Infantil até o final do Fundamental eternamente (in)disciplinados, sem que mudassem ou dessem algum resultado. Indaguei se algo havia sido feito, e não houve resposta. Enfim, o pessimismo imperava.

Algumas professoras mais novas ou mais resilientes faziam suas colocações ao grupo e buscavam ações para as mudanças, procurando leituras e refletindo sobre suas aulas. As trocas e os apoios mútuos também começaram a acontecer. Perceberam, então, que seus alunos já não eram mais os mesmos e que adaptações e mudanças teriam de ser realizadas, para o que seria necessário que todas “pegassem” literalmente junto e que os acordos fossem cumpridos por todas – o que daria trabalho, mas valeria a pena. Quando os encontros não podiam

acontecer, algumas manifestavam sentir falta dos mesmos e apresentavam uma das queixas constantes: o pouco tempo para os encontros do grupo.

Em minhas primeiras observações, percebi professores acomodados, que aceitaram que nada podiam fazer. Faziam malabarismos para dar suas aulas e preenchiam o tempo com atividades por vezes sem nexos, em que não havia prazer em estar com os alunos, como afirmaram um dia:

“O maior prazer, a maior alegria do professor é na hora que bate para o intervalo e para o final da aula” (Pocahontas).

Nesse ponto, professoras e alunos estavam em sintonia.

Todas as participantes dos grupos consideravam-se *especialistas* em rotular e diagnosticar distúrbios e dificuldades de aprendizagem ou até mesmo comportamentos imorais. Isso, por vezes, ainda permanece. No entanto, também percebi muitos professores com aulas criativas, fazendo diferente, acarinhando seus alunos, conversando com eles e com os pais, sendo procurados pelos pais na rua e dialogando de forma calma e respeitosa, dando sua aula como uma verdadeira “bagunça”, em que não havia silêncio, mas imperava afetividade e interação entre ambos. Professoras que pediam sugestões, e formas de chegar mais perto de seus alunos. Percebi, também, professoras que não dominavam a tecnologia e, após pedirem ajuda, passaram a incorporar em suas aulas vídeos, *Power point* e outros recursos. Além disso, passaram a se utilizar dos artigos e vídeos motivacionais junto aos seus alunos.

No final do ano, o cansaço estava presente. Apesar disso, mudanças internas e externas puderam ser averiguadas por meio de atitudes que demonstravam maior compreensão sobre o tema (in)disciplina e sobre as ações a serem desenvolvidas. Sabiam que uma Formação Continuada de algumas horas não traria receitas mágicas para transformar aquele aluno (in)disciplinado, bem como sua visão sobre ele, de uma hora para outra: mudanças acontecem em longo prazo com esforço, determinação individual e coletiva.

Finalizo esta análise destacando a seguir alguns aspectos pontuais, considerados importantes indicadores de que o processo desencadeado por meio da Formação Continuada foi significativo e atingiu os objetivos previstos:

- a) Gestão passa a ouvir mais seus professores, abrindo espaços para conversa e troca de ideias e começando a delegar mais atividades;
- b) Gestão passa a observar melhor os alunos, procurando conhecer melhor sua realidade;
- c) Introdução de “assembleias” nas reuniões de pais e professores, com a presença dos alunos;
- d) Maior participação do grupo de professoras com falas e reflexões, fazendo diferente e buscando leituras;
- e) Professoras passam a perceber que seus alunos já não são os mesmos de tempos atrás e que adaptações e mudanças teriam de ser realizadas;
- f) Há um resgate da autoridade enquanto professor, não sendo necessário recorrer sempre aos pais;
- g) Círculos restaurativos são introduzidos (advindos do Programa Justiça Restaurativa) e auxiliam na mediação família-aluno-escola;
- h) Maior encaminhamento dos alunos (in)disciplinados a psicólogos, assistentes sociais e demais órgãos e cobrança de um retorno por parte desses profissionais e dos professores quanto à melhor forma de condução dos casos;
- i) Falas positivas incorporadas, como a de que o professor precisava fazer sua parte, mesmo que ninguém mais o fizesse, e coordenar esse processo com prazer e alegria, senão o melhor era mudar de profissão para que o trabalho não virasse um martírio;
- j) Visita do promotor para esclarecimentos;
- k) Escola de pais, com formação destes para discutir possibilidades;
- l) Um novo olhar para os alunos com dificuldades de aprendizagem rotulados como (in)disciplinados;
- m) Mudanças internas e externas nos educadores, indicando maior compreensão acerca do tema (in)disciplina e das ações a desenvolver;
- n) Os educadores passam a entender as causas que levam atitudes (in)disciplinadas, sentindo-se mais confiantes e usando sua autoridade de forma sábia, equilibrada e com base no diálogo;
- o) Os professores passam a repensar sua responsabilidade enquanto orientadores dos jovens quanto a experiências de vida, direcionando-os, pois são referência;

- p) Criação de vínculos afetivos, maior conversação entre alunos e professoras e interesse mútuo entre os mesmos, de tal forma que os próprios alunos passaram a notar mudanças em suas professoras e a elogiá-los;
- q) Professoras pedem sugestões ao grupo e recebem trocas, afeto e apoio das demais;
- r) Professoras passam a dominar algumas tecnologias para ficar mais perto de seus alunos e tornar suas aulas mais atrativas, bem como a incorporar outros recursos em suas aulas.

7.2 Reflexões a partir dos registros no diário de campo

“O que vou fazer com aqueles nove que incomodam? Tu pode plantar bananeira lá na frente que dá na mesma. [...] parei de dar aula e eles nem perceberam, continuaram com o celular alto” (Mangostin).

Os encontros com as professoras iniciaram timidamente, caracterizando-se mais como desabafos. O pouco tempo que foi destinado aos encontros dificultou um pouco o progresso das falas e do que eu pretendia repassar ou discutir com as professoras. Por vezes, tínhamos de interromper o encontro no meio de ótimos relatos ou sugestões de ações. Conforme referido por mais de uma vez neste trabalho, algumas professoras apresentaram resistências, alegando que de nada adiantariam os encontros; outras ficaram contentes com a oportunidade de expor seus pensamentos e contar com o apoio de suas colegas. Muitas vezes, precisei interromper as falas porque todos os assuntos, menos o tema proposto, eram discutidos e eu tinha de chamá-las de volta à discussão.

Mas, aos poucos, segundo minhas observações, os encontros tiveram maior participação das professoras, algumas de forma mais tímida e outras de forma mais ousada-sempre que possível procurei saber a opinião de todas. Muito do que foi discutido (dos artigos ou das informações) foi aproveitado pelas professoras. Em geral, líamos e discutíamos depois o tema em questão, embora algumas se diziam sem tempo para qualquer tipo de leitura e não traziam o artigo para os encontros. Diziam ter consciência de que a raiva dos alunos não era dirigida a elas e que os alunos retratavam na escola o que acontecia em suas casas devido à

desestruturação familiar, mas colocavam que não conseguiam agir adequadamente ou que não tinham tempo para conhecer melhor seus alunos.

Quando a equipe diretiva conseguia participar dos encontros, a diretora já procurava dar explicações sobre o que estava sendo realizado. Apesar da pouca participação da equipe, uma das vice-diretoras participou da totalidade dos encontros de seu grupo, o que foi muito importante, pois teve participação especial junto às professoras nas ações e mudanças do turno noite (EJA), que era o grupo que mais apresentava alunos (in)disciplinados e com altos níveis de desrespeito, drogadização e violência. Inicialmente, eram estas as professoras que mais reclamavam que mais apresentavam frustrações e já não sabiam lidar com seus alunos. Diziam sentirem-se frustradas e sem sonhos e que estavam lá para ensinar e não para resolver conflitos. Sofriam insultos, não tinham autoridade, colocavam os alunos para fora da sala constantemente. Algumas colocavam que se sentiam envergonhadas, pois, por vezes, perdiam o controle e acabavam rebatendo os xingamentos com trocas verbais.

Os alunos utilizavam o celular nas aulas, colocavam fogo nos bilhetes direcionados para os responsáveis em sua frente, fazendo com que se sentissem desrespeitadas e frustradas devido à situação de outros alunos que estavam lá com vontade e disposição de aprender, os quais também eram prejudicados pela falta de ação.

A escola solicitava respeito às regras, mas nem sempre elas aderiam a essas mesmas regras. Os pais eram chamados à escola quase sempre para ouvirem reclamações sobre seus filhos e poucas vezes para participarem das decisões da escola. Com isso, poucos vinham principalmente os pais dos (in)disciplinados, que estavam já cansados e igualmente frustrados de nada de bom ouvir de seus filhos.

Algumas professoras colocavam e ainda colocam que é fácil falar sobre a educação quando não estão dentro de uma sala de aula. Eu concordo com elas, mas também sabemos que muitas dão disciplinas que não são de sua formação, de modo que nem todas dominam todos os conteúdos, e que gostam de um conteúdo e realmente dominá-lo faz toda a diferença. Os alunos não permanecem em silêncio, ouvindo atentamente seu professor, se a maneira que o processo se dá não é interessante ou cativante, pois eles têm muito a dizer e a argumentar. Não acatam todas as regras se não tiverem participado delas ou mesmo entendido o motivo pelo qual devem segui-las. Assim, os educadores passaram a acreditar que os alunos de

hoje não sabem ser alunos: vivem o hoje, cultuam o corpo e não toleram frustrações. Essa mudança nos nossos alunos, que são os *alunos de hoje* e não os de ontem (aos quais todos haviam se habituado e se acostumado), aumenta a responsabilidade e a importância do professor como orientador desses jovens que, apesar da idade e de se colocarem como autossuficientes são bastante imaturos e sem experiência de vida ou, ainda, sem perspectiva de futuro e interesse por nada que lhes for apresentado. Por isso, precisam de direção, autoridade, rigor e disciplina, mas precisam igualmente de liberdade e autonomia, assim como os professores.

Em um dos encontros, uma professora encontrava-se descrente em relação a mudanças. Ficou todo o tempo calada e parecia triste. No final, eu perguntei o que estava acontecendo, e ela respondeu que aquilo que ali fazíamos era tudo *papo furado* e que falando nada ia acontecer se não tivéssemos apoio da administração. Coloquei, então, que meu papel na Formação Continuada era o de informá-las e fazê-las refletir sobre a realidade, de forma crítica, o que nem sempre seria prazeroso, mas que elas fariam acontecer. Não sabiam da força que tinham, tanto que um dia a mesma professora parou de se queixar, arregaçou as “mangas” e foi uma das primeiras a incentivar suas colegas a iniciar o processo de mudança a fim de identificar o que as incomodava e de mexer nas normas. Fiquei felicíssima com isso. Achei que todo o trabalho que tinha feito até então tinha sido inútil.

Com o passar dos encontros, novas falas positivas incorporaram-se às demais. Algumas professoras passaram a discordar de quem só culpava os pais e colocaram que o professor precisava fazer sua parte, orientando essas crianças e jovens, mesmo que ninguém mais o fizesse. Afirmaram, ainda, que era preciso visar à educação para a cidadania e que a responsabilidade de coordenar o processo é e sempre será do professor, o qual deve fazer sua parte com prazer e alegria – do contrário, o melhor seria mudar de profissão, pois trabalhar na educação sem prazer vira martírio.

Sugeri que determinados encaminhamentos deveriam ser feitos e falei sobre a importância de o professor estar atendo ao seu aluno e comportamento, sem tomar medidas drásticas ou imediatistas, e da resolução do conflito no momento que acontece, embora isso não fosse possível sempre pela falta de pessoal para substituição desse professor. Tal falta leva ao retorno do método de colocar o aluno para fora para copiar um texto, de encaminhá-lo para a direção ou de ignorá-lo e

deixá-lo quieto no seu canto. Outra sugestão foi realizar um encontro de conversação com os alunos em sala de aula pelo menos uma vez por mês. A direção sugeriu que os próprios professores fizessem isso no lugar da supervisora para que houvesse maior aproximação. Esses encontros se denominavam “conselhinhos” e agora as professoras é que iriam realizá-los.

Não sei se as professoras gostam das “paradas” com seus alunos. A preocupação em vencer conteúdos ainda é grande. Mas, diante disso, me pergunto: o que os alunos farão com certos conteúdos que não consideram importantes para sua vida, não copiam e não prestam a menor atenção? Sabemos que o fim disso tudo é a reprovação e que, no ano seguinte, se o aluno não for transferido de escola, as professoras (com a mesma frustração) terão o mesmo aluno sentado na mesma cadeira (com o mesmo comportamento). Não seria a hora de conceder maior autonomia ao professor, já que este se sente coagido e pressionado a “vencer conteúdos”?

Cabe destacar que acordos que os grupos haviam sugerido e discutido nem sempre estão acontecendo, mas, na maioria das vezes, há uma professora ou outra relembrando os combinados. As docentes passaram a se dar conta do resgate da sua autoridade, não recorrendo sempre aos pais, até mesmo porque não só estes são fatores que acarretam a (in)disciplina, mas também a mídia, a sociedade e a própria escola são responsáveis por isso. Passaram a resgatar uma parte de sua autonomia (ainda que de forma tímida) e de seu empoderamento como educador. Os próprios alunos me procuraram para falar que notaram mudanças em seus professores para melhor e que as aulas estavam muito mais interessantes.

Após muitos queixumes, as professoras resolveram analisar o que estava errado e alterar as normas da escola, criando novas normas de convivência, que serão incorporadas ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e ao Regimento, as quais deverão ser seguidas por todos. Trata-se de uma tarefa árdua e nada fácil, mas não impossível.

Para novas mudanças, convidamos o Promotor de Garibaldi, Dr. Paulo Manjabosco, para uma conversação sobre os jovens principalmente do EJA, sobre quais medidas a escola poderia ou não acatar e sobre demais orientações, além da entrega de uma ata sobre ocorrências de alunos reincidentes, com os quais o Promotor já havia conversado. Ele fez colocações e informou que medidas socioeducativas estavam sendo executadas. Pela maneira que discursou, além da

conversação com o aluno e com os pais, a última tentativa seria obrigar o aluno a pagar cestas básicas ou a executar trabalhos em algum estabelecimento. Não vimos, no entanto, como isso promoveria mudanças, até mesmo porque muitos pais não têm condições econômicas para isso. O Promotor deixou, ainda, algumas recomendações da Promotoria de Justiça Regional de Santo Ângelo, referente a atos infracionais ou de (in)disciplina. Tê-lo ouvido ajudou as professoras e a equipe gestora sentiram-se mais seguras para tomar certas atitudes e juntas passaram a colocar em ação o que foi escrito no papel: celulares seriam recolhidos no início da noite e devolvidos no final, alunos (in)disciplinados seriam chamados para conversar e aqueles que evadissem teriam seus pais comunicados na mesma hora. Se houvesse reincidência de algum fato, seriam chamados para vir conversar e buscar seus filhos. Círculos restaurativos com famílias estão acontecendo, em que o diálogo e o entendimento são a meta. Eu e a diretora participamos de um círculo como mediadoras, e foi uma experiência gratificante.

Alunos com maiores problemas de (in)disciplina estão sendo encaminhados para o Conselho Tutelar ou para o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), e a supervisora ou a direção entram em contato para saber do andamento do caso, embora ainda faltem maior organização e respostas devido à morosidade de cada entidade. Essa lentidão é a principal queixa dos professores que gostariam de maiores esclarecimentos quanto aos seus alunos. Mas se trata de um processo. Reconheço que muitas sugestões não foram aceitas tanto pelas professoras quanto pela direção, por diferentes motivos. Talvez durante a observação seja mais fácil, pois aliei muita pesquisa e reflexão. Já a prática cotidiana, por si só, é mais difícil, morosa e apresenta anseios, medos e crenças estabelecidas, exigindo uma abertura da mente, além do engajamento dos profissionais que parecem um tanto desesperançados.

Utilizo como exemplo a participação na *Tribos* (Parceiros Voluntários)¹⁵, grupo a que pertenço há mais de 10 anos e que, na escola Attílio Tosin, conta com 43 tribeiros. Insisto para as colegas: sabendo orientá-los e ouvi-los e deixando que eles

¹⁵ Tribos é uma ação de mobilização social feita pelos jovens que querem transformar a realidade. Eles se reúnem, escolhem uma Trilha (Meio Ambiente, Cultura ou Educação para a Paz) e fazem ações voluntárias na comunidade, contribuindo para um Rio Grande do Sul com atitude voluntária. Disponível em: <<http://tribos.parceirosvoluntarios.org.br/tribos/bussola/Paginas/oque.aspx>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

exercçam sua criatividade, bem como mantendo a autoridade perante certas situações e demonstrando afetividade, conseguiremos fazer com que esses jovens se mobilizem e tomem bons rumos na sociedade, exercendo seus direitos e sabendo respeitar os dos outros.

Para aliviar um pouco o estresse e as frustrações, já que às vezes os grupos estavam muito *para baixo*, trabalhei com as professoras nos encontros algumas dinâmicas, envolvendo, por exemplo, atividades acerca do poder de “resiliência” (capacidade que algumas pessoas têm de acumular energia quando submetidas a estresse) e acerca do autoconhecimento (algumas professoras tiveram muita dificuldade de falar sobre si e seu trabalho). Também trabalhamos (por sugestão da banca de qualificação do Mestrado) os tensionamentos de Freire a fim de refletir sobre a desautorização do professor e diversos outros conceitos que, como educadores, poderão levar para a vida toda.

Além disso, com base no vídeo “Every Child Needs a Champion” (TEDX), discutimos o fato de que, independentemente do país, do professor ou da escola, os conflitos fazem-se presentes e que os alunos mudaram. Para lidar com essa situação, todos têm de dar o seu melhor. Uma professora disse que o vídeo a tinha mudado para melhor!

Ressalto, ainda, um depoimento não previsto, que partiu de um funcionário da escola (guarda), o qual acompanhou toda a Formação Continuada externamente e, entre nossas conversas ou em conversa com os professores, começou a se questionar quanto às brigas para ocupar o primeiro lugar na fila (que eram incentivadas pelos pais, que igualmente chegavam antes para satisfazer seus filhos). Como tinha dificuldade em organizar as filas e encaminhar os alunos do 1º ano, resolveu fazer um acordo com as crianças: cada aluno teria o seu dia de ficar na frente da fila. Assim, tudo ficou mais organizado. Passou, também, a conversar mais com os pais, resolvendo, muitas vezes, alguns conflitos sem ter de mandar os alunos para a direção. Achei uma grande iniciativa, que demonstrou que a Formação influenciou igualmente os funcionários, ainda que estes não fizessem parte dos grupos participantes.

Há indicadores que permitem concluir que a convivência entre todos na escola tenha melhorado. Obviamente, as professoras mais *resistentes* permanecerão frustradas, independente do que for lhes oferecido, ao passo que as colegas engajadas e reflexivas farão mais e melhor, sabendo conviver mesmo com

os ditos (in)disciplinados e oferecendo melhores condições de aprendizagem. Sinceramente, espero estar certa quanto a isso.

Quanto às entrevistas, cada uma delas foi importantíssima, pois eu pude realmente utilizar-me da escuta sensível, que podemos encontrar nos estudos de Barbier (2002), em que se escuta e se aceita incondicionalmente o outro. “Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é anunciado ou praticado” (BARBIER, 2002, p. 24). Confesso que foi uma tarefa nada fácil, pois, por vezes, o julgamento e a comparação faziam-se presentes. Apesar disso, eu me dediquei de corpo e alma, pois sabia da importância do que estava sendo relatado naquele momento para a análise dos dados (presente nas gravações), que mais tarde resultariam nas minhas conclusões.

As reuniões foram realizadas quinzenalmente na sala de vídeo 3(sala de vídeo), com a duração de aproximadamente uma hora cada. Os participantes foram organizados em quatro grupos, conforme seu turno de trabalho: um grupo pela manhã, dois grupos no turno tarde e um grupo à noite, em dias alternados e propostos pela direção da escola. O grupo da noite não participou dos encontros por interesse próprio, mas sim por solicitação da escola, o que também foi uma exigência manifestada pela Secretaria de Educação.

Os encontros foram acontecendo durante os turnos em que as educadoras estavam presentes na escola. Nem sempre esse tempo foi adequado para tudo o que o grupo analisava ou discutia, fato que sempre compromete uma pesquisa. A finalização dos encontros ocorreu em final de outubro de 2014, um mês antes do pretendido, pois para novembro na escola estava previsto mês de avaliações, passeios, formaturas e demais eventos, o que impossibilitaria os encontros.

Senti falta desse tempo, pois havia muitas propostas que gostaria de trabalhar com o grupo, a fim de, principalmente, conceder uma espécie de encaminhamento às discussões. Mais tarde, após muita reflexão, percebi que precisava compreender que nem tudo ia acontecer no tempo e da forma que eu desejava e que o período em questão havia me proporcionado valiosíssimas informações.

Como pesquisadora, além do conhecimento, da criatividade e da adequada condução do grupo, o que é essencial, procurei estar preparada para tomar decisões eficazes, embora nem sempre tenha conseguido. Resistências por parte do grupo foram evidenciadas no decorrer do processo, do início ao final dos encontros, por meio da fala explícita de algumas colegas, que afirmavam acompanhar a Formação

pelo certificado ou por imposição. Conforme meu entendimento, na pesquisa-ação, o pesquisador deve igualmente ser capaz de motivar e conduzir o trabalho em equipe, delegar poder e iniciativa e oferecer transparência nas informações, proporcionando sempre a participação de todos os membros ligados às atividades. Tendo isso em vista, todos os participantes foram convidados a falar, e foi o que aconteceu independentemente dos motivos que os fizeram participar.

Embora saiba que mudanças possam não ocorrer de imediato, acredito que a metodologia utilizada serviu para que as professoras, assim como eu, adquirissem novos conhecimentos e renovassem conceitos e crenças enraizadas. Ou, como diz minha orientadora, “se conseguires uma mudança mínima que seja, se você atingir somente uma única pessoa, se um educador apenas for agente de mudança, você já terá obtido sucesso!”. Confio plenamente nessas palavras.

A forma metodológica sempre era revista conforme o caminho tomado pelo grupo participante da Formação Continuada. Grupos diferentes exigiam diferentes ações, já que tinham contato com realidades e conhecimentos também distintos. Cada grupo, por meio de suas falas e reflexões, conduzia o trabalho e as ações que norteariam o próximo encontro. A flexibilidade fez-se presente em todo o processo de teorização e reflexão, ainda que se ativesse às exigências do projeto, cuja base é científica e acadêmica. O processo coletivo de trabalho, envolvendo casos concretos vividos, teorias, discussões e avaliações, foi garantido, e os encaminhamentos e replanejamentos aconteceram durante todo o processo de Formação Continuada.

Com essa proposta de Formação, o que pretendi, fundamentalmente, foi propor uma mudança de postura frente a situações de (in)disciplina. Ou seja, criar um espaço de reflexão, visando a possíveis transformações nos modos como as professoras encaram as situações por elas identificadas como difíceis de lidar.

Os encontros, embora pudessem ter se estendido ainda mais tendo em vista a ampla gama de conteúdos que poderia ser trabalhada, deixarão saudades. Levo coisas boas das professoras e gestoras e posso dizer que aprendi a conhecê-las muito melhor e a admirá-las. Também sei que algumas participantes não viam a hora de os encontros acabarem – e eu respeito seus motivos para isso. De qualquer forma, agradeço a oportunidade de desenvolver o meu projeto na Escola Attílio Tosin, que tão prontamente me acolheu.

Cabe ainda uma consideração final quanto aos procedimentos metodológicos desta pesquisa: tomo a liberdade de me apropriar do que escreveu Ana Cristina de

Oliveira Martins, que vivenciou experiência similar como mestranda: “Avaliando o processo, verifico que se não houve consolidação em termos de pesquisa-ação houve aproximações possíveis” (2010, p. 87).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido aos índices de (in)disciplina denunciados pelas professoras nas escolas em geral, o desenvolvimento das práticas pedagógicas tem enfrentado grandes obstáculos. Tal situação vem ocorrendo em parte porque a escola é uma instituição em interação com o meio, não se encontrando imune aos tensionamentos, às mudanças e aos conflitos que ocorrem na sociedade atual. Além disso, há o agravante derivado de crenças de muitos professores acerca dessa questão. Nesta etapa de encerramento do trabalho, apresento alguns pontos significativos que, em minha avaliação, ajudam a compreender o processo.

Ao questionar como as professoras e gestoras lidavam com a (in)disciplina e que concepções tinham sobre o tema, acreditava que não haveria diferença entre as respostas devido às observações que fazia nas escolas em que atuei. No entanto, no decorrer do processo formativo, pude observar que as professoras tinham concepções diferentes, seja por terem realizado outros cursos sobre o tema, seja pela experiência, seja pelo convívio com professores que influenciaram suas práticas escolares frente às situações conflituosas. Com a evolução da Formação Continuada, isso só se acentuou, pois as mudanças foram acontecendo a partir da proposta da reflexão cooperativa.

Momentos negativos também fizeram parte desse período, como a permanência de algumas hipóteses: resistências frente à Formação Continuada, devido às crenças enraizadas; não comprometimento por parte de algumas professoras com as ações que promoveriam mudanças quanto aos atos (in)disciplinares; e negação de posicionamento quanto às ações que ficaram acordadas entre os participantes para dotá-los de uma maior habilidade de lidar com a (in)disciplina. Tal fato, entretanto, não foi motivo de desânimo para mim, pois o saldo foi positivo e os objetivos foram atingidos.

As queixas que inicialmente eram recorrentes nos encontros diminuíram com o passar do tempo, pois as próprias professoras se deram conta de que precisavam parar de se lamentar e passar para processos de auto avaliação e de mudança de postura se quisessem reforçar as ações produtivas. Questões relativas ao sistema organizacional, à estrutura física, às relações e à metodologia dentro de uma sala de aula fizeram parte das reflexões de alguns professores. Nesses casos, as

discussões giravam em torno dos métodos antiquados e desestimulantes que não atendiam ao aluno da atualidade.

A questão da autoridade e do autoritarismo teve de ser analisada e bastante discutida até o final da Formação, pois os professores acreditavam que obteriam disciplina através de coação, de punição e de regras, muitas vezes impostas e não esclarecidas ou significativas para os alunos. Isso é importante, pois os alunos só entendem o valor de cada regra e têm autonomia moral quando entendem suas razões e finalidades e, principalmente, quando podem participar da criação desses acordos.

Ao longo desta pesquisa, conforme as observações registradas no diário de campo e os depoimentos nas entrevistas foi possível constatar que decisões importantes foram tomadas e/ou reformuladas. Inicialmente, não foi proposto nenhum elemento teórico sobre o tema, mas sim a participação verbalizada, estimulando o compartilhamento de desabafos a fim de revelar situações de frustração frente à (in)disciplina e ao fazer pedagógico. Com o tempo, fez-se necessário oferecer também leituras e vídeos, oportunizando maior conhecimento e, como consequência, maior debate e envolvimento nas reuniões dos grupos.

A ausência de discussão sobre a questão da (in)disciplina nos cursos de Formação Inicial, evidenciada tanto nas falas das professoras e gestoras nos encontros quanto nas entrevistas, indicava o despreparo desses profissionais para enfrentar a realidade da sala de aula. Tal ausência era interpretada por todas como um complicador do trabalho, pois, sem referências teóricas e articulações entre teoria e prática, parece impossível gerir conflitos e comportamentos (in)disciplinados de forma eficaz. Tornou-se necessário, então, discutir a importância do equilíbrio entre sentido, conhecimento e sensibilidade, reforçando o sentimento e a atitude de humanização que deve ser constante.

Estudar os comportamentos e passar a enxergar os indivíduos em suas diferentes dimensões (pedagógica, psicológica e sociológica) também foi uma das propostas da Formação, já que a (in)disciplina está articulada à interação de todas essas dimensões. A pesquisa ajudou a confirmar algumas suspeitas que eu já tinha como colega integrante desse corpo docente e provocou ainda mais em mim a vontade de saber, além da consciência do quanto ainda há para se aprofundar sobre o tema. Também me fez exercitar cotidianamente o processo de escuta, o que contribuiu efetivamente para meu crescimento acadêmico enquanto aprendiz de

pesquisadora. Os dados registrados e as respectivas análises/reflexões levam a concluir que a maioria das professoras e gestoras partilhou seus saberes, contribuindo para o crescimento tanto de seus pares quanto desta pesquisa. Os participantes incorporaram alguns novos conhecimentos sobre o tema, compreendendo – e, em muitos momentos, praticando – novas alternativas de ações frente aos desafios dos alunos identificados como (in)disciplinados.

Em síntese, a questão da (in)disciplina representa um desafio para todos: professores, gestores e pesquisadores (bem como para os cursos de Formação Inicial e Continuada). Contudo, se processos reflexivos, cooperativos e contínuos acontecerem, certamente, haveremos de encontrar alternativas para que a escola cumpra sua finalidade essencial, a formação de cidadãos, desenvolvendo o mais plenamente possível suas capacidades cognitivas, motoras, de equilíbrio e autonomia pessoal, de pensamento crítico e de comprometimento e inserção social. Tais fins têm mais chance de efetivamente serem alcançados se o ambiente escolar caracterizar-se como espaço de diálogo, de tensionamentos

e de novos conhecimentos por meio da participação de todos os envolvidos: professoras, gestoras e alunos.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- AMADO, J. S. **A indisciplina e a formação do professor competente**. 2001. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/joaoamado.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2013.
- AQUINO, J. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: _____ (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Sammus, 1996. p, 39-55.
- AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 47, p. 7-19, dez.1998.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- ARGUÍS, R. et al. **Tutoria**: com a palavra, o aluno. As Assembleias de Sala de Aula ou como fazer Coisas com Palavras. Editora Artmed: Porto Alegre, 2002.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Série pesquisa em Educação, v. 3. Brasília: Plano, 2002.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Ed. Francisco Alves, 1970.
- CURY, A. **Ansiedade**: como enfrentar o mal do século: a Síndrome do Pensamento Acelerado: como e por que a humanidade adoeceu coletivamente, das crianças aos adultos. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.
- DUBET, F. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5/6, p. 222-231, mai./dez.1997.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1997. p. 93-124.
- ESTRELA, M. T. **Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- FORSTER, M. M. dos S.; FRANCO, M. A. A pesquisa que se constrói em cooperação. In: BROILO, C.; GILBERTO, I. **Grupos de Pesquisa**: Diálogos e parcerias. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2009.
- FORTUNA, T. R. Indisciplina escolar: da compreensão à intervenção. In: XAVIER, M. L. M. (Org.). **Disciplina na escola**: enfrentamentos e reflexões. Porto alegre: Mediação, 2002. p. 85-108.
- FORTUNA, T. R. A reinvenção da infância. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v.2, n. 6, p.18-21, dez. 2004/mar. 2005.

FREINET, C. **Base de apoio da pedagogia Freinet**. 1975. Disponível em: <http://www.freinet.org.br/base-de-apoio-da-pedagogia-freinet>. Acesso em: 05 mar. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GARCIA, J. A gestão da indisciplina na escola. In: ESTRELA, A.; FERREIRA, J. (Orgs.). **Indisciplina e violência na escola**. Lisboa: XI Colóquio na AFIRSE, 2002. p. 375-381.

GARCIA, J. **Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva**. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 95, jan./abr., p. 101-108, 1999.

JUSTO, J. S. Escola no epicentro da crise social. In: LA TAILLE, Y. de; JUSTO, J. S.; SILVA, N. Pedro. **Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 23-54.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

KAMII, C. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. 4ª ed. Campinas: Papirus, 1986.

LA TAILLE, Y. de. Autoridade na escola. In: AQUINO, J.G. (Org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999. p. 9-29.

LARROYO, F. **História geral da pedagogia**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

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

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1987.

MAKARENKO, A. S. **Poema pedagógico**. São Paulo: Edições Brasiliense, 1987.

MARTINS, A. C. de O. **Quem cuida de nós?** Pesquisa-Ação envolvendo Grupo de Supervisoras da Rede Municipal de Cachoerinha. 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

MILSTEIN, D.; MENDES, H. **La escuela em el cuerpo: estúdios sobre el orden escolar y la construcción de los alunos em escuelas primarias**. Madrid: Ninõ y D'Avila, 1999.

NARODOWSKI, M. Adeus à infância (e à escola que a educava). In: Silva, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 172-177.

NUNES, C. M. F. **Os saberes da experiência docente: relatos de professores de**

séries iniciais: condições de produção e formas de manifestação. 2004.161 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2004.

OLIVEIRA, M. C. P; REIS, M. S. A. (in)disciplina: uma problemática no cotidiano escolar. In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO DO SUDOESTE GOIANO, 4., 2005, Jataí. **Anais...** Jataí: Universidade Federal de Goiás, 2005. p. 1-9.

OLIVEIRA, R. L. G.; GOLBA, M. A. de Macedo. Reflexões sobre Indisciplina Escolar e Formação de Professores. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2008, Cachoeira do Sul. **Anais...** Cachoeira do Sul: Editora ULBRA, 2008. v. 12, p. 34-41.

PACHECO, S. M. **Educação integral e qualidade**: problematizando a relação. Salto para o futuro, ano XVIII, boletim 13, Rio de Janeiro, 2008.

PINGOELLO, I.; HORIZUELA, M. L. M. A inclusão do tema violência escolar no currículo de formação docente. 2008. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 8., CONGRESSO IBERO AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS CIAVE, 3., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2008. v. 1. p. 635-647.

PIROLA, S. M. F.; FERREIRA, M. C. C. O problema da indisciplina dos alunos; um olhar para as práticas pedagógicas cotidianas na perspectiva de formação continuada de professores. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v.10, n. 2, p. 81-99, 2007.

RAVAGNANI, M. C. A. N. **Autoridade, autoritarismo e autonomia docente**: representações de professores e alunos. São Paulo: Porto de Ideias, 2010.

ROMANELLI, O. de Q. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

SANTOS, L. L. de C. P. Dimensões pedagógicas e política da formação contínua. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: papirus, 1998. v. 1, p.123-136.

SZENCZUK, D. P. **(in)disciplina escolar**: um estudo da produção discente nos programas de pós-graduação em Educação (1981-2001). 2004. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Disciplina**: Uma construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertada, 1998.

_____. **Indisciplina e disciplina escolar**: Fundamentos para o trabalho docente. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

THOMSON, A. Recompondo a memória: questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias. **Projeto História**, São Paulo, n. 15, p. 51-84, abr. 1997.

XAVIER, M. L. M. (Org.). **Disciplina na escola**: enfrentamentos e reflexões. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 85-108.

XAVIER, M.L.M.& BARBOSA M.C. A disciplina escolar: origem do interesse pelo tema. In: XAVIER, M. L. M. (Org.). **Disciplina na escola**: enfrentamentos e reflexões. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 11-22.

_____. **Os incluídos na escola; o disciplinamento nos processos emancipatórios**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993a.

_____. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de pedagogia**, Barcelona, n. 220, p. 44-49, 1993b.

APÊNDICE A - AMOSTRA DO RASTREAMENTO DE PRODUÇÕES SOBRE O TEMA

Dados da produção acadêmica de 2005 a 2010 e 2012, obtidos no banco de dissertações e teses da CAPES.

Souza (2005) faz uma reflexão sobre a formação do professor. Utilizou-se da análise de um questionário direcionado a professores em início de carreira da escola municipal Presidente Prudente. Verificou que estes docentes se posicionam quanto às causas da indisciplina associando-as tanto ao professor quanto ao aluno e que o desafio é de todos os docentes, seja em que estágio estiver passando.

Trevisol (2005) buscou identificar as atribuições dadas por alunos, professores e gestores sobre a (in)disciplina escolar em diferentes instituições de ensino de dois municípios do Oeste de Santa Catarina. A autora identificou que não há consenso para o conceito de indisciplina e que este, quase sempre é ligado ao aluno, ou seja, eles são responsáveis por ela.

Yasumaru (2006) em sua pesquisa buscou compreender os comportamentos “indisciplinados”, por que eles ocorrem e como os professores atuam frente a eles. Os professores e alunos que participaram da pesquisa pertencem a duas escolas de São Paulo de cinco turmas da 4ª série. Conclui em seus estudos que, os mesmos comportamentos estão relacionados à atuação dos professores e que estes, apresentam um padrão coercitivo de intervenção.

Bocchi (2007), apresentou os posicionamentos de um grupo de professores de uma escola estadual de São Paulo com professores de 1ª a 4ª série, com uma abordagem comportamental tendo como referência a abordagem comportamental. Aqui entrou a Formação continuada como proposta de reflexão sobre a indisciplina na sala de aula. Teve como resultados: que o discurso dos professores diverge de suas ações em sala de aula e que concebem como indisciplina sob a mesma ótica: gritos, conversas, agressões e brincadeiras, dizendo ainda que as causas são psicológicas e sociológicas, menos referente à sua atuação enquanto docente.

Damke (2007) investigou a percepção social dos professores sobre a indisciplina, em uma escola do Estado do Paraná. A relação da cultura escolar com a percepção dos professores quanto à indisciplina escolar, resultando: indisciplina como: disposição dos alunos, como contexto, como condição, como fragmentação

de regulação social e com maior peso a cultura da Instituição, pois reflete as crenças, os valores e os hábitos compartilhados no ambiente escolar.

Damke ainda relata que as ações e práticas dos professores é pequena, concluindo que as práticas atuais e o papel da escola e dos alunos devem ser repensados.

Brito (2007) com base em Michel Foucault, apresenta uma investigação sobre as concepções de indisciplina entre docentes de Educação Física, utilizando-se de entrevistas com os mesmos, buscando compreender a indisciplina e as formas de controle dos alunos dentro da escola pelos profissionais. Apontou que a indisciplina na Educação Física é uma tentativa de romper com esquemas de poder provindos de concepções da área esportiva e que se reflete sobre essas mesmas aulas.

Artigos também foram consultados por mim, além de teses e dissertações sobre o tema (in)disciplina. Apresento a seguir um resumo de alguns trabalhos do ano de 2005 a 2008.

Silveira et al.(2005) desenvolveu uma pesquisa em com professores do Ensino Médio no Paraná, utilizando-se de questionário, com o objetivo de identificar a percepção de alunos e professores sobre indisciplina na prática pedagógica. A pesquisa demonstrou que ambos os entrevistados tem a mesma percepção sobre o tema e que os problemas da indisciplina concentram-se em três focos: contrato didático, relações interpessoais e o ensino-aprendizagem.

Carvalho et al. (2006), analisou o tema indisciplina através das concepções do docente e propôs alternativas e ações para melhorar a qualidade do ambiente escolar. Realizou sua pesquisa numa escola estadual de Uberlândia em Minas Gerais com seis professoras, demonstrando que os professores consideram a indisciplina um mau comportamento com relação direta com a família e o professor. Considerando a família o principal nesse contexto, pois afirmam que a desestruturação familiar colabora com a falta de limites da criança ou jovem. Dizem atuar frente aos conflitos utilizando-se de conversas, acordos e alguns até com castigos.

Garcia e Damke (2008) se utilizaram de questões que surgiram de uma Formação com professores do Paraná. O estudo parte da reflexão sobre o conceito de indisciplina, suas causas e práticas, dando destaque ao livro de ocorrências.

Concluem seus estudos afirmando a necessidade de repensar e superar estas mesmas práticas com uma visão mais democrática e emancipatória.

Oliveira e Golba (2008) refletem sobre a indisciplina e a formação de professores, primordial para a transformação de papéis antes tão tradicionais do professor. Parte das dificuldades dos docentes em lidar com a indisciplina escolar e das queixas apresentadas.

Silva et al.(2008), entrevistou 44 professores de uma rede estadual de ensino, buscando identificar junto aos professores através da formação dos mesmos, as causas da indisciplina e a melhor maneira de conduzir os conflitos de sala de aula. Fica claro nesse estudo a forma que os professores se colocam numa completa isenção de responsabilidade sobre a resolução dos conflitos, atribuindo a fatores externos à escola suas causas.

Zenni (2012) investigou a temática a partir de um entendimento psicológico e crítico, apontando alternativas. Tenta elucidar algumas questões sobre o porquê que a indisciplina tornou-se um mal estar escolar tão intenso qual são os comportamentos mais comuns. Conclui que a psicologia pode contribuir com a área educacional na compreensão da indisciplina escolar.

Moreira, (2012), analisou as práticas pedagógicas de intervenção exercidas por professores do Ensino Fundamental de Curitiba, através de entrevistas, relacionadas à indisciplina. Focalizou o seu estudo no contexto de sala de aula, onde usualmente o professor se depara com situações de indisciplina e descrevendo situações e estratégias de intervenção.

O que se tem percebido é que o tema indisciplina não tem sido tão trabalhado nos cursos de formação inicial, fazendo com que se busque uma formação continuada para maior reflexão e busca por ações, constituindo-se em experiências de ensaio e erro por parte do professor.

Tanto as teses, dissertações como os artigos aqui mencionados reafirmam a (in)disciplina como um dos temas que mais preocupam os professores na atualidade, demonstrando que os professores raras vezes se consideram com culpabilidade pelas manifestações indisciplinares de seus alunos. Demonstam também, a pouca compreensão por eles pelo tema indisciplina.

Aquino (AQUINO, no prelo), afirma que a temática passou a ser abordada por outros campos de conhecimento:

Uma análise preliminar do material revela um alargamento das fronteiras de abordagem da temática, uma vez que, apesar de os estudos se concentrarem no perímetro educacional (85 trabalhos do total de 102), a temática tornou-se objeto de atenção de outros campos de conhecimento: da psicologia (9 trabalhos) e da linguística (4), mas também da sociologia (2), da história (1), da enfermagem (1) e do serviço social (1), (AQUINO, no prelo).

Juliana Zechi em seus estudos contribui, afirmando:

As teses e dissertações indicam que os pesquisadores em educação estão direcionando seus olhares para o interior das instituições escolares, avaliando as relações e práticas presentes no cotidiano escolar como possíveis geradoras e / ou potencializadoras dos episódios de violência e indisciplina (ZECHI, 2008, p.134).

APÊNDICE B - PASSOS TRILHADOS

Considerando o compromisso assumido junto à SMED e à direção da Escola, o Projeto desencadeou a partir do encontro inicial com professores, no dia 18 de fevereiro de 2014, quando foram apresentados os objetivos, a metodologia para que as professoras tivessem uma breve noção do que se estava propondo.

A partir de então, desenvolveram-se as seguintes ações:

Mês	ATIVIDADES
Fevereiro	-Reunião Smed-Projeto- Apresentação e explicação das ações; -Encontro na Smed com Diretora e Vice-diretora da EMEF Atílio Tosin sobre o Projeto; -Encontro com Equipe Diretiva da Escola Atílio sobre o Projeto na Escola; -Reunião (dois encontros) direção sobre Calendário - Encontros de Formação; -Reunião Pedagógica – Exposição aos Educadores sobre o Projeto (in)disciplina Escolar-18.02.14 *
Março	- Palestra Dr^a Beatriz Fischer: - “O que é Ser Professor, O que é Ser Aluno.”-05.03.14.* - - Divulgação do encontro no site da Prefeitura Municipal (07.03.14)- Disponível em: http://www.garibaldi.rs.gov.br/secretarias-e-orgaos/educacao/. - Divulgação do encontro em rádio e jornais locais (06.03.14). Disponível em: http://www.redesul.am.br/Noticias/Educacao/06/03/2014/Atilio-Tosin-desenvolve-projeto-Um-Novo-Olhar/142359 - Formação: primeiro momento: conversação somente. Desabafos, trocas, Falas sobre casos de sala de aula-11.03.14.* - Entrevista (26.03.14) - na Rádio Garibaldi 1410 AM- “Momento Escola” sobre os Projetos da Escola, dentre eles, o tema: (in)disciplina Escolar. - Divulgação da entrevista no site da Rádio-(27.03.14) Disponível em: http://www.redesul.am.br/Noticias/Educacao/27/03/2014/Atilio-Tosin-participa-do-programa-Momento-Escola/143673/ -Início formação continuada com os professores: Parábola: “Ostra não faz Pérola” de Rubem Alves (O que nos incomoda?) colocações – momento de conversação, relatos;* -Artigo: Educação Sem Mágica (ZH)-Qualidade do Ensino Público-reflexões;* - Dinâmica: Dobradura livre e após o seguinte Questionamento:- O que essa dobradura tem a ver com a tua vida de professor? Reflexões e comentários;* -Entrevista Rádio Garibaldi sobre os Projetos da escola, dentre eles o Projeto- (in)disciplina Escolar- “Um Novo Olhar”; -Observação, fala e registro sobre alunos ditos “indisciplinados”-estratégias, encaminhamentos, apoio psicóloga, Conselho Tutelar, CRAS...*

Abril	- Vídeo: Gestão da Sala de Aula (Celso Vasconcellos) sobre (in)disciplina escolar;* - Solicitação de Entrevista sobre o Projeto: (in)disciplina na Escola- “Um Novo Olhar” com Milena do Jornal: <i>O Garibaldense</i>. (agendado para 08.04.14.) -Questionamento aos grupos: - Como você gostaria que fosse a disciplina em sua escola? Debates, questionamentos; Sistematização de ideias para criação de normas de convivência;* -Imagens do personagem: Calvin- debate;* - Relatório entregue para equipe diretiva sobre algumas questões observadas e andamento da Formação.* - Tema bullying trazido por educadoras- relato e conversação. Professora- inicia um trabalho na escola (painel);* - Sugestões para dinâmicas nos “Conselhinhos” (com os alunos) para Supervisora Jozélia; - Qualificação/UNISINOS- 16.04.14(Sandra)
Maio	- Artigo- “Indisciplina Como se livrar dessa amarra e ensinar melhor”? (Beatriz Vichessi e Thais Gurgel) * - Sugestão de vídeos motivacionais, bibliografia sobre o tema, filmes e documentários;* -”Painel- Freinet- Cooperação- Explicação aos alunos do 5º ao 9º ano sobre a oportunidade de deixarem suas opiniões (Criaram-se bolsos onde os alunos deixavam seus recados); Bolso 1- “Eu penso”, Bolso 2- “Eu Critico”, Bolso 3-” Eu sugiro”;* - Fatores que influenciam a indisciplina escolar (P. Point)- família, sociedade, mídia, tecnologia, escola. *
Junho	Artigo 2-“Indisciplina como se resolve?” (Anderson Moço)- Leitura em casa – Tarefa: Trazer uma questão pós-leitura, uma citação, uma frase para debate na Formação da próxima semana;* - Debate sobre Autoridade;* -Vídeo: “Criança, A alma do Negócio “-Conversação sobre a Mídia e suas influências sobre as crianças e os jovens (Maria Fumaça Produções)- You Tube”.*
Julho	- Vídeo: “Nativa digital”- Conversação sobre a Tecnologia e seu uso- sugestões de como tornar as aulas mais atraentes e criativas;* - Pesquisa de Normas e Regras da Escola- Se contemplam o tema (in)disciplina: Busca: Projeto Político Pedagógico, Regimento, Normas Escolares;* - Envio ao Promotor de atas de alunos (EJA)-reincidentes quanto a atos infracionais graves;* - A partir das indagações 1 e 2- Criação, inserção de novas normas de convivência (EJA).* 1- - Que regras, deveriam ser mudadas, acrescentadas, visando melhores normas de convivência? 2- -Quais os impedimentos? O que impede o desenvolvimento do trabalho do gestora? -Entrega de Relatório aos educadores sobre tudo que foi trabalhado na Formação até o momento;*

Agosto	- Entrega à Direção das Normas Internas do EJA- para análise e aprovação; Aprovado.* - Criação e análise das Normas Turnos: Manhã e Tarde- Linhas de Ação;* - Palestra aos pais com a Psicoterapeuta: Eclair Cristófoli;* - Encontro com pais, professores, alunos, direção-com a fala de todos, relatos de experiências dos pais, aconselhamentos e debates sobre ações-Assembleias- -- -Visita do Promotor- Conversação- Ato Infracional X (in)disciplina Escolar- Entrega de Recomendação, segundo a Promotoria de Justiça Regional de Santo Ângelo aos professores sobre como proceder, sugestões, indagações por parte dos educadores;* -Empoderamento do Conselho Escolar- Não atuante;*
Setembro	Artigo e análise: O Tigre, O menino e o Trânsito- Discussão entre os professores que levaram para trabalhar com os alunos.* -- Dinâmicas de Autoconhecimento – Resiliência- Além de participação num Círculo Restaurativo como Mediadora.*
Outubro	–(Estudo de casos- Análise de Tensionamentos FREIRE) entre rigidez-rigor, licenciosidade-liberdade, autoritarismo-autoridade, ordem-desordem, disciplina-indisciplina- Teoria e discussão; (Se pode ser aplicado ou não).* -"Tirem da Caixinha" Apontamentos sem fim... (entregue para as educadoras- síntese e conceituações)* - Entrega de Camiseta para as participantes da Formação Continuada: Projeto: (in)disciplina Escolar "Um Novo Olhar" * -Encontro com Dr^a Beatriz T. D. Fischer-23.10.14: Tema: "Professora, Mulher e Profissional: algumas reflexões a partir da prática." * - Parada de Análise- Gravação de entrevista com uma educadora de cada grupo, disposta a falar sobre a Formação: Datas: 28, 29 e 30.10.14;* -Finalização da Formação Continuada. - Entrega para a Direção das Normas de Convivência dos Turnos: Manhã, Tarde e Noite (EJA) para a incorporação na Proposta Disciplinar da Escola, inserção no Regimento e no Projeto Político da Escola.*
Novembro/ Dezembro	- Dissertação
Janeiro /ou Fevereiro	- Defesa

- OBS.: Sessões de Grupo- aparecem com um * ao lado.

APÊNDICE C – ROTEIRO ENTREVISTA

PROJETO (IN)DISCIPLINA ESCOLAR- “UM NOVO OLHAR”

EMEF ATTÍLIO TOSIN - (Garibaldi- RS)

PESQUISADORA: Sandra Celso

Entrevistada:

Data:

Local:

1. Fale um pouco sobre você, sua trajetória, como decidiu ser profe, escolas por onde já passou...
2. Que marcas boas você tem de seu tempo de profe? E quais as lembranças não tão boas?
3. Em nossos encontros neste ano, o que acha que valeu a pena? O que você detestou? O que você achou mais importante acerca do tema trabalhado “(In) disciplina Escolar”? Acha possível incorporar à tua prática? Por quê? Como?
4. Tem algum conceito ou algumas ideias que vimos nos encontros que você já conhecia e ficou reforçada em suas ações?
5. O que considera que poderá ser incorporado à prática coletiva? Por quê? De que modo?
6. Que aspectos apresentados na Formação poderiam ter sido mais aprofundados?
7. Na tua opinião, quais os próximos passos para que a escola avance na eficiência em gestão de sala de aula?
8. Você gostaria de continuar com encontros de formação? Eu assuntos gostarias de estudar e discutir? Críticas? Sugestões?

Há outros comentários que queira fazer a respeito do trabalho sobre o tema em questão?

Obrigada!

Sandra Cristiane Celso

Pesquisadora

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS- UNISINOS

Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional - Mestrado Profissional

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

EU, _____ RG _____
 NASCIDA EM _____ / _____ / _____ E DOMICILIADA
 À _____ NO
 MUNICIPIO DE _____.

Declaro que concordo em participar do Projeto de Pesquisa: “(In) disciplina na Escola- Um Novo Olhar”- Formação continuada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Attílio Tosin, sob a responsabilidade da pesquisadora SANDRA CRISTIANE CELSO.

Declaro que fui satisfatoriamente esclarecido (a) que:

- a) o estudo será realizado a partir de encontros de estudo- pesquisa-ação com grupos focais (além de entrevistas e narrativas);
- b) posso consultar a pesquisadora, pessoalmente ou por telefone, para esclarecimento de minhas dúvidas relacionadas ao estudo do grupo;
- c) todas as informações por mim fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo e que estes últimos serão utilizados para divulgação em reuniões, revistas, jornais, livro ou e-book sem a minha identificação;
- e) minha imagem será utilizada como ilustração no projeto e na dissertação através de fotos impressas ou cd room;
- f) esta pesquisa é importante para o estudo e melhor entendimento de como nas escolas tem se verificado o problema com a Indisciplina Escolar;

Assim concordo em participar do projeto de pesquisa em questão.

Garibaldi, ____ de _____ de 2014.

Professor (a) ou Gestor

Pesquisadora

Obs. Este termo apresenta duas vias, destinadas à PROFESSORA / GESTORA participante e à pesquisadora.

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO- ENTREVISTA

Eu, _____, estou plenamente de acordo em participar da entrevista, estando ciente que os dados coletados serão utilizados com finalidade de pesquisa, respeitando todos os preceitos da ética.

Assinatura: _____

Data: -----/-----/-----

Sandra Cristiane Celso

Pesquisadora responsável:

UNISINOS

Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional

Mestrado Profissional.

APÊNDICE F - NOTÍCIAS / IMPRENSA

Attílio Tosin desenvolve projeto “Um Novo Olhar”

Os docentes participarão de encontros quinzenais a partir de março



Fotos: Gabriele Baruffi

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Attílio Tosin, estará desenvolvendo a partir de março o projeto “Um Novo Olhar”. O mesmo consiste na Formação Continuada (capacitação docente) de professores e gestores da escola sobre o tema, motivo de preocupação e discussão na atualidade.

Os docentes participarão de encontros quinzenais com grupos de estudo/reflexão, visando refletir sobre sua prática docente e buscando mudanças nos modos de resolver problemas disciplinares.

O Projeto foi apresentado aos docentes num primeiro momento pela mestrandia em Gestão Educacional da Unisinos, Sandra C. Celso e seguiu com um encontro na quarta-feira, 05/03, com a fala da Pós-doutorada e Coordenadora do Mestrado da mesma Universidade, Beatriz T. D. Fischer, que falou sobre “O que significa ser Professor e ser Aluno nos dias de hoje.”

O evento contou com a participação e apoio da Secretaria da Educação, com a presença da Secretária de Educação, Simone Chies e Supervisoras.....

por Felipe Vicari., dia 06/03/2014 às 17:17

Attílio Tosin participa do programa 'Momento Escola'

A diretora Ivete Benini e a estudante de mestrado Sandra Celso falaram sobre os projetos desenvolvidos no educandário



A Escola Municipal de Ensino Fundamental Attílio Tosin foi o educandário convidado para participar do 'Momento Escola', programa que acontece semanalmente na Rádio Garibaldi. E, para fala sobre os trabalhos que estão sendo desenvolvidos na escola estiveram nos estúdios da rádio a diretora Ivete Benini e a estudante de Mestrado Sandra Celso.

Localizada no bairro São Francisco, a Attílio Tosin é a maior escola da rede municipal da cidade atendendo 478 alunos na Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA – Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com a diretora, a escola busca transmitir para os alunos, professores e comunidades a integridade e a força que cada um possui dentro de si e que deve ser transmitido aos outros. Desta forma, o roteiro de atividades foi desenvolvido com vários projetos como o de esporte e cidadania, que tem como objetivo a disciplina e o trabalho em equipe. Na música, os alunos também são incentivados a desenvolver suas habilidades através da Banda Marcial, além do projeto desenvolvido pela APEME, “Crescendo com a Música”, com a criação do coral da escola.

Na leitura, a Attílio também integra “Garibaldi Município Leitor”, onde criou a “Sacola da Leitura” e desenvolveu a feira do livro dentro da própria instituição, que terá sua segunda edição nos dias 15/ 04 e 16/04. No meio ambiente a Escola está recuperando uma área verde localizada ao lado do pátio do educandário. O local, que antes estava virando praticamente um depósito de lixo, está sendo preservado e se tornará um espaço pedagógico. A diretora também contou sobre a EJA e a

parceria com AJE CIC Jovem, que é uma oportunidade para as pessoas que não tiveram oportunidade, retornarem aos estudos.

Na ocasião, a educadora Sandra Celso, que desenvolve seu projeto de mestrado tendo como base de pesquisa a Attílio Tosin, explicou o trabalho que realiza na escola com o desenvolvimento do projeto denominado “Indisciplina: um novo olhar”. Acompanhe a entrevista completa, clicando abaixo, no link, “*Ouçã a Notícia*”.

Postado por Lilian Donadelli (Rádio Garibaldi), dia 27/03/2014 às 10h52min.

APÊNDICE G - FORMAÇÃO CONTINUADA- ALGUNS REGISTROS EM FOTOS



Apresentação do Projeto (18.02.14)



Apresentação do Projeto (18.02.14)



Grupo em trabalho



Grupo em atividade









Grupo 1 e 2: Turno da Tarde



Grupo: EJA- Noite



Grupo: Turno Manhã



Camiseta

Dr^a: Beatriz T. Daudt Fischer - (Unisinos): Dialogando com participantes do Projeto:
O que significa ser Professor e ser Aluno nos dias de hoje? (5/3;2014)





Dră: Beatriz T. Daudt Fischer - (Unisinos): Dialogando sobre o tema (In)disciplina escolar (23/10/2014)

ANEXO A – CERTIFICADO**CERTIFICADO**

O presente certificado é conferido a

por ter participado do Projeto “(IN) DISCIPLINA ESCOLAR – UM NOVO OLHAR”,
realizado nos meses de fevereiro a outubro de 2014, na EMEF Attílio Tosin,
em Garibaldi.

Garibaldi, 14 de novembro de 2014.

Sandra Cristiane Celso
Professora Coord. do Projeto

Simone Cristina Rosanelli Chies
Secretária Municipal de Educação