

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIANA LUZIA CORRÊA

**DISCIPLINAMENTO ESCOLAR: SUAS RELAÇÕES COM A AUTORIDADE  
DOCENTE E A AUTONOMIA ESTUDANTIL EM UM PRIMEIRO ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

Porto Alegre

2013

MARIANA LUZIA CORRÊA

**DISCIPLINAMENTO ESCOLAR: SUAS RELAÇÕES COM A AUTORIDADE  
DOCENTE E A AUTONOMIA ESTUDANTIL EM UM PRIMEIRO ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós- Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Marília Costa Morosini

Porto Alegre

2013

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

C824d    Corrêa, Mariana Luzia

Disciplinamento escolar: suas relações com a autoridade docente e a autonomia estudantil em um primeiro ano do ensino fundamental. / Mariana Luzia Corrêa. – Porto Alegre, 2013.  
180 f.

Diss. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marília Costa Morosini.

1. Educação. 2. Disciplina escolar. 3. Práticas docentes. 4. Ensino fundamental. I. Morosini, Marília Costa. II. Título.

CDD 371.5

**Ficha Catalográfica elaborada por Aline M. Debastiani  
Bibliotecária - CRB 10/2199**

**MARIANA LUZIA CORRÊA**

**DISCIPLINAMENTO ESCOLAR: SUAS RELAÇÕES COM A AUTORIDADE  
DOCENTE E A AUTONOMIA ESTUDANTIL EM UM PRIMEIRO ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como requisito para a  
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-  
Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia  
Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Orientadora Profa. Dra. Marília Costa Morosini – PUCRS

---

Profa. Dra. Cleoni Maria Barboza Fernandes – PUCRS

---

Profa. Dra. Maristela Pedrini – UCS

Porto Alegre  
2013

*Dedico aos professores que acreditam nas possibilidades de um presente-futuro melhor para a humanidade e que, por isso, traduzem suas práticas em ações repletas de afeto e rigor.*

## **AGRADECIMENTOS**

*Este trabalho foi construído no decorrer de uma trajetória que não foi solitária. O ingresso nesse curso de mestrado me aproximou de pessoas queridas que fortaleceram essa escolha, esse objetivo, esse percurso. Tenho muito a agradecer pelos momentos de incentivo, de escuta atenta, de compreensão pelas ausências, de acolhimento das dificuldades.*

### ***Meus familiares...***

*Paulo e Ivoni, meus queridos pai e mãe. Quero muito agradecer a vocês por me incentivarem nas atividades de estudo desde que era bem pequenina, ensinando-me o valor do conhecimento e as possibilidades de transformação a partir dele.*

*Mábile, minha irmã amada. Obrigada pela escuta e olhar sempre atentos e incentivadores de meus projetos e ideias.*

*Leandro, meu eterno namorado. Obrigada por acreditar nessa possibilidade, antes mesmo de meu ingresso nessa Universidade. Você, que não mediu esforços para me auxiliar e incentivar nessa trajetória, é um companheiro fiel e paciente nesse percurso.*

### ***Companheiros e companheiras de trajetória acadêmica...***

*Professora Dra. Marília Costa Morosini, estimada orientadora. Obrigada pelos momentos de escuta, orientação e olhar compreensivo diante das dúvidas e dificuldades, no decorrer deste processo de construção. Obrigada por acreditar, exigir de mim o meu melhor e confiar na possibilidade desta construção. Obrigada, você foi muito importante neste percurso!*

*Professora Dra. Cleoni Maria Barboza Fernandes, professora tão querida nesse percurso. Obrigada pelos ensinamentos e diálogos nas aulas das disciplinas e por participar deste momento, com seu olhar rigoroso pela construção do conhecimento. Obrigada pelo exemplo de afeto, compromisso e luta!*

*Professora Dra. Maristela Pedrini, meus agradecimentos pelo seu olhar atento e pelo seu aceite em participar desse processo formativo, dando importantes contribuições na qualificação do meu trabalho.*

*Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, obrigada pelos ensinamentos, pelas reflexões compartilhadas, pelas experiências e pelas amizades que construimos.*

*CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, obrigada pela bolsa concedida, viabilizando essa pesquisa.*

*Colegas do PPGEduc, obrigada pelas parcerias e momentos partilhados em busca do conhecimento no decorrer deste curso, em especial à Denise, Sônia, Ariana, Shirley, Viviane e Cláudia.*

*Escola e colegas professoras, obrigada pelas contribuições no decorrer da pesquisa que favoreceram a qualificação deste trabalho.*

*Enquanto a sociedade feliz não chega, que haja pelo menos fragmentos de futuro em que a alegria é servida como sacramento, para que as crianças aprendam que o mundo pode ser diferente. Que a escola, ela mesma, seja um fragmento do futuro...*

*Rubem Alves*

## RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida na Linha de Pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação, no Curso Stricto Sensu de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. O presente estudo tem o objetivo de compreender o processo de disciplinamento escolar, a partir dos saberes e práticas de um professor do Primeiro Ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública municipal da cidade de Porto Alegre/RS. Tendo em vista esse objetivo, a pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem metodológica qualitativa, em um estudo de caso, em que os métodos de coleta de dados foram entrevistas semi-estruturadas – com a professora referência da turma e com as professoras atuantes nos cargos de Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional da escola; observações em sala de aula; e coleta e estudo de documentos da instituição escolar e da Secretaria Municipal de Educação do município. A análise dos dados foi norteadada pelos princípios da análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Os referenciais teóricos utilizados na escrita dessa dissertação se voltam à perspectiva freireana, da educação libertadora, em que os pressupostos dessa teoria educacional embasam a costura reflexiva nessas tessituras, revelando-se como uma construção que envolve elementos observados na realidade escolar e outros possíveis de serem construídos nesses espaços. Os resultados da pesquisa apontam que a professora referência da turma desenvolve práticas significativas e criativas, constituindo-se como ações mediadoras, que contribuem para a construção de sua autoridade em sala de aula e para a construção da autonomia dos estudantes. A pesquisa revela que a professora referência, entendida como autoridade em sala de aula, a partir de práticas rigorosas e dialógicas, contribui para que os estudantes tenham assegurado espaços qualificados de construção da autonomia e de acesso ao conhecimento. Contudo, a pesquisa revelou a dificuldade da equipe pedagógica da instituição para trabalhar sobre essa problemática com os profissionais professores da escola, estes em diferentes estágios da vida profissional: iniciantes e já experientes. Evidencia-se a necessidade da escola promover o desenvolvimento compartilhado de projetos de trabalho voltados para a construção de práticas docentes com o viés da autoridade, promovendo na escola relações pedagógicas embasadas no afeto, no rigor, na parceria e no diálogo, promotoras de espaços tempos de construção da autonomia dos estudantes.

**Palavras-chave:** Disciplinamento Escolar. Autoridade Docente. Autonomia Estudantil. Saberes Docentes. Práticas Docentes.

## ABSTRACT

This work was developed in the Research Line Training, Policy and Practice in Education, of the Stricto Sensu Master's Course of the Postgraduate Program in Education (PPGEDU) at Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul. The present study aims to understand the process of disciplining school, from the knowledge and practices of a teacher's first year of elementary school, a public school in the city of Porto Alegre/RS. Towards this objective, the research was developed from a qualitative approach in a case study, in which the methods of data collection were semi-structured interviews - with reference class Professor and the teachers working in Coordination office of Pedagogical and Educational Guidance school; classroom observations, and document collection and study of the school and the Municipal Education Department of the City. Data analysis was guided by the principles of content analysis (Bardin, 1977). The theoretical framework used in this dissertation is written back to the Freirean perspective, liberating education, in which the assumptions of the educational theory underlie the reflective stitching in these weavings, revealing itself as a construct that involves elements observed in the school reality and other possible being constructed in these spaces. The survey results indicate that the reference class teacher develops significant and creative practicals, constituting themselves as mediators actions that contribute to the construction of their authority in the classroom and to build students' autonomy. The research reveals that the reference teacher, understood as the authority in the classroom, from rigorous and dialogical practices, helps students to have secured qualified places of construction of autonomy and access to knowledge. However, the survey revealed the difficulty of the teaching staff of the institution to work on this problem with the professional school teachers, those at different stages of life: beginners and already experienced. Highlights the need for the school to promote the development of shared work projects aimed at building teaching practices with the bias of authority, fostering relationships in school pedagogical branches based on affection, accuracy, partnership and dialogue, promoting spaces-times of building students' autonomy.

**Keywords:** School Discipline. Teaching Authority. Student Autonomy. Teachers Knowledge. Educational Practice.

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – As pesquisas sobre o Disciplinamento Escolar na ANPEd (2011-2012).....47

Gráfico 2 – As pesquisas sobre o Disciplinamento Escolar na CAPES (2011-2012).....64

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teorias pedagógicas: conceitos e práticas de Disciplinamento Escolar .....	29
Quadro 2 – Autoridade Docente: pesquisas na ANPEd (2011-2012).....	49
Quadro 3 – Autonomia Estudantil: pesquisas na ANPEd (2011-2012).....	58
Quadro 4 – Autoridade Docente: pesquisas na CAPES (2011-2012).....	65
Quadro 5 – Autonomia Estudantil: pesquisas na CAPES (2011-2012).....	72
Quadro 6 – Observações na turma de estudantes.....	88
Quadro 7 – Percursos da pesquisa.....	94

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relação professores –estudantes e o Disciplinamento Escolar.....	44
Figura 2 – Crianças em atividade.....	118
Figura 3 – Espaço da sala de aula: crianças em atividade.....	118
Figura 4 – Sala de aula: momento de atividades.....	119
Figura 5 – Murais e quadros da sala de aula.....	120
Figura 6 – Sala de aula: murais e crianças em atividade.....	120
Figura 7 – Pracinha da escola .....	121
Figura 8 – Crianças brincando na pracinha.....	122
Figura 9 - Contrato de amizade.....	152

## **LISTA DE SIGLAS**

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

GT – Grupo de Trabalho

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PEE – Plano Estadual de Educação

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PMPA – Prefeitura Municipal de Porto Alegre

PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação

SMED – Secretaria Municipal de Educação

SOE – Setor de Orientação Educacional

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

## SUMÁRIO

<b>1 DISCIPLINAMENTO ESCOLAR: INICIANDO O DIÁLOGO .....</b>	<b>17</b>
1.1 CAMINHOS EM BUSCA DO “ <i>SER MAIS</i> ” .....	20
1.2 O DISCIPLINAMENTO ESCOLAR COMO OBJETO DE ESTUDO E INVESTIGAÇÃO: A PROBLEMÁTICA E RELEVÂNCIA DO TEMA .....	23
1.3 O DISCIPLINAMENTO ESCOLAR E PROFESSORES: RELAÇÕES ENTRE SABERES E PRÁTICAS .....	33
<b>1.3.1 Objetivo Geral: .....</b>	<b>45</b>
<b>1.3.2 Objetivos Específicos: .....</b>	<b>45</b>
<b>2 DISCIPLINAMENTO ESCOLAR: UM OLHAR PARA A PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA (ANPEd E CAPES 2011-2012) .....</b>	<b>46</b>
2.1 AS PESQUISAS SOBRE O DISCIPLINAMENTO ESCOLAR NA ANPEd (2011-2012) .....	46
<b>2.1.1 Autoridade Docente: a recusa ao autoritarismo .....</b>	<b>48</b>
<b>2.1.2 Autonomia Estudantil: suas relações com a autoridade docente .....</b>	<b>57</b>
2.2 AS PESQUISAS SOBRE O DISCIPLINAMENTO ESCOLAR NA CAPES (2011-2012) .....	62
<b>2.2.1 Autoridade Docente: um conceito em questão .....</b>	<b>65</b>
<b>2.2.2 Autonomia Estudantil: olhares para as suas possibilidades .....</b>	<b>72</b>
<b>3 CAMINHOS INVESTIGATIVOS .....</b>	<b>76</b>
3.1 QUESTÕES METODOLÓGICAS DE PESQUISA .....	76
<b>3.1.1 Questões de pesquisa .....</b>	<b>80</b>
3.2 CAMPO INVESTIGADO .....	81
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA .....	84
<b>3.3.1 Procedimentos éticos .....</b>	<b>85</b>
3.4 COLETA DE DADOS .....	86
3.5 ANÁLISE DE DADOS .....	91
<b>4 DISCIPLINAMENTO ESCOLAR COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA AUTORIDADE DOCENTE E DA AUTONOMIA ESTUDANTIL .....</b>	<b>95</b>
4.1 CONHECENDO O CONTEXTO ESCOLAR .....	97
<b>4.1.1 A escola .....</b>	<b>97</b>
<b>4.1.2 Os estudantes e a sala de aula .....</b>	<b>114</b>
4.2 A CONSTRUÇÃO DA AUTORIDADE DOCENTE .....	123
4.3 A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA ESTUDANTIL .....	141

<b>5 DISCIPLINAMENTO ESCOLAR: POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTORIDADE DOCENTE E DA AUTONOMIA ESTUDANTIL.....</b>	<b>155</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>163</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>170</b>
APÊNDICE A – ENTREVISTA COM A PROFESSORA REFERÊNCIA DA TURMA DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA INVESTIGADA	171
APÊNDICE B – ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E COM A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL DA ESCOLA INVESTIGADA .....	172
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ...	173
APÊNDICE D – CARTA DE ENCAMINHAMENTO DA PESQUISA À COMISSÃO CIENTÍFICA .....	175
APÊNDICE E – CARTA DE ENCAMINHAMENTO DA PESQUISA À ESCOLA A SER INVESTIGADA .....	176
<b>ANEXOS .....</b>	<b>177</b>
ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DA COMISSÃO CIENTÍFICA.....	178
ANEXO B – BILHETE ENCAMINHADO PARA AS FAMÍLIAS COM OS PRINCÍPIOS DE CONVIVÊNCIA .....	179
ANEXO C – ESQUEMA CONCEITUAL DA PROPOSTA DE TRABALHO ESCOLAR .....	180

## 1 DISCIPLINAMENTO ESCOLAR: INICIANDO O DIÁLOGO

Ser professor exige, entre outras tarefas, refletir sobre a sua intervenção e o que ela representa nos espaços em que atua como profissional. Isso porque é por meio da sua reflexão que pode avançar em seus saberes e práticas acerca do que faz e refaz no cotidiano, de forma muitas vezes, naturalizada e rotineira. Tendo em vista essa necessidade, o sujeito professor é convidado ao processo de pesquisa, que pressupõe a reflexão a partir do olhar para o seu campo, em que se desloca para (des) construção de verdades sobre o seu saber e fazer pedagógicos. Eis a importância da prática de investigação na área educacional: desvelar o que está naturalizado, estranhar o óbvio, problematizar o instituído como certo, regra, normal. Assim, o ingresso num Curso de Pós-Graduação em nível de Mestrado, dá ao professor a possibilidade de aprofundar seus estudos acerca do seu campo de atuação/formação e de avançar nas discussões sobre os saberes que fundamentam os fazeres docentes – estes que, num movimento dialético, refazem os primeiros.

Isso porque estamos em constante aprender, em constante formação, numa perspectiva que nos torna inconclusos diante do conhecimento e da nossa formação como educadores, como pessoas, como gente. Eis a necessidade de continuarmos caminhando em busca do conhecimento que nos torna capazes de compreender cada vez mais a realidade de nossas vidas e de nossa sociedade, na busca de uma educação mais problematizadora e transformadora dessas realidades. É o que na perspectiva freireana é entendido por “vocação do ser mais”, em que, conscientes da nossa condição de seres inacabados, nos colocamos em um movimento de busca, de procura. Nesta discussão, sobre a possibilidade da transformação social a partir da consciência sobre o nosso inacabamento, Paulo Freire em diálogo com Ira Shor (1986, p. 25), afirma que “a transformação é possível porque a consciência não é um espelho da realidade, simples reflexo, mas é *reflexiva* e *refletora* da realidade” (grifos do autor), o que nos revela a importância da formação continuada de professores – em busca constante de novas possibilidades de conscientizarem-se como sujeitos, envolvidos em uma atividade essencialmente política – capaz de mobilizar a prática docente para a transformação da sociedade a partir da educação libertadora e problematizadora.

A pesquisa no campo da Educação tem apresentado uma série de investigações acerca de diferenciados temas que discutem o processo educacional a partir de distintas perspectivas e análises. O tema que mobiliza a construção deste projeto de pesquisa – o disciplinamento escolar – configura-se como uma problemática que tem relevância na área da pesquisa em educação. E isso pôde ser evidenciado em uma investigação sobre pesquisa de disciplinamento no Brasil no site da ANPEd, dentre os anos de 2011 a 2012, doze trabalhos relacionados ao tema foram encontrados em diferentes Grupos de Trabalho. Os focos de análise destes trabalhos se voltaram a categorias que envolvem temas como: percepções de professores e de estudantes sobre atos considerados indisciplinados, conceito de “bom aluno” idealizado por professores, relações entre a disciplina e a autonomia, estudos sobre o ofício do professor e pesquisas sobre estratégias disciplinares, como as lições de casa e o caderno de registro de ocorrências indisciplinadas. Uma pesquisa com o mesmo propósito foi realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES que, a partir da pesquisa sobre duas categorias relacionadas (autoridade docente e autonomia estudantil), revelou um número significativo e crescente de teses e dissertações sobre o tema, nos anos de 2011 e de 2012 no país. Os diversos trabalhos revelaram a diversidade de metodologias de pesquisa e de recortes teóricos a partir da temática de disciplinamento escolar.

Diante desta proposta de estudo e investigação sobre o espaço escolar e seus saberes e práticas, relacionadas ao processo de disciplinamento, recorri às fundamentações de autores que estão associados a uma perspectiva problematizadora e crítica da educação. Celso Vasconcellos, Julio Groppa Aquino, Rubem Alves, José Contreras, José M. Q. Cabanas e outros autores ajudaram a pensar a necessária relação de autoridade a ser construída entre professores e alunos e os contextos educacionais de atuação de professores. Contudo, a proposta educativa libertadora de Paulo Freire é a base teórica dessas escrituras. A pedagogia freireana é entendida nesse texto como uma possibilidade de trabalho educativo escolar que vê os sujeitos (professores e estudantes) capazes de juntos tornarem-se partícipes dos processos de educação escolar, numa perspectiva que os liberta da condição de oprimidos para a consciência de suas possibilidades como sujeitos transformadores de suas vidas e realidades.

O processo educativo nessa visão é entendido como uma possibilidade de *inserção* e não de *adaptação* à sociedade, em que os sujeitos tornam-se capazes de

intervirem na realidade porque, conscientes da sua condição, podem avançar na crítica e na superação de suas realidades. Isso pode ser entendido na perspectiva em que Fernandes (In: SEVERINO, 2011) afirma que a proposta freireana é comprometida com a educação das classes populares, e diz que “a compreensão da sua obra não se encerra num sistema pedagógico ou mesmo filosófico. Ela é um projeto de vida, de sonhos e de utopia: a defesa dos oprimidos” (2011, p.72).

Por isso, compreende-se que o disciplinamento escolar é responsabilidade da escola. A instituição deve afirmar-se nesse processo e escolher com consciência política as formas de construir esse percurso, fazendo com que os professores que atuam na instituição trabalhem numa perspectiva comum, com princípios norteadores que sejam construídos por esses sujeitos. A escola, acredito, precisa trabalhar numa perspectiva libertadora, em que o professor, porque é rigoroso e responsável pelos processos de ensinar e de aprender na escola, torna-se uma autoridade em sua sala de aula através das relações dialógicas e horizontalizadas com os estudantes.

Numa visão dialética-libertadora, compreende-se que a disciplina se constrói na interação do sujeito com outros e com a realidade, até chegar ao autodomínio: podemos afirmar parafraseando Paulo Freire: “Ninguém disciplina ninguém. Ninguém se disciplina sozinho. Os homens se disciplinam em comunhão, mediados pela realidade”. (VASCONCELLOS, 1995, p. 41)

É nessa perspectiva que a importância de um trabalho planejado, com princípios libertadores como o respeito e a amorosidade nas relações com o outro e com o conhecimento, que o disciplinamento escolar deve estar fundamentado. Nesse sentido, a pesquisa procurou compreender de que forma a escola investigada afirma e entende o processo de disciplinamento escolar e quais são os saberes e as práticas desenvolvidas por uma professora regente de uma turma e das professoras atuantes nos cargos de Orientação Educacional e Coordenação Pedagógica da escola.

Considerando esse interesse, a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa configurou-se como um estudo de caso em que foi realizada a coleta de dados em uma escola pública, da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS, em uma turma de crianças cursistas do Primeiro Ano do Ensino Fundamental. A pesquisa foi norteada por observações participantes nessa turma do Ensino Fundamental, entrevistas com a professora referência da turma e com os professores atuantes na Coordenação

Pedagógica e na Orientação Educacional da escola e pela análise de documentos da escola e da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS.

O presente trabalho subdivide-se em capítulos que tratam das ideias e dos caminhos da pesquisa. O primeiro capítulo refere-se à contextualização do tema no campo de pesquisa em educação. Traz elementos que revelam os percursos na vida acadêmica que influenciaram na escolha deste tema para essa pesquisa, discussões sobre a importância do tema para a área educacional e algumas considerações sobre o tema relacionado ao processo de formação de professores. O segundo capítulo volta-se a algumas considerações sobre as pesquisas realizadas em âmbito nacional sobre a temática nos bancos de dados da ANPEd e da CAPES, nos anos de 2011 e 2012. O terceiro capítulo apresenta os caminhos e escolhas metodológicas realizadas para a construção dessa dissertação, bem como elementos que caracterizam a escola e os sujeitos de pesquisa. O quarto capítulo, por sua vez, volta-se à construção das análises a partir de uma escrita que se propõe entrelaçar os referenciais estudados e as observações e falas percebidas no decorrer do caminho investigativo. A dissertação tem como quinto capítulo as considerações finais em que algumas considerações são feitas como possibilidades de reflexão sobre o tema da pesquisa, percebendo-o como importante diante das possibilidades da escola, como instituição responsável pela democratização do conhecimento.

### 1.1 CAMINHOS EM BUSCA DO “*SER MAIS*”

O desejo de me tornar uma profissional da educação surgiu muito cedo. A experiência de ter bons professores e boas professoras nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, acrescidos de minha motivação para ajudar crianças em suas tarefas de casa e o incentivo de meus pais me fez sonhar com a carreira docente desde bem menina. A valorização do estudo e do que este representava para a minha família e para os/as meus/minhas professores/as<sup>1</sup> foram os alicerces que fundamentaram a minha trajetória acadêmica e profissional.

---

<sup>1</sup> No sentido de facilitar a leitura, usaremos a denominação professora/professoras, aluna/alunas, pequenina/pequeninas de acordo com a Norma Oficial da Língua Portuguesa para indicar a categoria que inclui, professor/professores, aluno/alunos, pequeninos/pequeninas.

Nos anos de graduação, cursados na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS no período de 2003 a 2007 – aproximei-me de bibliografias antes nunca estudadas, de diferentes professores/as e suas metodologias de ensino, do universo da pesquisa e de seus campos de investigação/registo e da atividade docente. Neste período como graduanda, tinha muitas certezas e convicções sobre o processo educacional. Acreditava nos binarismos autoritário/democrático, opressor/oprimido, verdade/ideologia, ingênuo/crítico. Pensava que a educação poderia transformar a realidade social equacionando as desigualdades socioeconômicas deste cenário e que um trabalho voltado à formação de sujeitos mais autônomos e críticos pudesse dar-lhes maiores expectativas para suas próprias vidas e para toda a sociedade.

Minhas convicções baseavam-se nos discursos freireanos e gramscianos por acreditar nas suas teorizações com ideais libertadores e transformadores. No decorrer do curso de graduação, essas aprendizagens me fizeram transformar minha forma de pensar sobre o processo educativo. Isso me proporcionou repensar e problematizar o conceito de *verdade e certeza*, não mais tão certos e verdadeiros, já que outras formas de ver a realidade foram se constituindo e questionando os chamados ideais da Modernidade que fundamentavam os saberes dados como verdade. Deste modo, me aproximei dos discursos que me apresentaram as relações de poder/saber presentes na sociedade – que a constituem e nos subjetivam.

Formada no ano de 2007, pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS, habilitada ao trabalho com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e com as Disciplinas Pedagógicas dos cursos de Magistério, ingressei, via concurso público, como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo/RS, minha cidade natal. Trabalhei durante quase três anos nessa rede de ensino com turmas de alfabetização inicial que me instigaram a continuar meus estudos, tendo em vista uma maior compreensão das questões que se apresentavam em nossas rotinas no espaço escolar. No ano de 2010, ingressei na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS e continuo trabalhando com classes de alfabetização em um bairro periférico da cidade.

Minha caminhada como professora dos Anos Iniciais, na escola pública, me promove construtivas aprendizagens. Todos os dias, em interação com meus/minhas estudantes, percebo-me sujeito de aprendizagem em tempos-espacos para aprender com eles/as e ser desafiada diante das questões que surgem no cotidiano da sala de aula. E

são essas situações que produzem em mim inquietações e o desejo de continuar meus estudos como pesquisadora na área educacional.

Acredito na educação continuada como uma forma de contribuir para a educação pública do país. Penso que os/as professores/as da Educação Básica precisam buscar elementos teóricos que embasem e justifiquem suas escolhas teórico-metodológicas diante das complexas e emergentes situações que surgem nos espaços escolares. Neste sentido, a pós-graduação é um espaço para estas construções e reflexões sobre os processos educativos, suas formas de produção e sobre as relações de poder que os constituem.

A problemática do processo de disciplinamento escolar foi escolhida, dentre tantos outros temas relevantes de serem investigados, pela necessidade de tecer algumas considerações sobre esta questão tão presente em minha sala de aula, mais precisamente nos Anos Iniciais, em turmas de alfabetização. Todos os dias, nos momentos de encontro com meus/minhas pequeninos/pequeninas, em que os/as oriento sobre as formas de como agir e se comportar no espaço da escola, lanço sobre eles/elas uma força que os/as faz reagir assinalando a essas aprendizagens, a partir do uso da minha autoridade como professora e do seu poder subjacente.

Acredito que a produção disciplinar sobre o comportamento dos/as educandos/as, por exemplo, não é dada como algo natural, mas é produzida culturalmente, pelo processo de disciplinamento. As estratégias pedagógicas utilizadas para esse fim me inquietam desde a minha graduação, quando lia e estudava sobre as formas de violências em sala de aula, dentre elas o *autoritarismo* e os *dispositivos coercitivos*.

A pesquisa desenvolvida nesse percurso de mestrado conectou-se à vontade de perceber em quais discursos as estratégias disciplinares estavam fundamentadas. Discursos que podem estar relacionados a tendências mais “objetivistas”, que consideram que os sujeitos são determinados pelas estruturas da sociedade, encaixados em discursos fatalistas que os compreende com expectativas baixas em relação a suas possibilidades, que subestimam as pessoas por considerá-los desprovidos do conhecimento/cultura valorizados, que defendem a obediência cega e o autoritarismo do professor como fundamentais. Ou que podem estar associados a ideias “subjetivistas”, que negam a estrutura social e afirmam a possibilidade dos sujeitos superarem as suas próprias condições de vida, condicionadas por essa estrutura; que defendem que o

sujeito é o único responsável pelos seus sucessos ou insucessos, aliada a perspectivas inatistas, valorizando que os sujeitos possuem dons e capacidades inatas.

Aliado a esses discursos, procurei perceber as verdades instituídas sobre o tipo de estudante que está sendo formado/a, as ideias acerca do que é ser *bom* ou *mau aluno*, as características e a rotinização dos espaços tempos formadores da escola e, principalmente, compreender a necessária relação, mesmo que aparentemente antagônica, entre a autoridade do professor e a autonomia de seus estudantes: em quais narrativas essas ideias estavam ancoradas e em quais práticas eram desenvolvidas? De que forma essa relação, de grande valia, é entendida na escola pelas professoras e de que maneira as suas práticas a reafirmam?

## 1.2 O DISCIPLINAMENTO ESCOLAR COMO OBJETO DE ESTUDO E INVESTIGAÇÃO: A PROBLEMÁTICA E RELEVÂNCIA DO TEMA

Ser professor, além de outras funções, é ser uma autoridade para aqueles com quem se propõe trabalhar nos processos de aprender e ensinar. Uma autoridade que seja aberta ao diálogo à necessária problematização coletiva sobre os problemas e questões que surgem no cotidiano e à responsabilidade assumida sobre o papel que assume diante do processo de formação de homens e mulheres para uma sociedade mais justa e igualitária.

O conceito de autoridade é entendido de forma diferenciada pelos autores. Para Pierre Bourdieu (1973), o termo autoridade foi utilizado em suas teorizações sobre o *campo científico*, em que o autor afirma que ser uma autoridade científica é um estado daqueles que possuem certo “*poder social*” e “*capacidade técnica*” nesse meio e que, por possuírem a chamada “*competência científica*”, são reconhecidos de forma legitimada para falar e agir em determinados contextos.

O que está em luta são os monopólios da autoridade científica (capacidade técnica e poder social) e da competência científica (capacidade de falar e agir legitimamente, isto é, de maneira autorizada e com autoridade) que são socialmente outorgadas a um agente determinado. (BOURDIEU, 1973. In: ORTIZ, 2003, p. 112).

Apesar do autor não se referir à autoridade docente, no sentido em que estamos considerando nesse texto, a ideia de autoridade científica no campo da ciência estar relacionada a legitimidade do agente para falar e agir em determinado meio se aproxima diretamente à concepção que se acredita como autoridade docente no meio escolar. O professor como autoridade em sala de aula é um sujeito legitimado pelo conhecimento e posição que ocupa em sala de aula, não só pela hierarquia que caracteriza a escola, mas pela sua postura e formas de intervenção que constrói nas relações com os estudantes.

Para Freire (1987), o conceito de autoridade é distanciado de uma prática que considera alienadora, bancária. Para o autor, a autoridade do professor em sala de aula é necessária e embasada na ideia da amorosidade e do rigor. A autoridade do professor constrói-se nas relações que são estabelecidas com os estudantes, em que os sujeitos se tornam ensinantes e aprendentes, numa intencionalidade crítica em relação à realidade, numa perspectiva que anseia pela intervenção no mundo. O professor, como autoridade, é entendido como responsável pelo processo educativo, por ter a formação pedagógica para o trabalho na escola, mas não é ele somente quem ensina, pois, dada a sua condição de ser inacabado, também aprende ao ensinar com quem ensina. Para Freire (1987), a autoridade do professor é comprometida com a liberdade dos estudantes, pois o trabalho deste se compromissa com a conscientização e humanização dos sujeitos, que cada vez mais críticos, a partir do ato educativo, tornam-se homens e mulheres capazes de intervir em suas realidades, por vezes injustiçadas e marginalizadas.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar *sendo* com as liberdades e não *contra* elas. Já, agora, ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 1987, p. 39).

Tendo em vista esses ideais, de que forma esse professor de sala de aula, consciente de sua condição de aprendente e de inacabado, constrói a sua prática para orientar seus alunos a aprenderem valores e posturas consideradas aceitáveis e necessárias para a vida em sociedade? Será ele um autoritário disfarçado por discursos que defendem um ideal de sociedade em desenvolvimento? Será um sujeito em dúvida sobre quais caminhos seguir diante da complexidade de atuar nesses espaços tempos de formação? Ou se caracterizará por alguém pensante sobre sua própria prática,

desconfiado sobre a necessidade de ser uma autoridade ou autoritário, orientador ou fiscalizador de condutas e comportamentos?

Um autor fundante na discussão sobre o conceito de autoridade do professor é o sociólogo francês Émile Durkheim (1858-1917). Para o autor (2001), em sua obra “Educação e Sociologia”, a educação – e não somente a escolar, mas num sentido mais amplo, incluindo as esferas familiar e social – é responsável pela educação das gerações mais novas pelas gerações adultas.

[...] todas as práticas educativas, quaisquer que possam ser e qualquer que seja a diferença que entre si demonstrem, apresentam um caráter comum e essencial: resultam todas da ação exercida por uma geração sobre a geração seguinte, com o fim de adaptá-la ao meio social em que esta última será chamada a viver. (DURKHEIM, 2001, p.60).

Para o autor, a educação exige a imposição de regras que devem ser respeitadas. Os estudantes devem obedecer às normas estipuladas pelo professor e aprender determinadas posturas, comportamentos e valores. E isso, na prática, exige que o professor faça com que os estudantes respeitem essas regras e se torne uma autoridade. Para Durkheim, sem a devida autoridade do professor seria impossível encaminhar o processo pedagógico. Entretanto, a ideia da autoridade do professor, na perspectiva do autor, não tem relação com atos coercitivos e autoritários, mas está fundada no sentimento de confiança necessária entre professores e estudantes. Os estudantes, para respeitarem a autoridade do professor não podem ser sujeitos de uma relação fundada no desrespeito docente em relação à dignidade dos estudantes, visto que o medo de castigos não se configura como respeito a uma autoridade legítima. Ao contrário, o cumprimento de regras pelo simples medo do castigo apenas denota o fracasso do professor em se tornar uma autoridade para os estudantes.

Assim, Émile Durkheim rejeita a ideia do autoritarismo e defende a necessidade do professor convencer os estudantes sobre a necessidade das regras estabelecidas, tendo em vista o ensinamento de valores morais, difundidos pela sociedade, numa prática intencionalmente educativa. Contudo, é importante frisar que para o autor a autoridade docente precisa encontrar meios de fazer valer o que determina as regras sociais em sala de aula/na escola, colocadas pelo professor, quando estas não são entendidas a partir da persuasão e diálogo com estudantes. A recusa do autoritarismo não significa para Durkheim (1984; 2001) que a exigência do professor seja basicamente feita pela persuasão e diálogo. Nesse sentido, Durkheim é enfático: a

criança deve ser punida quando se desvia das regras instituídas pela escola (DURKHEIM, 1984). Porém, a punição a ser feita não deve embasar-se na simples punição, despreocupada com a função educacional da escola, mas se fundamenta na compreensão da criança sobre a necessidade de vivenciar essa situação para aprender a necessidade da regra, para o convívio social e aprender a respeitá-la.

Nessa perspectiva, de acordo com Gomes (2009), Durkheim defende que é o professor que deve fazer valer a regra, exigí-la a todo custo e punir aqueles que a desconsideram, caso contrário a educação perderia totalmente seu sentido, porque é exatamente a punição, àqueles que descumprem as regras, que lhes confere o ato educativo.

[...] este é um argumento fundamental na pedagogia defendida por Durkheim. É muito importante realçá-lo, porque são frequentes as confusões entre autoridade e autoritarismo, confusões que conduzem, frequentemente, a ideias erradas acerca do papel da punição na escola. Para Durkheim (1984), a punição é um instrumento essencial da educação escolar. Ela é, em si própria, educação. De fato, sem ela, é praticamente impossível levar os alunos a entender as razões que estão na base da valorização positiva ou negativa de certos comportamentos. (GOMES, 2009, p. 8-9).

Para o autor, os conceitos de liberdade e autoridade estão intimamente relacionados e critica os distanciamentos equivocados que sofrem em algumas perspectivas de análise quando diz que “por vezes, opõe-se a liberdade à autoridade, como se estes dois fatores da educação se contradissem e se limitassem um ao outro. Mas esta oposição é artificial.” (DURKHEIM, 1984, p. 69). Durkheim valoriza a autoridade no processo educacional na formação das crianças relacionando-a à ideia da liberdade, quando menciona que “ser livre, não é fazer o que nos apetece; é sermos responsáveis por nós próprios, é sabermos agir pela razão e cumprirmos nosso dever. É justamente para dotar a criança deste domínio de si própria que a autoridade do professor deve ser exercida”. (DURKHEIM, 1984, p.69).

O autor, trabalhando numa perspectiva funcionalista, que entende a escola como uma das instituições importantes para o bom funcionamento da sociedade, é por vezes criticado, por outras perspectivas sociológicas. A crítica se fundamenta em razão da importância que deu ao “consenso moral”, em que são valorados a ordem e o equilíbrio social a partir da adesão das pessoas a determinados valores sociais ou religiosos, a fim de ser assegurada a “manutenção da coesão social”.

Contudo, a perspectiva de Émile Durkheim é importante de ser trabalhada neste texto pelo valor que dá à necessária relação de autoridade entre professores e estudantes no ato pedagógico, especialmente na educação escolar. A ideia da autoridade e a recusa do autoritarismo dão base a teorias libertadoras da educação, em que o professor assume o papel de responsável pelo ato educativo e pelos processos de ensinar e de aprender na escola.

A relação de confiança defendida por Durkheim também revela uma característica fundante dessa perspectiva, pois anuncia a importância dos vínculos entre professores e estudantes para trabalharem numa perspectiva de respeito mútuo na relação pedagógica. A construção de elos afetivos entre educadores/educadoras e seus/suas educandos e educandas é vista por muitos pensadores da Educação como importante nos processos de aprendizagem de conteúdos nos espaços escolares. Há a necessidade da construção do sentimento de confiança e do elo afetivo entre os educandas/educandos para que eles/as tenham a certeza ou ideia de que a palavra será justa e a escuta presente.

Os vínculos afetivos, construídos na relação pedagógica são fundamentais para o trabalho com crianças e jovens na escola. São estes que promovem a confiança, tão necessária, dos educandos para aprender com seus educadores e colegas de turma. Sabemos que a afetividade está entrelaçada à cognição por se constituir como elemento desencadeador da aprendizagem. Quando gostamos de alguém é mais fácil nos aproximarmos e nos permitir a interação e o desafio para nos relacionar com esta pessoa. Um professor que se configura como exigente diante das tarefas, mas é amoroso nas relações, que é preocupado em ensinar o que pensa necessário, mas é sensível às histórias de cada um dos estudantes está construindo vínculos com estes que os fazem confiarem naquele que os ensina e os demonstra afeto. Neste sentido, Vasconcellos (2009) afirma que

[...] vínculo é tudo o que aproxima, ata, liga, relaciona. Portanto, para a construção da disciplina escolar, professor e alunos, antes de mais nada, precisam tecer uma rede, estabelecer vínculos entre si. Esses vínculos se dão em diferentes – e articuladas – dimensões: formal [...]; material [...]; afetiva [...]; simbólica/cognitiva [...]; estética [...]; prática [...]; ética [...]; moral [...]. (VASCONCELLOS, 2009, p. 93-94).

A ideia de vínculo é distanciada de uma perspectiva romantizada da educação. o vínculo é essencial à tarefa educativa porque essa é composta por pessoas, por gente, que para aprenderem precisam sentir-se confiantes nessa atividade, participe do

processo que só o sentimento de fazer parte os torna capazes de arriscar-se na aventura de aprender, de permitir-se aprender.

Não se trata do afeto como pieguice, permissividade ou paternalismo, mas sim do afeto como potencialidade humana, comprometido, exigente e ético. Talvez esse seja o maior desafio de uma pedagogia de vínculos: resgatar a eticidade humana em uma sociedade individualista, autoritária e desumana, conscientizando-se da importância desse resgate, em que o afeto como compromisso significa *prometer-se* com o outro, e ao fazê-lo, *prometer-se consigo mesmo*, na difícil e necessária tarefa da convivência humana entre gentes, que se produz com os significados de suas memórias e as redescobertas de si mesmo. (FERNANDES, In: VEIGA, 2011, p.148) (grifos da autora).

A punição apontada por Durkheim (1984; 2001), como um ato educativo distanciado de uma prática autoritária, a fim de fazer com que o estudante perceba seu erro e o corrija, revela a ideia de que se o estudante não cumprir as combinações feitas e as regras instituídas como necessárias ao processo educacional, mesmo exigidas a partir da persuasão do professor, ele sofrerá uma “sanção” e não um ato coercitivo por si mesmo. A ideia de sanção, que se compreende como uma forma de fazer o sujeito perceber seu ato inadequado de forma que o faça aprender a importância da regra que infringiu, está referendada no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990), no Capítulo IV, das “Medidas Sócio-Educativas”, que nos aponta, no artigo 112 desta lei, que diante de uma infração de um jovem, as autoridades competentes poderão fazê-lo responder por seus atos a partir de “I - advertência; II - obrigação de reparar o dano; III - prestação de serviços à comunidade; [...]”. Essa concepção que acredita no trabalho a partir de sanções legitima a contrariedade de uma prática essencialista, fundada numa perspectiva tradicional, que dispõe como estratégia de trabalho o castigo, prática desassociada aos atos praticados, para impor limites e a exigência de regras valorizadas pelas instituições escolares.

Nessa perspectiva, ao pensarmos sobre o conceito de disciplina constatamos que este vem assumindo, através dos tempos, diferenciadas significações. De origem latina e marcado pela sua polissemia, é utilizado a partir de três sentidos distintos no campo educacional: 1) disciplina como área de conhecimento ou de estudo (exemplo Língua Portuguesa, Matemática, História); 2) disciplina como rigor de pensamento, disciplina mental e também de exercício, ginástica mental; 3) e disciplina como organização do espaço escolar, comportamento, atitude, também associada, neste

sentido, à disciplina familiar e à responsabilidade dos pais em relação à educação moral de seus filhos. (VASCONCELLOS, 2009).

Diferentes concepções no decorrer da história da educação brasileira influenciaram a formação dos professores e suas práticas pedagógicas em sala de aula. Essas concepções foram construídas a partir de ideias que foram ressignificando o conceito de disciplina e de indisciplina e, conseqüentemente, as práticas e intervenções na educação escolarizada. Para Vasconcellos (1995),

O conceito de disciplina associado à obediência está muito presente no cotidiano da escola, mais ou menos conscientemente; isto porque há uma verdadeira 'luta de classe', onde o professor está procurando sobreviver num contexto de tantos desgastes [...] daí esperar o comportamento dócil, passivo do aluno. [...] onde seu desejo, alienado, não busca a interação, o encontro, a comunicação, mas o isolamento, o fechamento, a obediência, a submissão [...]. (VASCONCELLOS, 1995, p. 39).

A Pedagogia Tradicional, com suas ideias marcadas por determinada época histórica, está ainda muito presente nas práticas pedagógicas das escolas em nossos dias por estar expressa nas estratégias utilizadas por professores que organizam suas salas de aula a partir das relações de hierarquia e superioridade unilaterais. O quadro abaixo ilustra, de forma resumida, as tendências educacionais, as ideias e as práticas relacionadas ao conceito.

Quadro 1: Teorias pedagógicas: conceitos e práticas de Disciplinamento Escolar

<b>Pedagogia (início)</b>	<b>Defensores</b>	<b>Conceito de Disciplina/Indisciplina</b>	<b>Intervenções</b>	<b>Práticas Pedagógicas</b>
Tradicional (Idade Antiga)		Aluno obediente e respeitador. Poder professoral que subordina os estudantes.	Punições corporais e por notas. Ameaças, castigos e xingamentos.	Magistrocentrismo, aulas expositivas, em que o professor é o detentor do conhecimento e da palavra.
Educação Nova (1921)	Dewey (1859-1992)	Defende o trabalho voltado à conquista do autocontrole e do autogoverno dos estudantes.	Estudantes participam da elaboração das regras e submetem-se a elas, cumprindo as sanções.	Práticas voltadas para o estudante como ativo em seu processo de aprender.

	Maria Montessori (1870-1952)	A disciplina é um caminho para a autonomia e para a construção do conhecimento.	É construída a partir de sanções por reciprocidade.	Interação entre os estudantes e destes com o mundo. O aluno é entendido como sujeito do conhecimento.
Educação Libertadora Pedagogia do Oprimido	Freire (1921-1997)	A relação entre o professor e estudante é rigorosa, fundada no princípio da liberdade.	Diálogo.	O diálogo é a base da relação pedagógica. A prática é fundada na amorosidade e no respeito mútuo entre professor e estudante.

Fonte: Gomes & Lopes (2012).

No decorrer da história da educação brasileira, podemos perceber que os diferentes períodos foram marcados por tendências e posturas que influenciaram as formas de compreender o que é educação, as funções da escolarização nacional, os papéis assumidos pelo professor diante dos processos de ensino e de aprendizagem. É na década de 1920, que o pensamento da Escola Nova introduz o desenvolvimento de novas formas de compreender a educação no país, em que as ideias escolanovistas, numa perspectiva mais construtivista apontam o estudante como um sujeito ativo no ato de aprendizagem, devendo ser compreendido como alguém merecedor de espaços e tempos que incentivassem a sua criatividade, os seus desejos e busca pelo aprender, tornando o professor uma autoridade mediadora de sua liberdade.

Contudo, até esse período, a educação no país era marcada por ideias mais conservadoras, em que numa postura tradicional, o professor transmite a cultura ao aluno, configurando-se como o detentor do conhecimento, devendo ser respeitado como uma autoridade que disciplina, exige a memorização e a inculcação de hábitos. Assim, a história da educação brasileira é marcada por uma perspectiva em que a disciplina, com caráter autoritário, era exigida: quando o professor mandava, o aluno obedecia. De acordo com Pereira (2011),

Essa relação militarista coordenava os atos dos alunos desde a sua postura corporal, sua forma de falar, maneira de escrever, como se portar e previa inúmeros castigos para os desregrados. Infelizmente, o discurso apresenta novas palavras, mas o seu conteúdo subjacente, bem como algumas práticas demonstram que essas atuações

permanecem vivas mesclando-se com outras que tentam uma transformação histórica. (PEREIRA, 2011, p.79)

Comumente se acredita que todas as ideias aliadas a uma perspectiva mais tradicional da educação não são consideradas interessantes ao processo educativo em nossos dias. Contudo, talvez possamos duvidar dessa crença. É evidente que as práticas autoritárias não fazem parte do que se considera uma “boa educação”. Entretanto, a necessidade do ensino de valores, da tradição cultural e dos conhecimentos construídos na história da humanidade defendidos veemente por esta postura é tarefa da escola, como instituição democratizadora do conhecimento. Contudo, é importante pensarmos que a concepção que deu origem a essas ideias se baseia no pensamento essencialista, ligado a idealismo clássico grego, que acredita no trabalho pedagógico voltado ao objetivo de como as pessoas deveriam ser, deveriam se tornar, desconsiderando os contextos e as características pessoais dos sujeitos. Isso implica numa visão de que os desejos individuais, que talvez fossem contrários ao que se acreditava como ideal, deveriam ser castigados e reprimidos, a partir da figura do professor detentor do poder de castigar e de professar o ideal a ser atingido. Daí que podemos relacionar a Pedagogia Tradicional, embasada numa concepção essencialista, a uma proposta de educação autoritária e coercitiva.

Na perspectiva da Postura Histórico-Crítica, surgida no final da década de 1970, que retoma a ideia defendida pela postura tradicional de educação de que os conteúdos são objetos de trabalho da escola por excelência, a escola é compreendida como a instância responsável por democratizar o conhecimento a todos os estudantes, independentemente de classe social, gênero ou etnia. Nessa postura, tende-se a “arquear a vara em direção à postura tradicional, opondo-se à hegemônica postura escolanovista, com o intuito de obter um equilíbrio” (ARAÚJO, In: VEIGA, 2011, p.53) a fim de colocar como centrais os conteúdos como objetos do trabalho educativo, na busca da pretendida democratização do conhecimento na escola pública. A Pedagogia Nova, embasada na concepção existencialista, acreditava no sujeito aluno como central no processo educativo, dando-lhe significativa importância. Porém, a liberdade dada em demasia a esse sujeito provocou sérias defasagens a essa forma de educação, não realmente compreendida em seus pressupostos e objetivos.

No intuito de superar essa relação de extremos entre concepções essencialistas e existencialistas e das Pedagogias Tradicional e Nova, é que as teorias construtivistas (lançadas no país na década de vinte), as teorias crítico-reprodutivistas (que fazem crítica às instituições escolares como aparelhos ideológicos do Estado, na década de 1970) e também as teorias tradicionais da educação (por suas ideias excludentes e autoritárias) são questionadas pelas suas formas de compreender o ato educativo. Nessa direção, na Postura Histórico-Crítica, há uma tentativa de encontrar um meio de repensar as relações entre professores e estudantes, distanciando-se tanto da concepção essencialista de uma Pedagogia Tradicional, como da concepção existencialista, que embasa a Pedagogia Nova.

Entretanto, é necessária a reflexão acerca das teorias para superar as limitações dessas concepções que embasam a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova. A Pedagogia Crítico-Dialética é uma alternativa reconhecida por muitos como uma possibilidade de superação dessas ideias por não desconsiderar totalmente os pressupostos que embasam as concepções já citadas. Um exemplo é a questão da disciplina na escola, pressuposto fundamental na concepção essencialista, que é entendida nessa forma de compreender o processo educativo, relevante para a organização do trabalho escolar, porém propõe a sua superação, acreditando numa disciplina rigorosa e problematizadora que considera a importância da regra, mas pressupõe a educação dos sujeitos para a liberdade e para a democracia. A pedagogia dialética é fundamental para pensarmos a escola hoje porque abre possibilidades para novas práticas. É uma pedagogia que trabalha com a diferença e que acredita que o questionamento é importante para a superação das situações vigentes e para as necessárias transformações não só na escola, mas também na sociedade.

Nesse sentido, Saviani (2000) ao apresentar as teorias educacionais no livro “Escola e Democracia”, destaca a teoria histórico-crítica como uma possibilidade de perceber a escola como um espaço de trabalho para a mudança social – apesar dos condicionantes que influenciam negativamente esse processo, reproduzindo as condições de dominação.

Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo

a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. (SAVIANI, 2000, p.31)

Desta maneira, podemos compreender que as teorias educacionais, de forma geral, contribuíram para os avanços percorridos na história da educação no país, especialmente no que concerne à figura do professor como autoridade. Cada uma delas apresentou perspectivas diferenciadas sobre a figura do professor e a sua autoridade, a serem consideradas com a devida reflexão e compreensão de seus fundamentos e intenções políticas. E são estas tendências educacionais, que compreendem distintamente as questões centrais do ato educativo e seus sujeitos, que embasam as práticas docentes e os saberes construídos nos cursos de formação de professores. Para o professor em formação é importante o estudo das tendências educacionais influentes na história da educação brasileira e dos acontecimentos sociopolíticos nos períodos em que surgem no país, para compreender criticamente seus fundamentos e posicionar-se politicamente diante delas.

Diante da complexidade deste tema e da importância que tem essa discussão para aqueles que atuam nas salas de aula da Educação Básica, a temática “disciplinamento escolar” constitui-se como um fio condutor para a construção de reflexões sobre as diferentes questões que se entrelaçam ao tema. Penso que essas questões relacionadas se configuram como vertentes que se desdobram e nos fazem pensar o quão importante é compreender mais sobre essa problemática, pois estão relacionadas justamente à formação de professores e às práticas pedagógicas desses espaços educativos escolares.

### 1.3 O DISCIPLINAMENTO ESCOLAR E PROFESSORES: RELAÇÕES ENTRE SABERES E PRÁTICAS

O campo de pesquisa sobre a formação de professores vem se constituindo como um espaço cada vez mais fortalecido pelos interesses dos pesquisadores por questões referentes aos processos de formação, inicial e continuada, de professores e pelas questões imbricadas nesses processos. É um campo de investigação que vem se constituindo com fundamental importância, pois o tema é compreendido como relevante para a tão visada qualidade dos processos formativos, escolares e universitários. Há, entre as pesquisas realizadas no campo, uma multiplicidade de objetos de estudo

referentes ao tema que se convergem na busca de compreender os processos formativos do professor, nas diferentes experiências que vivencia tanto nos espaços escolares como profissional atuante, quanto nos bancos universitários em anos de preparação para o ofício. Há um interesse em compreender os contextos de trabalho, condições de carreiras profissionais, salários e valorização social da profissão docente, trajetórias de vida de professores, saberes e práticas docentes, níveis de autonomia e de participação nas tomadas de decisões nos espaços de trabalho.

André (2010) ao se referir ao campo de pesquisa sobre a formação de professores afirma que é preciso que as pesquisas na área tenham uma postura indagante não só acerca do que pensam, fazem e sentem os professores, mas que busquem compreender em que contextos e condições essas formas de pensar, fazer e sentir estão sendo produzidas, para que avanços significativos possam ser conquistados no campo de pesquisa na área educacional. A autora afirma que o propósito de realizar análises mais contundentes, superando o senso comum e crenças equivocadas, numa perspectiva de trabalho colaborativo entre professores das universidades e das escolas, baseia-se na “intenção de descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos.” (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Sobre o campo de trabalho dos professores, Scheibe (2010) apresenta considerações a partir do Censo Escolar de 2007, apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL/MEC/INEP, 2009) sobre os contextos de formação e trabalho dos professores em nosso país. Apresenta um cenário repleto de questões desafiadoras para serem pensadas e projetadas na elaboração do Plano Nacional de Educação (2011-2020). A autora refere-se à necessidade de processos formativos mais qualificados para professores, a partir de diretrizes comuns que relacionem os campos da prática e da teoria educacionais; e aos desafios enfrentados pelos professores referentes à valorização do trabalho, dos planos de carreira e de um piso salarial – garantidos pelas legislações vigentes, mas desconsiderados na prática social.

A baixa procura por cursos de licenciatura, o abandono da profissão e a desmotivação em relação ao trabalho, diante de situações que dificultam o trabalho docente, dentre elas a indisciplina escolar e turmas superlotadas, o que se percebe é a necessidade da defesa de prioridades que assegurem a valorização dos professores e a

qualidade da educação escolar (SCHEIBE, 2010). Os professores são, por meio das propostas de descentralização das responsabilidades e centralização das reformas e controle da qualidade por meio de avaliações externas, políticas afirmadas pela Constituição Federal (1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9.394/1996), continuamente pressionados por melhores resultados nas avaliações externas como a Provinha Brasil e outros testes padronizados. Estes testes realizados para diagnosticar as aprendizagens dos alunos e responsabilizar escolas e professores por possíveis maus resultados, tem influência dupla nos processos escolares. Podem incitar a discussão dos professores acerca do que ensinar e como ensinar visando a qualificação dos processos de ensinar e de aprender, como também, por outro lado, podem contribuir negativamente nos processos formativos escolares, cerceando os currículos e as práticas pedagógicas dos professores que se tornam reféns em busca de bons resultados nessas avaliações. (BONAMINO & SOUZA, 2012).

Os professores comprometidos com uma perspectiva de trabalho voltada para a transformação social se veem pressionados nesse sistema em que se faz necessário que tenham cada vez mais consciência a respeito do seu fazer, do papel da escola como instituição formadora e dos sentidos das propostas educativas que parecem lhe fornecer graus relevantes de autonomia.

Leite & Fernandes (2010) trazem à discussão a ideia de que há diferentes e antagônicas linhas de estudo referentes à profissão professor. São entendidos por alguns estudos como profissionais sujeitos de um *mal estar* que os envolve desencadeado por inúmeras questões referentes às suas atividades laborais e que comprometem o seu fazer pedagógico; e outras linhas de investigação, de acordo com as autoras, compreendem-nos como agentes criadores e promotores de transformação, numa perspectiva de trabalho coletivo, reflexivo e crítico na constituição de planos e documentos curriculares. As autoras, nessa reflexão, defendem a ideia de que os projetos das escolas devem ser pensados e desenvolvidos pelos professores da instituição, que conhecem as realidades em que estão inseridos e por isso, juntos, podem pensar em alternativas possíveis de trabalho com suas comunidades, traçadas num plano comum curricular que envolva as diretrizes nacionais aliadas às necessidades locais. Leite (2009) nessa perspectiva afirma que

[...] a concepção dos professores como meros técnicos que recebem um currículo prescrito a nível nacional e o passam para os alunos não é adequada ao que se espera da escola de hoje. Por isso, a importância de trabalhar em equipe, de professores adequarem o que é prescrito a nível nacional às

realidades locais, de concretizarem um projeto educativo e curricular com condições de sucesso e da co-responsabilidade dos alunos na sua própria formação é fundamental para o sucesso. (LEITE, 2009, p.3).

Nessa coletividade, é preciso pensar em estratégias que transformem os discursos registrados no currículo em práticas reais, que se tornem cotidianas no espaço da escola. Isso para que a construção do currículo na escola não se restrinja a apenas registrar ideias sobre democracia, justiça, respeito e autonomia, mas que esta prática se torne propulsora de alternativas de trabalho para que a escola seja um lugar de experimentar esses valores, de vivenciá-los no dia a dia (LEITE, 2003). Cada vez mais é compreendida a necessidade de trabalhar na escola com conhecimentos que favoreçam a aprendizagem dos alunos em relação às próprias vidas a fim de que aprendam a aprender, aprendam a ser, a fazer, a resolver problemas, a trabalhar em equipe e a viver nessa sociedade que lhes exige a capacidade de, ao mesmo tempo, impor-se como sujeito de direitos sem desrespeitar os direitos do próximo. É papel da escola, e do currículo desta, em pensar em alternativas de trabalho que visem à aprendizagem de educandos e ao trabalho coletivo de educadores para conjuntamente melhorarem os currículos e as práticas que desenvolvem, voltadas para a aprendizagem individual e coletiva dos estudantes.

[...] este é, na verdade, o grande desafio que se coloca aos professores na atualidade, o de partilhar o ato de ensinar e de fazer aprender. Dito de outro modo é esta a capacidade de partilhar com os outros saberes, experiências e poderes, e de construir, no coletivo dos pontos de vista existentes na escola, uma plataforma de ação entre todos concertada que, em nossa opinião, configurará o sentido de autonomia curricular docente presente no discurso legal. (LEITE & FERNANDES, 2010, p. 200)

A proposta para superação destes dilemas nos espaços de trabalho dos professores se volta à exigência de que estes assumam uma postura que vá além da reflexão sobre práticas e metodologias de trabalho. É essencial, num coletivo de professores, que seja construída a prática de questionamento a respeito dos caminhos dados como certos e ideais para serem seguidos. É esperada a lucidez entre os professores para compreender as novas reformas e propostas educativas que expressam novas formas de controle e poder sobre o seu ofício. É por meio das práticas de auto-avaliação e auto-compreensão que as escolas poderão avançar no desenvolvimento de práticas mais democráticas demonstrando maior responsabilidade profissional e social. (CONTRERAS, 2002).

As práticas pedagógicas dos professores são, neste contexto, ações que se comprometem com determinadas escolhas políticas. Um professor comprometido com a educação libertadora, consciente da importância de seu trabalho para a mudança social e para o processo de conscientização dos estudantes, é um profissional entendido como intelectual crítico, capaz de compreender os contextos em que atua e os sentidos das políticas nacionais criadas, que dão novos sentidos à profissão.

A autonomia docente é um dos slogans mais defendidos nas novas reformas educativas, nacionais e em países como Portugal e Espanha. Os professores nesse contexto são entendidos como centrais nessas reformas, como agentes promotores da mudança. Contudo, José Contreras (2002) faz considerações sobre os diversos sentidos dados a esses profissionais, entendidos em diferentes contextos, ora como técnicos, ou como profissionais reflexivos, ou como profissionais intelectuais críticos. Inicialmente as reformas educacionais eram pensadas por grupos acadêmicos que ansiavam por propor estratégias de trabalho que não poderiam ser modificadas ou reinterpretadas de maneira crítica pelos professores, sendo que estes apenas cumpriram os preceitos das ideias tal qual haviam sido projetadas.

Diante de situações de fracasso, a partir dessas propostas educativas renovadoras, comumente era o professor o responsável por não ter compreendido bem sua tarefa ou por ter adaptado as orientações dadas de forma equivocada. Posteriormente a esse período, passou-se a compreender o professor como um sujeito reflexivo, capaz de pensar acerca do que seria necessário fazer para que os processos educacionais se constituíssem com maior qualidade. Com este propósito, os professores passaram a receber como proposta a necessidade de pensarem e de refletirem a partir de diretrizes nacionais entendidas como relevantes, acerca das prioridades características dos seus espaços de atuação. Essa forma de entender o papel dos professores defendeu a ideia de dar a eles níveis crescentes de autonomia para que auxiliassem na elaboração de documentos das escolas, que tivessem autonomia para pensar em prioridades educacionais dos currículos escolares e que organizassem, com sua autonomia, suas práticas pedagógicas.

O professor é entendido como um sujeito autônomo, importante para as mudanças na área em que atua. Contudo, Contreras (2002) afirma que essa perspectiva de pensar o professor como sujeito autônomo pode ter em si ideias de autonomia diferentes daquelas que consideramos ideais para o processo educativo, compartilhado, dialógico e crítico. Para o autor, talvez essas reformas somente dão a ilusão de maior

autonomia, tornando os professores mais responsabilizados por problemas que sozinhos não teriam condições de resolver por não terem efetivo e real espaço de autonomia e de tomadas de decisões.

Na medida em que mais responsabilidade não significa mais poder de mudar as coisas (não só pelos controles burocráticos, mas pela impossibilidade de mudar a imagem de um futuro incerto, em que a promessa da escola acerca de maiores oportunidades sociais fica desmentida pela presença do estancamento e marginalização), supõe maior deterioração da profissão e mais rejeição social, ao receber todas as culpas pela incapacidade de encarregar-se de todas as missões sociais que hoje são encomendadas à educação. (CONTRERAS, 2002, p. 266).

Entretanto, o autor revela que, apesar dessa percepção que não nos traz esperanças para a tarefa educativa como promotora de atuações docentes autônomas, há significativa contribuição dessas propostas para o trabalho docente. Isso porque, mesmo sendo um paradoxo, é um ganho para os professores e para as escolas terem que construir seus próprios projetos e currículos, com prioridades conforme as necessidades locais, e os professores terem espaços para essas construções e para decidirem qual o posicionamento político a assumir diante do trabalho. Mesmo assim, o autor aponta que esses ganhos de nada valerão se os professores não se posicionarem como intelectuais críticos, que avancem na discussão e tomada de decisões sobre o seu trabalho.

A mudança de perspectiva que vê os professores como intelectuais críticos e não mais como profissionais reflexivos assenta-se na compreensão de que a conscientização sobre determinadas questões relacionadas à nossa condição de professores não se dá ao acaso, pela simples participação em discussões sobre o assunto. Assim, o professor como intelectual crítico é o profissional que “participa ativamente do esforço para descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como ‘natural’” (CONTRERAS, 2002, p.185). O profissional professor como intelectual crítico é um sujeito que questiona e resiste aos discursos que o enquadram como mero reprodutor de estratégias de ensino pensadas por outros, que delimitam suas práticas e espaços de atuação e está, por isso, aliado à proposta de emancipação defendida por Paulo Freire em sua obra. É um profissional que não trabalha isolado, longe da interlocução com seus colegas, isso porque a verdadeira autonomia dos professores só é possível através do intercâmbio, das relações de apoio na escola. Por

isso, a ideia de autonomia docente está desvinculada à ideia de individualismo, corporativismo, submissão burocrática ou intelectual. (CONTRERAS, 2002).

Enquanto emancipação, a autonomia suporia um processo contínuo de descobertas e de transformação das diferenças entre nossa prática cotidiana e as aspirações sociais e educativas de um ensino guiado pelos valores da igualdade, justiça e democracia. Um processo contínuo de compreensão dos fatores que dificultam não só a transformação das condições sociais e institucionais do ensino, como também de nossa própria consciência. (CONTRERAS, 2002, p. 185).

Para um professor constituir-se como um sujeito autônomo, desenvolver-se como um intelectual crítico, ele precisa ter condições reais para desenvolvê-la. O seu lugar de trabalho, as políticas que regem suas práticas e as condições sociais em que exerce seu trabalho, são condicionantes reais que influenciam na construção desta autonomia. Contreras (2002), sobre o desenvolvimento da autonomia dos professores, revela o caráter ideológico deste conceito quando é afirmada a responsabilidade exclusiva do professor em se tornar um profissional autônomo quando afirma que

[...] seu desenvolvimento não é apenas uma questão de vontade e livre pensamento de sua tarefa, bem como o clima ideológico que o envolve, são fatores fundamentais que a apóiam ou a entorpecem. E sem condições adequadas, o discurso sobre a autonomia pode cumprir apenas duas funções: ou é uma mensagem de resistência, de denúncia de carências para um trabalho digno e com possibilidades de ser realmente educativo, ou é uma armadilha para os professores, que só pretende fazê-los crer falsamente que possuem condições adequadas de trabalho e que, portanto, o problema é só deles. (CONTRERAS, 2002, p. 227)

O professor é um profissional do ensino, entendido neste texto, como um sujeito que tem responsabilidades diante do seu trabalho e que em razão disso deve ser um intelectual crítico, no seu percurso de formação inicial e continuada, para atuar de forma consciente em relação aos fatores que condicionam seu trabalho e em relação ao seu compromisso e responsabilidade profissional e social. É um sujeito que pensa em alternativas práticas, relacionadas a suas escolhas político-pedagógicas e que deve refleti-las a fim de avançar na construção de um trabalho mais significativo para os estudantes e para a sociedade. Essa postura, como já foi dita, não se dá ao natural e está longe de ser conclusa, com limites a serem alcançados tendo em vista que o professor é um sujeito em constante aprendizagem do seu ofício. Os saberes docentes são

construídos no período de formação como estudantes, ainda na época escolar, em período dos cursos de formação para o magistério e no desenvolvimento de suas práticas em seus contextos de trabalho. É, pois, um sujeito em constante aprendizagem, conforme nos indica Vieira Pinto (2010) que aponta o estado de ser professor como sujeito inconcluso.

A condição para este constante aperfeiçoamento do educador não é somente a sensibilidade aos estímulos intelectuais, mas é, sobretudo, a consciência de sua natureza inconclusa como sabedor. Não são tanto os negligentes, mas principalmente os autossuficientes os que estacionam no caminho de sua formação profissional. Julgar que sabem todo o necessário, considerar que seu papel na educação elementar nada mais exige deles, é uma noção que paralisa a consciência do educador e o torna inapto para progredir. (VIEIRA PINTO, 2010, p. 116).

Os saberes docentes são construídos no decorrer da vida dos professores. São saberes oriundos das suas experiências na escola – ora como estudantes da Educação Básica, ora como profissionais do ensino – e das suas vivências nos espaços formativos, tantos os universitários quanto àqueles referentes a trocas com seus colegas de profissão em eventos, encontros e no cotidiano escolar. O professor é um profissional que vem descobrindo seu campo de atuação desde o tempo escolar como estudante, pois já neste período constrói ideias acerca do que é ser professor, do que é ser aluno, das regras e importância das instituições escolares na sociedade. Essas ideias construídas sobre a tarefa educativa escolar se formam desde a tenra idade desses profissionais. Mas, é na experiência formativa – acadêmica e profissional – que seus saberes são alicerçados em determinados pressupostos e referenciais teóricos e sua identidade profissional, por meio da experiência que busca *ser mais*, vai se delineando.

Se sou professora, pesquiso para ampliar meu saber, sim, mas também para ampliar a qualidade da partilha que faço desse saber com os alunos. Mais ainda: para que esse novo saber possa ser construtor de um mundo em que o direito de todos os saberes possa ser plenamente vivenciado. É isso que desejo quando vou fazendo as aulas, quando vou aulando – descobrindo, errando e acertando, rindo e chorando, aprendendo, desaprendendo, reaprendendo, ensinando, “desensinando”, “reensinando”. (RIOS, In: VEIGA, 2011, p.91).

De acordo com Maurice Tardif (2002), os saberes dos professores são constituídos a partir das diferentes experiências destes sujeitos, configurando-se como um saber plural, relacionado à formação profissional nas instituições de formação de professores (“saberes da formação profissional”), às disciplinas oferecidas pelas

universidades (“saberes disciplinares”), aos currículos das instituições escolares (“saberes curriculares”) e àqueles relacionados à experiência cotidiana (“saberes experienciais”).

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2002, p. 11)

Os saberes docentes, segundo a Enciclopédia de Pedagogia Universitária (2006), se referem a

[...] um conjunto de conhecimentos, habilidades, competências e percepções que compõem a capacitação do sujeito para um tipo de atividade profissional. Na afirmação de Tardif (2000) são plurais e heterogêneos, constituídos processualmente na existência das pessoas. [...] são todos os saberes construídos pelos professores nos diferentes espaços de vida e de atuação. São os saberes acionados nos espaços cotidianos de trabalho, muitos deles construídos no tempo/ espaço de formação que não se limitam ao espaço acadêmico, já sendo construídos na própria experiência de aluno (ao longo dos processos de escolarização do professor). (MOROSINI et al., 2006, p. 354-355).

Nessa perspectiva, de compreender o processo de formação e os saberes dos professores, constituídos nas experiências de ser professor, estudos sobre os saberes e fazeres docentes, embasados na perspectiva de Pierre Bourdieu, apontam o conceito de “habitus professoral” (SILVA, 2005) para explicar as relações entre as experiências e o processo de formação de professores.

A forma de trabalhar com os estudantes em sala de aula é construída a partir de um *habitus* que está impresso na maneira de ser professor. As experiências vivenciadas no decorrer da história de vida dos sujeitos que se tornam professores, mas que já foram estudantes (desde o tempo dos anos iniciais escolares) expressa uma forma de ser, estruturada pelas relações e espaços sociais a que estamos sujeitos. Nessa perspectiva, poderíamos nos aproximar da ideia de *habitus*, proposta por Pierre Bourdieu, para pensar as relações entre as práticas desenvolvidas por professores e as suas vivências como estudantes. Suas experiências anteriores em determinados meios sociais expressariam nos sujeitos determinadas *disposições incorporadas*, quase inconscientes, que definiriam suas preferências, escolhas e expectativas em relação a suas vidas e meio profissional. As experiências que tivemos com professores e as aprendizagens construídas simplesmente por vivenciá-las, em que ninguém expressa literalmente como

deve se portar um professor, estruturam nossa forma de ser, de agir, de se comportar como professores.

Marilda Silva (2005) em um texto intitulado “O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula” traz a discussão a respeito do conceito de habitus professoral que se manifesta na prática docente. É um conjunto de disposições e comportamentos observados e desenvolvidos na prática docente que são realizados em um ritual que, sem que ninguém expresse nada a respeito, são reconhecidos como comportamentos legítimos de ser professor. Esses comportamentos se referem a práticas desenvolvidas por professores durante suas aulas, como levantar-se e utilizar um livro para explicar determinado conteúdo ou caminhar entre os alunos durante os momentos de exercícios. São comportamentos reconhecidos pela sua repetição e entendidos como necessários à prática docente. O habitus estudantil, por sua vez, segundo a autora (2005), refere-se a comportamentos dos estudantes observados pela sua repetição diante de determinadas propostas em sala de aula. Por exemplo, quando o professor propõe-se a explicar, os alunos podem mudar suas posturas corporais ou assumir comportamentos mais atenciosos nesses momentos.

Esses comportamentos são explicados com as noções de *experiência* e *habitus*, que mostram que a vida prática é produzida por critérios e elementos que fazem parte das ações práticas que se repetem todos os dias em um determinado fazer, e que nelas há gestos corporais, apreciações, estilos que compõem aquela atividade, e não outra. Ademais, os sujeitos não se perguntam como devem se comportar em situações práticas repetitivas e coletivas; e, ainda, os sujeitos comportam-se harmonicamente, mesmo que tais ações não estejam sendo exercidas num mesmo ambiente e numa mesma hora. (SILVA, 2005, p. 158-159).

Para a autora, o habitus professoral é desenvolvido na prática docente, no exercício da profissão, pois é esse espaço que dá ao professor a possibilidade da experiência, que seria a base geradora de suas práticas pedagógicas. O habitus pedagógico seria a matriz de *percepções, de apreciações e de ações* dos professores, orientando-os no trabalho pedagógico, em diferentes circunstâncias, sejam elas de reprodução de práticas já planejadas ou aquelas que se desenvolvem de forma improvisada, “tanto as condutas inconscientes como as decisões mais racionais, tanto a ação planejada como a improvisação, a qual, via de regra, é tida pelos professores como natural” (TEIVE, 2008, p. 31).

A prática docente tem um espaço fundante na constituição dos saberes docentes. Os cursos de formação de professores, por mais que desejem, não têm condições de fazer seus alunos experienciarem situações reais da profissão, mesmo nas experiências de estágio ou em atividades de extensão universitária. O desenvolvimento profissional dos professores promove aprendizagens singulares que de acordo com Tardif (2002) não podem ser construídas em situações artificiais da realidade.

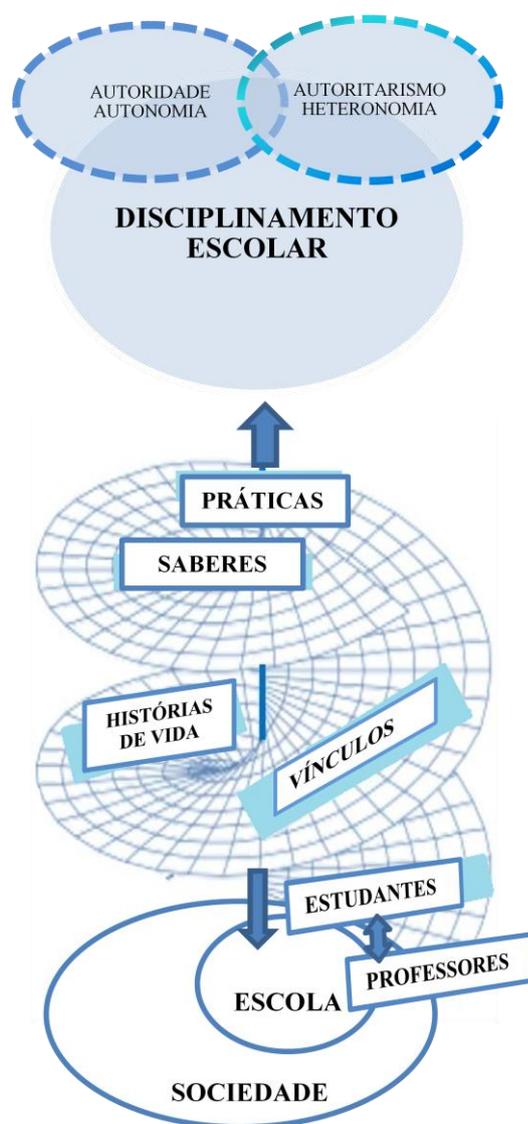
[...] a prática profissional constitui um lugar original de formação e de produção de saberes pelos práticos, pois ela é portadora de condições e de condicionantes específicos que não se encontram noutra parte nem podem ser reproduzidos “artificialmente”, por exemplo, num contexto de formação teórica na universidade ou num laboratório de pesquisa. (TARDIF, 2002, p.287-288).

Podemos pensar nas situações conflituosas indisciplinadas características dos espaços escolares: de que forma os professorandos têm acesso, nos períodos formativos, a essas situações para não só aprender, mas também experienciar estratégias de trabalho que sejam significativas para mediá-las? Como aprendem a lidar com a comunidade de pais de uma escola, senão exercendo a sua profissão? Eis o campo da prática docente como promotora de saberes docentes. E são esses saberes que estão relacionados à prática docente, ao seu fazer em sala de aula, às opções por determinadas escolhas metodológicas e políticas. As práticas docentes, segundo a Enciclopédia da Pedagogia Universitária (2006) são práticas intencionais “[...] de ensino e de aprendizagem, *não* reduzidas à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender.” (MOROSINI et al., 2006, p. 447).

Os saberes dos professores diante de situações indisciplinadas ou conflituosas na escola constroem-se no campo da prática. O campo da prática é um lugar marcado por questões que delineiam as formas de construção dos saberes docentes e, conseqüentemente, das suas práticas. É partir das experiências sendo professor que esses saberes se estabelecem e fortalecem determinadas práticas que desenvolvem. Tendo em vista esses entendimentos, apresento uma figura que busca ilustrar as relações possíveis entre a escola e a sociedade, como espaços sociais relacionados e as posições dos sujeitos escolares: professores e estudantes próximos e inseridos nesses contextos (social e escolar), sujeitos mutuamente ensinantes e aprendentes, relacionados por vínculos construídos no cotidiano escolar. Professor e estudantes, nessa perspectiva, são sujeitos constituídos por histórias e condições de vida que os constroem continuamente

como pessoas, com valores e princípios associados. Professores e estudantes com seus percursos formativos, na formação de si como pessoas, estudantes e professores, num constante refazer e formar-se. O espaço da escola, nessas relações, é um lugar em que se constituem práticas de disciplinamento escolar, em que os professores assumem-se como autoridades ou como professores autoritários, com seus saberes e práticas relacionadas, tendo em vista as escolhas político-metodológicas então assumidas. Práticas que por vezes são permeadas por ideias que se cruzam e fundem no cotidiano escolar, relacionadas às práticas de autoridade e de autoritarismo na escola.

Figura 1: Relação professores – estudantes e o Disciplinamento Escolar



Fonte: Corrêa (2013).

Diante disso, tendo em vista as questões que caracterizam os campos de formação e atuação docentes, os objetivos desta proposta de pesquisa são:

### **1.3.1 Objetivo Geral:**

Compreender o disciplinamento escolar dos estudantes a partir dos saberes e práticas de professor do Primeiro Ano do Ensino Fundamental.

### **1.3.2 Objetivos Específicos:**

- Conhecer a forma que a escola compreende o disciplinamento escolar e quais são as estratégias utilizadas nesse processo, pela coordenação pedagógica e orientação educacional da escola;
- Compreender quais são as práticas disciplinares do professor que compõem a rotina escolar dos estudantes, no que se relacionam aos seus comportamentos, hábitos e condutas;
- Conhecer quais são os saberes que fundamentam as práticas e a coerência entre os discursos da professora referência da turma investigada, da coordenadora pedagógica, da orientadora educacional da escola;
- Compreender o processo de construção da autoridade docente e suas relações com a construção da autonomia dos estudantes.

## **2 DISCIPLINAMENTO ESCOLAR: UM OLHAR PARA A PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA (ANPEd E CAPES 2011-2012)**

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.*  
(FREIRE, 1996, p.29)

O processo de disciplinamento escolar é um desafio nos contextos escolares. O trabalho com as crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental exige um pensar reflexivo sobre a prática de intervenção diante de situações de indisciplina corriqueiras em sala de aula. Tendo como objetivo conhecer o campo de pesquisa e os trabalhos publicados acerca desta temática, construiu-se um estado de conhecimento acerca das publicações disponíveis nos sites da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) nos últimos dois anos, entre os anos de 2011 e 2012, a fim de compreender de que forma os trabalhos desenvolvidos nesse período estão tratando sobre esta temática.

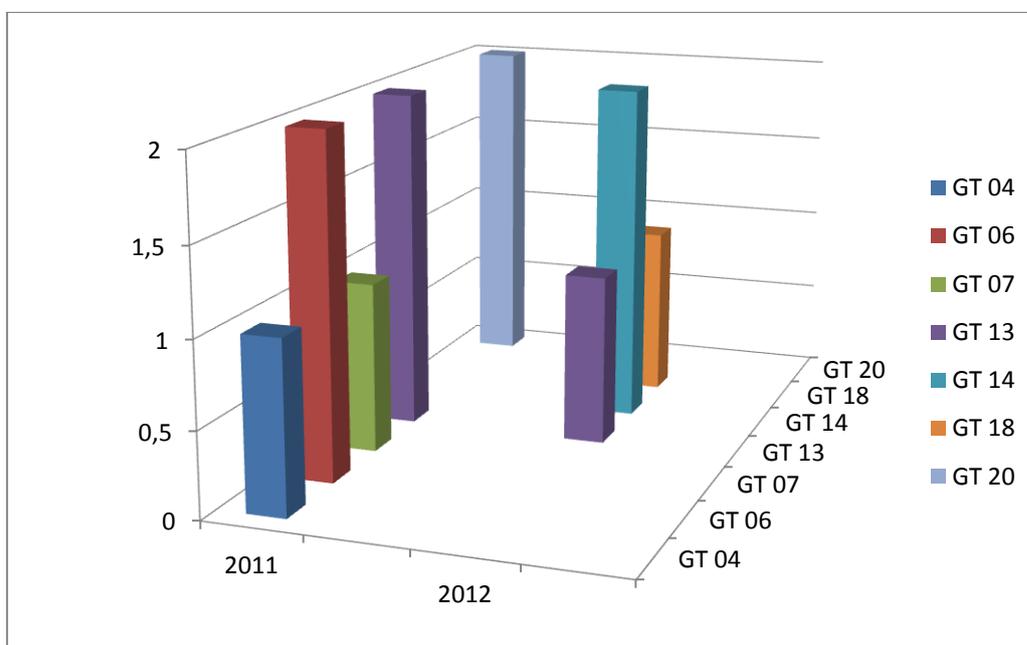
Objetiva-se, a partir da construção do estado de conhecimento sobre esse tema, compreender como os trabalhos relacionados à temática, nos últimos dois anos, tratam o conceito de “práticas disciplinares” relacionando-as ao binômio *autoridade-autoritarismo*; e também identificar quais os trabalhos apontam perspectivas possíveis para novas práticas disciplinares nos espaços escolares, relacionados ao processo de construção da autonomia dos estudantes.

### **2.1 AS PESQUISAS SOBRE O DISCIPLINAMENTO ESCOLAR NA ANPEd (2011-2012)**

Na perspectiva de se aproximar das investigações realizadas acerca da temática dessa dissertação, realizei uma pesquisa no site da ANPEd, nos dois últimos anos (2011-2012) para conhecer as publicações realizadas sobre o tema. Os trabalhos encontrados nesses últimos dois anos foram apresentados em sete diferentes Grupos de

Trabalho: apenas doze foram publicados, nos últimos dois anos, sendo que oito deles foram apresentados no ano de 2011 e quatro apresentados no ano de 2012.

Gráfico 1<sup>2</sup> – As pesquisas sobre o Disciplinamento Escolar na ANPEd (2011-2012)



Fonte: Corrêa (2013).

A metodologia desta pesquisa baseou-se na pesquisa bibliográfica, a partir da leitura flutuante dos artigos publicados no site da ANPEd nas duas reuniões anuais. A partir disso, identificaram-se os trabalhos e foi construído um banco de dados em uma tabela com os seguintes indicadores: *número e nome do trabalho, nomes dos autores, palavras-chave, resumo e metodologia* utilizada em cada um dos trabalhos apresentados. Os trabalhos foram selecionados a partir das últimas duas reuniões anuais em razão do interesse pelas investigações mais recentes sobre a temática.

A ANPEd foi escolhida como banco de dados para essa pesquisa em razão de sua excelência, considerada a mais qualificada associação do país que publica/socializa pesquisas sobre todas as áreas da educação. Além disso, disponibiliza *online* todas as

<sup>2</sup> Grupos de Trabalho: GT 04 – Didática; GT 06 – Educação Popular; GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos; GT 13 – Educação Fundamental; GT 14 – Sociologia da Educação; GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas; e GT 20 – Psicologia da Educação.

produções acadêmicas e atende, em seus diferentes grupos de trabalho, áreas específicas da área educacional e seus temas da atualidade.

Os trabalhos encontrados utilizaram distintas formas de metodologia de trabalho. Foram utilizadas a pesquisa bibliográfica e documental, entrevistas com crianças e adolescentes, com professores iniciantes e atuantes na Educação Básica com maior tempo de experiência e a utilização de questionários e escalas. Em um trabalho específico (OLIVEIRA, SHIMIZU & CARVALHO, 2011), a metodologia da pesquisa restringiu-se a coletar dados para análise somente com professores participantes em um grupo de pesquisa sobre formação de professores, na Universidade da Cidade de São Paulo. Nestes trabalhos, foi possível perceber similaridades em suas formas de conceber a metodologia escolhida para a coleta de dados e também o entrelaçamento de alguns conceitos subjacentes às tessituras de suas teses. Contudo, dois desses trabalhos (OHLVEILER & FISCHER, 2011; SILVA & MATOS, 2012) chamam a atenção pela escolha metodológica em ouvir/compreender as crianças como participantes das pesquisas sobre o conceito de autoridade e práticas normativas de seus professores. Essa prática é bastante interessante por dar *voz* e *vez* àqueles que geralmente são os sujeitos subjacentes e/ou principais das investigações sem, contudo, participarem efetivamente das pesquisas.

Também é relevante citar que dez dos doze trabalhos encontrados nessas últimas duas reuniões são oriundos de universidades públicas estaduais e federais, sendo a maioria oriunda das regiões sul e sudeste do país. Para a análise dos trabalhos encontrados, elencaram-se duas categorias pertinentes (autoridade e autoritarismo e autoridade e autonomia) para o registro de considerações sobre os textos encontrados.

### **2.1.1 Autoridade Docente: a recusa ao autoritarismo**

Os trabalhos apresentados nas últimas reuniões da ANPEd, entendidos a partir dessa categoria de análise, revelaram diferentes concepções sobre o conceito de autoridade e suas relações com as práticas consideradas autoritárias na escola. Nessa categoria de análise foram elencados oito trabalhos publicados, sendo que quatro deles foram apresentados no ano de 2011 e quatro no ano de 2012. Os textos elencados nessa

categoria revelam práticas de professores comprometidos com diferentes concepções de educação, uns mais libertadores e críticos; e outros entendidos como professores voltados à prática do autoritarismo e de ações coercitivas. Com o objetivo de ilustrar as categorias elencadas e os trabalhos a elas relacionadas, apresento este quadro que contém os títulos, autores, universidades, palavras-chave e metodologias de pesquisa dos trabalhos publicados nas duas últimas reuniões da ANPEd (2011-2012).

Quadro 2: Autoridade Docente: pesquisas na ANPEd (2011-2012).

<b>Categoria de Análise</b>	<b>Trabalho</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Metodologia</b>
<b>Autoridade Docente</b>	“Autoridade, infância e ‘crise na educação”.	Autoridade. Crise na educação. Disciplina. Infância.	Entrevistas com crianças, de oito a onze anos.
	Mariane Inês Ohlweiler e Rosa Maria Bueno Fischer (UFRGS), 2011.		
	Percepções de educadores sobre a manifestação de comportamentos agressivos e pró-sociais de Crianças em ambientes educacionais: limites, alcances e contribuições de um instrumento de avaliação.	Agressividade. Escala de percepção. Ambientes educacionais.	Análise estatística, com base nos dados do PROEB/2007.
	Fabricio Costa de Oliveira, Alessandra de Moraes, Shimizu Sebastião Marcos Ribeiro de Carvalho (UNESP), 2011.		
O ofício de professor em escolas privadas de setores populares.	Trabalho docente. Escolas privadas. Setores populares.	Questionários e observações realizadas com professores de duas escolas privadas.	
Isabel Lelis (PUC-Rio), 2011.			
Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle.	Avaliação escolar. Ensino Fundamental. Estudos foucaultianos. Conhecimentos escolares.	Entrevistas, relatos, grupos de discussão e observações dos conselhos de classe e pareceres descritivos de alunos.	
Elí Terezinha Henn Fabris (UNISINOS) Clarice Salete Traversini (UFRGS), 2011.			

	Biopolítica e educação: o caderno de ocorrência e o controle, disciplinamento e governo da infância. Célia Ratusniak (UFSC), 2012.	Foucault. Escola. Biopolítica. Caderno de ocorrências. Infância.	Análise de documentos escolares.
	Em busca de alunos "mais calminhos": processos ocultos de seleção de alunos em escolas públicas. Luciana Alves (CENPEC) Antônio Augusto Gomes Batista (CENPEC), 2012.	Quase-mercado educacional oculto. Processos de seleção. Escolas públicas.	Entrevistas com funcionários de escolas públicas.
	Genealogia do ritual da lição: um caminho para análise de processos de subjetivação na escolarização de Jovens e Adultos Rosângela Tenório de Carvalho (UFPE), 2012.	Ritual da lição; Educação de Jovens e Adultos. Subjetividades	Não há metodologia de pesquisa explícita no trabalho.
	As percepções dos estudantes mineiros sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula: um estudo a partir dos dados do SIMAVE/PROEB 2007. Luciano Campos da Silva (UFOP) Daniel Abud Seabra Matos (UFOP), 2012.	Indisciplina. Pesquisa de <i>survey</i> ; PROEB	Pesquisa com professores, utilizando a "Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola".

Fonte: Corrêa (2012).

Um dos trabalhos apresentados com o título "Autoridade, infância e crise na educação", de autoria de Mariane Inês Ohlweiler e Rosa Maria Bueno Fischer (UFRGS, 2011), trata como conceito principal a construção da autoridade e apresenta uma pesquisa realizada com 76 crianças de uma escola pública federal, de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental que revela a percepção das crianças sobre a autoridade de seus pais e professores.

O texto alerta o leitor sobre a ideia de que as crianças percebem a suposta "crise na educação", quando afirmam, a partir de discursos adultos, que não respeitam os adultos como seus pais respeitavam, em suas infâncias. A pesquisa também questiona sobre a forma de considerar o conceito de autoridade em outros tempos, apontando a ideia de que a autoridade não se conquista via violência, mas sim via palavra. Essa ideia nos remete sobre a necessidade de maior diálogo nos meios familiares e escolares para a conquista do que parece estar em *crise*. As autoras (2011)

então referem no texto as seguintes colocações sobre essa necessidade ao nos dizerem que

[...] então, cabe-nos ainda uma pergunta: de que forma estão se dando hoje as relações intergeracionais? Há espaços para a oralidade, para a fala e a escuta entre pais e filhos, professores e alunos? Ora, por mais permeados que estejamos pelas tantas tecnologias de comunicação e informação, também uma gama cada vez mais abundante de imagens, ainda somos, de fato, uma sociedade que interage por meio da palavra. (OHLVEILER & FISCHER, 2011, p.11)

A *palavra* como disseram as autoras é promotora de aprendizagem. E é por meio do diálogo que podemos construir relações que, embasadas pela negociação e problematização dos porquês sem imposições autoritárias, norteiam a figura da autoridade do pai, da mãe, do professor, da professora. Paulo Freire (1996) no seu livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática educativa* referencia a ideia da autoridade aliada à liberdade como um saber essencial a qualquer professor no trabalho educativo. Essa liberdade, associada também ao desenvolvimento da autonomia dos educandos, é construída no dia-a-dia em sala de aula, promovida justamente a partir de práticas dialógicas e da construção de um convívio com saber problematizado, dialogado.

É interessante observar como, de modo geral, os autoritários consideram, amiúde, o respeito indispensável à liberdade como expressão de incorrigível espontaneísmo e os licenciosos descobrem autoritarismo em toda a manifestação legítima de autoridade. A posição mais difícil, indiscutivelmente correta, é a do democrata, coerente com seu sonho solidário e igualitário, para quem não é possível autoridade sem liberdade e esta sem aquela. (FREIRE, 1996, p. 108).

O trabalho “Percepções de educadores sobre a manifestação de comportamentos agressivos e pró-sociais de crianças em ambientes educacionais: limites, alcances e contribuições de um instrumento de avaliação” de autoria de Fabricio C.de Oliveira, Alessandra de Moraes e Shimizu S. M.R.de Carvalho (UNESP, 2011), por sua vez, apresenta considerações acerca do entendimento dos professores que denotam a escola como um espaço produtor de violência, a partir de práticas autoritárias, de forma que a qualidade das práticas e das relações instituídas produz a agressividade percebida na escola. São representações e percepções do cotidiano, citadas nesse trabalho, que revelam as relações entre o que é ser bom aluno e a qualidade das aulas ministradas como condicionantes do fenômeno da violência e da agressividade percebida nos

espaços escolares. Assim, nessa pesquisa buscou-se compreender de que forma os comportamentos agressivos dos alunos eram compreendidos pelos professores investigados e como se configuravam as suas estratégias de trabalho, buscando compreender se estas se voltavam à problematização ou à manutenção desses comportamentos. Nesse sentido, as práticas da escola foram questionadas como promotoras de agressividade, em que, dependendo das perspectivas de trabalho há uma posição mais coercitiva e autoritária que produz, conseqüentemente, comportamentos considerados indesejados e agressivos diante do excesso de regras descontextualizadas e de punições.

Outro texto elencado nessa categoria, intitulado “O ofício do professor em escolas privadas de setores populares”, de Isabel Lelis (PUC-RIO, 2011), também apresenta a relação entre as ações docentes e as posturas dos estudantes na escola. A pesquisa, realizada com vinte e quatro professores de duas escolas privadas, através de questionários e observações, teve o objetivo de compreender a situação desses profissionais no campo de trabalho, suas possibilidades de intervenção, recursos e incentivos ao trabalho educativo colaborativo. A pesquisa, além de descrever algumas características da realidade das escolas privadas, sobre propostas educativas e de materiais, constatou que as aulas observadas desses professores configuram-se, em sua maioria, num modelo de aula-expositiva, em que o trabalho é realizado sem a devida parceria dos professores e a partir do livro didático, como único recurso didático, fatos que influenciam a dificuldade de gestão de classe desses professores.

Segundo a autora (2011), as dificuldades desses profissionais para desenvolver o trabalho educativo, a falta de perspectivas em relação ao desenvolvimento profissional e ao plano de carreira, aliadas à falta de motivação docente, são agravadas pela falta de interesse dos estudantes para o trabalho escolar, o que reflete nas relações que se estabelecem na escola: as corriqueiras situações indisciplinadas. A postura dos professores, desmotivados e sem condições mínimas de trabalho, influencia diretamente o trabalho em sala de aula e a disposição/expectativa dos estudantes em relação ao trabalho educativo. Segundo a pesquisa, os professores sentem-se irritados e cansados diante das atitudes dos estudantes, apesar de as turmas investigadas terem um número reduzido de estudantes.

O texto “As percepções dos estudantes mineiros sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula: um estudo a partir dos dados do

SIMAVE/PROEB (2007)”, de Luciano Campos da Silva e Daniel Abud Seabra Matos (2012), apresenta resultados de uma pesquisa realizada com estudantes cursistas do 5º, 9º e 12º anos da escolarização básica que revela constatações aproximadas com as pesquisas até então distribuídas nessa categoria. A pesquisa teve o objetivo de compreender quais eram as percepções dos estudantes a respeito dos comportamentos considerados indisciplinados e das suas relações com fatores como “nível de ensino, sexo dos estudantes, nível socioeconômico, atraso escolar, proficiência em Língua Portuguesa e Matemática e as práticas pedagógicas dos docentes”. A partir de análises estatísticas, utilizando como base os dados do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB/2007), a pesquisa revela que há forte relação entre o fracasso escolar e as situações indisciplinadas, como também relações entre estas e as práticas pedagógicas dos professores.

É uma obviedade que diferentes ações pedagógicas são desenvolvidas por nós educadores e educadoras na escola e que cada um destes têm uma maneira especial de organizar seu processo de ensinagem e assim fazem as suas escolhas teóricas, práticas e políticas. Mas, não são tão óbvios assim os referenciais que justificam tais escolhas. Não há prática docente neutra: conscientes ou não, todas são comprometidas com determinadas escolhas.

Araujo (In: VEIGA, 2011) nos ajuda a pensar sobre isso, quando diz que a aula é como

[...] uma mediação cultural ou como mensageira que anuncia, mas que traz em si uma atribuição simbólica, da qual se reveste a escolarização como elemento civilizatório. Além disso, cabe ressaltar [...], em torno dos objetivos e das finalidades, organizam-se as teorias pedagógicas, as concepções educativas, as visões de mundo, ainda que pouco explicitadas – talvez porque pouco refletidas – pelo professor e pelo projeto político-pedagógico de um curso ou de uma instituição. (ARAUJO, In: VEIGA, 2011, p. 49).

É preciso *desnaturalizar* o que está dado como rotineiro, comum, característico. É necessário *estranhar* o dito como natural, como despolitizado na escola, pois se trata de um espaço que não é neutro e nem ingênuo, mas sim composto por escolhas teóricas e práticas que são fundamentadas em escolhas políticas que compreendem a vida e suas questões de determinadas formas. E dentre estas questões, está a formação de homens e mulheres, que pode ser entendida a partir de uma concepção que acredita na libertação ou no aprisionamento desses sujeitos.

Uma pesquisa apresentada no ano de 2011, relacionada ao fazer docente, referentes às práticas de avaliação produtoras de condutas, intitulada “Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle”, de Elí Terezinha H. Fabris (UNISINOS, 2011) e Clarice Salette Traversini (UFRGS, 2011) apresenta considerações, numa perspectiva foucaultiana, acerca das práticas docentes que envolvem registros, nos pareceres descritivos e conselhos de classe, sobre as estratégias de trabalho com o conhecimento que, segundo as autoras, são deslocadas para “mobilizar os modos de condução das condutas e (...) o controle e governo das condutas, classificando e produzindo diagnósticos atualizados” (2011).

A pesquisa foi realizada a partir de entrevistas, relatos, grupos de discussão e observações de conselho de classe e pareceres descritivos de alunos. Segundo as autoras do texto, as formas de trabalhar com o conhecimento, e de avaliá-lo através de registros e pareceres, podem ser estratégias para produzir comportamentos esperados nos alunos, avaliando seus comportamentos e condutas a partir das relações que estabelecem com os saberes escolares. As autoras afirmam que os pareceres e as formas de entender essas posturas dos estudantes em relação à sua forma de aproximação com o conhecimento podem induzir professores a se sentirem fracassados pela não aprendizagem dos alunos e retirar destes a chance de aprender, ao receberem avaliações que os descrevem como inaptos, incapazes, indisciplinados. O texto apresenta a necessidade de haver uma superação nas práticas de avaliação e registros, que desassocie a conduta dos alunos e a aprendizagem destes e que tenham um caráter menos moralizador e excludente, a fim de valorizar as diferentes formas de lidar com o conhecimento, nas escolas públicas, para abrir outras possibilidades de acesso e relações com o conhecimento.

O trabalho intitulado “Genealogia do ritual da lição: um caminho para análise de processos de subjetivação na escolarização de jovens e adultos”, de Rosângela Tenório de Carvalho, apresentado na 35ª Reunião Anual da ANPEd (UFPE, 2012), também se volta ao estudo de práticas disciplinares consideradas autoritárias, produtoras de sujeitos obedientes. A autora avalia, a partir dos estudos de Foucault, as estratégias utilizadas nos momentos de correção das lições dadas a estudantes jovens e adultos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos.

A autora revela que as práticas de elogiar ou reprovar, de dar modelos, exemplos, conselhos, de castigar ou premiar, de incentivar a memorização ou repetição são “técnicas de si”, em que os sujeitos são levados a aprender a postura desejada nos

espaços escolares, ensinando-lhes comportamentos obedientes. No trabalho, a lição é entendida como um ritual disciplinar que, repleto de estratégias e formas de trabalhá-la, produz nos estudantes aprendizagens de submissão e obediência a normas e práticas escolares consideradas inquestionáveis, verdadeiras para formar alunos desejados pela escola. O texto não apresenta explicitamente a metodologia de pesquisa adotada, contudo se configura como um conjunto de reflexões sobre determinadas bibliografias, dando-se a entender que o texto foi construído a partir de pesquisa bibliográfica.

Outro trabalho apresentado na reunião da ANPEd de 2012, com embasamento foucaultiano, intitulado “Biopolítica e educação: o caderno de ocorrência e o controle, disciplinamento e governo da infância”, de Célia Ratusniak (UFSC, 2012), é resultado de uma pesquisa, desenvolvida em curso de mestrado, que visou compreender as estratégias disciplinares de uma instituição escolar, dentre elas o caderno de registro de ocorrências, entendido no texto como um instrumento de controle dos estudantes e também dos professores. A pesquisa centrou-se na análise de documentos como o Plano Municipal de Educação, o Projeto Político Pedagógico da Escola, o Regimento Escolar da instituição escolar, os registros do caderno de ocorrências e também na realização de uma entrevista com a direção da escola. No texto, as ocorrências encontradas no caderno de registro são entendidas como um conjunto de resistências dos estudantes em relação às formas de controle da escola, que segundo a autora não respeita as diferenças constituintes dos estudantes, transferindo para as famílias a responsabilidade de resolver as situações conflituosas para a convivência harmônica na escola.

O trabalho “Em busca de alunos ‘mais calminhos’: processos ocultos de seleção de alunos em escolas públicas”, de Luciana Alves e Antônio Augusto Gomes Batista (CENPEC, 2012) configura-se como resultado de uma pesquisa realizada em escolas públicas interessada nas práticas de seleção de estudantes que apresentem boas atitudes e comportamentos para frequentarem a escola. Segundo os autores (2012), a pesquisa revelou que há um “*quase-mercado oculto*” que se distancia da prática de selecionar alunos com competência cognitiva, para supostamente aumentar índices de avaliação externa, mas sim de escolher alunos com perfis dóceis e obedientes. A pesquisa, de abordagem qualitativa, realizou entrevistas com funcionários das escolas, técnicos e assessores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, a fim de compreender o processo de realização de matrículas.

Essa pesquisa está fundamentada na prática de entrevistas com oito funcionários de escolas públicas de Ensino Fundamental da cidade de São Paulo e se estendeu a outros, a partir da “*técnica de bola de neve*”, na qual os entrevistados sugerem outros sujeitos de pesquisa aos pesquisadores. A pesquisa revela que as escolas tendem a negar a matrícula a estudantes com históricos considerados negativos, com problemas de conduta e indisciplinados ou transferidos de outras escolas por problemas de comportamento, assim como também a excluir os alunos “problemas”. Segundo os autores (2012), essa prática é considerada uma forma de exclusão dos estudantes, pois há uma negação por parte das escolas para refletir a respeito das situações que acarretam os comportamentos indisciplinados dentro da escola, negando a sua própria influência nesses processos.

Esses trabalhos que se voltaram ao estudo de estratégias disciplinares – como os pareceres e registros avaliativos, as lições e o caderno de registros de ocorrências e a exclusão dos estudantes considerados “alunos-problema” – denotam práticas escolares comprometidas com uma forma de educação escolar autoritária, seletiva e excludente. Isso porque as práticas de avaliar, de trabalhar com as lições e conhecimentos na escola e as intervenções necessárias nos casos de registrar as situações indisciplinadas, que são corriqueiras na escola, podem estar comprometidas com essa educação distanciada de boas práticas.

Contudo, se a opção política da escola é comprometida com uma forma de educação humanizadora, essas práticas terão outros objetivos como a formação de sujeitos mais conscientes e críticos sobre a necessidade de cumprir regras para a vida em coletividade, por um bem comum que não se restringe à vontade de um professor, mas sim do grupo que está em formação. Assim, a construção da autoridade dos professores é relacionada com a postura da escola como coletividade, que repensa seus próprios processos, é crítica sobre seu próprio fazer, sobre os significados e relevância para a vida dos sujeitos. Nesse sentido, Vasconcellos (2009) considera que

[...] um primeiro grande desafio para a constituição da autoridade do professor é a necessidade de ressignificar o espaço escolar, ganhar clareza sobre qual é, de fato, o papel da escola hoje, porque será justamente nesse espaço social que o professor exercerá sua autoridade, a qual obviamente carecerá de sentido se a própria instituição não conseguir justificar sua existência. (VASCONCELLOS, 2009, p.121-122).

A avaliação poderá ser mais ética, comprometida com a aprendizagem dos estudantes e com a formação continuada dos professores; as lições podem ser entendidas como objetos de conhecimento promotores de aprendizagens mútuas, em que professores e estudantes aprendem juntos; e os cadernos de ocorrência podem ser instrumentos de reflexão e diálogo sobre novas/outras estratégias a serem pensadas pela instituição para que os registros de situações conflituosas e dolorosas sejam minimizados. É nessa direção que os professores precisam embasar suas práticas numa perspectiva que repense o lugar da escola na formação de homens e mulheres, porque apesar de todos os problemas sociais que vivenciamos e das diferentes demandas que são transferidas para a instituição escolar resolver, mesmo quando não é possível que sejam resolvidos pela escola.

O professor precisa questionar o seu fazer, nesse lugar chamado escola, numa postura insistente e corajosa, para que não reproduza nesse lugar práticas autoritárias, que excluem aqueles que parecem não aprender, que parecem não ser dignos de uma educação pública de qualidade nesse país. Na coletividade, a escola deve ter como princípio o olhar constante para os processos lá desenvolvidos com aqueles que nela se constituem estudantes, pessoas em (trans) formação e que se formam gente. Se comprometido com o fazer docente, o professor é responsável pelo pensar acerca do seu próprio fazer. Para Ravagnani (2010, p. 138), “quem abre mão da responsabilidade em uma situação educativa também se omite com relação à responsabilidade perante o mundo no qual o aprendiz deve se educar. [...] dever-se-ia proibi-lo de tomar parte da educação das novas gerações”.

### **2.1.2 Autonomia Estudantil: suas relações com a autoridade docente**

A sala de aula é o lugar do encontro de crianças vivas e, por natureza, plurais. O desafio é tornar essa pluralidade um grupo de sujeitos movidos por um objetivo comum: aprender a aprender o respeito a essas diferenças nos seus grupos e à singularidade de cada pertencente da turma. Mas, a partir de que práticas, embasadas em quais referenciais, posso propor a construção de um grupo de trabalho à minha turma de

estudantes? Que práticas disciplinares poderão ser desenvolvidas visando à formação de estudantes numa perspectiva distanciada de posturas coercitivas e controladoras?

Nessa categoria, dos trabalhos publicados, foram reunidos quatro trabalhos, sendo que todos foram apresentados no ano de 2011.

Quadro 3 – Autonomia Estudantil: pesquisas na ANPEd (2011-2012).

<b>Categoria de Análise</b>	<b>Trabalho</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Metodologia</b>
<b>Autonomia Estudantil</b>	“Quero mais, por favor”: disciplina e autonomia na Educação Infantil”. Anelise Monteiro do Nascimento (UFRRJ), 2011.	Disciplina. Autonomia. Educação Infantil.	Pesquisa bibliográfica e observações em uma escola de Educação Infantil.
	O “Bom Aluno” Nas Representações Sociais De Suas Professoras. Andreza Maria De Lima, Laêda Bezerra Machado (UFPE), 2011.	“Bom aluno”. Representações sociais. Professoras.	Pesquisa quantitativa, a partir do instrumento de “Associação Livre de Palavras” e o “Teste do Núcleo Central” com 200 professores dos Anos Iniciais.
	Não se pode ser sem rebeldia: a lição freiriana já a sabemos de Cor! Falta aprendê-la! Michelle Rodrigues Nobrega (UFPEL) Gomercindo Ghiggi (UFPEL), 2011.	Educação popular. Pedagogia. Paulo Freire. Rebeldia. Sala de aula.	Não há metodologia de pesquisa explícita no trabalho.
	O giro dialógico na sociedade e a concepção de aprendizagem Dialógica: avanços para a compreensão da escola na Contemporaneidade Vanessa Gabassa (UFG) Fabiana Marini Braga (UFSCar), 2011.	O trabalho não apresenta palavras-chave.	Entrevistas e grupos de discussão com professores em quatro instituições escolares.

Fonte: Corrêa (2012).

Um dos trabalhos relacionados, intitulado “Quero mais, por favor”: disciplina e autonomia na Educação Infantil”, de autoria de Anelise Monteiro do Nascimento (UFRRJ) publicado na 34ª Reunião Anual da ANPEd (2011), no Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, apresenta uma série de considerações sobre a prática escolar voltada para o ensinamento de comportamentos e condutas consideradas “*comportadas*”. A autora questiona a postura das educadoras observadas em relação às

suas práticas na escola: realizar filas para deslocamentos, cantar músicas para orientar as crianças, ensinar atitudes cordiais como dizer ‘por favor’, ‘obrigado’, ‘com licença’. Além disso, indaga sobre o ensinamento dessas posturas sem a problematização, denunciando a necessidade de haver maior entendimento por parte das crianças sobre a aprendizagem de comportamentos esperados para que o processo de construção da autonomia possa realmente acontecer nesse espaço. Não acontecendo dessa maneira, as crianças passam a aprender comportamentos sem compreender as suas razões, o porquê de se realizar tais práticas e manter posturas desejadas. Assim sendo, não superam a postura heterônoma e a autonomia não é construída.

As situações observadas no campo nos mostraram que autoridade transmite a disciplina muitas vezes via obediência. Nesse sentido, é através da obediência que a tradição se mantém. A autoridade penetra na consciência adequando o comportamento dos indivíduos, interferindo nas suas vontades e nos seus desejos, até que estes reproduzam determinados comportamentos controlados, por si mesmos. O fato de comer nas horas “apropriadas”, se vestir de maneira “correta”, entre outros comportamentos que vão sendo assimilados socialmente. Isto posto, pode-se inferir que o papel da disciplina é propiciar novos tipos de convivência a partir de mecanismos (ideias, crenças, prescrições, leis, hábitos, normas...) que governam os desejos individuais para que uma ordem social seja estabelecida, internalizada e transmitida de geração em geração. (NASCIMENTO, 2011, p.11)

Tendo em vista a construção da necessária autonomia pelas crianças, poderíamos nos questionar acerca das características presentes no processo disciplinador que pode formar pessoas autônomas que agem eticamente em diferentes contextos, mesmo sem serem vigiadas. Uma experiência interessante de ser citada é o comportamento de algumas crianças que ao solicitarem a ida ao banheiro correm nos corredores da escola mesmo sendo orientados a não fazê-lo, quando acreditam estar longe do alcance dos olhos da professora. O que as faz caminhar no campo de visão da professora e depois correrem, infringindo a norma então combinada?

Esse comportamento revela que a regra é cumprida para não desobedecer ao professor que lhe sugere o cumprimento, contudo resta a dúvida acerca do entendimento da criança sobre a razão dessa combinação. Além de fazer combinação com a criança, é relevante e necessário problematizá-la explicando o porquê da combinação: o porquê de não correr nos corredores da escola ou de um ambiente semelhante. É necessário ir além da imposição ou mesmo da solicitação do cumprimento de regras para que haja a

compreensão das razões delas existirem. E esse processo não tem, como diz Paulo Freire (1996), data marcada para ser efetivado, dado, conquistado. É um processo contínuo, um constante e necessário trabalho de problematização.

A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado ninguém amadurece de repente aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 1996, p.107).

Outro trabalho publicado no site da ANPEd, no ano de 2011, realizou as suas análises para a compreensão acerca das representações dos professores acerca do que era considerado por eles como um “bom aluno” e sobre as ideias que tinham sobre as possíveis causas da agressividade em sala de aula. A pesquisa “O ‘bom aluno’ nas representações sociais de suas professoras” de autoria de Andreza M. De Lima e Laêda B. Machado (UFPE, 2011), apresenta que a característica “interessado”, nas falas das professoras, era entendida como um dos elementos de ser “bom aluno”. Essa característica de ser “interessado” para a maioria das professoras era considerada, nos relatos desse trabalho, de natureza intrínseca. Contudo, algumas professoras apontaram na pesquisa que o “interesse” dos alunos poderia estar associado ao caráter das aulas e ao contexto escolar. Assim, compreende-se que a ideia de bom aluno está associada à *qualidade* das aulas para essas professoras, sendo um elemento relevante ao tema “disciplinamento escolar”.

O texto “Não se pode ser sem rebeldia: a lição freireana já a sabemos de cor! Falta aprendê-la!”, de Michelle Rodrigues Nobrega e Gomercindo Ghiggi (UFPEL, 2011), apresenta considerações a respeito da teoria educacional de Paulo Freire como uma aliada para pensar as práticas docentes no que se refere a comportamentos considerados indisciplinados na escola, entendida no texto a partir da ideia de “rebeldia”. Os autores apontam que a teoria de Freire é relevante para pensar a postura do professor diante das situações indisciplinadas, atuando diante delas como uma autoridade crente na possibilidade de rebeldia como expressão de busca da liberdade, condição para a autonomia dos estudantes. Defendem que a teoria freireana, apesar de ser conhecida pelos professores e usada como premissas nos projetos e espaços das escolas, falta

colocá-la em prática no cotidiano de sala de aula, na maneira de trabalhar com os estudantes e compreender suas histórias e posturas. O texto apresenta a ideia de rebeldia, no sentido freireano, como necessária à autonomia estudantil. A ideia de rebeldia está associada às possibilidades dos estudantes de questionar, ter voz e vez, de ter espaços para a construção do senso crítico. O texto não apresenta explicitamente a metodologia de pesquisa utilizada, contudo faz referência a várias obras de Paulo Freire, constituindo-se como estratégia de pesquisa predominante, a pesquisa bibliográfica.

O texto “O giro dialógico na sociedade e a concepção de aprendizagem dialógica: avanços para a compreensão da escola na contemporaneidade”, de Vanessa Gabassa e Fabiana Marini Braga (UFSCar, 2011) aponta, a partir de pesquisa realizada em quatro instituições escolares consideradas “Comunidades de Aprendizagem” avanços na organização escolar fundamentada nos pressupostos de uma educação dialógica, em que o diálogo entre professores e estudantes é um instrumento presente na aprendizagem dos sujeitos. Com embasamento freireano, a pesquisa fundou-se na “metodologia comunicativa-crítica”, a partir de entrevistas e grupos de discussão e revelou melhoras nas relações entre os sujeitos desses espaços e processos de aprendizagem mais significativos, sendo o maior desafio a continuidade do princípio dialógico na organização dos processos de ensino e de aprendizagem e nas relações entre os sujeitos.

Os trabalhos publicados nesses dois últimos anos nas reuniões anuais da ANPEd voltaram suas análises para o tema do disciplinamento escolar a partir de diferenciados recortes de análise, que problematizaram os conceitos relacionados de forma significativa para a projeção de outros/novos olhares sobre possíveis objetos de investigação.

É relevante destacar as diferentes concepções e bases teóricas utilizadas nos referenciais das pesquisas sobre o tema. Perspectivas freireanas e foucaultianas prevaleceram como fundamentações teóricas para as análises, o que mostra a possibilidade de discussão sobre o tema a partir de diferentes olhares e sentidos, mesmo que sejam perspectivas antagônicas. A maioria dos trabalhos apresentou considerações acerca das relações íntimas entre as práticas pedagógicas dos professores e as situações indisciplinadas.

O professor e as suas práticas em sala de aula, consideradas como estratégias disciplinares, são objetos de análise da maioria das pesquisas que constata que a maneira como os professores organizam suas salas de aula, e se relacionam com o conhecimento e com os estudantes, está imbricada à aprendizagem e às situações indisciplinadas em que os estudantes estão envolvidos.

Poucos trabalhos revelaram possibilidades de superação da escola, numa perspectiva dialógica com referências freireanas, entendendo a instituição escolar como promotora de espaços tempos possíveis, para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e da autoridade do professor, como processos relacionados. Dentre estes, destaque os trabalhos de Nobrega & Ghiggi (UFPEL, 2011) e Gabassa & Braga (UFG, UFSCar, 2011).

Os demais trabalhos, numa perspectiva de denúncia e com base em referenciais foucaultianos, apontam a escola como uma instituição promotora de práticas autoritárias e coercitivas que favorecem a promoção de comportamentos estudantis indisciplinados e agressivos. Estes trabalhos, em sua maioria, revelam a necessidade de superação da instituição escolar, tendo em vista a transformação das práticas escolares e das estratégias disciplinares, sem, contudo, na maioria deles, propor alternativas possíveis de serem realizadas pelas instituições escolares.

## 2.2 AS PESQUISAS SOBRE O DISCIPLINAMENTO ESCOLAR NA CAPES (2011-2012)

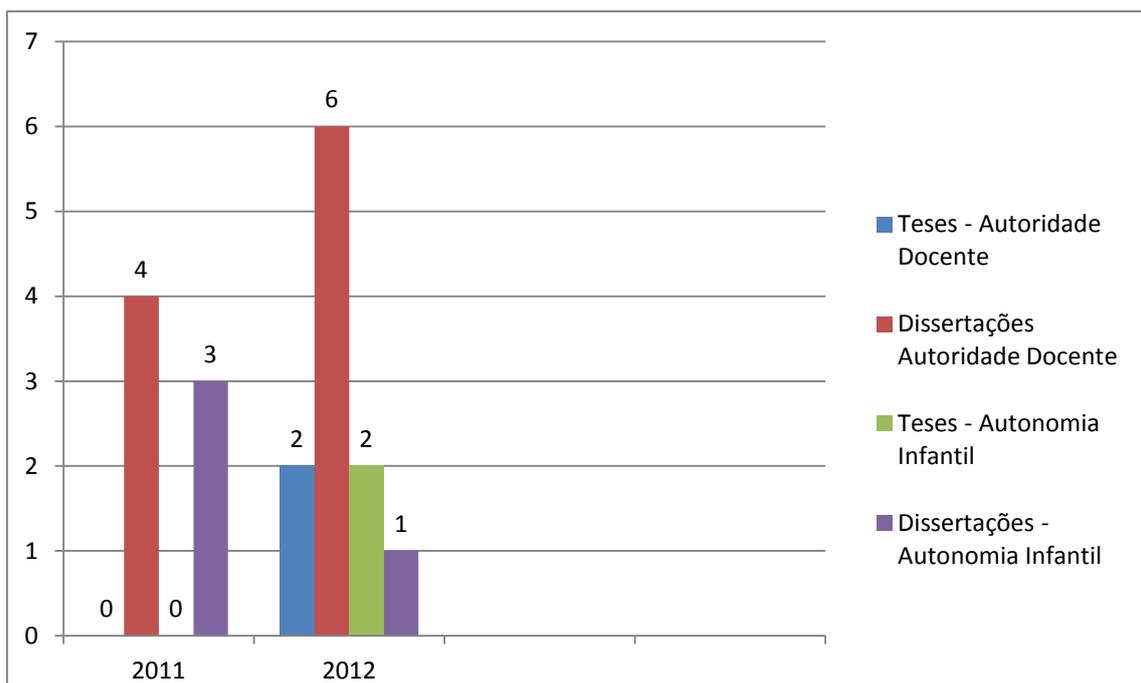
Com o intuito de conhecer as pesquisas desenvolvidas a respeito da problemática do disciplinamento escolar, no cenário investigativo educacional brasileiro, busquei no Banco de Teses e Dissertações da CAPES encontrar trabalhos defendidos na área, em nível de dissertações e de teses, nos anos de 2011 e de 2012. Essa busca teve como propósito ter acesso aos dados das investigações já realizadas sobre a temática, tendo em vista que o referido banco apresenta um panorama das pesquisas realizadas, em nível de pós-graduação, sobre a temática investigada. A escolha por esse banco de dados justifica-se pela sua abrangência nacional de publicações (dissertações e teses). É por isso um importante banco de dados que oferece ao pesquisador o conhecimento a respeito das diferentes produções e práticas de

pesquisa desenvolvidas no país, sobre os diferentes objetos de estudo e investigação. O que se observa a partir dessa pesquisa é um reduzido número de trabalhos relacionados, voltados a diferentes objetos de pesquisa, que a partir de diferentes perspectivas estão relacionadas às práticas e saberes docentes, numa produção na área nos anos de 2011 e de 2012.

Com este propósito, utilizei palavras-chaves que se configuraram como “descritores”, que na verdade são as categorias constituintes dessa pesquisa, relacionadas à temática da investigação, que foram “autoridade docente” e “autonomia infantil”. As categorias utilizadas constituíram-se como importantes elementos para a busca nesse banco de dados porque elencaram um número significativo de pesquisas sobre a temática, a partir de diferentes recortes e objetos de pesquisa. O descritor “Autonomia Infantil” foi utilizado nessa pesquisa em substituição à categoria Autonomia Estudantil em razão da inexistência de teses e dissertações encontradas a partir deste descritor. Acreditando que os termos não são excludentes, optei por realizar a pesquisa com esse descritor, a fim de selecionar trabalhos referentes à categoria “Autonomia Estudantil”. Todos os trabalhos encontrados a partir do descritor “autonomia infantil” são voltados ao estudo da autonomia de crianças e adolescentes em contextos escolares.

A pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes, a partir da categoria “Autoridade Docente”, no ano de 2011, revelou apenas quatro dissertações de mestrado e nenhuma Tese de Doutorado, concernentes à temática trabalhada nessa dissertação. No ano de 2012, foram relacionadas seis dissertações e duas teses relacionadas. A categoria “Autonomia Infantil”, relacionada à temática, também revelou poucas pesquisas sobre a ênfase dada nessa dissertação, que apresenta três dissertações e nenhuma tese no ano de 2011, e uma dissertação e duas teses no ano de 2012. Sem um aumento significativo de pesquisas na área, apenas se constata um número maior de teses defendidas no ano de 2012, comparando-o com 2011, nas categorias relacionadas, o que revela uma tímida crescente de interesse pelo tema nos cursos de doutorado do país.

Gráfico 2 – As pesquisas sobre o Disciplinamento Escolar na CAPES (2011-2012).



Fonte: Corrêa (2013).

A leitura dos resumos das teses e dissertações revelou que os objetos de estudo dos trabalhos relacionadas estão voltados à temática, por meio de diferentes temas e objetos de estudo. Na categoria “Autoridade Docente”, as teses e dissertações encontradas, nos anos de 2011 e 2012, voltam-se ao estudo e à investigação acerca dos seguintes temas: “autoridade docente e práticas avaliativas”; “crise na autoridade”; “significados do trabalho docente e práticas docentes”; “conceito de autoridade”; “processos formativos e autoridade docente”; “as relações entre a autoridade docente e autonomia estudantil”.

A categoria “Autonomia Infantil” revelou teses e dissertações voltadas aos seguintes temas: “concepções de infância, de criança e de Educação Infantil”; “participação infantil”; “concepções de professores sobre os conceitos de educação moral, de autonomia e de resolução de conflitos”; “indisciplina e desenvolvimento moral dos estudantes”; “desenvolvimento moral das crianças”; “educação de crianças pequenas”.

A pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES aponta que as dissertações e teses relacionadas são desenvolvidas por estudantes de diversas

universidades do país, com metodologias, perspectivas de análise e problemas de pesquisa diferenciados, revelando a multiplicidade de possibilidades de investigação a partir deste tema, tão caro à profissão docente e à prática escolar.

Na categoria Autoridade Docente, dos doze trabalhos, dez trabalhos são provenientes de universidades públicas, sendo que nove são oriundos de universidades da região sudeste do país, um da região sul, um da região centro-oeste e um da região nordeste do país. Dos seis trabalhos elencados na categoria Autonomia Infantil quatro deles são de universidades públicas, sendo que quatro são de universidades da região sul e dois são da região sudeste do país.

### 2.2.1 Autoridade Docente: um conceito em questão

As pesquisas sobre o conceito de autoridade docente revelam uma multiplicidade de elementos a serem considerados nas investigações, na área educacional. O tema, de acordo com os textos destes trabalhos, é considerado relevante tanto na área educativa da educação básica como para o campo de pesquisa em educação. Com o objetivo de conhecer as ideias dessas investigações, selecionadas a partir do descritor “autoridade docente”, apresento em seguida as ideias dessas pesquisas de forma resumida, estas que estão relacionadas no quadro abaixo, em que pode ser observado as instituições, ano de conclusão, palavras-chave e metodologias das pesquisas selecionadas.

Quadro 4 – Autoridade Docente: pesquisas na CAPES (2011-2012)

<b>Trabalhos</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Metodologia</b>
Práticas avaliativas e autoridade docente no ensino em ciclos com progressão continuada: um estudo em escolas públicas estaduais paulistas. Dissertação de Mestrado (USP, 2011). Juliana Duarte Manhas Ferreira do Vales	Organização do ensino em ciclos. Avaliação da aprendizagem.	Observação participante. Entrevistas. Análise documental.
Significando práticas e praticando significações: professores e o significado do trabalho. Dissertação de Mestrado (USP, 2011). Felizardo Tchiengo Bartolomeu Costa	Trabalho. Significado do trabalho. Professores. Angola. Brasil.	Metodologia não explicitada.

Autoridade docente e vínculo educativo contemporâneo. Dissertação de Mestrado (UFMG, 2011). Gilmar Moura Da Silva.	Autoridade docente. Vínculo educativo contemporâneo.	Pesquisa Bibliográfica.
Sobre as relações de autoridade e poder na docência: contextos (des)autorizados pela formação. Dissertação de Mestrado (UFG, 2011). Marcia Ferreira Torres	Educação. Docência. Conhecimento. Autoridade. Teoria Crítica	Pesquisa Bibliográfica.
A construção social da autoridade nos processos das relações de poder em sala de aula, sob o viés da análise do discurso. Dissertação de Mestrado (UERJ, 2012). Claudio Amaral Overne.	Autoridade. Poder. Relação professor-aluno.	Entrevistas semiestruturadas.
A crise da autoridade na educação: o discurso e a imagem docente reformulada. Dissertação de Mestrado (USP, 2012). Iris Regina Fernandes Moser.	Autoridade (educação). Escola Nova.	Pesquisa Bibliográfica. Análise de Artigos.
O professor e a autoridade pedagógica: estudo sobre as condições simbólicas do exercício profissional do magistério. Dissertação de Mestrado (Universidade Regional de Blumenau, 2012). Fabiano Humberto Pintarelli	Educação Básica. Educação moral. Autoridade pedagógica.	Entrevistas semiestruturadas.
Da autoridade à autonomia: uma reflexão sobre os desdobramentos da relação professor aluno à luz da psicanálise. Dissertação de Mestrado (Universidade de Fortaleza, 2012). Jaiana Da Costa da Aguiar	Professor. Autoridade. Relação professor-aluno. Ensino.	Pesquisa Bibliográfica.
Autoridade e formação. Dissertação de Mestrado. (USP, 2012). Emerson Filipini de Lima	Teoria Crítica. Adorno. Primeira Infância.	Pesquisa Bibliográfica.
A Educação a Distância e a formação de professores na UFSCar: a autoridade, a autonomia e o corpo mediados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação. Dissertação de Mestrado (UFSCAR, 2012). Kelly Cristiane Da Silva Verdan.	Educação a distância. Magistério. Tecnologia da informação.	Entrevistas. Questionários. Pesquisa Bibliográfica.

Autoridade docente e avaliação educacional na educação básica. Tese de Doutorado (USP, 2012). Daniela Cristina Bruno Sato	Autoridade docente. Educação básica. Avaliação da aprendizagem.	
Autoridade docente: pensamento, responsabilidade e reconhecimento. Tese de Doutorado (USP, 2012). Tania Gonçalves	Autoridade docente. Formação de professores.	Pesquisa Bibliográfica.

Fonte: Corrêa (2013).

A dissertação de mestrado intitulada “Práticas avaliativas e autoridade docente no ensino em ciclos com progressão continuada: um estudo em escolas públicas estaduais paulistas” (USP, 2011), de Juliana Duarte Manhas Ferreira do Vales, buscou investigar a nova referência para a elaboração das avaliações nas escolas públicas, realizadas por sistemas padronizados, externos ao ambiente escolar. A pesquisa, realizada em três escolas públicas estaduais paulistas, objetivou analisar as práticas avaliativas em sala de aula e suas relações com a autoridade docente. Para isso, contou com as técnicas metodológicas de observação participante, entrevistas e análise documental. Os sujeitos da pesquisa foram professores, coordenadores e diretores. A análise preliminar dos dados, referente às implicações das avaliações externas para o trabalho pedagógico e para a autoridade docente, indica grandes divergências entre as propostas das reformas educacionais que visam avaliar para diagnosticar as aprendizagens dos estudantes e as práticas docentes em sala de aula, referentes à postura pedagógica tradicional desses professores.

Outra investigação relacionada, em nível de mestrado, intitulada “Significando práticas e praticando significações: professores e o significado do trabalho” (USP, 2011) de Felizardo Tchiengo Bartolomeu Costa volta-se a compreender o significado do trabalho docente comparando as percepções dos professores de duas escolas públicas, uma situada em Angola e outra brasileira, em São Paulo. O resumo dessa investigação não apresenta os caminhos metodológicos assumidos, mas aponta que a análise dos dados seguiu o procedimento proposto por Bardin (1999). O texto aponta como resultados algumas aproximações e distanciamentos entre as realidades desses professores. O texto revela que os professores brasileiros sofrem muito mais com a indisciplina e desrespeito dos alunos em razão, de acordo com o autor, das influências do Estatuto da Criança e do Adolescente; enquanto que o professor angolano tem suas

práticas minadas por um arranjo cultural que mistura comunitarismo e assistencialismo, o que diminui a sua autoridade docente, diante de um intervencionismo maior do Estado nas questões da escola. O autor (2011) ainda aponta algumas considerações acerca das necessárias reformas a serem feitas para minimizar as perdas de autonomia e autoridade docentes, apontando como fundamentais as ideias de trabalho compartilhado entre professores e da valorização do trabalho docente.

Nessa perspectiva, sobre a ideia de autoridade do professor, a pesquisa “Autoridade docente e vínculo educativo contemporâneo” (UFMG, 2011) de Gilmar Moura Da Silva buscou compreender o conceito de autoridade, diante das situações indisciplinadas e da chamada crise de autoridade docente. Essa dissertação de mestrado fundou-se na pesquisa bibliográfica, baseada em referenciais filosóficos como Hegel, Kojève e Arendt e outros psicanalíticos, como Freud, Lacan e autores contemporâneos. A dissertação teve o objetivo de construir uma teorização sobre a problemática, tecendo considerações acerca dos vínculos escolares e das estratégias de construção da autoridade docente em espaços educativos.

Ainda sobre o conceito de autoridade do professor e das relações com a formação de professores, a dissertação de mestrado “Sobre as relações de autoridade e poder na docência: contextos (des)autorizados pela formação” (UFG, 2011) de Marcia Ferreira Torres buscou construir uma “reflexão dialética” sobre o conceito de autoridade e suas relações com os processos formativos do trabalho docente. A partir de uma pesquisa bibliográfica, a pesquisa revelou que a “relação entre autoridade e formação é permeada pela negação de suas contradições históricas, levando a uma educação irrefletida, que tende a privilegiar uma formação instrumentalizada”, tendo em vista a “implantação de uma indústria cultural dirigida aos setores da formação, sobretudo à escola, seus currículos e teorias” (TORRES, 2011). O texto aponta as possibilidades e as necessidades de construir outras reflexões, diante da importância de sustentar uma “educação verdadeiramente emancipada e humana” (TORRES, 2011) trazendo considerações sobre a necessidade de outras práticas possíveis na escola que favoreçam o processo de construção da autoridade docente em espaços escolares.

Nessa linha de pensamento, a dissertação de mestrado intitulada “A construção social da autoridade nos processos das relações de poder em sala de aula, sob o viés da análise do discurso” (UERJ, 2012) de Claudio Amaral Overne apresenta considerações acerca da crise de autoridade que se institui nas relações sociais em diversas instâncias,

incluindo a escolar. O estudo visa entender a autoridade e seu estabelecimento, a partir do *locus* do discurso, e o poder nas relações em sala de aula. Os dados da pesquisa, analisados via análise do discurso, foram coletados a partir de levantamento bibliográfico da produção teórico filosófica, sociológica e educacional, além de entrevistas com os atores sociais da sala de aula. A pesquisa revelou que as questões da pesquisa relacionadas à autoridade docente “podem permitir a reflexão sobre como os sujeitos sociais constroem o sentido de autoridade por meio de suas inscrições social, cultural ou de outra natureza” (OVERNE, 2012).

Outra pesquisa, em nível de mestrado, sobre o conceito de autoridade foi realizada a partir do título “A crise da autoridade na educação: o discurso e a imagem docente reformulada” (USP, 2012) de Iris Regina Fernandes Moser que foi produzida com o objetivo de estudar as condições de possibilidade e emergência no discurso pedagógico brasileiro sobre a crise da autoridade docente. A metodologia utilizada na investigação foi a análise de artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, publicados entre as décadas de 1940 e 1960, tendo o interesse de investigar os discursos que embasam as teorias da Escola Nova no Brasil, “e suas contribuições para que uma nova imagem docente se instaurasse” (MOSER, 2012). A dissertação, nesse sentido, trata-se de um conjunto de reflexões acerca dos discursos pedagógicos na história da educação do país, sobre professores, estudantes e suas relações com a autoridade do professor em sala de aula.

O estudo intitulado “O professor e a autoridade pedagógica: estudo sobre as condições simbólicas do exercício profissional do magistério” (Universidade Regional de Blumenau, 2012) de Fabiano Humberto Pintarelli visou compreender as atuais condições simbólicas do exercício do magistério, no que se refere à autoridade pedagógica. A pesquisa, de caráter qualitativo, teve como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada, aplicada a onze professores. A investigação revelou que há aproximações entre as bases teóricas e os entrevistados, como o sentimento de enfraquecimento das instituições educativas (família e escola), e discordâncias entre os referenciais teóricos e as falas dos entrevistados da pesquisa que apontam dificuldades e entraves que a escola tem enfrentado para lidar com a ideia de autoridade, “nessa época que tão rapidamente dilui as bases de sua autoridade” (PINTARELLI, 2012).

Outra pesquisa realizada “Da autoridade à autonomia: uma reflexão sobre os desdobramentos da relação professor aluno à luz da psicanálise” (Universidade de Fortaleza, 2012) de Jaiana Da Costa da Aguiar teve o objetivo de analisar, a partir do referencial freudiano, o lugar do professor na sociedade atual, em que o saber do mestre é desautorizado pelo saber do especialista. O estudo utilizou como metodologia a pesquisa bibliográfica e como base de estudos os textos de Freud. A pesquisa faz considerações sobre o lugar do professor diante das dificuldades encontradas no campo de trabalho, que, de acordo com a autora (2012), o faz interrogante de suas próprias práticas, “tornando possível o processo ensino-aprendizagem” (AGUIAR, 2012).

“Autoridade e formação” (USP, 2012) de Emerson Filipini de Lima é uma dissertação de mestrado que buscou compreender o conceito de formação (Bildung), analisando seu significado, segundo a tradição do pensamento alemão. O estudo, a partir de uma pesquisa bibliográfica, buscou compreender o conceito de autoridade utilizando referenciais as obras de Adorno, Horkheimer e Freud, tendo em vista a instituição familiar, como a primeira instituição de socialização dos indivíduos, e a crise da autoridade percebida em nossos dias. O resumo desta dissertação não apontou resultados da pesquisa, fazendo considerações apenas sobre os objetivos, referenciais e metodologia utilizada.

A dissertação “A Educação a Distância e a formação de professores na UFSCar: a autoridade, a autonomia e o corpo mediados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação” (UFSCAR, 2012) de Kelly Cristiane Da Silva Verdan buscou investigar a modalidade de ensino Educação a Distância no curso de Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos, tendo em vista as ideias de autoridade, autonomia e o corpo presentes/ausentes nas relações pedagógicas mediadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação. Através de entrevistas e questionários, a partir dos estudos da Teoria Crítica, foi realizado um estudo sobre a Cultura, Tecnologia e Educação para traçar um panorama sobre a preponderância da tecnologia no cotidiano da sociedade. O estudo que abordou as políticas públicas para a implantação da EaD no Brasil, pontuando como esta modalidade de ensino ocorreu na UFSCar no curso de Pedagogia, não apresentou resultados da pesquisa no resumo desta dissertação.

“Autoridade docente e avaliação educacional na educação básica” (USP, 2012) de Daniela Cristina Bruno Sato é uma tese de doutorado que buscou compreender a

relação entre a autoridade docente e as avaliações educacionais, na proposta de ensino organizada em ciclos com progressão continuada no Estado de São Paulo. A pesquisa foi realizada em quatro escolas públicas estaduais paulistas e teve o objetivo de analisar como os professores concebem o conceito de autoridade docente, a partir da implantação da organização do ensino em ciclos. A pesquisa teve como metodologia a prática de entrevistas com a equipe pedagógica da escola e com os professores dos primeiro e segundo Ciclos. O estudo revelou que as mudanças e implementação dos ciclos na rede de ensino podem ter influenciado as transformações do conceito de autoridade do professor nesses espaços e que as avaliações realizadas na escola, em relação ao desempenho dos estudantes, estão sendo pensadas numa perspectiva mais formativa e processual, apesar deste espaço ser marcado por tensões e transformações.

O último estudo relacionado nessa pesquisa a partir do descritor “autoridade docente” intitula-se “Autoridade docente: pensamento, responsabilidade e reconhecimento” (USP, 2012) de Tania Gonçalves. Este é um estudo voltado para refletir sobre as condições de trabalho docente nos contextos atuais. Com base na obra de Hannah Arendt e de José Mario Pires Azanha,, esta tese está ancorada na ideia de “que a autoridade do professor não está pautada em disposição ou características psicológicas, mas nas possibilidades sociais e políticas dos professores assumirem a responsabilidade pelo mundo a partir da educação das crianças” (GONÇALVES, 2012). A partir de uma pesquisa bibliográfica, o estudo voltou-se a construir considerações acerca do conceito de autoridade docente, desde o seu emprego original até a utilização deste conceito na era moderna. Tendo em vista a ideia de que autoridade como responsabilidade pelo mundo não é um empreendimento individual, mas um constante exercício no contexto de cada escola, o estudo também voltou-se para as políticas públicas buscando compreender as suas influências acerca do “entendimento do ofício docente, da autoridade dos professores e a autonomia da escola” (GONÇALVES, 2012).

Os estudos relacionados nessa categoria, a partir da pesquisa realizada no Banco da CAPES, com o descritor “autoridade docente” apresentam como objeto de estudo o conceito de autoridade docente e suas relações com a formação de professores e com seus contextos de trabalho. É compreendido que as pesquisas voltam seus interesses de análise às concepções dos professores, da comunidade escolar e da

sociedade a respeito desse conceito, relacionado à significação do trabalho docente e escolar.

### 2.2.2 Autonomia Estudantil: olhares para as suas possibilidades

Como ensinar um pássaro a voar em uma gaiola fechada *a sete chaves*, opressora de seus voos? Eis a necessidade de se pensar em um espaço escolar que realmente acredite, mesmo que pareça uma relação paradoxal e impossível nas ordens práticas, tanto na necessária autoridade do educador como na imprescindível autonomia dos estudantes que queremos livres e não aprisionados. As pesquisas selecionadas nessa categoria, abaixo listadas neste quadro, estão resumidamente apresentadas acerca das suas ideias, objetos e metodologias de pesquisa a fim de vislumbrarmos um panorama das pesquisas realizadas sobre este tema, nos dois últimos anos (2011-2012), disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. As pesquisas relacionadas abaixo foram pesquisadas a partir do descritor “autonomia infantil”.

Quadro 5 – Autonomia Estudantil: pesquisas na CAPES (2011-2012)

<b>Trabalhos</b>	<b>Palavras-Chave</b>	<b>Metodologia</b>
"Agora eu...": um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância. Dissertação de Mestrado (USP, 2011). Renata Cristina Dias.	Contextos Educativos. Criança. Educação Infantil.	Registros em cadernos de campo, fotos e vídeo-gravação. Análise de portfólios.
A cidade pensada pelas crianças: conceitos e ações políticas para a consolidação da participação infantil. Dissertação de Mestrado (UEM, 2011). Fabiana Moura Arruda.	Participação Infantil. Direitos das Crianças.	Grupos Focais com crianças e adolescentes.
Desenvolvimento moral na educação infantil: o que pensam as educadoras. Dissertação de Mestrado (UFRGS, 2012). Diana Leonhardt Dos Santos.	Desenvolvimento Moral. Autonomia. Educação Infantil.	Entrevistas. Questionários.
Indisciplina e Desenvolvimento Moral na Educação Infantil. Dissertação de Mestrado (Universidade	Educação. Educação Infantil. Indisciplina	Pesquisa Bibliográfica. Entrevistas.

Tuiuti do Paraná, 2011). Mariana Ribeiro Franzoloso.		
Educando a criança com Paulo Freire: por uma pedagogia da educação infantil a realização do ser mais. Tese De Doutorado (PUC/PR, 2012). Danielle Marafon.	Paulo Freire. Educação Infantil. Diálogo	Pesquisa Bibliográfica.
Desenvolvimento moral: a generosidade relacionada à justiça e à gratidão sob a ótica das crianças. Tese de Doutorado. (USP, 2012). Liana Gama Do Vale.	Desenvolvimento Moral. Generosidade.	Entrevista com estudantes.

Fonte: Corrêa (2013)

A pesquisa "Agora eu...": um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância (USP, 2011) de Renata Cristina Dias, voltou-se às concepções de infância, criança e Educação Infantil, tendo em vista os desafios e as possibilidades da consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil que considere a escuta das crianças, bem como o olhar infantil inédito e surpreendente sobre o mundo, como eixos fundantes da organização dos contextos educativos. A pesquisa visou compreender a relação entre a proposta de dar voz às crianças, para que se tornem sujeitos mais participativos e autônomos, sendo ouvidas as suas falas. A metodologia do trabalho fundamentou-se em registro em caderno de campo, fotos e vídeo-gravação. Os registros das professoras (Diário de Bordo) e os portfólios das crianças também constituíram fonte de análise, com o intuito de reconhecer como as vozes infantis impulsionam, interferem ou são consideradas como elemento constitutivo do fazer educativo. Tendo em vista a intenção de conhecer a interlocução entre professores e estudantes de dois a três anos, num Centro de Educação Infantil da cidade de São Paulo, a investigação concluiu que a escuta das vozes infantis favorece a construção de contextos educativos pautados na valorização da autonomia infantil, propiciando espaços de aprendizagens nessa habilidade.

Outra investigação relacionada nessa categoria “A cidade pensada pelas crianças: conceitos e ações políticas para a consolidação da participação infantil” (UEM, 2011) de Fabiana Moura Arruda volta-se ao estudo da participação infantil, analisando as opiniões e sugestões das crianças para a cidade de Maringá/PR. Propondo ações políticas para potencializar a participação infantil, a pesquisa utilizou como técnica metodológica grupos focais com dois grupos de crianças e jovens, entre 10 e 15 anos, de escolas – uma pública e outra particular da cidade. A análise da pesquisa

fundamentou-se em uma explicação multifacetária e transdisciplinar por meio das teorias da história das cidades, da sociologia da infância e da antropologia urbana. O estudo apontou que as crianças que participaram da pesquisa estão insatisfeitas com a cidade, pois suas falas apontam mais aspectos ruins do que bons a respeito da cidade de Maringá/PR, tanto em relação aos espaços, serviços e equipamentos urbanos quanto às relações humanas e sociais. Diante disso, o texto aponta considerações acerca da necessidade da cidade promover espaços da autonomia e participação infantil e maiores graus de liberdade, autonomia e emancipação social, acompanhados de segurança a todos os cidadãos.

O trabalho “Desenvolvimento moral na Educação Infantil: o que pensam as educadoras” (UFRGS, 2012) de Diana Leonhardt Dos Santos volta seu olhar para as concepções de dez professoras, atuantes em escolas particulares da cidade de Porto Alegre/RS, acerca da educação moral, de autonomia e de resolução de conflitos nesses espaços escolares. A investigação contou com questionários sobre a formação e trabalho das professoras e entrevistas semiestruturadas sobre o conceito de autonomia. O estudo revelou que, para essas professoras, o conceito de autonomia está muito relacionado à questão inatista, como capacidades exclusivamente individuais, relacionadas à independência. A pesquisa ainda considera que a forma como as professoras mediam as situações conflituosas em sala de aula favorecem apenas o desenvolvimento da heteronomia dos estudantes, em detrimento da construção da autonomia moral.

O trabalho “Indisciplina e Desenvolvimento Moral na Educação Infantil” (Universidade Tuiuti do Paraná, 2011) de Mariana Ribeiro Franzoloso buscou analisar as relações existentes entre indisciplina escolar e o desenvolvimento moral da criança no contexto da Educação Infantil, seguindo a perspectiva piagetiana. Através de um estudo qualitativo, que pretendeu compreender a ideia de indisciplina escolar associada ao desenvolvimento moral das crianças, no contexto da Educação Infantil, essa investigação realizou estudos de campo com observações em duas escolas públicas de Curitiba/PR e a partir de entrevistas com as professoras das turmas observadas. As observações realizadas revelaram “casos típicos de indisciplina” em que os aspectos afetivos e morais foram percebidos, diante das relações entre as situações indisciplinadas e o processo de desenvolvimento de cada criança. O resumo destaca a importância da análise sobre essa temática para a área da pesquisa educacional e para o trabalho dos professores na Educação Básica.

A pesquisa “Educando a criança com Paulo Freire: por uma pedagogia da Educação Infantil a realização do ser mais” (PUC/PR, 2012) de Danielle Marafon visou problematizar a educação da infância, a partir dos postulados da teoria freireana, apostando na necessidade de novos olhares para que discutam alguns dos aspectos da infância, da criança e da Educação Infantil das classes populares. Como base teórica, a pesquisa fundamentou-se nas obras de Paulo Freire, utilizando a pesquisa bibliográfica. Nesse sentido, a tese evidencia em seus resultados de análise a preocupação em sistematizar uma crítica ao modelo de educação infantil destinado às crianças das camadas populares, particularmente por indicarem uma política pública de assistência e compensação social, indicando a necessidade de novas práticas educacionais – fundamentadas nas ideias da pedagogia da esperança, da libertação e da autonomia.

A pesquisa “Desenvolvimento moral: a generosidade relacionada à justiça e à gratidão sob a ótica das crianças” (USP, 2012) de Liana Gama Do Vale voltou-se ao estudo da generosidade, buscando compreender os juízos morais das crianças relativos aos seguintes temas: a generosidade em contraposição à justiça (para consigo mesmo) e generosidade e gratidão. A pesquisa envolveu sessenta alunos de uma escola particular da cidade do Rio de Janeiro/RJ, com 6, 9 e 12 anos, igualmente divididos quanto ao sexo e à idade, a partir de entrevistas individuais, a partir dos temas em questão. Os resultados da pesquisa revelam os graus de autonomia das crianças, conforme suas idades, desenvolvimento e questões que, de acordo com a autora (2012), auxiliam os professores a compreender o pensamento infantil diante de situações conflituosas, que envolvem questões éticas e morais.

Os estudos realizados sobre a autonomia infantil nesses dois últimos anos, relacionados nesse trabalho, buscam, de forma geral, compreender as formas como a educação escolar favorece a autonomia das crianças, propondo a escuta das suas vozes, a sua inclusão como sujeitos partícipes de diferentes processos. Além disso, uma das pesquisas aponta a necessidade de perspectivas educacionais mais libertadoras, em que seja possível a mediação de conflitos na escola para favorecer o desenvolvimento da autonomia moral dos estudantes. É interessante destacar que dos seis estudos relacionados, quatro estão voltados diretamente para os estudos da autonomia dos estudantes no contexto da Educação Infantil.

### 3 CAMINHOS INVESTIGATIVOS

#### 3.1 QUESTÕES METODOLÓGICAS DE PESQUISA

*Enquanto ensino continuo buscando, reprocuro. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p.29).*

A investigação sobre as práticas disciplinares visou compreender como a escola investe na educação das crianças de um primeiro ano do Ensino Fundamental ao ensinar e exigir comportamentos esperados do sujeito-aluno, que manifeste hábitos coerentes com o espaço regrado da escola.

Assim, nessa investigação, a prática de pesquisa com abordagem qualitativa, do tipo etnográfico, a partir de um estudo de caso, voltou-se ao estudo dos “valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social” específico (ANDRÉ, 1995, p. 27) – os professores (professora referência da turma, coordenadora pedagógica e orientadora educacional) de uma escola pública do município de Porto Alegre/RS, atuantes em um primeiro ano do Ensino Fundamental.

A abordagem qualitativa foi escolhida para a realização desta pesquisa por se compreender que as práticas interpretativas que a caracterizam favoreceria a problematização e alcance dos objetivos traçados para essa investigação, com professores em uma instituição escolar sobre seus saberes e práticas pedagógicas. Flick (2009) apresenta considerações sobre essa abordagem de pesquisa quando afirma que a

[...] pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo. (FLICK, 2009, p.16).

Este estudo utilizou como métodos de coleta de dados: a entrevista, a observação e análise de documentos oficiais. Para André (1995), a pesquisa etnográfica visa o entendimento da realidade observada, tendo um planejamento de trabalho

flexível, técnicas de coleta de dados e fundamentos teóricos que possam ser revistos no decorrer do caminho investigativo. A autora, então nos diz que

[...] a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. [...] o que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade. (ANDRÉ, 1995, p.30).

A proposta de focar a investigação como um estudo de caso é justificada pelo delineamento do espaço a ser investigado, que se configura *delimitado*. A pesquisa foi norteada por entrevistas semi-estruturadas com uma professora atuante especificamente no primeiro ano do Ensino Fundamental e com a coordenação pedagógica e orientação educacional que atuam diretamente com a professora regente, de uma escola pública da rede municipal de ensino na cidade de Porto Alegre/RS. Além disso, realizou-se, no período de um trimestre, numa frequência de uma vez semanal, observações participantes dos contextos de sala de aula da professora referência da turma.

A escolha por uma escola pública para a realização desta pesquisa se fundamenta no interesse de conhecer e problematizar os saberes e as práticas instituídas no espaço escolar público, a fim de contribuir, com os resultados dessa pesquisa, para a construção de espaços e processos mais qualificados e comprometidos com a educação pública do país. A escola municipal da cidade de Porto Alegre/RS, por sua vez, foi escolhida a partir de uma indicação, de uma colega de trabalho, que já conhecia a realidade escolar desta instituição, por já ter trabalhado nessa escola. Segundo a professora, que me indicou essa escola, a instituição e as professoras estariam disponíveis para a realização da pesquisa.

Diante do aceite da escola em me receber para a realização da pesquisa, as professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram consultadas pela Coordenação Pedagógica da escola sobre a possibilidade de participarem da pesquisa e assim pude optar pela professora do primeiro ano do Ensino Fundamental, tendo em vista a importância deste ano escolar na vida dos estudantes, já que para muitos essa é a primeira experiência de escolarização. A escolha por esse ano escolar também se caracterizou pelo interesse de conhecer as práticas que configuram a rotina escolar dos estudantes que estão se constituindo como sujeitos-alunos e, associado a isso, as concepções da professora da turma sobre esse processo, que configura o

disciplinamento para a aprendizagem do que a escola exige deles como estudantes, incluindo os deveres, os hábitos e comportamentos esperados.

A escolha por desenvolver essa pesquisa com apenas uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública, mesmo se caracterizando por ser um estudo de caso, abre a possibilidade de análise no sentido macro da problemática, compreendendo as necessárias inter-relações desse espaço com questões de maior amplitude teórica e prática. Para André (1995, p.31),

[...] para que seja reconhecido como um estudo de caso etnográfico é preciso, antes de tudo, que preencha os requisitos da etnografia e que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social. [...] isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação.

As entrevistas semi-estruturadas, com questões abertas para a discussão, com as professoras, sujeitos dessa pesquisa, tiveram como objetivo principal compreender quais os saberes construídos acerca da temática e as práticas desenvolvidas por estas profissionais no cotidiano de sua sala de aula e trabalho pedagógico.

A construção das entrevistas realizadas com a coordenação/direção da escola e com a professora referência da turma fundamentou-se nos estudos bibliográficos realizados nas obras afins encontradas, nas pesquisas realizadas no site da ANPEd e CAPES (2011-2012) e nas observações das práticas e conversas sobre o tema, em meu cotidiano como aluna do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade e como professora da Educação Básica.

A entrevista com cada uma das professoras participantes constituiu-se um caminho, a partir de uma estrutura flexível, de acesso ao necessário diálogo. Estas entrevistas, além de conhecer os saberes e as práticas dessas profissionais, tiveram o objetivo de conhecer quem são essas professoras e um pouco das suas histórias de vida e de formação como pessoas e professoras. Segundo Lüdke & André (1986),

[...] mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional [...], na entrevista a relação que se cria é a de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.33).

Além das entrevistas, a realização de observações em sala de aula, da professora referência de uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, objetivou conhecer os seus contextos, a sua organização e a disposição dos espaços e dos tempos escolares que caracterizam a rotina dessa sala de aula. As observações também tiveram o propósito de conhecer as possíveis situações que se configuram, para essa professora, como atitudes disciplinadas/indisciplinadas, como também compreender quais as práticas desenvolvidas por ela diante desses movimentos próprios do cotidiano – que visavam às estratégias de disciplinarização dos sujeitos envolvidos nesse espaço. As observações, de acordo com as autoras Lüdke & André (1986),

[...] possibilitam um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado [...], sendo principal instrumento da investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Com o objetivo de compreender os discursos construídos relacionados à temática da indisciplina na escola, foi realizada a análise dos documentos da escola, em nível institucional, e da Secretaria Municipal de Ensino, em nível contextual, para compreender quais são as diretrizes norteadoras das possíveis práticas que se configuram como dispositivos pedagógicos atuantes no contexto escolar. Os documentos da Secretaria Municipal de Educação referem-se ao Plano Municipal de Educação, que elaborado em conjunto com a sociedade civil no ano de 2004, contém as diretrizes e metas para a educação municipal para os próximos dez anos; e ao “Caderno Pedagógico 9” (SMED/Porto Alegre/RS, 1996), que é um documento referência para a construção de projetos políticos-pedagógicos das escolas e para o desenvolvimento das práticas escolares, pois apresenta os pressupostos teóricos que embasam os ciclos de formação e as propostas pedagógicas que norteiam o trabalho das escolas da rede. Os documentos analisados da escola investigada se referem, por sua vez, ao Regimento Escolar (2009) da instituição, uma carta tipo folheto entregue às famílias com os “princípios de convivência”, e outros documentos em forma de esquema conceitual fornecidos pela escola como anexos do Regimento Escolar (ANEXOS B e C).

Conforme Lüdke & André (1986, p.38), os documentos podem se configurar como “leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”. Além disso, segundo as Autoras (1986),

[...] os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (1986, p.39).

Tendo em vista que o caminho investigativo se faz no próprio caminhar da pesquisa é importante considerar que este movimento foi flexível e aberto a reformulações, no decorrer da caminhada investigativa. Contudo, isso foi possível sem perder os procedimentos éticos e científicos na coleta e análise dos dados encontrados. Diante da importância desses procedimentos para a realização da pesquisa, este trabalho, em época da qualificação do projeto de pesquisa, foi avaliado e aprovado pela Comissão Científica da Faculdade de Educação desta Universidade, cujo parecer explicita que a sua realização não tem “caráter invasivo no procedimento com seres humanos” e “atende aos requisitos exigidos” para a realização da pesquisa. (COMISSÃO CIENTÍFICA FACED, 2012) (ANEXO A).

### **3.1.1 Questões de pesquisa**

Tendo em vista a complexidade do tema e a pesquisa realizada, apresentam-se as questões norteadoras dessa investigação que conduziram os estudos e a aproximação intencional do campo investigado.

De que modo a relação entre professores e estudantes, na perspectiva de saberes e práticas do professor de um Primeiro Ano do Ensino Fundamental, influencia o processo de disciplinamento escolar dos estudantes?

Como a escola compreende e orienta o processo de disciplinamento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro ano do Ensino Fundamental?

Quais práticas pedagógicas promovem a relação de autoridade-autonomia e entre professor e estudantes no Primeiro Ano do Ensino Fundamental?

Que saberes docentes, construídos no decorrer do desenvolvimento profissional dos professores, embasam as práticas pedagógicas disciplinares na escola, no contexto do Primeiro Ano do Ensino Fundamental?

Quais são as metanarrativas discursivas que produzem os saberes e as práticas dos professores diante da problemática autoridade e autonomia nas escolas?

### 3.2 CAMPO INVESTIGADO

O lugar da investigação foi uma escola pública do município de Porto Alegre, mantida pela Rede Municipal de Ensino desta cidade. Tendo em vista a necessidade de conhecer um pouco mais este lugar, inicio a descrição acerca desta rede de ensino, num sentido macro, sobre a sua proposta de trabalho e atendimento das diferentes comunidades porto-alegrenses.

A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre tem noventa e seis escolas, cerca de quatro mil professores e 1400 funcionários. Essa rede atende cinquenta e cinco mil alunos que cursam a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Educação de Jovens e Adultos. A proposta desta rede baseia-se nos fundamentos da Escola Ciclada, em que há três Ciclos de Formação, com três anos em cada um, nas escolas que atendem as crianças e jovens frequentes no Ensino Fundamental.

O primeiro ciclo do Ensino Fundamental envolve as crianças com 6, 7, e 8 anos que frequentam os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, chamados respectivamente por A10, A20 e A30. O segundo ciclo, por sua vez, atende as crianças com idades entre 9, 10 e 11 anos que frequentam os 4º, 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, chamados por B10, B20 e B30. E, o terceiro ciclo atende jovens com idades entre 12, 13 e 14 anos que frequentam os 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, chamados por C10, C20 e C30. De acordo com o “Caderno Pedagógico 9”, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação em 1996, “em cada ciclo de formação existe um conjunto de princípios e conhecimentos que norteiam, complexificam e aprofundam o trabalho pedagógico e o caminho percorrido desde o primeiro ano do primeiro ciclo até o último ano do terceiro ciclo [...]” (PMPA/ SMED, 1996, p.11).

A proposta da Rede é favorável à ideia da não reprovação das crianças e jovens na idade escolar, ao considerar que todos têm direito a distintas formas e tempos para aprender a fim de combater os altos índices de evasão e repetência escolares. Contudo, nesta perspectiva, os estudantes podem ficar mantidos por um ano, repetindo o terceiro ano de cada ciclo de formação, a fim de recuperar possível defasagem de aprendizagens. Além disso, o aluno pode ser mantido em razão de um número expressivo de faltas, (mais do que cinquenta por cento dos dias letivos no ano) que lhe comprometem a frequência nas aulas, considerando o total de dias letivos.

O Plano Municipal de Educação (2004) com vigência de dez anos, define o Ensino Fundamental como uma etapa obrigatória, voltada ao “atendimento a crianças e jovens, oportunizando o acesso, a permanência e o ensino de qualidade. Busca, desta forma, garantir a formação dos cidadãos e cidadãs de acordo com o estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (PMPA/SMED, 2004, p. 30).

Este documento (2004), em conformidade com as metas do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), com o Plano Estadual de Educação (Lei nº 259/2005) e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), apresenta considerações sobre a rede de ensino municipal de Porto Alegre e sobre as características da realidade educacional no município, propondo metas a serem atingidas. Dentre elas, para o Ensino Fundamental, são propostas estratégias de trabalho que se voltem para a formação continuada dos professores da rede, em formato de reuniões e encontros, qualificando suas práticas nas diversas realidades, principalmente naquelas em que a inclusão escolar se faz emergente.

O Plano Municipal de Educação (2004) prevê como diretrizes e objetivos para o Ensino Fundamental práticas que consideram os desenvolvimentos individuais dos sujeitos e suas necessidades educacionais especiais. Dentre as diretrizes/objetivos propostos, destaco como ações pertinentes, as práticas de

1. Qualificar e aprofundar a organização político-pedagógica das instituições educacionais do Sistema Municipal de Ensino, com vistas ao atendimento do processo de desenvolvimento/aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos;
2. Garantir o funcionamento do disposto no regimento escolar de cada unidade de ensino;
3. Garantir recursos financeiros que supram necessidades pedagógicas e de recursos humanos e sua manutenção para os espaços criados a partir da implementação dos ciclos de formação e das totalidades de conhecimento, visando que a aprendizagem efetiva de todos

educandos se concretize, assim como prever recursos financeiros para espaços que vierem a ser criados;

4. Respeitar os tempos de aprendizagem de cada aluno, ampliando vagas e buscando a garantia de atendimento na área da saúde e assistência social, entre outros, levando em consideração as especificidades dos alunos que necessitam acompanhamento;

5. Qualificar habilidades ainda não construídas em cada ciclo e totalidades de conhecimento, priorizando o respeito aos tempos/espaços e aprendizagens;

6. Oportunizar diferentes formas e instrumentos avaliativos na perspectiva de qualificar o processo avaliativo e da progressão dos alunos nas instituições de ensino, levando sempre em consideração as especificidades individuais de cada educando;

7. Potencializar, qualificar, ampliar e criar novos espaços de aprendizagem nas unidades de ensino do Sistema Municipal de Ensino, levando em consideração as especificidades de cada contexto. (PME, 2004, p. 60).

A proposta da Escola Ciclada valoriza os diferenciados tempos de aprendizagem e os saberes dos educandos ao compreender que a reprovação não é construtiva em suas vidas e que todos os anos que compõem os Ciclos de Formação são responsáveis pela alfabetização da leitura, da escrita e da matemática. De acordo com o Caderno Pedagógico 9 (1996), “os ciclos de formação contribuem para que sejam respeitados o ritmo, o tempo e as experiências de cada educando, facilitando a organização coletiva e interdisciplinar da escola.” (PMPA/ SMED, 1996, p. 11). O documento ainda expressa que a proposta da organização por ciclos contribui para a superação de uma escola conservadora e excludente, em que o processo educativo é compreendido como uma prática comprometida com uma nova estruturação curricular que “promove um continuum no processo de ensino-aprendizagem pelo qual passa os educandos, o planejamento e a prática pedagógica dos educadores, isto é o conjunto da prática escolar” (PMPA/ SMED, 1996, p.10-11).

A escola investigada, por sua vez, situa-se numa área periférica da cidade e atende crianças e adolescentes residentes do bairro Lomba do Pinheiro, na cidade de Porto Alegre, que frequentam os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e as Totalidades Iniciais e Finais da Educação de Jovens e Adultos. A escola atende cerca de 1.400 alunos e tem 100 professores atuantes nos diferentes anos do Ensino Fundamental. A escola, fundada no ano de 1986, atende uma comunidade caracterizada, conforme o Regimento da Instituição, como “classes populares” tendo em vista que “a escola atende a essa parcela da população que historicamente tem sido excluída dos bens produzidos pela sociedade como um todo” (REGIMENTO, 2009, p.01). A maioria dos alunos atendidos pela escola é oriunda de famílias de baixa renda econômica,

residentes nas proximidades da escola. Os professores da escola, em sua maioria, têm formação superior e atuam conforme os anos-ciclos que a escola atende. A escola atende os anos escolares característicos do Ensino Fundamental, que se dividem em três ciclos (1º, 2º e 3º) no período diurno e as Totalidades Iniciais e Finais da Educação de Jovens e Adultos, no turno da noite.

### 3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa são professores da rede pública de ensino, atuantes em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS. As professoras foram selecionadas tendo em vista a disponibilidade da escola e da aceitação dessas profissionais para serem respectivamente o campo e os sujeitos da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa são: a professora referência de uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental e as professoras da coordenação pedagógica e da orientação educacional da instituição. Assim, além de realizar uma entrevista e observações semanais das práticas da professora da turma, também foram entrevistadas as professoras, da mesma escola, que atuam nos cargos de Orientação Educacional e Coordenação Pedagógica da escola a fim de compreender o entendimento da escola, como instituição, acerca da temática em estudo e das intervenções realizadas nas situações indisciplinadas, em que se envolvem, de forma geral, os estudantes da instituição.

As professoras entrevistadas apresentam percursos formativos e trajetórias profissionais que convergem para o trabalho na área educacional. A professora referência da turma investigada, com 40 anos de idade, tem formação no Curso de Pedagogia (1997), Especialização em Alfabetização (2007) e tem dezessete anos de experiência de docência, nessa rede de ensino e atuante nessa mesma escola investigada. A professora da Coordenação Pedagógica da escola, por sua vez, tem 51 anos, formação no Curso de Magistério e Graduação em Letras (1984) e 29 anos de atuação como professora em sala de aula. A professora atuante no cargo de orientação da escola, com 53 anos de idade, tem formação no Curso de Magistério, Graduação em Pedagogia e

tem vinte e cinco anos de carreira como professora – atuando, nesse período, em sala de aula com diferentes séries escolares e faixas etárias.

### **3.3.1 Procedimentos éticos**

Os procedimentos éticos fundamentam-se na relação de respeito que se estabelece entre pesquisador e os sujeitos pesquisados. É imprescindível que os sujeitos que decidam participar da pesquisa tenham conhecimento a respeito dos objetivos do trabalho, bem como, tenham a sua identificação pessoal preservada. Conforme Lüdke & André (1986, p. 50), “para conseguir certo tipo de dado, o pesquisador muitas vezes tem que assegurar aos sujeitos o anonimato. Se essa promessa é feita, ela obviamente tem que ser cumprida”. E afirmam que “uma medida geralmente tomada para manter o anonimato dos respondentes é o uso de nomes fictícios no relato, além, evidentemente, do cuidado para não revelar informações que possam identificá-los” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 50). Nesta perspectiva, Flick (2009) afirma que se faz necessário organizar as notas de campo e as transcrições de forma que elas não incluam “informações concretas sobre pessoas e lugares, devendo ser anônimas desde o princípio. Deve-se evitar falar em sua equipe de pesquisa sobre pessoas “reais” e sim falar de casos usando anônimos ou nomes alterados” (FLICK, 2009, p.103).

As entrevistas com os sujeitos, as observações dos contextos e a análise de documentos de uma realidade a ser investigada devem ser organizadas de modo a conhecer e compreender melhor acerca de determinada problemática, sem, contudo, serem práticas sem a devida autorização, através de um termo de consentimento, daqueles envolvidos na pesquisa, documento apresentado na lista dos apêndices deste trabalho.

Além disso, para a coleta de dados é importante que se realize observações da realidade em situações diferentes, para que se obtenha o registro em diferenciados contextos, maximizando a potencialidade da análise dessas observações. Segundo Lüdke & André (1986, p. 52) “outra questão prática relacionada à validade dos dados é a que se refere à frequência, duração e periodicidade das observações. Se o estudo pretende retratar o fenômeno de forma completa, é preciso que os dados sejam coletados numa variedade de situações [...]”.

Outro ponto importante a ser considerado é a objetividade do pesquisador em relação à coleta e análise dos dados. Muito se questiona acerca da dificuldade do pesquisador, nas pesquisas qualitativas, em posicionar-se diante dos dados sem seus julgamentos de valor e pré-conceitos sobre o tema investigado. Sobre isso, Lüdke & André (1986, p.51) afirmam que “uma das formas de controle é a revelação, pelo pesquisador, de seus preconceitos, valores, pressupostos, de modo que as pessoas possam julgar o seu peso relativo no desenvolvimento do estudo”. A objetividade na coleta e análise dos dados está relacionada à validade e a fidedignidade do trabalho de pesquisa, que, por sua vez, está imbricada a outras questões como “o tempo de permanência em campo, a frequência e a duração das observações e a confiabilidade dos dados” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 51). Contudo, compreende-se que não há neutralidade na coleta e análise dos dados, porém se almeja que a forma como se construiu a representação do que foi encontrado seja, mesmo que temporariamente, aceitável, diante da possibilidade de outras representações possíveis.

### 3.4 COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada no primeiro semestre de 2013.

Durante o primeiro semestre de 2013, a prática de pesquisa foi realizada a partir de observações na turma de um primeiro ano, em uma escola municipal de Porto Alegre/RS e com as entrevistas realizadas com a professora referência da turma e com as professoras atuantes no cargo de Coordenação Pedagógica e de Orientação Educacional da escola. Além dessas práticas, foram analisados os documentos da escola, referentes ao Regimento Escolar (2009) e da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/PMPA/RS, que tratam das diretrizes para a ação pedagógica nas escolas de Ensino Fundamental.

As observações em sala de aula tiveram o propósito de conhecer as situações consideradas indisciplinadas mais corriqueiras, as práticas pedagógicas de intervenção diante delas e as ações de negociação estabelecidas entre os educandos e educador, na sala de aula observada. As observações foram realizadas em um período de três meses (março a maio de 2013), na frequência de uma vez semanal. A turma era composta por vinte e duas crianças, onze meninas e onze meninos, sendo duas delas com necessidades

educacionais especiais. Nas conversas que tínhamos no decorrer das aulas, percebi nas falas da professora preocupação em relação a essas crianças e a seus processos de inclusão escolar, que a desafiavam a pensar em outras estratégias de trabalho para atender as necessidades especiais das crianças.

Os dias da semana que observava eram preferencialmente dias da semana em que a professora da turma trabalhava durante a tarde toda com as crianças, sem a troca de períodos com outros professores, preferencialmente nas quartas-feiras. A troca de períodos, cada um com cinquenta minutos de duração, ocorreu em apenas três dias observados, em que a professora de Educação Física assumia o último período da tarde (13.03.2013, quarta-feira), e em outros dias em que trabalhou no primeiro período (dia 29.04.2013 e 13.05.2013, segundas-feiras). Contudo, nesses dias, observei somente as aulas da professora referência.

A turma de primeiro ano da escola investigada era atendida por quatro professoras<sup>3</sup> diferentes, com áreas de trabalho diferenciadas. São elas: professora de Educação Física, professora de Artes Visuais, professora-volante<sup>4</sup> e a professora referência da turma. O trabalho com essas professoras não fora observado nessa pesquisa, contudo é importante registrar o entusiasmo das crianças diante das propostas, especialmente das professoras de Artes Visuais e de Educação Física. As aulas observadas e as atividades desenvolvidas pelas crianças nessas visitas foram registradas em um diário de campo, em que registrei as sensações, impressões e os fatos ocorridos durante as observações. O material de registro das observações fora de grande valia para a construção das sínteses a partir das suas aproximações com os demais materiais coletados nessa pesquisa. Apresento na tabela abaixo as principais atividades desenvolvidas nos dias observados, sem, contudo, descrever de forma detalhada as propostas desenvolvidas pela professora da turma nesses dias.

---

<sup>3</sup> O termo professoras foi utilizado em razão de que todas as profissionais que atendem a turma são do sexo feminino.

<sup>4</sup> A professora-volante da turma é responsável pelo trabalho em períodos de compensação da professora referência e nos períodos de docência compartilhada, em que as duas professoras atuam juntas em sala de aula. Em média, essa profissional atua cerca de cinco períodos com a turma, sendo apenas um deles de docência compartilhada.

Quadro 6 - Observações na turma de estudantes.

<b>Data/Dia da Semana</b>	<b>Horas Observadas</b>	<b>Atividades Desenvolvidas</b>	<b>Professoras</b>
<b>13.03.2013 Quarta-feira</b>	3h30min	1) Hora do Brinquedo; 2) Higienização das mãos e preparação para o lanche; 3) Lanche no refeitório; 4) Lanche na sala de aula; 5) Organização da sala: limpeza das mesas; 6) Atividade sobre o nome próprio: identificá-lo e pintá-lo; 7) Desenho livre e exploração livre de massa de modelar ; 8) Preparação para a aula de Educação Física: organização de materiais e sala de aula.	Professora Referência e Professora de Educação Física (esta, no último período da tarde)
<b>20.03.2013 Quarta-feira</b>	4h30min	1) Hora do Brinquedo; 2) Higienização das mãos e preparação para o lanche; 3) Lanche na sala de aula; 4) Organização da sala: limpeza das mesas; 5) Lanche no refeitório; 6) Exploração dos nomes da chamadinha: reconhecimento dos nomes dos colegas pelas crianças; 7) Confeção de bilboquês com cola colorida e garrafa pet; 8) Brincadeira no pátio com piões de sucata, confeccionados pelas crianças; 9) Organização da sala e saída;	Professora Referência
<b>27.03.2013 Quarta-feira</b>	4h30min	1) Vídeo sobre a Páscoa: as crianças assistem um vídeo na sala de aula com uma turma visitante; 2) Higienização das mãos e preparação para o lanche; 3) Lanche no refeitório; 4) Lanche na sala de aula; 5) Organização da sala: limpeza das mesas; 6) Atividade com os ninhos de Páscoa: as crianças fazem desenhos nos ninhos; 7) Exploração livre de jogos de quebra-cabeça, brinquedos e massa de modelar.	Professora Referência
<b>03.04.2013 Quarta-feira</b>	4h30min	1) Hora do Brinquedo; 2) Higienização das mãos e preparação para o lanche; 3) Lanche na sala de aula; 4) Organização da sala: limpeza das mesas; 5) Lanche no refeitório; 6) Atividade com os nomes: reconhecimento de seus nomes,	Professora Referência.

		<p>escrita de seus nomes a partir do modelo e desenho;</p> <p>7) Exploração de jogos e massa de modelar;</p> <p>8) Organização da sala e materiais para saída.</p>	
<b>10.04.2013 Quarta-feira</b>	4h30min	<p>1) História no início da aula: Dia da Leitura na Escola – as crianças sentadas no chão ouvem a história e interagem com dobraduras;</p> <p>2) Hora do Brinquedo;</p> <p>3) Higienização das mãos e preparação para o lanche;</p> <p>4) Lanche na sala de aula;</p> <p>5) Organização da sala: limpeza das mesas;</p> <p>6) Lanche no refeitório;</p> <p>7) Atividade sobre o nome próprio: letras recortadas de revistas a serem coladas e desenho de si mesmo;</p> <p>8) Desenho livre e exploração de massa de modelar.</p>	Professora Referência
<b>17.04.2013 Quarta-feira</b>	Afastamento da professora da escola (por razões de saúde).		
<b>24.04.2013 Quarta-feira</b>	4h30min	<p>1) Hora do Brinquedo;</p> <p>2) Higienização das mãos e preparação para o lanche;</p> <p>3) Lanche na sala de aula;</p> <p>4) Organização da sala: limpeza das mesas;</p> <p>5) Lanche no refeitório;</p> <p>6) Atividade com o nome: cada criança ganha uma folha que contém seu nome escrito e papéis de docinhos para colar em cada uma das letras de seu nome. As crianças ganham as letras de seu nome para colarem nos papéis que se tornam flores a partir de desenhos. A atividade é a construção de um jogo para as próximas aulas: o jogo de bingo dos nomes.</p> <p>7) Conforme terminam as atividades, organizam seus materiais e a sala de aula.</p>	Professora Referência
<b>29.04.2013 Segunda-feira</b>	4h30min	<p>1) Aula de Educação Física</p> <p>2) Higienização das mãos e preparação para o lanche;</p> <p>3) Lanche na sala de aula;</p> <p>4) Organização da sala: limpeza das mesas;</p> <p>5) Lanche no refeitório;</p> <p>6) Atividade com letras do nome: pintar, recortar e colar as letras em outra folha; pintura de desenhos, contagem de quantidade letras e escrita de letra inicial;</p> <p>7) Jogo de Bingo;</p> <p>8) Arrumação da sala e saída;</p>	Professora Referência e Professora de Educação Física (no primeiro período da tarde).

<b>08.05.2013 Quarta-feira</b>	4h30min	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Hora do Brinquedo;</li> <li>2) Higienização das mãos e preparação para o lanche;</li> <li>3) Lanche na sala de aula;</li> <li>4) Lanche no refeitório;</li> <li>5) Organização da sala: limpeza das mesas;</li> <li>6) Atividade sobre o nome das crianças, escrita e desenho. Durante a atividade, a professora faz testagens avaliativas com as crianças e tira fotos para o presente do dia das mães;</li> <li>7) Exploração de desenho livre e massinha;</li> <li>8) Organização da sala para saída.</li> </ol>	Professora Referência
<b>13.05.2013 Segunda-feira</b>	4h30min	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Educação Física</li> <li>2) Higienização das mãos e preparação para o lanche;</li> <li>3) Lanche na sala de aula;</li> <li>4) Lanche no refeitório;</li> <li>5) Organização da sala: limpeza das mesas;</li> <li>6) Atividades de escrita e de pintura, envolvendo atividades de recortar, colar e seriar objetos: “O que guardamos na geladeira?”;</li> <li>7) Jogo de Bingo;</li> <li>8) Organização da sala para saída.</li> </ol>	Professora Referência e Professora de Educação Física (no primeiro período da tarde).
<b>15.05.2013 Quarta-feira</b>	4h30min	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Hora do Brinquedo;</li> <li>2) Higienização das mãos e preparação para o lanche;</li> <li>3) Lanche na sala de aula;</li> <li>4) Lanche no refeitório;</li> <li>5) Organização da sala: limpeza das mesas;</li> <li>6) Atividade com as letras do nome: cada criança desenha figuras do alfabeto iniciadas com as letras do seu nome.</li> <li>7) Exploração de massa de modelar, brinquedos e desenho livre;</li> <li>8) Contação de História;</li> <li>9) Organização da sala e de materiais para saída.</li> </ol>	Professora Referência

Fonte: Corrêa (2013).

Aliadas às observações realizadas na turma e às conversas informais que mantínhamos sobre o cotidiano escolar e suas questões, a entrevista realizada com a professora referência auxiliou na compreensão das suas escolhas teóricas e metodológicas como professora da turma. As entrevistas realizadas com as professoras da turma, da professora atuante na Coordenação Pedagógica e na Orientação Educacional tiveram o objetivo de conhecer quais eram as compreensões dessas

profissionais acerca do tema, quais as práticas que eram desenvolvidas diante de situações conflituosas e quais os saberes que fundamentavam as ações nesse processo de construção, de sua autoridade como professora em sala de aula e de professoras atuantes nos setores de coordenação e orientação educacional da escola. As entrevistas foram transcritas e analisadas a fim de serem percebidas as relações entre os saberes das professoras, suas aproximações e distanciamentos, compreendendo-as como material de análise.

Além disso, a pesquisa centrou-se na análise de documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação e de documentos da escola investigada, relacionados às diretrizes e saberes sobre a formação de professores e as intervenções possíveis para o trabalho em sala de aula com questões disciplinares. Os documentos relacionados são: o Plano Municipal de Educação (2004) e o Caderno Pedagógico 9 – Ciclo de Formação, Proposta Política-Pedagógica da Escola Cidadã (1996) um dos cadernos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação De Porto Alegre/RS com o objetivo de nortear as práticas escolares e a construção de currículos e projetos pedagógicos das diferentes escolas da rede. Além desses documentos, tive acesso ao Regimento Escolar da Instituição (2009), a um folheto informativo e a um bilhete com as regras escolares da instituição distribuídos aos pais, bem como a outros materiais anexos ao Regimento, como um quadro que apresenta a visão da escola sobre o seu projeto pedagógico e sobre os objetivos dos eixos que o compõe.

### 3.5 ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados encontrados, através das técnicas de coleta, constituiu-se como a *costura reflexiva* das impressões, das dúvidas, dos indicativos e das possibilidades de verdade encontradas no campo com os referenciais teóricos que embasam essa investigação. Deste modo, a análise das observações realizadas, dos documentos analisados e das entrevistas com questionamentos pré-definidos, mas flexíveis, foi norteadada pelos princípios da análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

A partir da construção de categorias iniciais, realizada através da leitura e apropriação do material encontrado, é pretendido o estudo do que é aparente e velado nos achados. Para Bardin (1977, p. 95), a análise de conteúdo é realizada diante dos

dados encontrados no decorrer de três momentos: “1) a pré-análise; 2) exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. Num movimento em busca de novas relações de conhecimento, a autora apresenta essas fases como momentos entrelaçados na construção da análise das informações obtidas. O movimento inicial volta-se para a leitura flutuante do material encontrado e a sua organização, a fim de selecionar dados que realmente serão considerados na pesquisa. O segundo momento volta-se para continuidade do anterior, focando na classificação e categorização dos dados, de forma mais detalhada e sistemática. E a terceira fase, por sua vez, caracteriza-se pela construção de relações entre os dados encontrados e as informações já existentes, no processo de construção de novos conhecimentos. Deste modo, realizei inicialmente a leitura flutuante das entrevistas, dos diários das observações realizadas, anotações das conversas informais e dos documentos fornecidos pela escola e pela Secretaria Municipal de Educação.

Procurei inicialmente pontuar palavras e expressões relevantes de cada uma das entrevistas, num exercício de releituras, e num quadro, de relações entre elas, sistematizei as falas dos sujeitos entrevistados para compreender as aproximações e os distanciamentos a respeito de cada uma das questões. A partir dessa análise, pude compreender o que cada um dos sujeitos participantes consideravam a respeito das questões da problemática investigada. Com todos os materiais coletados, pude avançar na construção das sínteses e das relações dessas com as categorias que nortearam a construção desse trabalho.

A criatividade na construção das análises é citada por Flick (2009) como uma habilidade fundamental para que a pesquisa tenha resultados para além dos esperados, contribuindo de forma significativa com novos conhecimentos e contribuições para a área pesquisada. Nesse sentido, o autor (2009) afirma que

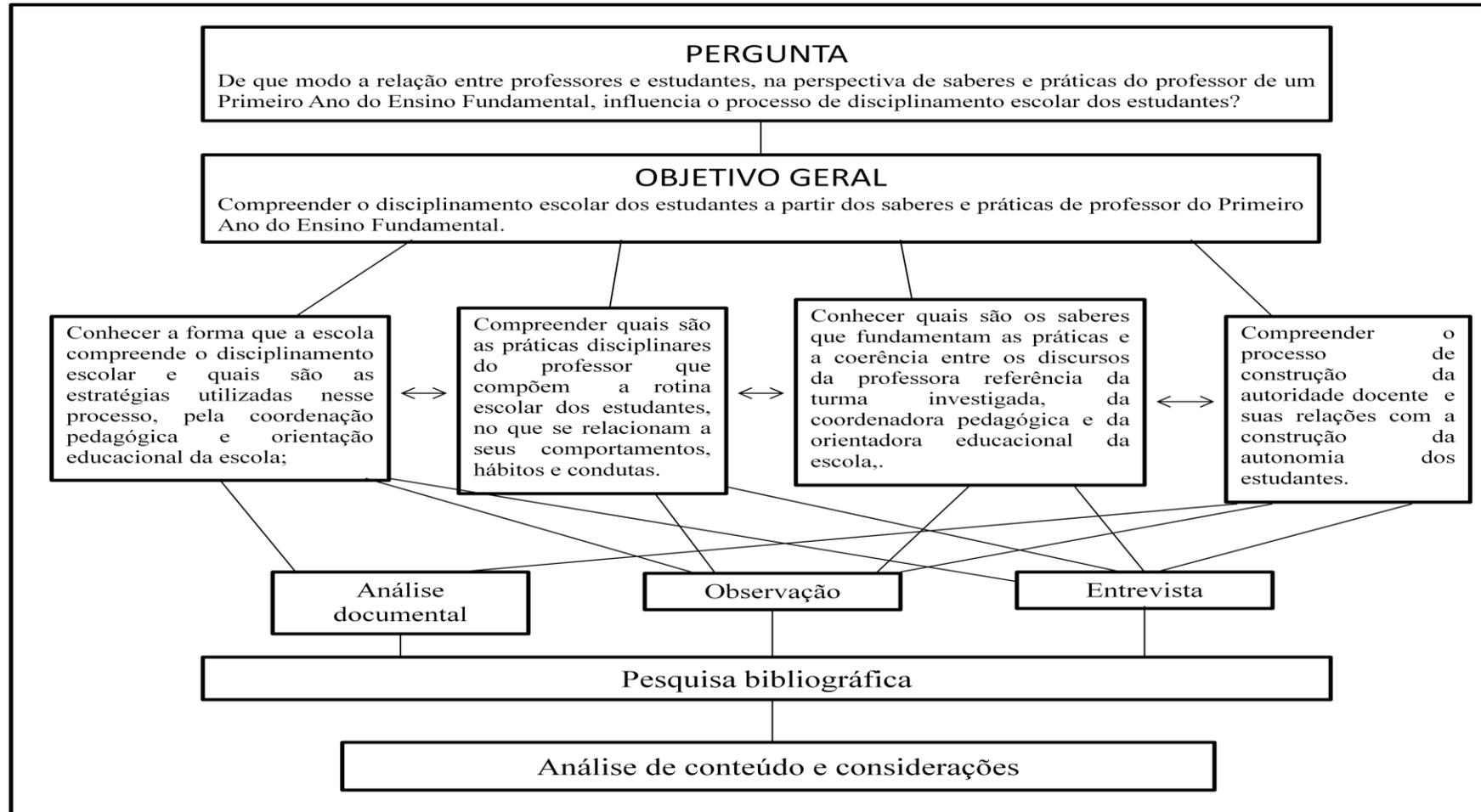
Um bom estudo qualitativo não se limitará a concluir e confirmar o que se espera que seja o resultado, e sim produzirá novas ideias e formas de ver as coisas e as pessoas estudadas. Isso significa que a qualidade na pesquisa qualitativa é desenvolvida e produzida no campo de tensão entre a criatividade (teórica, conceitual, prática e metodológica) e o rigor (metodológico) no estudo dos fenômenos, dos processos e das pessoas. (FLICK, 2009, p. 91).

Para Lüdke & André (1986, p. 48), “é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais fundo, desvelando mensagens

implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados” e que seja necessário “que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado” (p.49). Essa construção é que se configura como o objetivo deste trabalho que visa conhecer a realidade escolar e pensar em perspectivas teóricas e práticas para além dos seus achados. Nessa perspectiva, é relevante considerar que a análise dos dados foi realizada em diálogo contínuo com os referenciais estudados e que se firmou em busca de uma prática de pesquisa baseada no rigor e na criatividade para a construção das análises.

Com o objetivo de ilustrar os caminhos percorridos na pesquisa, segue o quadro de análise em que podem ser evidenciadas as práticas de coleta de dados utilizadas para responder aos objetivos propostos nessa investigação.

Quadro 7 - Percursos da pesquisa



Fonte: Corrêa (2013).

#### **4 DISCIPLINAMENTO ESCOLAR COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA AUTORIDADE DOCENTE E DA AUTONOMIA ESTUDANTIL**

O conceito de autoridade na educação apresenta dificuldades para ser bem compreendido. Isso porque comumente é confundido com práticas marcadas pelo abuso de poder, de alguém sobre outros, a fim de obter vantagens pessoais. A ideia de autoridade está intimamente relacionada à história da liberdade, pois o desejo humano de ser livre é marcado na história da Humanidade por práticas totalitárias, em diferentes tempos históricos. Assim, pouco se viu, no decorrer da história, processos democráticos em que a liberdade dos povos era uma condição e infelizmente muito se percebeu/percebe práticas autoritárias de governantes em suas nações, abusivas de poder, fundamentadas por discursos defensores *do bem e progresso* dos seus povos.

A prática de pesquisa realizada, com observações participantes em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública de Porto Alegre/RS, teve o objetivo de compreender quais eram os saberes e as práticas da professora referência da turma no processo de construção de sua autoridade em sala de aula. Junto a isso, as observações também tiveram o propósito de conhecer o espaço da sala de aula e a sua organização para perceber como se dá o processo de construção da autonomia dos estudantes dessa turma, processo relacionado à construção da autoridade docente. É por meio de estratégias do trabalho cotidiano em que o professor, através das suas experiências, constrói o seu próprio processo formativo e também o de seus estudantes. É um processo concomitante, relacionado e implicado na condição de que o processo de construção da autoridade docente está intimamente relacionado ao processo de construção de autonomia estudantil na escola. E o conceito de autoridade nada tem a ver com a ideia de autoritarismo.

A autoridade docente constitui-se como um estado de ser professor em que as práticas são atenciosas ao processo escolar dos estudantes, sem, contudo, utilizar o poder subjacente que possui, na relação hierárquica escolar existente, de forma equivocada e desrespeitosa em relação aos estudantes. O poder hierárquico do professor é inegável e presente na escola, já que esta é organizada por relações hierárquicas. Negar o poder existente nas relações escolares seria um equívoco que descaracterizaria

o espaço da escola que é marcado pela hierarquia, entre professores e alunos, já que os primeiros tem a responsabilidade pelo processo educativo escolar e pela aprendizagem dos segundos, no processo de democratização do conhecimento. Para Aquino (1996, p.10) “diz-se de alguém que ele tem autoridade quando seus enunciados e suas ordens são considerados legítimos por parte de quem ouve e obedece”.

Nesse sentido, o professor como autoridade é um agente comprometido com o diálogo, com a reflexão coletiva sobre os conflitos e problemas da sua turma, em que suas práticas são rigorosas e por isso exigem dos estudantes posturas e comportamentos adequados para os processos de ensinar e aprender na escola. E como autoridades, são ouvidos, acreditados e obedecidos pelos estudantes, num processo dialógico interessado pela construção da autonomia e pelo bem comum do grupo de estudantes.

A atitude de diálogo é fundamental para a superação dos problemas de disciplina. Mas devemos ressaltar que estamos falando de diálogo no verdadeiro sentido. Antes de mais nada, o professor deve tratar o aluno como ser humano, ou seja, acreditar na sua racionalidade: procurar fazê-lo refletir sobre o que está acontecendo, ajudá-lo a compreender as causas de seu comportamento, comprometendo-se mais em colaborar com o aluno, do que em calá-lo para poder “cumprir o programa”. (VASCONCELLOS, 1995, p. 91)

A autoridade do professor está alicerçada na formação de pessoas que aprendam princípios e valores que se voltem a agir pelo *mais justo*, ou seja, que *se aja como convém* a partir de valores construídos pela humanidade, como a solidariedade e a justiça. A autoridade não se produz arbitrariamente, mas sim nasce da relação pedagógica entre professor e estudantes na prática cotidiana. Juntos, professor e estudantes constroem um espaço-tempo marcado por vínculos promotores de cumplicidade e construção de novas formas de ser e agir dentro da escola, espaço este constituído por suas necessárias regras para a possível convivência entre os sujeitos escolares, que têm histórias e vivências múltiplas.

## 4.1 CONHECENDO O CONTEXTO ESCOLAR

### 4.1.1 A escola

No período de realização da pesquisa, a escola, de forma geral, recebeu-me muito bem nos dias em que visitava a turma investigada e nos dias da realização das entrevistas. Tive a impressão de que era vista como uma colega dos professores, professora da rede municipal, e não como uma pesquisadora da universidade. Muitos perguntavam, já com tom alegre por receber uma pessoa ainda desconhecida por eles: “*professora nova? Vens trabalhar conosco?*”. Conversei com as diferentes professoras e professores na sala dos professores, com a coordenação da escola, e obtinha olhares curiosos dos pais das crianças da turma que pareciam querer saber quem era a nova professora na sala de seus filhos. Por ser também professora da rede municipal, a aproximação com os professores da escola, nas diferentes conversas nos corredores e recreios, me fez perceber a acolhida com a professora pesquisadora “da rede” e não só com a professora pesquisadora “da universidade”.

Na busca de compreender como a escola é organizada em relação ao disciplinamento dos estudantes e das regras da instituição que esses sujeitos devem compreender e acatar, tive acesso ao Regimento Escolar da Instituição (2009) que ainda, de acordo com a professora coordenadora pedagógica, está em fase de escrita e definição de seus pressupostos teóricos. Além desse documento, também tive acesso a outros materiais da escola, como o bilhete com as regras da instituição, enviado às famílias no início do ano letivo, e a outro material em forma de esquema conceitual relacionado aos projetos de trabalho da escola. As entrevistas com as professoras da escola (referência, coordenadora pedagógica e orientadora educacional) forneceram-me elementos para compreender os processos que a escola organiza como formas de intervenção diante de situações consideradas indisciplinadas pelos professores, de forma geral, da instituição.

No que se refere às estratégias disciplinares utilizadas pela escola, o Regimento Escolar (2009) da instituição apresenta considerações voltadas para uma perspectiva libertadora da educação. No documento, são discutidos os objetivos da escola e as atribuições de todos os componentes da comunidade escolar. Dentre os objetivos, um deles se reporta à necessidade da superação de todos os tipos “de opressão,

discriminação, preconceito, exploração ou qualquer outra situação que fira os valores éticos de liberdade, respeito às diferenças, à pessoa humana e ao meio ambiente” (REGIMENTO ESCOLAR, 2009, p. 01). Com base nesse objetivo, o texto do Regimento explicita os entendimentos da escola em relação às diferentes instâncias e sujeitos da instituição, descrevendo suas atribuições na organização da escola.

Neste documento, um dos itens apresentados e discutidos são os intitulados “Princípios de Convivência”. Nesse espaço é justificada a importância desses princípios para a vida escolar, considerada como uma *mini-sociedade*, espaço de relações sociais e de aprendizagem, alicerçadas pela ideia de “cidadania que pressupõe direitos e deveres” (REGIMENTO ESCOLAR, 2009, p. 21). Segundo o texto, os princípios de convivência referem-se ao conjunto de direitos, deveres, normas de convivência, medidas pedagógicas e sócio-educativas, que não são isolados entre si, e objetivam “[...] atingir a organização escolar e principalmente a internalização da importância da adoção de padrões éticos de conduta, enfatizando a autodisciplina e a liberdade responsável de todos os partícipes da Comunidade Escolar”. (REGIMENTO ESCOLAR, 2009, p. 22).

De acordo com este documento, os limites na escola e o processo de disciplinamento são necessários, pois estão relacionados com a formação dos estudantes.

As normas de convivência construídas coletivamente na Escola, bem como o cumprimento das mesmas, são fatores essenciais no processo de aprendizagem e amadurecimento do educando [...]. A disciplina proporciona assim, um controle interior, da consciência da necessidade de limites para interagir no grupo, inteligentemente, procurando formas humanas de conviver, respeitando e sendo respeitado. Os limites são sinais internos de aceitação das regras e normas imprescindíveis para atingir o bem comum. (REGIMENTO ESCOLAR, 2009, p.22)

O documento apresenta um texto consideravelmente breve sobre a importância do processo de disciplinamento escolar na formação dos estudantes e relaciona os direitos e deveres dos estudantes, associando-os como princípios não isolados, ao lado das medidas sócio-educativas e dos princípios de convivência. Dentre os deveres dos estudantes, muitos deles se relacionam à postura adequada que devem demonstrar no ambiente escolar e ao comportamento que a escola espera de seus estudantes. Todos os itens nomeados como “deveres” referem-se a boas condutas exigidas no espaço escolar, referentes aos períodos de atividade em sala de aula e àqueles vivenciados na área da

escola, no pátio e nas imediações e também nas relações com as pessoas – professores e demais estudantes. Dentre eles, destaco os seguintes:

- a) Assumir de forma consciente seus direitos e deveres, responsabilizando-se por seus atos;
- b) permanecer no estabelecimento de ensino durante todo o período escolar, participando ativamente e de forma colaborativa de todas as atividades escolares;
- c) comprometer-se, esforçando-se para obter o melhor aproveitamento escolar [...];
- f) aproveitar as oportunidades que o estabelecimento de ensino proporciona para desenvolver as dimensões de sociabilidade e o hábito de convivência em grupo;
- g) zelar pela conservação do prédio, mobiliário, material didático, bem como de tudo o que é de uso coletivo, responsabilizando-se pelos danos causados ao patrimônio;
- h) respeitar as autoridades do estabelecimento de ensino e as demais pessoas com quem convivem, tratando-as com urbanidade [...];
- j) solucionar os problemas de convivência com base em princípios éticos, buscando o diálogo como forma de resolver conflitos;
- k) ter uma atitude adequada em todas as dependências, imediações do estabelecimento de ensino e nas diversas situações em que o representa. (REGIMENTO ESCOLAR, 2009, p. 23-24).

O documento ainda contém as normas de convivência, que “foram elaboradas [...] visando também à boa organização escolar” (REGIMENTO ESCOLAR, 2009, p.25) que descrevem as regras de funcionamento da instituição a serem respeitadas por professores, pais e estudantes no cotidiano escolar. Além disso, apresenta as medidas pedagógicas e sócio-educativas da escola ao afirmar que essas medidas estão associadas à “obtenção sistemática da disciplina, visando o desenvolvimento, no aluno, da autonomia moral e intelectual que, ao agir, revele discernimento, autodisciplina e senso comunitário” (p. 27) e que elas são administradas diante de situações em que “o aluno não cumprir com seus deveres e/ou desrespeitar as normas de convivência” (p. 27) para que desta maneira se tornem um “recurso para que o educando compreenda que cometeu uma falta e que foi rompido o elo de confiança e de solidariedade” (REGIMENTO ESCOLAR, 2009, p.27).

Diante dos questionamentos realizados sobre o processo disciplinar com os estudantes, as professoras da coordenação pedagógica e da orientação educacional relataram o processo de construção de regras de convivência, desenvolvido pelos

professores, alunos e famílias da comunidade escolar. Segundo as professoras, essas regras que foram construídas são abordadas com as diferentes turmas da escola a cada início dos anos letivos, pela Coordenação de Turno, que segundo a fala das professoras entrevistadas e o texto do Regimento (2009), é o setor da escola responsável pelo disciplinamento na escola. Desta maneira, a cada início do ano escolar, as regras são retomadas com os estudantes em sala de aula pelos professores das turmas e pelo setor da Coordenação de Turno e são levadas para a casa, em forma de um folheto, para informar as famílias sobre os princípios de convivência construídos. (ANEXO B).

Segundo a fala das professoras, nas entrevistas realizadas, a proposta da escola fundamenta-se na mediação das situações indisciplinadas inicialmente com os próprios estudantes em sala de aula, por seus professores, para que as regras da escola sejam entendidas e cumpridas nesses espaços. De acordo com as professoras da coordenação e da orientação, nos Anos Iniciais esse trabalho é assegurado em sala de aula, através de diferenciadas formas de trabalho, planejadas pelos professores conforme a faixa etária dos estudantes.

Contudo, em situações extremas, quando os professores não têm condições de atuarem e resolverem os problemas indisciplinados em sala de aula os estudantes são encaminhados para a Coordenação de Turno, setor que segundo elas está atuando mais efetivamente nesse trabalho em razão da grande demanda de casos encaminhados; e da falta de profissionais atuantes no setor de Orientação Educacional da escola, setor que auxiliaria a Coordenação de Turno nesse processo. A fala da professora da coordenação pedagógica revela essa dificuldade da escola, quando diz que

[...] os casos de indisciplina passam pela Coordenação de Turno da escola e quando envolve alguma questão assim mais emocional, ou de aprendizagem, ou quando envolve a família, o Setor de Orientação Educacional e até às vezes supervisão atende [...] porque a gente tem defasagem de carga horária de SOE na escola, a gente tem 40h de SOE para uma escola com mais de 1400 alunos. A partir disso, toda vez que acontece uma questão bem da área disciplinar, de exigir regras, o primeiro movimento é passar pela Coordenação de Turno e retomar essas regras com os alunos. (PROFESSORA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, 2013).

O Regimento Escolar (2009) anuncia e confirma as funções desse setor da escola, voltadas para a intervenção diante de situações em que os estudantes estão em conflito com as regras de convivência da escola. O documento assim pontua, dentre outras atribuições:

[...] d) registrar casos de alunos atendidos pelo setor e as combinações feitas de acordo com os princípios de convivência e o plano político-administrativo-pedagógico da escola; [...]

g) Comunicar e/ou chamar pais e/ou responsáveis legal do aluno, quando este demonstre desconhecimento ou atue contrário às regras de convivência construídas pela comunidade escolar; [...]

k) Auxiliar o professor quando este tiver dificuldades em solucionar problemas que ferem as regras de convivência dentro de sua turma ou na qual esteja administrando suas atividades. (REGIMENTO ESCOLAR, 2009, p.17)

A professora referência refere-se a esta instância da escola como a promotora de intervenções diante de casos indisciplinados, no apoio ao professor em sala de aula. Ela afirma a participação da professora responsável por esse setor na intervenção em situações de indisciplina, considerando esta participação como não constrangedora à sua autoridade de professora.

Segundo a professora, a Coordenação de Turno auxilia nas intervenções diante de situações em que se torna difícil atuar de forma solitária em sala de aula, e nos diz que “a coordenação de turno é chamada na sala, para resolver na sala, com o grupo também [...]. Isso a gente pode fazer com as crianças também: aconteceu tal coisa e aí a gente conversa em grupo para o grupo ajudar a resolver também” (2013). Questionada sobre a possibilidade da perda de sua autoridade diante da intervenção da Coordenação de Turno em sala de aula, a professora afirma que não acredita que perca a sua autoridade com essa estratégia, afirmando “acho que não, porque eu chamo no limite, eu chamo quando eu já perdi a autoridade e depois fica tranquilo” (PROFESSORA REFERÊNCIA, 2013). A estratégia de resolução dos problemas em sala de aula, convidando a turma para auxiliar na resolução dos conflitos, revelada na fala da professora referência, entrelaça-se à proposta da escola na resolução de problemas defendida pela escola, na fala da professora da Coordenação Pedagógica e da professora orientadora da instituição.

A professora relata que o recurso de chamar o setor de Coordenação de Turno da escola, no apoio em sala de aula, é a “última instância” a que ela recorre, pois acredita na resolução dos problemas e conflitos em sala de aula, através do diálogo com os estudantes envolvidos, ao afirmar que

[...] primeiro eu converso com a criança, se é entre as duas crianças eu faço eles conversarem, e faço algumas combinações. Se é eu e ele, eu

converso primeiro com a criança, se não adiantou a conversa eu mando um bilhete para a família, se não adiantou com a família, eu passo para a orientação. Eu tento primeiro conversar com a criança. (PROFESSORA REFERÊNCIA, 2013).

A importância da disciplina escolar e do papel do professor com autoridade em sala de aula é expressa na entrevista com a professora da Orientação Educacional, em que é afirmada a necessidade da disciplina em sala de aula. Para essa professora, a postura do professor, que exige bons comportamentos dos alunos para que aprendam a se organizar desde cedo, uma tarefa entendida como essencial na vida escolar, está diretamente relacionada à construção da autonomia dos estudantes, nas diferentes etapas das suas vidas.

Acho que para tudo na vida precisa haver disciplina, tu mesmo tem que se disciplinar para qualquer coisa que tu queira, e eu acho que enquanto aluno tem que saber que aquele é momento que tu vai sentar, que tu vai baixar a cabeça e vai estudar [...] Aquele é o momento que tu vai olhar pra frente, prestar atenção no professor, aquele momento é que tu vai participar de tal jogo, que aquele jogo tem uma regra, que tu vai poder brincar, correr e tudo, mas que tu não vai poder ir para cima do telhado, porque tu pode cair e se machucar [...] Acho que desde pequeno começa a tua organização [...] E a tua organização depende muito da disciplina que tu tem, isso a gente vê claro em sala de aula, nos alunos, onde o professor tem uma disciplina, isso se retrata naquela turma. (PROFESSORA ORIENTADORA, 2013).

Nesta perspectiva, a professora coordenadora pedagógica da escola afirma a necessidade das regras na vida dos estudantes, em tempo e espaço escolar, afirmando a necessidade de aprender a viver em sociedade, cumprindo deveres e tendo direitos garantidos. A professora coordenadora da escola afirma que a escola é como uma “mini-sociedade”, em que se ensina a viver respeitando regras cobradas pela sociedade atual.

[...] eles têm que aprender que existem coisas que a gente pode fazer em determinados situações e que outras não podem fazer, que certas coisas são permitidas em lugares e que não são permitidas em outros. Então eu vejo assim nesse sentido, de harmonizar as relações. Primeiro aqui dentro, para depois fazer essa harmonização lá fora, se todo mundo seguisse regras de etiqueta, as coisas seriam muito mais tranquilas, porque assim eu vou fazer por outros o que eu gostaria que fizessem por mim e quando os alunos me dizem “fulano me fez aquilo, fulano me fez isso”, eu faço com que eles se coloquem no lugar do outro. A empatia, para levarem para a sua vida [...] eu entendo a disciplina assim, não mais do que isso. (PROFESSORA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, 2013).

As falas das professoras afirmam o que revela o Regimento Escolar (2009), quando apontam a importância dos estudantes terem regras a serem compreendidas

como necessárias para a convivência na escola. A professora referência da turma investigada também revela sua posição sobre a importância do processo de disciplinamento escolar quando afirma que

[...] tem os momentos em que ele tem que escutar, tem que parar e tem os momentos em que a gente pode combinar regras, algumas coisas, um imprevisto na sala, para ver o que a gente pode fazer [...]Eles vêm de casa, sem regras, sem nada sobre a escola. Eles estão aprendendo a serem alunos na escola. É para eles terem essa organização, para aprendizagem, eu acho muito importante. (PROFESSORA REFERÊNCIA, 2013).

O disciplinamento escolar é também referendado por Shor & Freire (1986) que discutem sobre a rigurosidade da educação libertadora. No livro “*Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*” (1986), os autores discutem sobre as dúvidas dos jovens professores a respeito das práticas docentes aliadas a uma perspectiva voltada para a transformação social através do processo educativo, distanciada de práticas autoritárias e reguladas por grupos que delineiam os processos escolares de forma verticalizada, que entendem os professores como meros técnicos instrumentais. Nessa perspectiva, Shor & Freire (1986) afirmam que a disciplina na escola e o rigor nas práticas dos professores são fundamentais porque o conhecimento não se dá ao acaso, em processos desorganizados e afirmam que “o conhecimento requer disciplina! O conhecimento é uma coisa que exige muitas coisas de nós, que nos faz sentir cansados, apesar de felizes. E não é uma coisa que apenas acontece. O conhecimento, repito, não é um fim de semana numa praia tropical!” (SHOR & FREIRE, 1986, p. 101).

Para os autores (1986), há uma ideia estabelecida de que o conceito de rigor está relacionado a práticas autoritárias e que por isso há dificuldades por parte dos professores em compreender a lógica do *rigor* da educação libertadora, vista pelos conservadores como práticas associadas ao libertarismo e ao descompromisso com o trabalho educativo. Os autores defendem que o rigor constitui-se como um desejo de saber mais, de conhecer mais, quando afirmam que “o rigor é um desejo de saber, uma busca de resposta, um método criativo de aprender. Talvez o rigor seja, também, uma forma de comunicação que provoca o outro a participar, ou inclui o outro numa busca ativa” (FREIRE & SHOR, 1986, p. 14).

A educação libertadora está comprometida com a educação das pessoas embasada em práticas que exigem o comprometimento tanto dos estudantes, como

pessoas em formação, quanto dos professores – que devem tornar-se cada vez mais conscientes das suas escolhas políticas, estas que embasam suas práticas pedagógicas.

Os estudantes e os professores só aprenderam uma única definição de rigor: a autoritária, a tradicional, que estrutura a educação mecanicamente e os desencoraja da responsabilidade de se recriarem, a si mesmos e à sua sociedade. [...] E o que podemos fazer nessa situação? Tenho certeza, que temos que lutar com amor, com paixão, para demonstrar que o que estamos propondo é absolutamente rigoroso. (SHOR & FREIRE, 1986, p. 98).

Refletindo sobre a importância que a escola dá ao processo de disciplinamento em seu espaço, fica evidente nas falas das professoras entrevistadas e no documento escolar analisado que as ideias se convergem para a sua necessidade, que visa ao desenvolvimento dos estudantes, de suas aprendizagens cognitivas e relacionais. Contudo, não fica clara a estratégia utilizada pela escola para que os professores da instituição trabalhem nesta perspectiva, já que essa é assumida como uma premissa relevante na formação dos sujeitos escolares, afirmada no texto do regimento da instituição.

Isso porque as entrevistas com as professoras atuantes nos cargos de Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional da escola revelaram que os princípios de convivência são trabalhados pelos professores com os estudantes e que estes levam em formato de folheto esses princípios para que seus pais tenham acesso no início do ano escolar. Foi afirmado também que as famílias têm acesso a essas regras nas reuniões que são feitas nesse período. Contudo, as professoras revelaram que cada professor ou ano ciclo da escola atua de forma diferenciada para trabalhar com esse tema e apontaram a dificuldade de alguns professores em trabalhar com os estudantes na perspectiva em que a escola fundamenta o processo de disciplinamento escolar.

A professora da Coordenação Pedagógica revela a dificuldade de muitos professores para resolverem as situações que surgem em sala de aula, muitas delas que poderiam, segundo a professora, serem resolvidas, sem encaminhamentos à Coordenação de Turno da escola. Segundo a fala desta professora, os principais problemas percebidos são as situações em que os estudantes, já dos Anos Finais do Ensino Fundamental, estão utilizando aparelhos de telefone celular durante as aulas. Segundo a professora, essas situações poderiam ser administradas pelos professores com tranquilidade, contudo geralmente estes não conseguem gerenciar essas situações a

fim de, inclusive, utilizar esse problema como uma situação favorável à própria aprendizagem dos estudantes, no uso e exploração das tecnologias em sala de aula. A professora comenta que

[...] o que mais acontece nos últimos anos é o uso do telefone na sala de aula e do fone de ouvido, o uso do telefone não do telefone para fazer ligações, como uso primeiro do telefone, mas o uso do telefone para escutar música, trocar mensagens com colega de sala, e aí o que a gente percebe é que o professor ainda não está sabendo lidar com essa tecnologia dentro da sala, então a invés de usar a seu favor, eles retiram o telefone do aluno, entregam na direção e um responsável tem que vim buscar. Ainda não tem uma visão de conseguir usar essa tecnologia a seu favor. [...] Acho que a gente atende muitas coisas aqui que poderiam ser resolvidas dentro da sala de aula. Mas acho que isso acontece do sexto ano em diante. Mais do sétimo ano em diante [...] até o quinto ano tem um professor referência e os professores especializados, então o vínculo com os alunos é outro. (PROFESSORA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, 2013).

Este é o mesmo posicionamento da professora orientadora educacional da instituição que afirma que em nossos dias é perceptível a dificuldade dos professores novos, “recém –chegados” para a atividade docente, diante do trabalho pedagógico em sala de aula por não terem a experiência necessária para enfrentar situações corriqueiras em sala de aula. Segundo a professora orientadora, esses professores “parecem não entender” o que a Coordenação Pedagógica quer lhes dizer, tendo dificuldades de assumir as turmas com a devida postura docente que, para a escola, era necessária nesse contexto.

A professora relata que, “*antigamente*”, quando a sua geração iniciava a atividade profissional docente, percebia que os professores conseguiam desenvolver melhor o trabalho em sala de aula e que se sentiam constrangidos em situações que precisavam encaminhar seus estudantes para outros setores da escola a fim de resolver conflitos e problemas.

A gente percebe assim que hoje os professores mesmo os que chegaram agora, [...] parece que eles já estão chegando um pouco cansados. Sem autonomia, sem aquela autoridade, sem aquela vontade, aquela coisa que nós tínhamos, porque na nossa época a gente não mandava os alunos para a direção porque a gente tinha que dar conta, e tinha até vergonha [...] E hoje a gente percebe que vem por tudo que tu pode imaginar, até porque não quer fazer a tarefa, porque não virou o boné, tu percebe mesmo no primeiro e segundo ano, tem professores que mandam sete alunos numa vez só e claro que a gente tenta trabalhar essas questões [...] Da minha parte principalmente tento levar os alunos de volta para a sala de aula e a gente acaba se indispondo com colegas em função disso [...] há um

tempo atrás a gente não tinha isso, se dava mais conta, a gente tinha o que costumavam chamar de domínio de classe. Tem professores que chegam e não conseguem ficar nas nossas escolas, e o problema é que não conseguem ficar, não conseguem dar aula, os professores não conseguem conversar com os alunos. (PROFESSORA ORIENTADORA, 2013).

Contudo, para essas professoras, não é somente os professores mais jovens que têm dificuldades de atuar nos contextos escolares de nossos dias: essa dificuldade é também visível no trabalho dos professores já experientes. O relato das professoras aponta dificuldades de alguns professores da escola que não estão relacionadas à inexperiência, ou à desinformação, ou à falta de formação específica.

Segundo as professoras entrevistadas, os professores iniciantes apresentam dificuldades para mediar certas situações inesperadas em sala de aula e são diante delas, comumente, mais abertos à ajuda e orientação da equipe pedagógica da escola. Porém, há um grupo de professores, com um significativo tempo de docência na rede de ensino, que também apresenta dificuldades em organizar os espaços de suas salas de aula e, mais do que isso, apresentam resistência para ouvir a equipe pedagógica e realizar necessárias mudanças para uma prática mais significativa e democrática nas suas salas de aula.

É bem difícil. É complicado, porque especialmente com as pessoas que tem muitos anos de magistério, porque as pessoas se apoderam de um conhecimento, querem uns alunos formatados de uma maneira que eles não são mais, então [...] muitas vezes a gente entra junto com o professor, outras vezes faz uma conversa com o professor, mas é muito difícil o colega mudar a sua postura, muito difícil. São casos específicos. Mas, os alunos da escola pública estão lançados à sorte para ter um bom profissional na sua frente. (PROFESSORA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, 2013).

As considerações das professoras da Coordenação Pedagógica e da Orientação Educacional alertam para um problema que não é característico somente de professores iniciantes, supostamente pouco experientes. As dificuldades de trabalhar com as turmas na perspectiva que o Regimento da escola aponta como necessária não é desenvolvida plenamente pelos professores da instituição, dando a impressão de que nada pode ser feito com aquele professor que resiste à mudança e que trabalha numa perspectiva considerada inadequada para a aprendizagem dos estudantes, a não ser aconselhá-lo e propor-lhe mudanças, às vezes improdutivas.

A fala da professora coordenadora faz pensar sobre a qualidade da educação pública diante deste contexto, quando diz: “[...] os alunos da escola pública estão lançados à sorte para ter um bom profissional na sua frente” (2013). Essa fala revela o contexto que nega a possibilidade de mudança tão necessária para os sujeitos que frequentam a escola pública, porque diante de um professor, que não assume seu papel com a devida responsabilidade necessária para o trabalho, vivenciam processos de ensino que estão aliados à manutenção, à adaptação e à segregação de suas possibilidades como sujeitos dessa sociedade. Diante disso, pode-se considerar que as práticas observadas em uma sala de aula nessa pesquisa são desenvolvidas numa perspectiva que não é generalizada nem no trabalho desta instituição, na qual realizei a pesquisa, e nem em outras escolas, diante do entendimento de que essa premissa pode ser associada, infelizmente, a outros espaços educativos escolares.

As professoras também tiveram suas opiniões convergentes quando afirmaram sobre a multiplicidade de perspectivas dos professores da escola acerca dos conceitos de disciplina, de autoridade, de autonomia. Afirmam que os professores, por suas diferentes formações, experiências e expectativas de vida dão sentidos diferenciados a esse processo e conceitos. Há professores que não toleram brincadeiras, comentários ou comportamentos das crianças e jovens entendidos por outros professores como característicos das fases infantil e juvenil, das gerações atuais. A professora da Orientação Educacional, nesse sentido, defende a ideia de que o professor precisa saber ouvir os estudantes, compreender que suas expressões e formas de se relacionar uns com os outros são característicos de suas condições de vida/sociais e familiares e que a partir disso torna-se necessário realizar o trabalho a partir da mediação, do diálogo sobre as formas adequadas de se relacionar com os demais.

[...] são alunos que têm maiores dificuldades, têm alunos que dizem palavrão dentro sala e não estou te dizendo que o aluno deva falar nome feio, mas tu tem que entender que é a forma que eles se tratam assim em casa, não estou questionando o certo ou errado, mas eu tenho que ter esse olhar para conversar com esse aluno de forma diferente, chamar e conversar porque não pode, dizer porque não [...] é complicado fazer as pessoas saírem dos seus conceitos [...] e consigam estar tendo um outro olhar. (PROFESSORA ORIENTADORA, 2013).

Para essa professora, as diferentes posturas dos professores em relação a este tema torna-se um complicador para o trabalho com os professores sobre essa problemática e também destes com os estudantes. Os saberes dos professores sobre o

processo de disciplinamento na escola influenciam diretamente as suas práticas, que nem sempre estão de acordo com o que a escola prevê a partir de seu Regimento. E a disposição dos professores diante da resolução ou não em sala de aula de determinados problemas reflete no número expressivo de encaminhamentos dos estudantes ao setor de Coordenação de Turno, para que os conflitos sejam resolvidos.

Para a orientadora educacional, há poucos casos indisciplinados encaminhados à Coordenação de Turno advindos das turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em relação aos outros anos escolares. Contudo, acredita que esse número deveria ser ainda menos significativo, diante do fato de que os professores trabalham mais tempo com os estudantes durante a semana e que por isso poderiam desenvolver projetos integrados com a turma sobre as regras de convivência da escola. De acordo com essa professora, esses projetos poderiam ser construídos de forma interdisciplinar e a partir de um planejamento que favoreça a aprendizagem da regra instituída pela escola como algo necessário e que o processo “aconteça ao natural”. (PROFESSORA ORIENTADORA, 2013).

Assim, para essa professora a dificuldade de trabalho em sala de aula não é exclusiva dos Anos Finais do Ensino Fundamental (onde os jovens têm aulas com diferentes professores). Essa dificuldade de trabalho com as turmas, no desenvolvimento de um trabalho pela autonomia das crianças e jovens em relação às regras da escola, está significativamente presente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quando nos diz que “no meu ponto de vista tem muito, acho que no primeiro ciclo tinha que ser zero, principalmente em A10, tinha que ser zero, e não é zero. Tem alunos que vem pra cá sim [...]” (PROFESSORA ORIENTADORA, 2013).

Sobre a postura dos professores no trabalho em sala de aula, como autoridades ou como autoritários, as professoras atuantes na coordenação pedagógica e na orientação educacional também têm suas ideias aproximadas quando afirmam a necessidade de haver um planejamento coeso para o trabalho com limites e regras nas diferentes turmas e níveis escolares. Ficou evidente em suas falas que a forma como os professores organizam suas salas de aula e desenvolvem suas práticas como professores com autoridade, influenciam o comportamento dos estudantes e o processo de construção da autonomia. Para essas professoras, é clara a distinção entre os conceitos de autoridade e autoritarismo, quando se referem às práticas professorais exercidas na

escola. Para a orientadora educacional da escola, as ideias de autoridade e autoritarismo são bem definidas e distanciadas, quando diz que

[...] o professor tem que ter autonomia e autoridade dentro da sala de aula, ele não pode ser autoritário. [...] O aluno precisa de alguém com autoridade, com autonomia, como adulto naquele momento em relação aos pequenos e tu não pode ser autoritário, para que o teu aluno também possa ter autoridade, ter autonomia [...] senão ele vai ser um aluno sem autonomia nenhuma, sem autoridade nunca, ele vai só responder aquilo que o professor está querendo que ele responda e da maneira que quer que ele responda [...] Esta é a relação entre autoridade e autonomia [...] (PROFESSORA ORIENTADORA, 2013).

A professora coordenadora pedagógica da escola também se posiciona nessa perspectiva ao considerar que a postura do professor está relacionada à forma como as turmas se desenvolvem no decorrer do ano letivo, afirmando que a autonomia é uma conquista das turmas que têm professores autônomos e considerados autoridades, já que nos diz que “um professor autoritário não vai ter uma turma autônoma, porque não há negociação, não há o diálogo”. (2013).

Nesse sentido, ao relatar sobre as características específicas da turma investigada, a professora coordenadora pedagógica afirma que as crianças desta turma já apresentam conhecimentos sobre a rotina e sobre as atividades da sala de aula e que demonstram, por isso, níveis crescentes de autonomia. Para a coordenadora, essa turma tem essa postura justamente em razão do trabalho integrado e significativo que está sendo desenvolvido pela professora referência. Ainda afirma que percebe diferenças entre as turmas do mesmo ano escolar, não só nas turmas de primeiro ano, e que essas diferenças podem ser atribuídas às diferentes perspectivas de trabalho dos professores.

Na fala da coordenadora pedagógica, fica evidente a sua compreensão acerca das aproximações entre os conceitos de autoridade e de autonomia, que se configuram como processos associados e que promovem a construção da autonomia dos estudantes, que se tornam partícipes do processo de construção do próprio conhecimento. E a participação dos estudantes nos processos escolares de tomada de decisões, em nível cada vez mais crescente, reafirma que o processo de disciplina escolar não é uma ação exclusiva do professor sobre sua turma de estudantes, mas sim uma tomada de decisão que deve envolver os estudantes como co-autores dessa forma de organizar a sala de aula e se relacionar como um grupo de aprendentes, também ensinantes.

E se eu estou tranquila com o que eu vou fazer, eu consigo com que meus alunos sejam autônomos no trabalho deles, porque eu não vou dar atividades nem demais nem de menos, e porque eu vou no primeiro momento organizar o trabalho e eles sabem exatamente o que eu vai acontecer [...] é o que eu te falava antes da A14, ela é uma turma que deverá se tornar bastante autônoma, se ainda não está, eles não precisam da figura da professora referencia ali dentro para saber o que vai acontecer, eles já conquistaram a autonomia da rotina deles agora, daqui a pouco eles vão conquistar a autonomia deles num outro sentido, numa outra habilidade. (PROFESSORA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, 2013).

Nessa direção, Freire (1992) destaca que o processo de disciplina escolar, para ser realmente significativo, deve envolver os estudantes, e não apenas o professor como o detentor de todo o poder e conhecimento em sala de aula, quando nos diz que “essa disciplina não pode resultar de um trabalho feito nos alunos pelo professor. Requerendo, embora, a presença marcante do professor ou da professora, sua orientação, seu estímulo, sua autoridade, essa disciplina tem de ser construída e assumida pelos alunos” (FREIRE, 1992, p. 43).

O contexto escolar é caracterizado por atender crianças e jovens de uma área periférica da cidade, em que a comunidade é vista, pelas professoras investigadas, como participativa e atenciosa com a escola. No que diz respeito à participação das famílias na escola, o Regimento Escolar (2009), entende essa parceria como importante nos processos de integração do Conselho Escolar, em que as famílias são chamadas para participar ativamente dos processos de construção das propostas político-administrativas da escola, dos processos eleitorais, na responsabilização pelo zelo dos espaços e materiais da escola e no comprometimento “com o processo de aprendizagem e assiduidade de seu filho”. Nessa direção, o documento convida a comunidade a se fazer presente e valoriza a sua participação em processos de construção da legitimidade da função social da escola.

A partir das entrevistas realizadas com as professoras pude compreender as estratégias utilizadas pela escola na resolução de conflitos relacionados a situações de indisciplina de uma forma partilhada com as famílias. Segundo a entrevista com a professora atuante na Coordenação Pedagógica da escola, as famílias sempre que chamadas, geralmente comparecem e apoiam as decisões da escola, diante de conflitos em que seus filhos e filhas tiveram atitudes inadequadas. Mas, revela que a posição inicial das famílias, quando chegam à escola, é “braba”, cobrando determinadas

situações ou inconformada por ter sido chamada. A professora assim relata a relação escola-comunidade:

Acolhe, e acho que acolhe. Na maioria dos casos, não em todos, a família chega muito braba com a escola. Sabe aí tu vai conversando, vai mostrando como as coisas de fato aconteceram, vai ponderando e na maioria das vezes a família que chega armada na escola, ela sai agradecendo. Elas conseguem refletir junto com a gente, tem as exceções, mas de uma forma geral, não dá para banalizar que a família não acolhe, não respeita, acho que a maioria acolhe e respeita sim. (PROFESSORA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, 2013).

Para a professora da Coordenação Pedagógica, a presença da família na escola é fundamental e segundo ela essa presença não se faz só fisicamente dentro do espaço escolar, mas também nas relações que são estabelecidas entre pais e filhos na valorização da função social da escola, quando nos diz que “a presença da família na escola não é só a presença física do pai aqui dentro, a família na escola pra mim que é aquela família que pergunta para o filho o que aconteceu, pergunta para o filho se ele tem de tarefa, o que ele fez na escola durante o dia e como foi o dia dele”. (PROFESSORA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, 2013).

A mesma compreensão é apresentada na fala da professora referência quando diz que quando uma família é chamada, para conversar sobre algum problema, que está ocorrendo com as crianças, as famílias, de modo geral, mostram-se atenciosas e acolhedoras, apesar de algumas famílias se mostrarem resistentes à posição da escola diante dos conflitos indisciplinados. A professora referência afirma essa situação e nos diz que “[...] é, tem os dois. Tem famílias que dizem que em casa ele é um anjo [...] e tem outras que chegam dizendo: é já sei que é meu filho! Geralmente as famílias acolhem, mas, claro que tem famílias que não aceitam e que dizem que era eu o problema”. (PROFESSORA REFERÊNCIA, 2013).

A professora orientadora da escola quando questionada sobre a participação das famílias em situações que a escola precisa intervir e chamá-las para conversar sobre problemas que envolvem seus filhos e filhas, relata que por vezes prefere não chamá-las e não fazê-las cientes. Isso porque acredita que o conhecimento das famílias sobre determinados problemas escolares de seus filhos na escola, muitas vezes não ajuda a resolvê-los, complicando ainda mais a situação.

[...] Eu costumo dizer até que às vezes eu não gosto de chamar a família porque dependendo da família, eu sei que a gente não tem alcance para tudo via comunidade, via serviço social, via psicólogo, etc. Não adianta chamar a família, porque talvez piore a situação, ou não vai saber como ajudar também ou vai acabar só se frustrando, ou vai só bater, ou também vai achar que aquilo é normal, que ele devia ter agido daquele jeito mesmo [...] É um círculo vicioso, em geral esses alunos que têm muitos problemas de indisciplina na escola, eles têm bastante indisciplina fora da escola também, a família é indisciplinada em todos os sentidos, é bastante desorganizado, em geral, digamos assim que 80% dos casos é assim que funciona. (PROFESSORA ORIENTADORA, 2013).

A professora orientadora revela que a escola quando atende famílias cujos problemas são complexos para serem resolvidos na relação escola-família, a escola faz encaminhamentos para que essas situações possam ser mediadas por outros setores, como os atendimentos psicológicos e o atendimento com a Justiça Restaurativa, que se situa próximo da escola, em um órgão chamado “Central de Práticas Restaurativas”. Segundo a professora orientadora, trata-se de um núcleo que contém vários profissionais que atendem as famílias diante de problemas entre professores e estudantes, vizinhos e jovens entre si, quando a escola não consegue mediar os conflitos. A equipe dessa Central de Práticas Restaurativas conta, de acordo com a professora orientadora, com profissionais como pedagogos, assistentes sociais e psicólogos. De acordo com um informativo sobre a Justiça Restaurativa desenvolvida na comunidade, cedido pela professora orientadora, esse serviço volta-se à resolução mediada de conflitos entre as pessoas. O panfleto assinala a ideia de que a Justiça Restaurativa é uma alternativa para “atender as situações de conflitos, valorizando o diálogo e possibilitando a reparação do dano”.

Essa estratégia da escola em encaminhar situações conflituosas para serem atendidas em outros órgãos, diante da sua impossibilidade de resolver esses problemas, parece interessante diante da alta exigência da sociedade em relação aos fazeres e responsabilidades da escola. É uma estratégia de responsabilizar as pessoas pelas suas próprias escolhas e pelos próprios conflitos em que estão envolvidas. Isso não quer dizer que a escola deva se eximir do trabalho com conflitos, que são característicos do processo de aprender e de se desenvolver. Contudo, quando a escola tem diante de si uma série de situações que são inviáveis para que ela resolva, a sociedade precisa dar-se conta da sua responsabilidade diante delas. Isso porque a escola é uma instituição que deve priorizar o trabalho pela democratização do conhecimento e não se voltar a tentar

equacionar todos os problemas e situações sociais em que por vezes encontra-se envolvida (NÓVOA, 2009).

Neste sentido, Nóvoa (2009) reflete sobre a importância de pensarmos as propostas educativas mais voltadas para o que é objetivo real da escola e para o papel da sociedade nesse processo, que deve se responsabilizar na educação das novas gerações, quando nos diz que os sistemas de ensino precisam estar voltados a outras perspectivas, a outras novas ideias. O autor (2009) afirma que a educação do futuro necessita de processos escolares embasados em práticas que promovam a mudança. Ele afirma que precisamos de novos processos: “em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança. Em vez do transbordamento, uma nova concepção aprendizagem. Em vez do alheamento da sociedade, o reforço do espaço público da educação”. (NÓVOA, 2009, p.15-16).

A posição das famílias que chegam à escola “brabas”, contra a chamada da escola, em razão de problemas ocorridos com seus filhos e filhas, voltadas à ideia de que a professora é a “culpada”, como menciona a professora referência na sua entrevista em relação a algumas famílias, alerta para o posicionamento dessas famílias em relação à escola. Essas posturas podem estar associadas ao descontentamento delas em relação à escola, porque numa sociedade em que há grandes expectativas para que a educação escolar transforme a sociedade e resolva seus problemas, como uma instituição solitária, frustra aqueles que acreditam veemente nessa falácia.

Sabemos que há famílias que podem ter sofrido situações que justificam suas indignações em relação à escola e que por isso já chegam ao ambiente escolar desconfiadas das falas das professoras. Mas, a postura inicial que se faz “braba”, revela um descontentamento em relação à escola que, vista como formadora (e talvez única instituição) e grande responsável pela resolução de problemas sociais faz com que esses pais e mães tenham atitudes que desconsideram a sua participação na educação de seus filhos e filhas e acabam por transferir para a escola mais essa atribuição. Segundo Arendt (2000), o sintoma mais presente da crise da autoridade em nossos dias é que esta está em espaços pré-políticas, como a criação de filhos e a educação, autoridade antes entendida como uma “necessidade natural”.

As crianças não podem derrubar a autoridade educacional como se estivessem sob a opressão da maioria adulta – embora mesmo esse absurdo tratamento das crianças como minoria oprimida carente de

libertação tenha sido efetivamente submetida a prova na prática educacional moderna. A autoridade foi recusada pelos adultos e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir sua responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças. (ARENDR, 2000, p.240)

É comum ouvirmos dentre as conversas com professores que as famílias hoje não dão mais limites aos seus filhos e que é a escola a instituição que sofre com esse problema, porque é importante para o trabalho educativo e para as relações na escola que as crianças tenham construído em suas famílias princípios como o respeito e a disposição para conviver no espaço escolar.

#### **4.1.2 Os estudantes e a sala de aula**

A turma, com vinte e duas crianças, sendo onze meninas e onze meninos, numa faixa etária entre seis e sete anos, demonstrava bastante empatia e alegria nas minhas chegadas à sala de aula. Nesses momentos, a professora da turma anunciava: “olhem quem chegou!” e todos vinham me dar um abraço de boas vindas. Essa receptividade das crianças me fez, já nos primeiros encontros, parte do grupo: tornava-me então a “profe Mariana”, na perspectiva de Lüdke & André (1986) um “observador como participante”. No momento das observações, procurava não intervir, não direcionar as ações das crianças diante das diferentes situações que surgiam, contudo os pedidos que me faziam (“*amarra, por favor, o meu tênis?!*”, “*me ajuda nessa atividade?*” “*posso ir ao banheiro?*”) e os comentários que realizavam, me contando novidades e propondo brincadeiras, me fez parte daquele cenário que eu, a princípio, tinha a intenção de observar “de fora”, sem intervenção direta. Diante da acolhida e das falas dirigidas a mim, procurei fazer parte daquele grupo sem, contudo, direcionar comportamentos e atitudes das crianças, quando, por exemplo, me questionavam sobre a possibilidade de ir ao banheiro ou tomar água; ou quando vinham relatar conflitos entre elas. Nesses momentos, diante de pedidos e solicitações que pudessem influenciar a organização dos momentos da aula, orientava as crianças a questionarem a professora da turma, que era quem estava organizando as atividades da sala de aula.

A turma de crianças era atendida por quatro professoras, que trabalhavam áreas diferenciadas: professora Referência, professora de Artes Visuais, professora de Educação Física e professora Volante da turma. A professora volante da turma é uma

professora que trabalhava com as crianças nos momentos em que a professora referência estava em horário de planejamento ou em horários compartilhados.

Dentre as diferentes propostas de trabalho das professoras da turma, percebi que as crianças adoravam especialmente as propostas desenvolvidas pela professora de Artes Visuais. Isso porque as atividades de Artes Visuais eram realizadas de forma integrada ao trabalho da professora referência da turma, as quais ficavam expostas e eram objetos de muitos comentários e apreciação por parte das crianças, contando-me quais eram os seus propósitos e significados.

As aulas de Educação Física, por sua vez, eram aulas, de acordo com a professora referência da turma, em que as crianças demonstram bastante alegria e entusiasmo, que foram percebidos em um dia que pude observar os momentos iniciais de uma aula. Contudo, as aulas com a professora-volante da turma, segundo os comentários das crianças, nas diferentes aulas da professora referência que observei, não eram aulas em que demonstravam o mesmo entusiasmo e alegria que sentiam pelas outras aulas. Ao contrário, temiam a professora-volante e quando questionados sobre isso, muitos deles respondiam “*é porque ela é braba, ela xinga a gente*”. Esse descontentamento das crianças em relação a essa professora era também percebido diante das conversas sobre a rotina semanal da turma em que conversavam, com a professora referência, sobre os dias da semana e as aulas que teriam. As crianças não expressavam diretamente para a professora referência esse sentimento em relação à professora volante, mas algumas demonstravam ansiedade diante da possibilidade de terem aulas com a professora volante, e alguns estudantes questionavam a professora referência se teriam aula com outros professores naquela tarde ou não.

É no espaço e no tempo escolar, em diferentes aulas num mesmo ano escolar, com diferentes professores e propostas, que se exige o ensino de posturas e regras em sala de aula como tarefa essencial para que a turma conviva harmoniosamente e para que o trabalho pedagógico se desenvolva. Afinal, esse é o objetivo central da escola tendo em vista a criação de situações de ensino para a necessária aprendizagem e desenvolvimento de seu alunado. Fortemente associada à ideia da aprendizagem na escola e das suas condições necessárias, está o processo de ensino de comportamentos e condutas esperadas pelos educandos para que esse processo se efetive no decorrer do trabalho pedagógico.

[...] os professores que já conseguem um maior desenvolvimento no que tange à relação de limites e afetividade dizem que é ‘necessário ter paciência, não pode haver imediatismo, já que valores são desenvolvidos aos poucos’. Entendem que os valores não são criados como uma lista de regras, mas são construídos na convivência, através do respeito e no cotidiano. (PEREIRA, 2011, p.108)

O problema é o *que se faz e como se faz* esse tempo/espaço ser construtivo e a partir de qual perspectiva se entende essa construção, demarcada por momentos de diversas atividades que fazem parte da rotina escolar. A rotina escolar é entendida como necessária à construção de hábitos favoráveis à aprendizagem das crianças e jovens, entretanto, questiona-se a “rotinização” destes momentos na escola que, inflexível, acomoda a todos – educadores e educandos – a realizarem tudo sempre da mesma forma e sem a necessária *novidade*, elemento importante no processo de ensino, pois promove a motivação, a curiosidade e a disposição para aprender. E o espaço da sala e como ele é organizado revelam muito dos saberes e das práticas cotidianas do professor, que dependendo dos seus objetivos pode fazer escolhas para que este lugar tenha certas características e materiais disponíveis.

A sala de aula da turma é um espaço amplo, colorido e aconchegante, com pequenas mesas e cadeiras coloridas que comumente eram juntadas, formando três grupos. As vinte e duas crianças da turma eram distribuídas nesses grupos que recebiam o nome das cores das mesas e cadeiras. Havia o “Grupo Verde”, o “Grupo Rosa” e o “Grupo Amarelo”. Por meio dessas denominações, a professora referêcia da turma organizava o chamamento das crianças para que fizessem diferentes atividades da rotina da sala de aula: pegar o estojo da mochila, lavar as mãos, pegar o lanche, buscar a atividade na mesa da professora, iniciar um jogo, dentre outras atividades que surgiam no decorrer das aulas.

De acordo com a professora, em entrevista, quando questionada sobre a organização do espaço e dos lugares ocupados pelas crianças na disposição da sala, ela mencionou que organiza as crianças, no início do ano letivo, alternando entre meninos e meninas para promover a socialização entre eles, aproximando-as de diferentes colegas para criem vínculos entre si. Após associa as crianças a grupos para compor diferentes relações entre elas por semelhanças e diferenças nas formas de se comportarem e diante das dificuldades e potencialidades cognitivas.

Segundo a professora, é no decorrer do trabalho em sala de aula que os lugares em que as crianças são colocadas são definidos, conforme as situações que surgem.

Após o primeiro período do ano em que os lugares são por ela definidos, a professora relatou a importância e a proposta de que eles num próximo momento também escolham os colegas do seu próprio grupo, revelando nessa intenção uma prática que valoriza as ideias e as relações construídas pelas crianças no decorrer do ano letivo.

A sala de aula também se caracteriza por ser um espaço repleto de armários organizados com diversos materiais<sup>5</sup> de uso coletivo pelas crianças e para o trabalho pedagógico. Pôde-se observar no decorrer das visitas, a organização dos materiais em pequenas caixas separados por necessidade, que eram bastante úteis ao trabalho com as crianças. Percebe-se a preocupação da professora referência em manter esses materiais disponíveis para uso, separados e organizados para as diferentes atividades no decorrer do ano letivo. Além desses materiais, necessários à prática docente, a sala de aula continha brinquedos distribuídos em dois armários que eram utilizados e organizados pelas crianças diariamente. Além dos brinquedos, as crianças ainda dispunham, para esse momento de brinquedo livre nos inícios das aulas, de jogos de quebra-cabeça que eram organizados e separados em pequenas embalagens plásticas, também organizados pelas crianças após o uso.

---

<sup>5</sup> Esses materiais são de uso coletivo como colas, lápis, canetinhas, giz de cera, tesouras e outros para atividades pedagógicas como letras de jornal e revistas previamente recortadas, palitos, pratos de papel, barbante, tampinhas, etc.

Figura 2 – Crianças em atividade.



Fonte: Corrêa (2013).

Figura 3 – Espaço da sala de aula: crianças e atividades.



Fonte: Corrêa (2013).

Figura 4 – Sala de aula: momento de atividades.



Fonte: Corrêa (2013).

Nas paredes da sala, as crianças tinham acesso a pequenos ganchos que serviam para que pendurassem seus trabalhos diários. Dispunham também de um grande espelho na sala, de murais como “calendário” e “chamadinha”, trabalhados diariamente pela professora referência. Além desses murais, a sala de aula era composta pelas letras do alfabeto e por números com suas respectivas quantidades – materiais confeccionados pela professora referência da turma.

Figura 5 – Murais e quadros da sala de aula.



Figura 6 – Sala de aula: murais e crianças em atividades.



Fonte: Corrêa (2013).

A sala de aula ainda continha um banheiro em anexo, que permitia o fácil acesso das crianças. Ao lado da sala das crianças do primeiro ano há um espaço com pracinha e pátio para que utilizem nos momentos de brincadeiras do recreio e em horários de pracinha. Nesse espaço também há uma casinha, em que brincavam entre outros brinquedos. O momento dos recreios é supervisionado por funcionárias da escola.

Figura 7 – Pracinha da escola.



Fonte: Corrêa (2013).

Figura 8 – Crianças brincando na pracinha.



Fonte: Corrêa (2013).

## 4.2 A CONSTRUÇÃO DA AUTORIDADE DOCENTE

*A posição mais difícil, indiscutivelmente correta, é a do democrata, coerente com seu sonho solidário e igualitário, para quem não é possível autoridade sem liberdade e esta sem aquela. (FREIRE, 1996, p.108)*

A professora da turma, na qual as observações foram realizadas, demonstrava no decorrer das suas aulas muita dedicação e atenção às solicitações e necessidades das crianças. Demonstrava também muito entusiasmo pelo trabalho em sala de aula, disposição para realizar práticas e atividades diferenciadas e muita paciência com os estudantes. Tinha uma postura alegre, carinhosa, mas também caracterizada pelo rigor ao determinar as solicitações que deveriam cumprir. Na entrevista realizada com a professora, no mês de maio deste ano, após a realização da série de observações, quando questiono a professora sobre a sua autoridade e sobre o conceito de disciplina na escola, a professora apresenta as suas ideias sobre autoridade e autoritarismo, quando diz que

Disciplina para mim não é o aluno ter medo do professor, é ele saber o momento em que ele tem que escutar, momento em que ele pode falar no caso, e a gente dialogar para ver o que a gente pode fazer [...] não é aquela coisa autoritária minha, rígida. É o diálogo que a gente tem que ter com o aluno. (PROFESSORA REFERÊNCIA, 2013).

A fala da professora revela a sua concepção acerca do que é ser uma professora autoridade em sala de aula. Na conversa que realizamos no decorrer da entrevista, fica evidente a diferença que estabelece entre esses dois conceitos, entretanto, a professora resiste a se denominar como uma *autoridade na sala de aula*. Após afirmar que não se via como uma autoridade e diante de outros questionamentos sobre isso, ela diz: “é, eu sou uma autoridade, mas não aquela rígida da sala. Eu sou uma autoridade, claro que eu sou, na sala tem que ter uma autoridade”. O reconhecimento da professora sobre a necessidade de ser uma autoridade é compreendida em suas falas no decorrer da entrevista, nas conversas informais que tínhamos no decorrer das observações e nas próprias aulas que pude acompanhar. Para a professora, a autoridade é vista como necessária e fundamental em sala de aula, mas mesmo assim percebi suas dificuldades em se afirmar como uma *autoridade* no momento da entrevista, visto que não concordava com práticas autoritárias e não desejava perceber-se nessa perspectiva,

tendo dificuldades de distinguir os conceitos, ao perceber-se como uma professora com autoridade.

O autoritarismo é uma prática educativa em que a autoridade do educador é utilizada abusivamente e na qual não se respeita a personalidade dos estudantes, e é por isso entendida como “esmagadora” e “opressora”. Configura-se, nesta perspectiva, o abuso do poder e a exploração de direitos que são utilizados para *oprimir* o outro e obter lucros indevidos. Essa prática é considerada uma *má* educação, pois desconsidera o outro como partícipe do processo, que não tem *voz* e *vez* e nem é atuante em seu modo de aprender. A educação autoritária não confia no saber do estudante, não considera a sua história e deseja lhe depositar o conhecimento que acredita ser legítimo e verdadeiro. A professora, durante a entrevista, quando questionada sobre o que é ser um professor autoritário, ela diz: “é o professor que grita [...] Que o aluno nunca tem razão [...] Que diz: eu é que sei [...]” (PROFESSORA REFERÊNCIA, 2013). Nessa perspectiva, Paulo Freire (1987) faz referência a uma forma de educação, que designa “bancária”, que tem o pressuposto do autoritarismo do professor, como o sujeito detentor do saber e do poder em sala de aula.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. (FREIRE, 1987, p.33)

E, nessa condição, do ato educativo aliado a uma postura mais tradicional e conservadora da educação, esse conhecimento é desprovido de significado para aquele que é visto como um mero receptor de depósitos, que não faz do saber um objeto digno de aprendizagem e legitimação. Freire (1987), ao denunciar a “educação bancária”, retratava a condição opressora de práticas autoritárias em que se prioriza o controle não só dos corpos, mas também das mentes que, controladas e domesticadas para serem passivas, não são capazes de criar, de transformar e de *ler* as realidades em que vivem.

E porque os homens, nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção “bancária”, tanto mais “educados”, porque adequados ao mundo. Esta é uma concepção que, implicando numa prática, só pode interessar aos opressores que estarão tão mais em paz, quanto mais adequados

estejam os homens ao mundo. E tão mais preocupados, quanto mais questionando o mundo estejam os homens. (FREIRE, 1987, p. 36)

Professores e professoras que apresentam uma postura sisuda, brava e intolerante afastam os estudantes do processo de aprendizagem na escola. Neste ambiente, pode-se criar o desgosto pelas atividades, o medo e a insegurança em relação à figura docente e o desinteresse pelos temas trabalhados sendo que estes são explorados por vezes com sentimentos de coação. O professor que demonstra impaciência, que não tem tempo de ouvir os estudantes e propor momentos de alegria e problematização, faz com que estes tenham receio de uma possível aproximação, pela insegurança que configura essa relação. O autoritarismo, dessa forma, trata de ensinar que o respeito se constrói a partir do sentimento de medo e temor em relação ao outro, este que detém certo poder superior de quem deve obedecer. Este contexto não abre possibilidades para *ser livre*, mas sim *ser preso, dominado, oprimido* ao que é entendido como correto e verdadeiro.

É preciso rejeitar, sim, o poder que se representa em todas as formas de autoritarismo. A autoridade é fundamental para o exercício de um poder democrático tanto na escola quanto nas demais instituições sociais. É com autoridade, e na alteridade, que se constrói a liberdade, condição para a cidadania, no cotidiano nas relações. (RIOS, In: VEIGA, 2011 p. 85).

Essa não é, definitivamente, uma boa educação. Contudo, qual é a educação que queremos para trabalhar com as crianças e jovens dos nossos dias? Com receio desta prática abusiva do poder, não estará a educação passando por um processo crescente de liberalização dos comportamentos e condutas? As nossas crianças e jovens não estão sendo subestimados no que se refere à exigência de aprendizagens e posturas como pessoas em formação?

As dúvidas que surgem nessa discussão nos remetem a ideia de que queremos algo melhor do que temos, pois o processo de educação, especialmente o escolar, deve ser pensado a fim de que se criem situações de formação de homens e mulheres para um futuro melhor. Aliada a questão “que educação queremos?”, estão imbricadas a outras não distanciadas: que homens e mulheres queremos *formar*? O que configura este futuro melhor? Quais são os saberes e práticas que serão eleitas a fim de trabalhar por este objetivo?

Num mundo cada vez mais marcado pelas violências, pela indiferença, pela negação do outro e pelo egocentrismo nas relações, o processo educativo escolar é responsável por pensar e agir guiado por um ideal de educação numa perspectiva mais humanizadora. Essa pretensão pode ser entendida como ilusória, ingênua, sonhadora. Muitos questionam o sonho, a ilusão, a esperança de um professor que visa a uma escola pública comprometida com esses ideais. Mas, o que move a quem se dedica ao processo educativo se não ter a intencionalidade de reconstruir o cotidiano, de problematizar o naturalizado e auxiliar no processo de transformação do que é necessário?

A educação escolarizada precisa ter como preceito a autoridade do educador – como orientador da aprendizagem de valores para a cidadania – e a liberdade dos estudantes, aprendizes desses princípios e capazes de nesse processo construir sua autonomia. E este trabalho não é feito como um passe de mágica ou milagrosamente, mas construído no dia a dia escolar, em que seja problematizado coletivamente o que se passa e pretende nesse lugar. Para Ribeiro (1989), os discursos que defendem a necessária democratização da escola por vezes isolam os conceitos de liberdade e de disciplina, percebendo-os antagônicos. Para a autora, esse antagonismo é um equívoco reducionista, quando afirma que

Considero equivocada a interpretação que, em nome da necessária democratização da escola, ao considerar a contradição espontaneidade (liberdade) versus coerção (disciplina), afirma o elemento espontaneidade (liberdade) e nega absolutamente o elemento coerção (disciplina) por identificá-lo/reduzi-lo ao autoritarismo. (RIBEIRO, 1989, p. 25).

Nesta perspectiva, Antonio Gramsci (2001) também valoriza no processo educacional escolarizado a importância da disciplina como uma estratégia de tornar os estudantes cada vez mais autônomos e autodisciplinados, inclusive intelectualmente. Para o autor, é necessária a devida superação de uma escola opressora, de classes, para a uma escola que vise à formação para a vida e para o trabalho.

Do ensino quase puramente dogmático, no qual a memória desempenha um grande papel, passa-se à fase criadora ou de trabalho autônomo e independente; da escola com disciplina de estudo imposta e controlada autoritariamente, passa-se a uma fase de estudo ou de trabalho profissional na qual a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente ilimitadas. (GRAMSCI, 2001, p.38)

Assim, compreende-se que o poder que ordena a disciplina, quando esta é realizada por um professor comprometido com a necessidade de trabalhar a aprendizagem de valores e princípios em sala de aula, é uma forma de autoridade que orienta quando necessário e porque precisa fazê-lo. Não utiliza o poder para obter benefícios numa forma de abuso de autoridade, mas para orientar o outro a seguir princípios que, sozinho, por diversas razões, não teria condições de considerar e seguir. Contudo, esses princípios devem ser problematizados, apropriados e entendidos como necessários àqueles que se propõe a intervenção. Caso contrário, quando não se tem a problematização, a não compreensão da necessidade de seguir tais combinações, pode tornar a aprendizagem carente de sentido para os sujeitos.

Rios (In: VEIGA, 2011) refere-se a essa ideia, dizendo que muito mais do que as palavras, as atitudes de um professor, em diferentes situações do cotidiano, ensinam formas de entender, por exemplo, o que é respeito, justiça e solidariedade. A autora (2011, p. 85) nos diz que “o gesto do professor ensina. A atitude autoritária ensina a desprezar o outro, a desconsiderar os direitos. De nada vale um discurso que pretende ensinar que ‘é importante respeitar as diferenças’ quando o gesto ensina a desrespeitá-las”.

Durante o período de observações realizado, a professora referência revelou uma série de estratégias disciplinares que organizavam a sua rotina em sala de aula e que envolviam os estudantes, partícipes ativos nesses momentos. Muitas estratégias observadas são consideradas significativas porque substituem práticas que são coercitivas na escola. Por vezes escutamos relatos de professores chateados com as tentativas fracassadas de fazerem seus alunos “se aquietarem”, silenciarem e obedecerem diante de solicitações feitas. Com criatividade e rigorosidade, a professora apresenta uma série de práticas significativas para os estudantes que, por estarem envolvidos, acatam as solicitações no decorrer das aulas.

Na entrevista realizada com a professora, questioneei sobre essas estratégias e em quais referenciais teóricos elas poderiam estar alicerçadas. A professora revelou que essas formas de encaminhar as situações em sala de aula e de organizar esse espaço se embasam nos saberes construídos no decorrer de sua trajetória como professora, na troca de ideias com suas colegas sobre estratégias pedagógicas de trabalho bem sucedidas. Ela afirma que

[...] por meio de conversas com colegas. Ah, isso funcionou, isso também funcionou [...] “Sim, sim, salabim!” foi quando a gente entrou com o projeto das fadas [...] dai vou começar a usar a magia na sala de aula também, mas a estratégia da luz é até uma das regras da escola aqui. Os alunos dizem: “desliga a luz, sora!” e eles têm internalizado isso que quando desligou a luz é a hora de parar, que chegou o limite. (PROFESSORA REFERÊNCIA, 2013).

As experiências dos professores no campo da prática estão aliadas à construção de seus saberes docentes. Os seus saberes são temporais, construídos no decorrer da sua história como sujeitos escolares, já na época de estudantes, antes mesmo de decidirem serem professores, e são fortalecidos no decorrer da vida profissional: do início diante das primeiras explorações aos anos finais das carreiras como professores. São as experiências no tempo da carreira que constituem os saberes docentes. (TARDIF, 2000).

A partir disso, quando questionei sobre as regras da turma, importantes para organizar as relações em sala de aula, a professora afirmou que as regras que a turma deveria cumprir foram pensadas por ela como necessárias. No início do ano escolar, as regras estão claras desde o primeiro dia de aula, em que já se trabalha na perspectiva de deixar as crianças cientes do que é permitido naquele espaço e do que deve ser evitado. A professora defende essa hipótese por acreditar que com as crianças pequenas é importante estabelecer combinações desde o início do ano, já experienciadas em outros anos e turmas, porque é justamente nesse período escolar que as crianças estão vivenciando esse novo espaço, para muitas delas como a primeira experiência com a escolarização. Ficou nítida a postura da professora quando diz que inicialmente propõe as regras da sala de aula para organizar esse espaço, mas que no decorrer do ano, as crianças poderiam trazer outras a serem discutidas coletivamente pelo grupo, se forem necessárias.

Acredito que não há equívoco quando o professor inicia o ano escolar fazendo combinações com a sua turma, a partir de regras que sejam preocupadas com o bem comum do grupo. Pelo contrário, mesmo que alguns a apontem essa postura como autoritária, permeada por um poder unilateral, elas são necessárias porque a sala de aula é um espaço social que exige do professor, inicial e continuamente, uma postura atenta e focada na construção de relações embasadas na justiça e no respeito.

Falamos em autoridade do professor, referindo-nos a algo ganho no reconhecimento concreto da especificidade do seu papel. Muitas vezes, o sentido da autoridade encontra-se desgastado na instituição escolar. O que constatamos, na verdade, é, por um lado, um certo

esquecimento da autoridade, um desprezo, uma negação, como se ela, por causa da referência ao exercício do poder, estivesse necessariamente ligada a uma forma de que o poder muitas vezes se reveste, que é a dominação. (RIOS, In: VEIGA, 2011, p.84-85).

Uma estratégia que considero bastante inteligente é a organização das filas. Desde o primeiro dia das observações, percebi que as filas eram organizadas em duas fileiras, uma de meninas e outra de meninos e inicialmente ordenada pela chegada livre das crianças às filas. Na frente delas, estudantes específicos tomariam esse lugar quando fossem considerados “o ajudante” e “a ajudante” da turma, em determinados dias. Essa era a combinação feita entre crianças e professora. A ordem do ajudante do dia, por sua vez, era definida pela ordem alfabética dos nomes das crianças da sala, disponíveis na sala no espaço de organização das atividades que realizavam diariamente. Através dessa referência, dos nomes dos colegas, expostos na parede da sala, a professora questionava diariamente quem seriam os ajudantes da turma a partir da problematização das letras iniciais dos nomes das crianças. Iniciava-se aí a discussão que daria origem à nova organização das filas, que seria assumida em período seguinte.

Após esse momento de combinação acerca dos ajudantes da turma assumirem os primeiros lugares das filas, a professora introduz a ideia de que as duas filas, a dos meninos e a das meninas, seriam organizadas também pela ordem alfabética dos nomes das crianças. Todos os dias as crianças organizavam-se a partir das letras iniciais dos seus nomes e os ajudantes continuariam assumindo o primeiro lugar das filas, fazendo com estas se movimentassem a cada dia. Assim, o ajudante que havia sido o primeiro da fila no dia anterior, seria o último da fila no dia seguinte, fazendo com que o segundo da fila no dia anterior assumisse o primeiro lugar no dia seguinte. Havia uma rotatividade na fila que, organizada pelos ajudantes da turma e pela ordem alfabética, não permitia que o mesmo estudante fosse sempre o último da fila, o que acontece comumente nas organizações das filas em que a ordenação por altura dos estudantes é a referência para fazê-las.

Outra estratégia interessante utilizada pela professora é a solicitação de *senhas* para a entrada na sala após o recreio. Além de fazer com que as crianças se organizem para a entrada no espaço da sala de aula após o momento do recreio, por vezes agitado e barulhento, faz com que as crianças se sintam desafiadas a pensar sobre determinados questionamentos feitos pela professora. Em filas, as crianças são questionadas pela professora sobre questões como: “diga o nome da professora e a sua turma”; “diga a

letra inicial do seu nome”, “diga uma palavra com a letra do seu nome”; e as respostas se configuravam como passaportes para a entrada em sala de aula. Essa atividade estava prevista na rotina das aulas, o que já era entendido pelas crianças como parte daquele momento pós-recreio.

A professora, nos momentos de sair da sala com crianças, como nas idas ao refeitório, ao invés de ficar chamando-as quase individualmente para saírem, combinou com as crianças que elas deveriam organizar-se rapidamente, organizando suas cadeiras juntos às mesas, e esperando já na posição para saída, mas nos seus lugares, toda vez que ela apagasse a luz e saísse da sala fechando a porta. No momento em que entrasse todas as crianças deveriam estar organizadas para a saída. Essa estratégia foi desenvolvida em todas as aulas observadas. A professora dizia: “agora eu vou sair, estão todos preparados?”. Nesse momento, todos deveriam estar sentados e quando a professora saía e fechava a porta, as crianças em tom de expectativa e entusiasmo com a situação levantavam ligeiramente das suas cadeiras, as empurravam em direção às mesas e ficavam à espera da abertura da porta, prontas em silêncio, mas com sorrisos abertos para a professora. Na abertura da porta, a professora dizia: “agora, com passinhos de formiga...”; e em outros dias “agora, com passos de gigante...” e todas as crianças caminhavam até a porta como a professora solicitara, devagar e em ordem. Essa estratégia é bastante interessante porque se configura como uma brincadeira em que as crianças cumprem a solicitação da professora para terem atitudes adequadas para saírem da sala. É uma alternativa que poupa o professor dos momentos constrangedores e enfadonhos em que solicita diversas vezes que as crianças arrumem seus lugares e comportem-se na saída da sala, para a ida a outros espaços da escola.

Outra estratégia interessante é utilizada nos momentos de saída das crianças, no final das aulas. Nesse momento, em que todos já guardaram seus materiais e colocaram suas mochilas nas cadeiras, pois durante as aulas estas ficam penduradas em suportes identificados com os nomes das crianças nas paredes da sala, a professora apaga a luz e solicita que os ajudantes se dirijam a porta com a intenção de um deles ligar a luz novamente e o outro abrir a porta para receber os pais. Esse ritual, observado em todas as aulas visitadas, fez com que as crianças se sentassem em seus lugares e esperassem a chegada dos pais para buscá-las. Quando buscadas, as crianças levantavam e antes de sair, arrumavam suas cadeiras próximas das mesas em que sentavam.

A disciplina escolar, assim, pode ser um conjunto de práticas aliado a problematizações do que é cuidar de si e do/a outro/a, que podem ser desenvolvidas em relações de respeito e cooperação entre os pares. A problematização dos porquês em sala de aula tem como pressuposto a rigorosidade da educação libertadora, em que os sujeitos são convidados a serem partícipes responsáveis pelo processo de construção e negociação que se constrói. Rubem Alves (2010), nessa perspectiva, revela sua percepção sobre uma prática escolar possível, quando afirma que

[...] o que mais fortemente começou por me impressionar na Escola da Ponte foi a doce e fraternal serenidade dos olhares, dos gestos e das palavras de todos, crianças e adultos. Ali ninguém tem necessidade de engrossar ou elevar a voz e de se pôr em bicos de pés para se fazer ouvir ou reconhecer pelos demais – porque todos sabem que a sua voz conta e é para ser ouvida. (ALVES, 2010, p. 12-13).

E é nesse processo que o rigor do professor, que orienta os processos, contribui para a construção da autonomia dos estudantes em espaços com essa responsabilidade relacionada ao rigor docente, mas com a liberdade necessária para que todos participem ativamente. Shor & Freire (1986) dialogam sobre a rigorosidade característica da educação libertadora e afirmam que o rigor nos processos educativos não se refere a práticas de autoritarismo ou de inflexibilidade do professor, ao contrário afirmam que é necessário à prática educativa comprometida com uma concepção transformadora da educação.

[...] temos que demonstrar que rigor não é sinônimo de autoritarismo, e que “rigor” não quer dizer “rigidez”. O rigor vive com a liberdade, precisa de liberdade. Não posso entender como é possível ser rigoroso sem ser criativo. Para mim, é muito difícil ser criativo se não existe liberdade. Sem liberdade, só posso repetir o que me é dito. (SHOR & FREIRE, 1986, p.52).

Em momentos de atividade, quando as crianças da turma conversavam de forma mais barulhenta, em tom de voz mais alto, e associado a isso quando corriam pela sala para conversar com colegas que estavam sentados em outros grupos da sala, a professora chamava a atenção da turma e lhes dizia: “gente, o que nós combinamos?” Essa fala da professora era percebida em poucos momentos nas observações realizadas. Percebia que a conversa entre as crianças, nos momentos de atividade, não incomodava de forma significativa a professora. Considero que as conversas durante esses momentos, na realidade, não eram consideradas inadequadas, pois muitas delas estavam relacionadas às atividades e propostas desenvolvidas em sala de aula naqueles

momentos. Na entrevista com a professora referência, quando questionada sobre as situações em que mais percebia atitudes indisciplinadas de seus alunos, afirmou que não percebia comportamentos ditos indisciplinados em sua sala de aula, compreensão que pode ser relacionada à sua prática em sala de aula, diante das crianças e suas interações.

A indisciplina? No momento de formar fila (risos). Sabe, às vezes eu acho que eles não são indisciplinados. Eu não vejo assim, nenhum momento assim... É uma turma que tu fala, faz a brincadeira na hora e eles escutam, geralmente... Muito difícil virar uma indisciplina, nunca considerei nenhum deles indisciplinados. Nessa turminha, no caso, não vejo assim. (PROFESSORA REFERÊNCIA, 2013).

É importante frisar que as conversas em sala de aula são muitas vezes proibidas pelos professores porque as consideram prejudiciais ao processo educativo escolar e por vezes realmente assim se configuram quando realizadas em demasia, tendo como foco outros interesses e assuntos ao que está sendo proposto. Contudo, para a professora da turma as conversas entre as crianças nos momentos de atividade eram interações válidas e constituintes desses momentos de atividade. Mas, mesmo nessa perspectiva, a professora exigia em alguns momentos que as crianças diminuíssem o tom de voz, e as conversas paralelas, quando era necessário ouvi-la ou ouvir um colega da turma.

Numa das semanas do período de observações, a professora referência da turma precisou ausentar-se da escola por problemas de saúde e nesses dias as crianças tiveram aulas com a professora volante da turma. Na semana seguinte, em que observava o comportamento delas, era nítida a dificuldade que tinham para tomarem decisões acerca da rotina da aula, antes facilmente entendidas pelo grupo. Questionavam, inseguras, sobre a possibilidade de irem ao banheiro, de tomarem água, guardarem/buscarem materiais, posturas que as crianças não demonstravam em outros dias observados, quando não haviam sofrido a ausência da professora referência. Fatos que demonstram e me fizeram perceber as diferenças dos trabalhos desenvolvidos pela professora referência e pela professora volante da turma, com diferenciados níveis de autoridade e autonomia que trabalhavam com a turma.

Em uma aula observada, após o período de afastamento da professora referência da escola, as crianças demonstravam nesse dia muita ansiedade, agitação e dificuldade em relacionarem-se uns com os outros. Um menino da turma, no momento do lanche da sala, se dirigiu a uma colega chamando-a de “mentirosa”, com a voz em

tom alto e aborrecido. A professora no mesmo instante, um pouco surpresa com a reação do menino, se dirige até ele e questiona o ocorrido.

- “O que aconteceu, All? Por que chamou a colega de mentirosa?”.
- “Ela me disse que repartiria o lanche comigo e agora diz que não vai mais!”.
- “Mas, então All, não era mais fácil você chamar a colega e conversar com ela sobre isso?”.
- “Aí eu teria que levantar [...]”
- “Mas, não tem problema, você pode levantar para falar com a colega [...]”.

A professora conversa com as duas crianças separadamente e exige que o menino peça desculpas a menina ofendida. A conversa com as crianças objetivou ajudá-los na resolução do conflito, problematizando a possibilidade de dividir o lanche com os colegas de classe. As crianças aparentemente ficaram tranquilas, contudo decidiram que não repartiriam o lanche. A professora, após esse diálogo, atende a solicitação de outras crianças não envolvidas na situação e a conversa sobre o ocorrido se finaliza.

As falas do diálogo entre o menino e a professora revelam a dificuldade do estudante em vivenciar a frustração de não repartir o lanche com a colega, combinação previamente realizada entre eles, e de não conseguir resolver o conflito que surgiu a partir disso. Esses conflitos são considerados corriqueiros em sala de aula com crianças pequenas e diante deles é necessário dialogar sobre essas questões em sala de aula. O principio de prometer algo e não cumpri-lo posteriormente pode ser pauta de uma das discussões em sala de aula, a fim de que questões éticas também se tornem objetos de discussão com as crianças porque é a partir dessas problematizações que elas se tornam mais responsáveis pelas suas atitudes com os colegas e grupo.

Contudo, o que mais chamou a atenção nesse diálogo é a fala em que o estudante se refere à necessidade de ter que levantar para falar com a colega sobre o conflito. Durante as observações desenvolvidas, foi possível perceber que as crianças tinham livre acesso para levantarem e conversarem com a professora, solicitarem necessidades, buscarem materiais e também para se relacionarem com os colegas. Inclusive no momento de lanche em sala de aula, havia a combinação previamente feita de que quem quisesse trocar de lugar, poderia fazê-lo para assim repartir suas merendas com quem desejasse.

Porém All disse: “eu teria que levantar [...]”. Diante dessa fala e da ausência da professora referência na semana anterior, é possível que All tivesse dificuldades para lidar com esse conflito justamente pela falta de livre acesso e trânsito na sala de aula, que vivenciara no período anterior, semana em que tiveram aulas com outros professores da escola. Diante desse fato e das dificuldades das crianças em se movimentarem na sala para buscarem materiais na mochila ou; em outros momentos em que pareciam inseguras para agirem na sala com liberdade, pode-se constatar o quanto a falta da professora referência e da sua proposta de trabalho influenciou esses comportamentos então observados.

As crianças nesse dia questionavam: “posso pegar meu estojo na mochila?”; “pro, posso buscar a minha borracha, eu esqueci de pegá-la!”. A professora nesses momentos dizia para as crianças: “Claro, pode buscar sua borracha!”; “sim, pode ir pegar o que você precisa”. E comentava comigo: “eles podem pegar os materiais na mochila, não entendo porque esse receio de buscar os materiais”. Na entrevista realizada com a professora, diante dos questionamentos sobre a organização do espaço da sala de aula, ela afirma que as regras combinadas com a turma e a organização da rotina diária fortalecem a autonomia das crianças para que tenham livre acesso aos materiais individuais e coletivos e também para que tenham a ciência das atividades e diferenciados momentos da aula, o que as torna seguras e tranquilas durante as aulas. De acordo com a professora, a sua autoridade em sala de aula e a organização do espaço e da rotina escolar promove a autonomia das crianças justamente por estar relacionada ao respeito e ao cumprimento de regras e combinações realizadas por elas.

Então, organizo uma rotina, para eles terem também a autonomia deles para eles saberem o que vem uma coisa depois da outra, tento organizar também um lugar que seja fixo na hora de organizar e saberem onde ficam as coisas, tento trabalhar por grupos. Para desenvolver a autonomia da criança mesmo, para saberem se organizarem, serem independentes na sala, para conseguirem ter uma disciplina, para conseguir desenvolver o trabalho, acho que é isso. (PROFESSORA REFERÊNCIA, 2013)

Uma proposta de trabalho embasada nos princípios da autoridade docente, em que há a problematização rigorosa dos combinados e propósitos da escola, promove espaços de autonomia e em consequência, a aprendizagem dos estudantes em seus processos de auto-regulação. E esse processo somente pode ser construído a partir da vinculação que se estabelece entre estudantes e professores comprometidos uns com os

outros, em função dos vínculos afetivos que tornam os estudantes partícipes do processo pedagógico que se dá no cotidiano da escola.

E é nesse sentido que a falta da professora referência influenciou as dificuldades da turma em lidar com questões antes tranquilas para a convivência entre os pares. É provável que a falta de vinculação das crianças com os professores que trabalharam com a turma nesse período e a dificuldade destes em traçar planejamentos coesos com a proposta que vinha sendo desenvolvida pela professora tenham deixado as crianças sem a referência do vínculo para respeitarem as combinações feitas entre elas. E é nesse sentido que a constituição de vínculos é extremamente fundamental no processo de disciplinamento escolar. É necessário que a criança ou o jovem se sinta pertencente ao grupo para perceber como seus os combinados feitos coletivamente. Vasconcellos (2009, p.93), mais uma vez nos ajuda a compreender essas relações ao afirmar que os vínculos se constituem como “tudo o que aproxima, ata, liga, relaciona. Portanto, para a construção da disciplina escolar, professor e estudantes precisam tecer uma rede, estabelecer vínculos entre si, que são construídos [...] em diferentes e articuladas dimensões”.

Desta maneira, a organização da rotina em sala de aula precisa ser selada por ações que tenham sentido e significado para que eles/as adotem posturas como: respeitar as ações dos/as colegas; fazer silêncio para ouvir o professor e os/as colegas; esperar cada um/a por sua vez, para que quando for falar os/as outros/as possam ouvir e outras atitudes que os ajudem a construir a aprendizagem desses valores para convivência com o outro, independente de quem seja esse outro. E para que esses valores, entendidos aqui como necessários à vida humana, possam ser aprendidos e terem significado para esses sujeitos, eles precisam ser vivenciados na escola, com seu grupo, com seus pares.

Além de fazer sentido e de ter significado para estas crianças, essas práticas precisam estar embasadas numa perspectiva de amor e cuidado para com o/a outro/a. O/A professor/professora pode ser multiplicador/a de atitudes amorosas em sala de aula. Seus pequeninos e suas pequeninas, envolvidas nessa perspectiva de trabalho, serão novos multiplicadores/as e terão, conseqüentemente, oportunidades de aprendizagens para além do que é esperado por eles/as como estudantes, mas também como homens e mulheres. O cuidado com o/a outro/a, como princípio do trabalho educativo e o amor como sentimento subjacente a tudo o que se faz na escola podem ser sementes de

possibilidades para a formação de sujeitos mais humanos, mais sensíveis e cuidadores de si, do/a outro/a e do mundo.

Em outra tarde de observação, quando chegava à escola, algumas crianças da turma veem a minha chegada à porta da sala de aula e correm para me recepcionar com abraços e saudações. Assim que cheguei e entrei na sala de aula, já percebi a agitação das crianças e a ansiedade que demonstravam para vivenciar os diferentes momentos da aula. Neste dia, a professora estava trabalhando com as crianças normalmente, sua fala era tranquila e suas propostas de atividade seguiam as rotinas previamente combinadas e vivenciadas pelas crianças. Contudo, os estudantes manifestavam dificuldades em organizar os materiais e brinquedos, em ouvir as falas da professora e em trabalhar de forma cooperativa e concentrada, como já observado em outras aulas que pude me fazer presente. As atitudes das crianças estavam diferentes naquele dia: corriam pela sala nos momentos de brinquedo livre, gritavam entre si nas brincadeiras e no momento de organização dos brinquedos, não conseguiam se organizar coletivamente para guardá-los.

A professora diante desses fatos dizia, voltando-se às crianças: “Gente, assim não! O que combinamos?”, falas que faziam com que as crianças diminuíssem a intensidade das brincadeiras e correrias na sala. Em certo momento, quando estavam ainda nesse ritmo de dificuldade de organização, a professora, como estratégia, se dirige à porta e sai da sala. Após alguns segundos, ela bate na porta, abre-a e pergunta às crianças, ainda agitadas: “essa turma é a A14? Aqui tem alunos que escutam a profe?” As crianças ainda barulhentas respondem em coro: “sim, pode entrar!”. Mas, a professora, diante do barulho ainda presente, fecha e abre a porta novamente e questiona mais uma vez: “aqui é a A14, posso entrar?”. As crianças, mais calmas, dizem “sim, pode entrar” o que faz com que a professora entre na sala e retome as combinações sobre as posturas que considera adequadas na sala de aula. Diante do comportamento das crianças, a professora utilizou uma estratégia que foi, para aquele momento e grupo de estudantes, significativa. Retomou com as crianças as posturas que haviam combinado, chamou-lhes a atenção para a importância dos comportamentos que deveriam demonstrar em cada momento da aula e exigiu-lhes o comprometimento, sem tornar-se agressiva ou impaciente.

Sobre a retomada de combinações e regras de convivência em sala de aula, é possível entendermos essa estratégia como necessária para que esses conflitos e

comportamentos corriqueiros na sala de aula sirvam como objetos do conhecimento, fontes de aprendizagem para que os estudantes tomem consciência da necessidade das combinações e regras da sala, mas não só porque precisam cumpri-las, mas sim para que possam autorreger-se, autogovernar-se ao compreenderem a necessidade das regras e combinações feitas em grupo. Isso porque se a escola não retomar essas situações num diálogo franco com os envolvidos, não há aprendizagem a partir desses fatos, tornando-se práticas corriqueiras e produtoras de espaços carentes de múltiplas aprendizagens, que não se restringem apenas ao conhecimento relacional e de convivência no grupo, mas também relacionadas ao conhecimento dito formal, escolarizado. Essa conversa que a professora referência iniciou com as crianças, de forma a fazê-las retomar as combinações, a partir de uma estratégia de sair e entrar na sala novamente, fez com que as crianças se dessem conta das combinações feitas e dos porquês que elas são necessárias.

Nessa perspectiva, o pensamento de Vasconcellos (2009), contribui com a ideia de que essa prática de retomada das combinações realizadas e o diálogo feito pela professora referência com a turma podem ser consideradas estratégias de disciplina escolar comprometidas com a formação de sujeitos autônomos, auto-regulados, auto-governados.

Enfim, e dando um passo a mais, o que estamos almejando em termos de disciplina escolar é conseguir as condições de trabalho coletivo como resultado da capacidade do sujeito de se autogovernar, autorreger-se, autodeterminar-se, autoproduzir-se (autopoiesis). O papel do professor, enquanto coordenador do trabalho, seria então de reconhecer, negociar, combinar e ajudar a articular essas disposições dos alunos em torno do objeto de conhecimento, da situação de aprendizagem. (VASCONCELLOS, 2009, p.92)

Deste modo, pensando acerca das práticas disciplinares que são necessárias de serem desenvolvidas, pode-se pensar nelas como *práticas problematizadoras disciplinares*, em que se discuta com as crianças a necessidade de certas combinações para que o trabalho escolar possa ser construído. Deste modo, a problematização da necessidade das combinações acordadas em sala de aula possibilita a invenção de sentidos e significados para os estudantes dos porquês das regras combinadas para o bem-estar individual e coletivo.

A autoridade, ao contrário do que se pode pensar, não nasce arbitrária. Ela surge da situação pedagógica. Numa relação de duas pessoas, em que uma necessita de

ajuda e outra tem condições de auxiliá-la, esta última é a autoridade da relação. A autoridade é necessária por orientar alguém que não tem condições de perceber o que se vê como necessário. É alguém que mostra para o outro o que lhe foge às vistas, indo além da sua capacidade natural, que lhe é possível naquele momento devido à tenacidade ou a outras dificuldades, como a falta de informação/instrução. Nesta perspectiva, a autoridade de quem ‘manda’ não é oposta à liberdade de quem ‘obedece’, pois esses conceitos objetivam algo em comum: ações praticadas a partir de princípios comuns que visem o bem do sujeito e do grupo social em que este está inserido. Cabanas (2002) ao falar sobre a necessidade do educador ser uma autoridade se refere a esta como “tristemente necessária”, pois o ideal seria que ela não precisasse ser ministrada nos contextos escolares e que todos pudessem ser autorregulados sem a intervenção de uma autoridade.

No nosso entender a autoridade não é bela, não é excelsa; só que é útil, é funcional. É – tristemente – necessária, e por isto se justifica. Preferiríamos mais um mundo no qual não fizesse falta a autoridade; mas esse mundo não existe: seria um mundo de utopia (é a utopia anarquista). (CABANAS, 2002, p. 208).

Paulo Freire e Ira Shor (1986), num diálogo sobre assuntos relacionados à educação, tratam do paradoxo autoridade *versus* liberdade no livro “Medo e Ousadia: o cotidiano do professor” e, nesse diálogo, Freire afirma sobre a necessidade da autoridade do educador na relação pedagógica voltada à liberdade dos estudantes.

Mas, veja bem, Ira, para mim, a questão não é que o professor deva ter cada vez menos autoridade. Para mim, o importante é que o professor democrático nunca, realmente nunca, transforme a autoridade em autoritarismo. Ele nunca poderá deixar de ser uma autoridade, ou de ter autoridade. Sem autoridade, é muito difícil modelar a liberdade dos estudantes. A liberdade precisa de autoridade para se tornar livre. É um paradoxo, mas é verdade. A questão para mim, no entanto, é que a autoridade saiba que seu fundamento está na liberdade dos outros; e se a autoridade nega essa liberdade e corta essa relação que a embasa, então creio que já não é mais *autoridade* e se tornou *autoritarismo*. (SHOR & FREIRE, 1986, p. 61).

Considera-se a autoridade como necessária no processo de formação de crianças e jovens em idade e processo escolar. Isso se justifica em razão de que a autoridade de um professor auxilia na aprendizagem de princípios e valores éticos para aqueles que não têm maturidade para guiar as suas ações solitariamente. Contudo, a palavra *autoridade* não deve ser confundida, como comumente ocorre, com a ideia de

*autoritarismo*, de formação de crianças e corpos dóceis, violência e domesticação de alunos na escola.

A escola está organizada para rodear as crianças de influências morais que regulam a conduta. (...) Um professor deve ter a brandura e a violência, conter as crianças na aula, evitar que se distraiam e fazê-las seguir um horário de trabalho. Essas são restrições não-naturais que uma criança raramente experimenta fora da escola. Portanto, um professor está sempre a sublinhar o que é certo e o que é errado. É um agente moral e sob a tensão de ter que sustentar isto ao longo do dia. (CABANAS, 2002, p. 216).

A autoridade deve ser entendida como um *dever* do professor comprometido com o *direito* da criança em ser educada, autoridade essa que não se configura por ser fiscalizadora, doutrinária, mas sim testemunha de que a autoridade a partir da lógica da racionalidade, da solidariedade e da justiça – se fortaleça como princípios norteadores das relações entre educadores e educandos e entre esses últimos. Para Vasconcellos (2009), ser um professor autoridade se refere à compreensão deste de que sua postura contribui para o bem do educando, para fazê-lo *triunfar*, a partir de uma relação fundamentada em vínculos afetivos, em que o diálogo e a problematização sejam os alicerces para a aprendizagem e sucesso dos educandos.

a autoridade pedagógica é uma prática complexa e contraditória, pois a autêntica autoridade leva em si sua negação, isto é, a construção da autonomia do outro. (...) Podemos compreender autoridade no seu sentido mais radical e transformador que é a capacidade de fazer o outro autor. (VASCONCELLOS, 2009, p. 122).

A autoridade do educador libertador tem o propósito de orientar seus estudantes quando se fizer necessário. Essa prática é fundamentada por princípios como a *amorosidade* que se traduz em compromisso com os estudantes, o *diálogo* e a *problematização* que deve versar as relações entre professores e estudantes e o *rigor* que não se traduz em inflexibilidade e rigidez docentes. A autoridade então, não deve ser confundida como prática de abuso de poder professoral. O processo de disciplinamento escolar, nesse sentido, se desdobra no sentido de contribuir para que crianças sejam ativas no processo de se tornarem sujeitos de suas escolhas, de suas decisões. O processo de autorregulação, através da vivência de experiências em que os sujeitos podem ter ações e atitudes livres, é possível numa sala de aula orientada pela autoridade de um professor comprometido com a autonomia dos estudantes – e com a consequente construção da autonomia desses sujeitos.

Porém, reitero: a disciplina escolar exige um pensar sério e constante sobre seus fundamentos e objetivos. As práticas relacionadas com o disciplinamento, em nossos dias, são necessárias já que é evidente a falta de limites das crianças e jovens nos espaços escolares. É necessário orientá-las para que se deem conta da necessidade de uma série de princípios éticos necessários à vida em sociedade, como o respeito e a justiça nas relações humanas. E isso pode ser feito de maneira problematizada, no cotidiano da sala de aula, durante o ano letivo inteiro, contextualizando as razões e a necessidade de cada combinação instituída pelos grupos. E, como embasamento fundante dessas práticas nos tempos e espaços escolares a *pedagogia libertadora* pode entrar em cena anunciando uma nova maneira de se trabalhar na escola: respeitando as diferenças inerentes de cada um, valorizando as potencialidades e os conhecimentos, numa relação dialógica versada pela problematização, em que se construam coletivamente espaços e tempos de liberdade.

### 4.3 A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA ESTUDANTIL

*A gente vai amadurecendo todo o dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 1996, p.107)*

Talvez o problema mais relevante da área educacional, que se coloca em nossos dias, seja o desafio de contribuir para que os estudantes se tornem capazes de assumir seus processos de aprendizagem com autonomia. E essa maturidade não se dá prontamente, de forma inata. Ao contrário, ela é construída, organizada, a partir de processos de ensino e de aprendizagem que devem voltar-se para essa demanda, tendo como objetivo comum uma perspectiva libertadora e emancipatória. Proposta que se baseia na construção da aprendizagem de valores, de princípios que norteiem esses sujeitos em formação para se darem conta da necessidade de assumirem esses processos de aprender, que devem ter sentido e significância em suas vidas, gestado em espaços de experiência da liberdade.

As crianças são, antes de serem estudantes, pessoas que trazem para a escola a sua singularidade, a sua historicidade e sua condição humana de futuros/as homens e mulheres, e diante disso questiona-se: o que é necessário ensiná-los/as na escola? Que homens e mulheres serão formados/formadas por nós se adotarmos práticas autoritárias e de disciplinamento de corpos, movimentos e ideias nas salas de aula? De que modo ensinar posturas de respeito e amor a si mesmo e aos/as demais de seu grupo a partir dessas práticas? E a autonomia, habilidade tão idealizada nos textos de pesquisadores/as sobre a Educação e de currículos escolares, em que momento e de que forma ela é construída nos espaços escolares?

A pesquisa desenvolvida revela que o processo de construção da autoridade do professor está vinculado ao processo de construção da autonomia dos estudantes por considerar que o primeiro exige um pensar sobre a prática docente que implica na tomada de decisões sobre as formas de organização do trabalho educativo, que por sua vez, influem diretamente no segundo. As práticas desenvolvidas pela professora

referência, já citadas no outro capítulo, revelam a criação de estratégias que utiliza para organizar a sua sala de aula e promover espaços e tempos de constituição de estudantes mais autônomos.

Os processos de construção da autonomia e da autoridade docente estão confundidos, relacionados e implicados efetivamente. O processo de construção da autonomia dos estudantes não se dá ao acaso, isso porque necessita da autoridade do professor para conduzi-lo, a partir de estratégias rigorosas que façam com que os estudantes tenham no decorrer desse processo escalas maiores de autonomia. O professor como autoridade terá intervenções de acordo com a necessidade do seu grupo de estudantes e intervirá, no decorrer do processo, de forma decrescente nos processos pedagógicos conforme a maturidade dos estudantes no processo de construção da autonomia.

É importante que seja considerada a ideia de que a autoridade rigorosa do professor é fundamental na vida dos estudantes. Estes não são sujeitos de processos educativos em que o professor se faz totalmente presente ou ausente. Para a construção da autonomia, o professor intervém conforme a necessidade do grupo (que se dá por diversos fatores, dentre eles a imaturidade ou a desinformação) para lidar com questões éticas e relacionais da sala de aula. Nessa perspectiva, há uma tensão na prática educativa que questiona o professor sobre a medida entre a sua autoridade e a liberdade dos estudantes, entre o amor e o rigor nas suas práticas, mesmo não sendo considerados conceitos antagônicos neste texto. Freire (1992) aponta-nos que a prática educativa está continuamente alicerçada em tensões que questionam e desafiam a assumir escolhas políticas-pedagógicas, influentes na prática cotidiana do professor. Freire, nesta direção, afirma que

[...] a prática educativa implica processos, técnicas, fins, expectativas, desejos, frustrações, a tensão permanente entre prática e teoria, entre liberdade e autoridade, cuja exacerbação, não importa de qual delas, não pode ser aceita numa perspectiva democrática, avessa tanto ao autoritarismo quanto à licenciosidade. (FREIRE, 1992, p.56).

O professor, que faz uso conveniente da sua autoridade, é um dos sujeitos na relação pedagógica que orienta seus educandos quando necessário for e não é um fiscalizador moralista de comportamentos de crianças e jovens. Digo que essa autoridade deve orientar apenas nas situações em que se necessita, pois o excesso de

autoridade pode se configurar como práticas de *paternalismo* que em nada ajudam no processo de aprender a condição da autonomia e a lidar com a liberdade. Para ser livre e aprender a lidar com essa condição, o processo educativo escolar deve ser organizado em um espaço de liberdade em que os sujeitos da relação pedagógica possam nele transitar com seus movimentos, desejos e interesses individuais e comuns.

Em outra forma de compreender o conceito de educação, numa perspectiva educacional conservadora – que não percebe essas tensões e tem suas certezas embasadas no poder e saber unilateral do professor – e que supõe que a defesa da autonomia é a negação da autoridade docente rigorosa, confunde-se aquele que pensa que a liberdade tem o mesmo sentido que o *libertarismo*, por acreditar que a liberdade é um modo de vida em que os sujeitos agem sem limites, não tendo a consciência das consequências de seus atos, nem para si mesmos nem para a comunidade em que vivem.

Em muitas situações, tanto em diferentes escolas em que já estive, como nas aulas da Universidade, o tema autoridade-autonomia se faz presente nas discussões entre professores durante as aulas – sejam estes na posição de colegas ou de professores. Corriqueiramente se observa um discurso que salienta a necessidade e a importância da presença de um professor que seja autoridade nos espaços pedagógicos de formação – sejam eles escolares ou universitários. Contudo, pouco se fala sobre a difícil medida da liberdade necessária no processo formativo dos sujeitos. Para Cabanas (2002),

Quanto à quantidade de liberdade a conceder diremos que há de ser, simplesmente, toda a possível, tendo em conta a capacidade do educando para fazer bom uso dela. Dependendo dessa capacidade, antes de mais, da idade do sujeito, entende-se que o grau de liberdade a conceder-lhe terá que ser progressivo. (CABANAS, 2002, p. 217).

Nesse entendimento, a relação entre professores e estudantes é alicerçada pela liberdade total dada aos sujeitos conforme as suas capacidades de tomar as suas decisões e de usar com bom senso a sua liberdade. Assim, na relação com uma criança pequena que ainda não sabe sobre princípios que lhe são convenientes, tanto para si como para seu grupo, o professor precisará orientar-lhe mais, atuando com sua autoridade que é testemunha dessa aprendizagem. Conforme as crianças vão crescendo e se dando conta das melhores decisões a serem tomadas, a autoridade do professor vai diminuindo em nível de orientação de condutas indicadas. Assim, na medida em que a

capacidade de liberdade dos estudantes vai aumentando, a autoridade do professor que orienta vai diminuindo, num gráfico proporcional a essas variáveis.

De acordo com Cabanas (2002, p. 211), “a liberdade é a capacidade de agir espontaneamente dentro das normas do equitativo e do conveniente.” Para este autor, mais do que com a liberdade, as pessoas nascem com a espontaneidade que possibilita que as ações humanas não sejam pré-determinadas ou definidas. Dessa forma, a verdadeira liberdade é aquela em que, mesmo sendo espontâneo e criativo, o sujeito realiza seus desejos e aspirações a partir de princípios racionais que não vêm com ele de nascença, ou *a priori*. Assim, é necessário que a pessoa tenha a capacidade de libertar a sua vontade de “condicionalismos externos” e “condicionalismos pessoais internos”, que se referem respectivamente a influências culturais, sociais, coações; e tendências instintivas, hábitos, impulsos, ignorância para viver a condição de liberdade.

Deste modo, para que homens e mulheres sejam livres é exigido deles a plenitude humana – tarefa nada fácil e processual. A liberdade então só pode realmente ser vivenciada pelo sujeito quando este tem o aprendizado e a consciência de princípios éticos que orientem as suas ações e as suas tomadas de decisão no decorrer de sua vida. Contudo, poderíamos nos perguntar sobre a existência de atos humanos livres: será mesmo que nossas ações são realmente livres ou são condicionadas por condicionalismos que nos afetam? Para Cabanas (2002, p.211) “a imensa maioria dos atos que uma pessoa executa não são propriamente livres, mas condicionados do modo a que estamos dizer. Dificilmente se dá um ato livre. Os deterministas dizem que não há nenhum (...)”.

Contudo, se não somos deterministas, segundo Cabanas (2002) temos que acreditar na possibilidade do humano e das suas ações livres, apesar de compreender que, na prática, mais acreditamos na ideia da liberdade como condição que nos diferencia dos animais, do que propriamente a vivenciamos. Para Freire (1996), é a consciência do inacabamento que nos faz acreditar na nossa própria possibilidade de transformação como pessoas e de irmos além das condições que nos parecem possíveis, apesar da ideia do condicionamento que nos cerca.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. (FREIRE, 1996, p. 53).

A liberdade, dessa forma, parece exigir do sujeito uma capacidade que precisa ser desenvolvida durante toda a vida, pois pressupõe a maturidade e a capacidade de submeter as suas vontades e anseios ao que a razão exige. E para que os sujeitos possam aprender esses princípios, norteados pela razão, a fim de ser livre em plenitude, a relação pedagógica a ser instituída, entre o professor e estudantes, pressupõe ser versada e fundamentada por um espaço em que a liberdade seja priorizada.

Para determinarem as suas ações aos princípios racionais e éticos, para serem livres, estes devem ser aprendidos através de um processo de ensino em que haja uma autoridade que oriente o caminho daqueles que sozinhos, em determinadas épocas de suas vidas, não consigam visualizar o melhor caminho a ser seguido. Neste percurso de ensino e de aprendizagem, precisam aprender a respeitar valores construídos, no decorrer da história, pela comunidade em que vivem. Assim, nessa relação, percebe-se a proximidade entre os conceitos de liberdade e autoridade, aparentemente antagônicos. Sobre isso, Freire (1996, p.108), nos diz que “o que sempre procurei foi viver em plenitude a relação tensa, contraditória e não mecânica, entre autoridade e liberdade, no sentido de assegurar o respeito entre ambas, cuja ruptura provoca a hipertrofia de uma ou de outra”.

Nas aulas observadas na turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, pude presenciar momentos que exigia dos estudantes autonomia para se organizarem a partir de combinações realizadas entre a turma e a professora referência. O período inicial das aulas da turma era marcado pela livre exploração de brinquedos da sala e daqueles trazidos de casa. As crianças poderiam trazer brinquedos de casa apenas em um dia da semana: a quarta-feira, através de uma combinação prévia entre crianças, famílias e a professora. Esses momentos eram observados por mim com grande satisfação porque nesses momentos era possível perceber as relações que as crianças estabelecem entre si no brinquedo compartilhado e nos momentos em que brincavam sozinhas e nas suas relações com o brinquedo escolhido. Esse espaço é marcado por grande liberdade entre as crianças: elas podem brincar com quem quiserem e com quais brinquedos desejarem. Na sala de aula, brinquedos como carrinhos, bonecos e bonecas, roupinhas para vestir, quebra-cabeças, folhas de desenho, massas de modelar, entre outros objetos que eram ofertados livremente. Nesses momentos, as crianças podiam levantar-se, caminhar pela sala, sentar em lugares diferentes, falar mais alto, trocar de brinquedos e parceiros. Era um momento de brinquedo livre, sem a intervenção direta da professora apesar de que esse momento era embasado por uma intenção pedagógica.

Em conversas informais, que tivemos no decorrer das observações, a professora afirmava a necessidade desse momento, apesar de perceber a grande pressão das esferas governamentais, mais especificamente a Secretaria Municipal de Educação, que está sendo feita para que as turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental tenham menos tempo de “brinquedo livre” e mais tempo voltado às atividades focadas na alfabetização inicial. O argumento da professora, em relação ao período em que as crianças tinham para brincar livremente, fundamenta-se na necessidade destas para vivenciarem momentos de interação e trocas partilhadas entre os pares do grupo. Afirmava, com outras palavras, que esse momento era importante para que pudesse conhecer o grupo e torná-lo um grupo efetivamente, a partir de estratégias de trabalho que os fizessem brincar e se responsabilizar juntos por esse momento.

E é a partir disso que a organização das crianças no momento de guardar os brinquedos da sala surpreende quem observa tanto pela responsabilidade compartilhada por todos nesse momento quanto pela organização que têm ao dispor os brinquedos nos armários e nas prateleiras da sala. Diante da organização que faziam em um dos armários, me dirigi a uma das estudantes: “nossa, que capricho! Quem ensinou vocês a guardar os brinquedos dessa maneira?”. A menina, de seis anos, me respondeu sorrindo: “a profe, e se a gente não arruma, a gente não brinca mais”. Diante da fala da criança, podemos pensar, em uma primeira instância, que a professora ameaçou as crianças para que guardassem com organização os materiais da sala. Contudo, por outro lado, podemos considerar que a fala da criança nos remete para o senso de responsabilidade trabalhado com a turma de que é necessário que todos os estudantes auxiliem no momento de organizar a sala para que possam, em outros dias, utilizar os materiais novamente de forma coletiva. A fala da criança revela a combinação feita entre professora e os estudantes, em que há direitos, mas também deveres a serem cumpridos, para que todos possam usufruir da melhor forma aquele espaço que também se torna, dessa maneira, um espaço de aprendizagem.

Sobre os dias da semana determinados para trazer coisas de casa, a professora havia combinado com as famílias e crianças da turma sobre os lanches que poderiam consumir na escola. Na defesa de que as famílias das crianças deveriam optar por lanches saudáveis no dia-a-dia escolar, a professora afirmou a possibilidade de que elas poderiam trazer de casa lanches considerados não muito saudáveis apenas na sexta-feira, fato não permitido nos demais dias da semana em que traziam frutas, sucos e pães.

Nas aulas em que estive presente, quando uma criança trazia, por exemplo, um salgadinho em um dia da semana em que esse lanche não era permitido, a professora não autorizava que a criança o consumisse, fazendo-a guardar o lanche trazido, mas oferecendo a merenda da escola. Essa atitude da professora reafirmava o acordo estabelecido entre ela, as crianças e suas famílias.

Ao observar esses momentos, percebia que esse tipo de atitude da professora não causava constrangimento entre as crianças, ao contrário, elas pareciam satisfeitas e seguras com a coerência da professora em relação a essas situações. As ações desenvolvidas por professores a partir do cumprimento das combinações em sala de aula ensinam mais do que apenas falas e combinações. É necessário cumprir e exigir que cumpram as combinações feitas, para que todos se sintam seguros e sujeitos de direitos e deveres no espaço da sala de aula.

Os processos de aprender e de ensinar, acerca desses princípios, precisa ser um processo compartilhado em que se problematize e discuta a necessidade de vivenciar certas regras como ideais para que, nessa construção, essas aprendizagens se tornem próprias daqueles que aprendem, para serem efetivamente práticas de aprendizagem e ensinagem possíveis. De acordo com Vasconcellos (2009, p.119), “do ponto de vista político, a liberdade é necessária para possibilitar a formação do autêntico cidadão, do sujeito de direitos. Trata-se de o sujeito fazer a opção, tomar partido no conflito, assumir o destino pessoal e participar dos rumos da polis”. Este autor considera que a liberdade é imprescindível para o processo de aprendizagem cognitiva se esse processo tiver como pressuposto a ação ativa daquele que aprende – o sujeito da aprendizagem. Para Vasconcellos (2009, p. 120),

A construção do conhecimento, um dos pilares da tarefa educativa, demanda a liberdade, uma vez que a aprendizagem é uma atividade voluntária, de tal forma que, para que ocorra, deve corresponder a uma livre opção do sujeito. [...] É por isso que ambientes autoritários, onde há forte constrangimento do educando, não são propícios para aprendizagem. (VASCONCELLOS, 2009, p.120)

Esses processos, mesmo num espaço escolar marcado por regras de convivência e tarefas individuais a serem cumpridas, deve se dar em um espaço-tempo de liberdade. É preciso aprender a experiência de ser livre, mesmo em graus relativos, para que assim o sujeito possa construir-se autônomo, em espaços de liberdade que

possibilitem aos estudantes agir com o entendimento de que são co-responsáveis pelas combinações construídas com seu grupo.

O professor, nessa relação, é aquele quem guia os estudantes, que não os sufoca nem os aprisiona, mas que os observa e os conduz quando necessário for. Nessa perspectiva, esse espaço deve ser entendido como lugar de liberdade do *ser criança* e do *ser jovem*, de negociação do que será instituído como combinação, de problematização coletiva e de entendimento dos porquês de certas escolhas de como será construída a relação entre estudantes e professor.

Contudo, há um sério problema de ordem prática da medida entre a autoridade e a liberdade. Talvez seja esse o problema da confusão destes dois conceitos, vistos como antagônicos e insustentáveis ao serem relacionados. Ou se é autoritário ou se é permissivo. Muito se vê a dificuldade de falar sobre o tema e assumir-se como uma autoridade, diante do receio de ser acusado como *domesticador* de condutas de crianças e jovens. Para Paulo Freire, em seu livro *a Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996) é vista a confusão por parte de diferentes posturas – autoritárias ou permissivas – acerca da relação autoridade e liberdade, quando nos diz que “é interessante observar como, de modo geral, os autoritários consideram, amiúde, o respeito indispensável à liberdade como expressão de incorrigível espontaneísmo e os licenciosos descobrem autoritarismo em toda a manifestação legítima de autoridade” (FREIRE, 1996, p.108).

Entretanto, a educação sempre esteve associada à ideia de autoridade: “educava-se pela autoridade e para a autoridade” (CABANAS, 2002, p. 213). Mas, foram as teorias educacionais progressistas que transformaram a maneira de entender esse conceito e deslocaram os papéis entre professor e estudantes, causando certo mal estar por não serem bem compreendidas.

Durante as observações, percebi que as crianças da turma conheciam a rotina instituída na sala de aula. Elas sabiam que no primeiro momento, iriam brincar com os brinquedos e jogos da sala e que logo após se organizariam para o lanche na sala e o lanche no refeitório. Durante as aulas, não percebia insegurança das crianças em relação às tarefas propostas e todos participavam ativamente desses momentos. Demonstravam bastante capricho nas atividades e tinham autonomia para buscarem materiais e o que necessitavam nos momentos de atividade. Segundo a professora, esse era o seu objetivo: que tivessem maior autonomia na busca de materiais e organização nos momentos de atividade.

Nessa perspectiva, a professora relata a sua maneira de organizar o espaço e o tempo da sala de aula a partir de estratégias que favoreça a construção da autonomia das crianças. Ao questioná-la sobre a importância dessa forma de compreender o processo educativo, em busca da organização da sala de aula como um espaço de construção da autonomia, a professora afirma a necessidade de fazê-lo, tendo em vista que é no espaço da sala de aula que a constituição do sujeito aluno se faz, especialmente quando adentram nesse universo, no primeiro ano do Ensino Fundamental.

A ideia da formação do sujeito aluno na escola então se reproduz na fala da professora quando ela nos diz que é importante a organização na escola para que as crianças adquiram os comportamentos exigidos pela instituição escolar e se tornem dessa forma sujeitos alunos. A professora referênciada, nesse sentido, afirma que as crianças “vem de casa, sem regras, sem nada sobre a escola. Elas estão aprendendo a serem alunos na escola. Para elas terem essa organização, para aprendizagem, eu acho muito importante.” (PROFESSORA REFERÊNCIA, 2013). Sem dúvida, a ideia da organização de uma rotina pela professora para trabalhar com estudantes é fundamental para que tenham conhecimento a respeito do que a escola espera deles como estudantes. O que se torna importante pensar é a forma de estruturar a rotina e os princípios que a norteiam, pois são eles que ensinarão aos estudantes o que pode e o que não pode ser feito na escola e influenciarão seus processos de desenvolvimento da autonomia. A rotina da aula precisa estar explicitada, como um acordo mútuo, em que todos saibam o que será feito e porque será feito. Esse diálogo sobre o trabalho pedagógico faz com que as crianças sintam-se seguras e menos ansiosas sobre o período da aula, o que condiz com as observações feitas em sala de aula.

Outro aspecto relacionado é a dedicação das crianças em seus trabalhos. Percebia que tinham desejo pelo fazer, pela atividade que lhes interessava concluir de maneira responsável. No decorrer dos momentos de atividade, a professora incentivava a evoluírem na construção do desenho daqueles que vinham lhe mostrar as atividades, dizendo: “que tal pintar aqui onde está faltando?”, “vamos colorir mais esse desenho”, “está lindo, mas podemos desenhar um pouco mais [...]”. As falas da professora eram incentivadoras e exigentes porque lhes desafiavam a desenvolverem mais suas produções, expressando-lhes que não recebia trabalhos considerados incompletos, fazendo com que as crianças trabalhassem na perspectiva de concluir bons trabalhos. A conclusão de bons trabalhos, exigida pelos professores, torna o estudante responsável

com suas atividades, fazendo com que as produções sejam propostas de aprendizagem de valores como a responsabilidade, o esforço e a dedicação com as propostas escolares.

A obediência a uma norma imposta sem a devida problematização sobre a sua necessidade, sobre o porquê da sua existência, constitui um espaço de ditar/obedecer que não trabalha com os estudantes com a necessária autonomia que necessitam construir no decorrer do processo educativo, mas sim o contrário: formam sujeitos passivos diante do olhar de quem dita as regras, sem a necessária compreensão acerca delas, e que têm grande potencial para burlá-las assim que puderem, já que não fazem parte dessa construção. É nesse processo, em os sujeitos obedecem passivamente, sem saber as razões, que se dá a formação de sujeitos marcados pela *heteronomia*, que se refere à incapacidade de auto-gerir-se, auto-governar-se. Já a autonomia, por sua vez, tem a possibilidade de ser construída em espaços tempos em que se problematizam a necessidade das regras e combinações, tornando estas, parte dos sujeitos que as discutem e pensam sobre segui-las ou não. Para Heller (1982) citada por Fernandes (2011), o conceito de autonomia relaciona-se com os conceitos de liberdade e de responsabilidade.

Autonomia significa que somos responsáveis por nossas ações, já que elas decorrem de nós mesmos; e devemos sempre supor que poderíamos ter agido de outro modo. Relativa significa que a situação social concreta e os diversos sistemas normativos definem os limites no interior dos quais podemos interpretar e realizar determinados valores. (HELLER, 1982, p.151apud FERNANDES, 2011, p. 152).

Diante dessas considerações, quando os conflitos ocorrem em sala de aula é fundamental a intervenção do professor no sentido de problematizar a situação ocorrida e discutir com as crianças as melhores formas de resolução para que avancem na capacidade de pensarem sobre as questões éticas envolvidas, para resolverem o conflito a fim de desenvolverem sua autonomia nesses processos. As crianças, ao perceberem os diferentes pontos de vista envolvidos na situação, avançam na capacidade de perceberem apenas o próprio ponto de vista que é característica do sujeito heterônomo. Contudo, o que se propõe, com a prática do diálogo e da negação das punições e recompensas, é um processo educativo que contemple a discussão sobre os valores éticos da sociedade presentes nas relações interpessoais e na resolução de conflitos e estratégias que sejam significativas diante dessas situações, já que é necessária a construção de limites na educação de crianças e jovens.

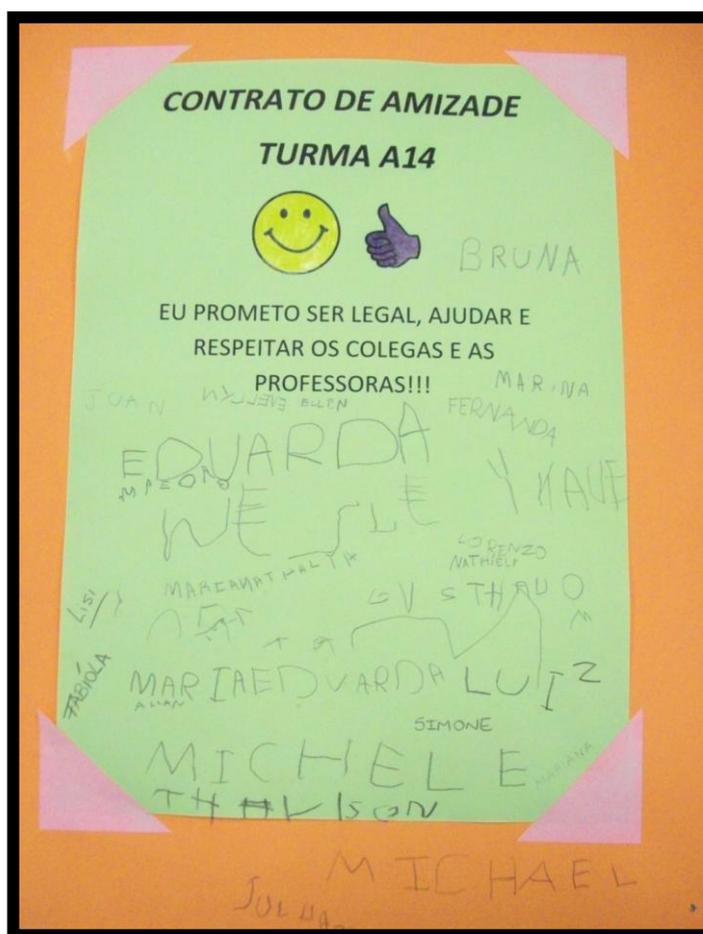
Em pelo menos dois dias de observação da turma investigada, foram percebidas dificuldades das meninas da turma em se relacionarem entre si. Os dias em que os conflitos ocorreram foram: no dia de observação que se seguiu à semana de ausência da professora (24 de abril de 2013) e numa visita ocorrida no mês de maio (13 de maio de 2013). Nessas ocasiões, as meninas da turma estavam divididas por motivos de briga entre duas meninas. Assim, algumas meninas da turma se dividiram em dois grupos para defenderem as colegas em conflito e diziam, reclamando para a professora: “elas disseram que não são mais nossas amigas”. Essas falas se repetiram nos dois encontros citados e diante dessas situações, a professora da turma conversava com as meninas perguntando: “o que nós combinamos sobre isso? E o que diz nosso contrato de amizade<sup>6</sup>?” Essas conversas com as meninas envolvidas nos conflitos ocorreram de diferentes maneiras: em um dia dentro da sala perante a turma toda, contudo sem envolvê-la de modo geral, e no outro dia do lado de fora da sala de aula em que a professora conversou com as meninas antes que entrassem após o momento de recreio.

Ao perguntar para a professora sobre esse tipo de postura das meninas, em conversa informal, ela afirmou que esse comportamento das meninas tem sido evidenciado de forma recorrente, contudo revelou que após as conversas que desenvolve sobre a importância da amizade, após esses conflitos, faz com que as estudantes voltem a ser amigas.

---

<sup>6</sup> O contrato de amizade mencionado nessa fala da professora referência é um documento assinado por todos os professores e estudantes da turma investigada. De acordo com a professora referência, esse documento foi construído com uma estratégia para envolver especialmente uma criança, com necessidades educacionais especiais, inserida na turma, com sérias dificuldades de adaptação na escola, por se mostrar bastante agressiva e intolerante com as outras crianças da turma.

**Figura 9** – Contrato de amizade.



Fonte: Corrêa (2013).

Esses conflitos ocorridos na sala me fizeram observar atentamente a maneira como as crianças, especialmente as meninas envolvidas, lidavam com as amizades após essas situações e conversas realizadas pela professora. Era perceptível a dificuldade que tinham em lidar com esses conflitos, mesmo após a conversa individual com a professora sobre o valor da amizade na escola. Nessas duas situações, em que pude observar, percebi que as meninas continuavam fazendo comentários umas com as outras sobre as colegas envolvidas no conflito. Havia um ressentimento que as conversas feitas, apesar de serem rigorosas, não tinham produzido efeitos desejados para resolver os conflitos. Nessas situações, a resolução dos conflitos não foi realmente resolvida pelas crianças. O ressentimento e a continuidade do comportamento agressivo das meninas, mesmo que camuflado, revela que a forma como esse conflito foi percebido pela professora não atendeu a necessidade que as meninas tinham para serem

ouvidas. Nessa situação, lacunas ficaram abertas que, por mais preocupada que seja a professora atuante, houve dificuldades em atingi-las e entendê-las.

Em uma sala de aula com crianças pequenas muitas são as demandas que surgem no cotidiano e parece inviável dar conta de todos os acontecimentos que surgem, dentre eles a resolução de conflitos. É nesse sentido que a resolução dessas situações com as meninas da turma tem a necessidade de ser entendida como um objeto de aprendizagem a ser mais desenvolvido, trabalhado pelo professor, que talvez se perceba tendo que fazer isso o ano letivo inteiro, por diferentes motivos e em várias ocasiões. Contudo, é nessa continuidade de intervenção e de escuta do estudante que talvez essas lacunas sejam preenchidas de outras formas, fazendo com que certos conflitos sejam resolvidos com maior autonomia pelos estudantes envolvidos. O conflito é necessário no ato pedagógico, é através deles que crescemos, nos desenvolvemos e aprendemos. Contudo, é necessário mediá-lo, ajudar as crianças a resolvê-lo, para que se torne efetivamente um objeto de trabalho pelo desenvolvimento da autonomia.

As práticas desenvolvidas pela professora referência estão voltadas para a construção da autonomia, quando, por exemplo, solicita que as crianças deem recados e busquem materiais em outros espaços da escola, como a secretaria ou a coordenação pedagógica. Para a professora, essa solicitação tem o objetivo de fazer as crianças andarem sozinhas no espaço da escola e serem responsáveis por um objetivo: entregar/buscar materiais ou perguntar/dar informações. Além disso, a professora trabalha numa perspectiva que possibilita que as crianças tenham espaços de liberdade para brincarem todos os dias com brinquedos e jogos, escolhendo seus pares nessa atividade, promovendo também a organização coletiva do grupo para organizarem a sala após esse momento. Na sala de aula, as crianças têm livre acesso às suas mochilas, que estão longe de seus assentos, para buscarem materiais necessários e também têm autonomia para utilizarem os materiais da sala sem solicitarem com antecedência o seu uso, combinação realizada no início do ano escolar que permite que todos podem utilizar os materiais coletivamente e, após o uso, guardá-los onde foram encontrados. A postura da professora – que se mostrou paciente diante das situações ocorridas e explicativa dos porquês das combinações – e suas estratégias para organizar a turma de forma lúdica favoreceu a organização de espaços em que as crianças manifestavam conhecer a rotina das aulas e as combinações da turma. As crianças, deste modo, eram

tranquilas e felizes nas aulas e poucas situações indisciplinadas foram percebidas no decorrer das observações realizadas.

A autonomia, além de ser pressuposto para a construção da cidadania, implica liberdade para agir, quando podemos nos mobilizar na direção de algo. Rios (In: VEIGA, 2011) contribui nessa perspectiva, ao colocar que a liberdade ganha a sua significação num caminho de possibilidades e limites.

Encontramos, muitas vezes, a afirmação de que não temos verdadeiramente liberdade, uma vez que na convivência social estamos sujeitos a uma porção de pressões, *de limites*. É necessário pensar, entretanto, que *não há liberdade sem limites*. A liberdade é uma condição dos seres humanos, que vivem socialmente. Por isso, ela se revela em situações concretas, que apresentam limites e *possibilidades*. Nós somos tanto mais livres quanto mais ampliamos as possibilidades e reduzimos os limites. (RIOS, In: VEIGA, 2011, p. 87).

E como trabalhar para a formação da autonomia? E por que isto é necessário? Estas questões são importantes, pois a construção de uma proposta educativa para cidadania pressupõe a autonomia. A autonomia é a situação em que tomamos as nossas atitudes de acordo com regras que ajudamos a criar ou que já encontramos prontas na sociedade, acreditando-as como justas, necessárias e pertinentes. A vida em sociedade, numa perspectiva cidadã, considera a necessidade de se viver pelo bem comum, pelo respeito ao próximo, com princípios de solidariedade e justiça. A autonomia, nesse contexto, se situa como condição em que a pessoa se torna responsável pelas próprias ações, tendo em vista esses princípios éticos, sem perder de vista a autonomia *relativa* que possui. Podemos considerar que a autonomia é relativa se considerarmos a existência de vários sistemas normativos, que norteiam os limites das nossas ações e que delimitam a veracidade dos nossos valores e crenças.

## 5 DISCIPLINAMENTO ESCOLAR: POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTORIDADE DOCENTE E DA AUTONOMIA ESTUDANTIL

*Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. [...] Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade.*  
(FREIRE, 1996, p.77)

A prática de pesquisa em educação é uma experiência singular que desafia a imergir num universo em que é necessário explorá-lo, observá-lo com lentes que procuram compreender e estranhar o óbvio, o dito, o dado, o certo. O espaço escolar, campo de tensões e contradições, é composto por sujeitos atuantes por diferentes propósitos e com diferenciadas crenças. Há professores na escola que dependendo da sua escolha político-pedagógica tendem a reforçar caminhos que são contraditórios. Uns mais esperançosos, com fé na possibilidade de mudança social a partir das ações educativas da instituição escolar; outros mais descrentes nessas certezas, que duvidam dessa ideia de que a escola é a instituição responsável, redentora, pelas mudanças necessárias no campo social.

Sou uma professora da escola pública que acredita na possibilidade da escola em desenvolver ações que contribuam para a transformação das vidas das pessoas e da sociedade de forma geral. Contudo, é presente a ideia de que a escola não é a instituição responsável por resolver solitariamente as desigualdades de oportunidades de acesso das pessoas a melhores condições de vida e de estudo.

Muito se fala que os problemas sociais seriam resolvidos pela escola e isso é uma falácia. A escola tem a atribuição de trabalhar com o conhecimento para que este se torne um instrumento de transformação na vida das pessoas, para que essas se tornem mais conscientes de suas condições de vida e para que possam engendrar lutas pelos direitos que lhes são legalmente atribuídos. Nas palavras de Gramsci (2001), a escola forma homens e mulheres para se tornarem “*intelectuais críticos*” da sociedade, e podem dessa maneira ser homens e mulheres críticos das condições sociais em que

estão inseridos e, por isso, têm condições de intervir, de serem atuantes nesse cenário. A escola, nesse contexto, é responsável pela democratização do conhecimento para que esse processo se efetive na realidade, “onde se dá o encontro do sonho de um conhecimento como ferramenta da Liberdade e de um Poder como amálgama da convivência igualitária” (CORTELLA, 2011, p.130). Por isso, as ações docentes são tão importantes de serem pensadas e recriadas toda vez que não caminharem nesse sentido. O papel da escola é trabalhar com o conhecimento, com a sua democratização, e para isso algumas condições são necessárias: uma delas é o trabalho com as crianças e jovens para que desenvolvam atitudes em busca desse conhecimento, através de práticas docentes rigorosas. O rigor, que pode ser definido como a busca interessada no conhecimento (SHOR & FREIRE, 1986), é necessário numa sala de aula comprometida com a democratização do conhecimento. O rigor, desassociado de práticas autoritárias, é essencial nas práticas docentes escolares para que esses sujeitos aprendizes tenham acesso ao conhecimento como um instrumento de luta e à possibilidade de intervirem, a partir desse, nas relações sociais para possíveis mudanças nas suas vidas individuais e na vida em sociedade.

Um professor que negligencia, que nega e que não desenvolve práticas de trabalho comprometidas com a democratização do conhecimento e com o necessário rigor nesse processo, reproduz práticas de exclusão, de segregação e de adaptação ao que já está posto, determinado, definido como nos parece natural, da ordem social, como está posta. Essa prática, descomprometida com o conhecimento e com os processos escolares em busca da construção deste, afirma a estrutura social como está posta, em que alguns detêm o conhecimento, valorizado pelas instituições escolares e pela sociedade, necessário para ascenderem socialmente e avançarem em suas carreiras acadêmicas, enquanto muitos outros são destinados, por não terem em sua bagagem determinados conhecimentos valorizados, a não terem acesso a novas formas de ascensão nos diferentes campos sociais e acadêmicos; nem, inclusive, à transformação de suas condições de vida e transformações de suas realidades sociais e individuais. (BOURDIEU In: NOGUEIRA & CATANI (Orgs), 2007).

A temática disciplinamento escolar que relaciona a construção da autoridade do professor com o processo de construção da autonomia dos estudantes é um tema que provoca debates intensos sobre a escola pública e suas possibilidades de intervenção na sociedade. Há várias formas de compreender o processo de disciplinamento e,

decorrentes dessas, diferenciadas formas de intervir e atuar nesse processo. A multiplicidade de formas de compreender o conceito não traz problemas em si. O que de fato se torna um complicador é a resistência de práticas que perseveram, embasadas na *violência simbólica* que as define. Para Bourdieu (2012), a violência simbólica se faz numa prática de invisibilidade: é um poder invisível. De acordo com o autor,

[...] é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem. (BOURDIEU, 2012, p.7-8).

Nesse percurso de investigação tive o privilégio de observar e conhecer uma professora que acreditava no seu trabalho como promotor de aprendizagens, de mudança na vida das crianças; e na escola como um espaço de construção de vínculos e de alegrias. Muito aprendi com essa professora diante das suas intervenções com as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. A turma demonstrava estar vinculada à professora e crente que as estratégias utilizadas por ela eram realmente importantes para o grupo. Deste modo, o objetivo geral desse estudo, que se propôs compreender o disciplinamento escolar dos estudantes a partir dos saberes e práticas de uma professora do primeiro ano do Ensino Fundamental, é respondido tendo em vista a compreensão de que as práticas desenvolvidas pela professora referência da turma – rigorosas, afetivas e criativas – favoreceram os processos de construção de sua autoridade e da autonomia dos estudantes, o que pôde ser evidenciado no decorrer das observações e das entrevistas realizadas.

O primeiro objetivo específico da pesquisa – voltado a conhecer a forma que a escola compreende o disciplinamento escolar e quais as estratégias utilizadas nesse processo, pela coordenação pedagógica e orientação educacional da escola – foi alcançado a partir da compreensão de que a instituição escolar tem uma proposta a ser desenvolvida pelos professores com os estudantes, desde o início do ano escolar, no sentido de afirmar a necessidade do disciplinamento, embasado nos referenciais de uma prática libertadora. Contudo, a instituição revela ter dificuldades para orientar os seus professores (iniciantes e experientes na docência) nesse processo, a fim de que assumam posturas rigorosas, numa perspectiva coletiva de trabalho.

Compreender as práticas disciplinares que compõem a rotina escolar dos estudantes desenvolvidas pela professora e conhecer quais os saberes que

fundamentavam as suas práticas foram também objetivos específicos dessa proposta, que foram atingidos no decorrer do estudo, a partir das observações e da entrevista realizada, que revelaram que os saberes da professora sobre o processo disciplinar eram coerentes com as práticas desenvolvidas em sala de aula. O discurso da professora referênciada durante a entrevista também foi aproximado das falas das professoras da Coordenação Pedagógica e da Orientação Educacional da escola, demonstrando a relação de trabalho desenvolvido pela professora com a proposta defendida como necessária pela instituição.

Contudo, a experiência discutida nessa dissertação não pode, infelizmente, ser generalizada a outros casos, como se nas escolas tudo ocorresse nessa mesma perspectiva em turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental. As falas das professoras da escola, da coordenação pedagógica e da orientação educacional, manifestaram as dificuldades dos professores dessa instituição, *iniciantes ou experientes*, no trabalho em sala de aula no que se refere às práticas de disciplinamento e de sua construção como autoridades docentes. Há uma crise de autoridade, já anunciada por Hannah Arendt (2000), que coloca a escola numa situação em que parece ser difícil ter esperanças. E muito me disseram: “Ei você: tome cuidado ao ter esperança na escola!”.

O objetivo específico de relacionar os conceitos de autoridade e de autonomia fundamentou-se no interesse de conhecer suas relações. Inicialmente o estudo focou sua análise na relação entre a autoridade docente e a autonomia estudantil, contudo no decorrer da pesquisa foi entendido que o professor para se constituir como um profissional com autoridade precisa desenvolver sua prática com autonomia, ou seja, precisa ser um professor com autonomia: construir com autoridade suas práticas, propostas de trabalho, pensar a escola e relação com a sociedade, saber posicionar-se diante do que é proposto como ideal a ser seguido. E essa ideia está alicerçada na perspectiva de Contreras (2002) e Freire (1986; 1996) que nos apontam que o professor precisa estar sempre em busca do conhecimento, por ser um sujeito inacabado, para que tenha “lucidez” diante do seu campo de atuação/formação e das formas de controle e poder neles atuantes.

Na relação entre professores e estudantes, a autoridade dos primeiros, influenciada pela autonomia que dispõem para atuar no campo, interfere na aprendizagem e nos níveis de autonomia dos segundos. São processos que caminham

juntos e que se fortalecem no entendimento de que o trabalho do professor, que é rigoroso, está em busca de processos mais libertadores, menos autoritários e coercitivos. Na medida em que se estabelece vínculos e combinações com os estudantes e se exige deles uma postura em busca do conhecimento, se fortalece a aprendizagem destes para conhecer, para “*ser mais*”.

A escola é um lugar onde os diferentes se encontram. Eles trazem consigo suas histórias, experiências e perspectivas em relação à vida, opções religiosas, organizações familiares e rotinas tão singulares. Numa sala de aula, com 30 crianças em média, é preciso que se organize um espaço em que possam aprender e avançar em seus conhecimentos sobre o mundo. É necessário abordar nesse lugar diferentes saberes que esses estudantes têm direito a acessar. É legítimo, é dever, é democratização do conhecimento: o trabalho em sala de aula assim se justifica. Mas, para isso, como motivá-los a aprender juntos nesse espaço em que suas diferenças são tão marcantes, destoantes, vívidas? Poderíamos afirmar: por serem diferentes, podem aprender uns com os outros e realmente assim o fazem. Mas, de que modo chamar a atenção dos estudantes para a atividade de estudo na escola? Como envolvê-los de forma que gostem das atividades de ensino e de aprendizagem, sem recorrer a coerções, sanções ou ameaças do tipo “ficará sem recreio, se...”? Esses questionamentos são pertinentes porque estão relacionados à função primordial da escola: democratizar o conhecimento e favorecer as aprendizagens.

Na perspectiva de Carlinda Leite (2002), as escolas precisam pensar em projetos de trabalho que sejam promotores de aprendizagem. Cada instituição necessita pensar em ideias que atendam as demandas da comunidade em que estão inseridas, numa prática que envolva as pessoas da escola – professores, estudantes, famílias, funcionários – para que esse processo se efetive numa perspectiva democrática que realmente seja construído e desenvolvido com a colaboração de todos os envolvidos. Para isso, a autora (2002) defende a prática da avaliação diagnóstica em que se propõe compreender as características da comunidade escolar e as principais demandas a serem atendidas por futuros projetos. Para a autora, a organização de projetos de trabalho voltados para a construção de estratégias que atendam determinadas demandas da escola, como as situações indisciplinadas tão corriqueiras, como nos aponta a fala da professora orientadora da escola, é necessária para que avanços significativos possam

ser obtidos pela escola como instituição e não apenas por professores com práticas isoladas, em turmas específicas.

A avaliação das necessidades é requisito para a construção de novas práticas e “é esta compreensão de diagnóstico que justifica a sua inclusão nas práticas de avaliação formativa, isto é, nos procedimentos que recorrem à obtenção de dados para *regular* processos, *reforçar* êxitos e *gerar* aprendizagens”. (LEITE, 2002, p.47). A escola, diante de situações indisciplinadas, em que se faz necessária a construção de práticas comprometidas com uma educação dialógica, em que o professor é entendido como uma autoridade, precisa construir caminhos que sejam projetados coletivamente, pensados a partir de princípios comuns para atender o grupo de estudantes e fortalecer os processos de autonomia e autoridade do professor, bem como, e principalmente, o processo de construção da autonomia dos estudantes – uma das tarefas fundamentais da escola, além da democratização do conhecimento.

O estudo de caso com uma professora comprometida com seu trabalho e com os estudantes revela possibilidades de uma proposta a ser considerada, não como uma receita ou medida a ser seguida, mas como um conjunto de boas práticas possíveis de serem desenvolvidas na escola pública. As estratégias desenvolvidas pela professora da turma apontam os saberes que vêm desenvolvendo no decorrer da sua trajetória de vida, na sua trajetória de professora. Quando perguntada sobre os referenciais que acredita que sejam importantes para fundamentar a sua prática, a professora não tinha bibliografias e correntes teóricas a me dar, como eu, pesquisadora da universidade, tanto esperava.

Refletindo sobre isso, acredito que não dispor de nomes referenciais não compromete o trabalho desenvolvido pela professora referência, já que as práticas observadas estão justamente relacionadas a perspectivas que acreditam na escola e em processos escolares embasados na dialogicidade, na construção de vínculos e na preocupação pela busca e construção do conhecimento. Os nomes a serem ditos seriam tão relevantes como as práticas que já nos revelam possibilidades? Daí a necessidade de refletir sobre o caminho formativo percorrido por essa professora, que constrói sua prática no dia-a-dia escolar, com saberes da prática cotidiana, aprendente na relação dialógica com os estudantes. Os referenciais teóricos embasam essa relação, mesmo que aparentemente esquecidos ou deixados dentre os livros acadêmicos semiabertos.

O que realmente a escola pública merece/deve fazer é buscar estratégias para mobilizar seus professores a se tornarem ou a se fortalecerem professores como intelectuais críticos, na perspectiva de Contreras (2002) e Gramsci (2001). Isso porque precisamos que as crianças e jovens da escola pública não estejam “lançados à sorte!” de terem bons professores. Precisamos de contextos que fortaleçam os professores, os valorizem e os façam trabalhar efetivamente pelo seu compromisso com a qualidade dos processos, sem, contudo agredi-los, desvalorizá-los, coagi-los por meio de práticas autoritárias e equivocadas.

A escola tem suas responsabilidades na educação das crianças e jovens, mas não é a única instituição que deve priorizar esse trabalho. As famílias e a sociedade em geral precisam assumir suas responsabilidades nesse contexto para que as escolas possam trabalhar tendo em vista o seu objetivo maior que é o trabalho com o conhecimento, com a sua democratização, como direito constitucional. Entender a escola como uma instituição que trabalha com seus alunos numa perspectiva libertadora, embasada em princípios de amorosidade e diálogo, com todos os seus problemas e desafios diante das práticas nem sempre libertadoras, não significa, nem assim, que ela vá transformar a realidade social ou mudar a nossa sociedade. Isso porque sozinha – sem o apoio de outras instituições sociais – infelizmente, a educação escolar não consegue dar conta da demanda de problemas sociais que lhe são atribuídos.

As diversas pesquisas, a nível nacional, sobre a temática revelaram as possibilidades de recortes possíveis de serem feitos. Podemos associar ao tema do processo de disciplinamento escolar, à formação da esperada autonomia dos estudantes pelos projetos políticos pedagógicos das escolas, à necessidade de maior integração entre família e escola, à relação educador-educando e à construção de vínculos afetivos, à formação do sujeito-aluno nos anos iniciais da escolarização, à agressividade e à violência entre educandos e educadores, à rotina escolar e seu aspecto formador, às representações docentes sobre o que é ser um bom aluno ou mau aluno, os processos de construção da autonomia docente em relação às suas ações pedagógicas e as repercussões destas concepções para o trabalho docente.

Dentre as possibilidades investigativas futuras, podem ser sugeridas como necessários estudos acerca de estratégias desenvolvidas por instituições escolares para o trabalho com os professores, na construção de projetos compartilhados para práticas escolares pela autoridade docente e pela autonomia estudantil. Outros estudos podem

ser configurados visando estabelecer relações comparativas entre práticas de professores e a construção da autonomia ou, num sentido mais amplo, de práticas de instituições escolares visando à construção da autonomia de seus estudantes e professores. Além de compreender as práticas desenvolvidas, torna-se necessário o desenvolvimento de pesquisas que apontam perspectivas e proposições para a escola pensar e construir novas alternativas de trabalho que tenha como princípio o rigor e não a rigidez nas práticas docentes.

Este tema, tão presente nas conversas entre profissionais do ensino como também na mídia, que está sempre veiculando notícias e documentários sobre o tema, tem um universo de questões e novos recortes a serem feitos, sendo essa dissertação uma contribuição para as reflexões acerca desse tema, diante da amplitude significativa dessa temática para a construção de novas análises e investigações.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Jaiana Da Costa da. *Da autoridade à autonomia: uma reflexão sobre os desdobramentos da relação professor aluno à luz da psicanálise*. 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2012.
- ALVES, Rubem. *Estórias de quem gosta de ensinar: o fim dos vestibulares*. São Paulo: Papirus, 2000.
- \_\_\_\_\_. *A escola com que sempre sonhei: sem imaginar que pudesse existir*. 12ª Ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2010.
- ALVES, Luciana; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Em busca de alunos “mais calminhos”*: processos ocultos de seleção de alunos em escolas públicas. In: 35ª Reunião Anual da ANPEd, Porto de Galinhas, 2012.
- ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Formação de professores: a constituição de um campo de estudos*. Revista Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez, 2010.
- AQUINO, Julio Groppa. *A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento*. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.
- ARAÚJO, José Carlos Souza. *Disposição da aula: os sujeitos entre a técnica e a polis*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. 2ª ed. Campinas: São Paulo, 2011.p. 45-72.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução: Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2000.
- ARRUDA, Fabiana Moura. *A cidade pensada pelas crianças: conceitos e ações políticas para a consolidação da participação infantil*. 2011. 243 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BONAMINO, Alicia; SOUZA, Sandra Zákia. *Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola*. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz (português de Portugal). 16ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- \_\_\_\_\_. *O campo científico*. Tradução de Paula Montero. Actes de La Recherche em Sciences Sociales, n.2/3, jun. 1976. In: ORTIZ, Renato (org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Brasília, DF: MEC/INEP, 2009.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em julho de 2013.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei 8.069, Brasília: 1990.

CABANAS, José María Quintana. *Teoria da Educação*. Concepção antinômica da Educação. Porto: ASA, 2002.

CARVALHO, Rosângela Tenório de. *Genealogia do ritual da lição: um caminho para análise de processos de subjetivação na escolarização de jovens e adultos*. In: 35ª Reunião Anual da ANPED, Porto de Galinhas, 2012.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 2011.

COSTA, Felizardo Tchiengo Bartolomeu. *Significando práticas e praticando significações: professores e o significado do trabalho*. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

DIAS, Renata Cristina. *"Agora eu...": um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância*. 2011. 187 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

DURKHEIM, Émile. *Educação Moral*. Porto: Rés, 1984.

\_\_\_\_\_. *Educação e Sociologia*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2001.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL “SÃO PEDRO”. *Regimento escolar*. Porto Alegre: EMEF/SMED/PMPA, 2009.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; TRAVERSINI, Clarice Salete. *Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle*. In: 34ª Reunião Anual da ANPED, Natal, 2011.

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. *Prática pedagógica*. In: MOROSINI, Marília Costa et al. *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: Fapergs/Ries, 2003.

\_\_\_\_\_. À procura da senha da vida – de-senha a aula dialógica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. 2ª ed. Campinas: São Paulo, 2011. p. 145-165.

\_\_\_\_\_. Formação de professores, ética, solidariedade e cidadania: em busca da humanidade do humano. In: SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (Org.). *Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão*. São Paulo: Cortez, 2011b. p. 58-77.

FRANZOLOSO, Mariana Ribeiro. *Indisciplina e Desenvolvimento Moral na Educação Infantil*. 2011. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Tuiuti, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GABASSA, Vanessa; BRAGA, Fabiana Marini. *O giro dialógico na sociedade e a concepção de aprendizagem dialógica: avanços para a compreensão da escola na contemporaneidade*. In: 34ª Reunião Anual da ANPEd, Natal, 2011.

GONÇALVES, Tania. *Autoridade docente: pensamento, responsabilidade e reconhecimento*. 2012. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GOMES, Candido Alberto; LOPES, Rosilene Beatriz. *Paz na sala de aula é uma condição para o sucesso escolar: que revela a literatura?* In: Revista Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro: v.20, n.75, p.261-282. Abr./jun.2012.

GOMES, Carlos Alberto. *Poder, autoridade e liderança institucional e na sala de aula: perspectivas sociológicas clássicas*. Revista Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas e Educação. Rio de Janeiro, v. 17, n. 63, p. 235-262, abr./jun. 2009.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Volume II: Os Intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. *Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que estrangulamentos?* Revista Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 198-204, set./dez. 2010.

LEITE, Carlinda. *Caminhos para o sucesso*. In: Dossiê Em busca do sucesso escolar, 2009. p.36-41. Disponível em: < <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14354/2/54482.pdf>>. Acesso em: 19 jul 2013.

\_\_\_\_\_. Avaliação e projectos curriculares de escola e/ou de turma. In: *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação /Departamento de Educação Básica, 2002. p.41-53. Disponível em:

<<http://www.escolavirtual.pt/assets/conteudos/downloads/1c1cr/Cgenerico/avaliacaodasaprendizagens.pdf?width=965&height=600>>. Acesso em agosto de 2013.

LELIS, Isabel. *O ofício de professor em escolas privadas de setores populares*. In: 34ª Reunião Anual da ANPEd, Natal, 2011.

LIMA, Andreza Maria de; MACHADO, Laêda Bezerra. *O “bom aluno” nas representações sociais de suas professoras*. In: 34ª Reunião Anual da ANPEd. Natal, 2011.

LIMA, Emerson Filipini. *Autoridade e formação*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARAFON, Danielle. *Educando a criança com Paulo Freire: por uma pedagogia da educação infantil a realização do ser mais*. 2012. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, 2012.

MOROSINI, Marília Costa (Ed.-chefe). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Glossário 2. INEP/RIES/MEC, Brasília: 2006.

MOSER, Iris Regina Fernandes. *A crise da autoridade na educação: o discurso e a imagem docente reformulada*. 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. *“Quero mais, por favor!”: disciplina e autonomia na Educação Infantil*. In: 34ª Reunião Anual da ANPEd. Natal, 2011.

NOBREGA, Michelle Rodrigues; GHIGGI, Gomercindo. *Não se pode ser sem rebeldia: a lição freireana já a sabemos de cor! Falta aprendê-la!*. In: 34ª Reunião Anual da ANPEd, 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Pierre Bourdieu. Escritos de Educação*. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NÓVOA, António, *Educação 2021: para uma história do futuro*. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232\\_1681-5653\\_181-199.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf)>, 2009. p. 1-17.

OHLWEILER, Mariane Inês; FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Autoridade, infância e crise na educação*. In: 34ª Reunião Anual da ANPEd. Natal, 2011.

OLIVEIRA, Fabrício Costa de; MORAIS, Alessandra de; CARVALHO, Shimizu S. M. R. de. *Percepções de educadores sobre a manifestação de comportamentos agressivos e pró-sociais de Crianças em ambientes educacionais: limites, alcances e contribuições de um instrumento de avaliação*. In: 34ª Reunião Anual da ANPEd. Natal, 2011.

ORTIZ, Renato (org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d’Água, 2003.

OVERNE, Claudio Amaral. *A construção social da autoridade nos processos das relações de poder em sala de aula, sob o viés da análise do discurso*. 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

PEREIRA, Gilson de Almeida. *Limites e afetividade*. Canoas: Editora da Ulbra, 2011.

PINTARELLI, Fabiano Humberto. *O professor e a autoridade pedagógica: estudo sobre as condições simbólicas do exercício profissional do magistério*. 2012. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. *Plano Municipal de Educação*. Secretaria Municipal de Ensino e Desporto: 2004. Disponível em: <[http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p\\_secao=242](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=242)>. Acesso em: 21 out. 2012.

\_\_\_\_\_. *Cadernos Pedagógicos 9: Ciclos de Formação Proposta político pedagógica da escola cidadã*. 3ª Ed. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1996.

RATUSNIAK, Célia. *Biopolítica e educação: o caderno de ocorrência e controle, disciplinamento e governo da infância*. In: 35ª Reunião Anual da ANPEd, Porto de Galinhas, 2012.

RAVAGNANI, Maria Cecília Arantes Nogueira. *Autoridade, autoritarismo e autonomia docente: representações de professores e alunos*. São Paulo: Porto de Ideias, 2010.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *Democratização escolar: uma necessidade repleta de equívocos*. In: Revista Educação em Questão. v. 1, n. 1. Natal: UFRN-CCSA-Departamento de Educação Semestral, 1989. p. 24-29.

RIO GRANDE DO SUL. *Lei nº 259/2005*. Plano Estadual de Educação. Institui o Plano Estadual de Educação - PEE/RS e dá outras providências. Conselho Estadual de Educação, 2005. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/pee\\_rs\\_pl.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/pee_rs_pl.pdf)>. Acesso em: set. de 2013.

RIOS, Terezinha Azerêdo. A dimensão ética da aula ou que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. 2ª ed. Campinas: São Paulo, 2011.p.73-94.

SANTOS, Diana Leonhardt dos. *Desenvolvimento moral na educação infantil: o que pensam as educadoras*. 2012. 80 f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SATO, Daniela Cristina Bruno. *Autoridade docente e avaliação educacional na educação básica*. 2012. 146 f. Tese. (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 33 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.

SCHEIBE, Leda. *Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação*. Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 31, n. 112, Setembro, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/17>> Acesso em agosto de 2013.

SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (Org.). *Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão*. São Paulo: Cortez, 2011.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, Luciano Campos da; MATOS, Daniel Abud Seabra. *As percepções dos estudantes mineiros sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula: um estudo a partir dos dados do SIMAVE/PROEB 2007*. In: 35ª Reunião Anual da ANPED, Porto de Galinhas, 2012.

SILVA, Marilda. *O habitus professoral: o objeto de estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula*. Revista Brasileira de Educação, n. 29, p. 152-163, mai./jun./jul. 2005.

SILVA, Gilmar Moura da. *Autoridade docente e vínculo educativo contemporâneo*. 2011. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Uberlândia, 2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério*. Revista Brasileira de Educação, nº 13, Jan/Fev/Mar/Abr 2000.

\_\_\_\_\_. *Saberes docentes e formação profissional*. 3ª Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. *Uma vez normalista, sempre normalista: cultura escolar e produção de um habitus pedagógico*. Florianópolis: Insular, 2008. 216p.

TORRES, Marcia Ferreira. *Sobre as relações de autoridade e poder na docência: contextos (des)autorizados pela formação*. 2011. 168 f. Dissertação.(Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

VALE, Liana Gama do. *Desenvolvimento moral: a generosidade relacionada à justiça e à gratidão sob a ótica das crianças*. 2012. 139 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano) – Faculdade de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

VALES, Juliana Duarte Manhas Ferreira do. *Práticas avaliativas e autoridade docente no ensino em ciclos com progressão continuada: um estudo em escolas públicas estaduais paulistas*. 2011. 160 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Indisciplina e disciplina escolar: fundamentos para o trabalho docente*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. 2ª Ed. São Paulo: Papirus, 2011.

VERDAN, Kelly Cristiane da Silva. *A Educação a Distância e a formação de professores na UFSCar: a autoridade, a autonomia e o corpo mediados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação*. 2012. 166 f. Dissertação. (Mestrado Em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *Sete lições sobre educação de adultos*. 16ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

## **APÊNDICES**

APÊNDICE A – ENTREVISTA COM A PROFESSORA REFERÊNCIA DA TURMA DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA INVESTIGADA

1. Descreva a sua sala de aula. Relate como você a organiza tomando como base a questão da autonomia, da autoridade, da disciplina.
2. Para você, o que é disciplina escolar? Considera-a importante? Por quê?
3. O que é indisciplina escolar? Que conceitos considera relacionados a este termo? Quais são as situações mais corriqueiras? De que forma encaminha o trabalho diante dessas situações?
4. Baseados em que saberes teóricos, acredita que estes sejam os encaminhamentos ideais?
5. Como se dá a parceria com a família nessas situações?
6. Qual é a participação da coordenação da escola nessas situações?
7. O que é ser uma autoridade em sala de aula?
8. E o que caracteriza um professor autoritário?
9. Como se dá o processo de construção da autonomia dos estudantes?
10. O que você entende a respeito do binômio: autoridade - autonomia? Como estes conceitos se relacionam?

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E COM A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL DA ESCOLA INVESTIGADA

1. Relate a questão da disciplina na escola. Como é realizado o processo disciplinar? O que é disciplina escolar? Considera-a importante, por quê?
2. O que é indisciplina escolar? Que são as situações mais decorrentes na escola? Quais são os encaminhamentos?
3. Como é a questão da disciplina na turma A14, a turma visitada na pesquisa?
4. Percebe diferenças nas turmas de mesmo nível? A que atribui essas diferenças?
5. Qual é a posição da coordenação/direção da escola diante de um professor com dificuldades para trabalhar com sua turma de alunos, devido a situações de indisciplina?
6. Como é a relação entre família e escola nesse processo? Como se dá essa parceria?
7. Como as regras da escola são construídas? Com base em quais saberes teóricos?
8. O que você entende a respeito do binômio: autoridade - autonomia? Quais são as suas relações?

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Prezado (a) Professor (a):**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “A construção da autonomia: o disciplinamento escolar na relação autoridade-liberdade”, proposto por *Mariana Luzia Corrêa*, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> *Dr. Marília Costa Morosini*, a ser desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da PUCRS.

A sua participação não é obrigatória, mas voluntária. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo ao pesquisador e a sua instituição.

O objetivo principal desse estudo é analisar os saberes e as práticas docentes referentes ao disciplinamento escolar, no cotidiano da sala de aula.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a uma entrevista com perguntas abertas e fechadas realizada pela pesquisadora, devidamente gravada em áudio. Não existem riscos relacionados à sua participação e os benefícios gerados estão relacionados às possíveis contribuições ao processo de ensino e aprendizagem no campo das práticas docentes relacionadas à autoridade docente e a autonomia dos estudantes em sala de aula.

A pesquisadora responsável pelo estudo irá identificar as informações de cada participante através de um código ou nome fictício que substituirá o seu nome real. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. As informações obtidas dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os resultados serão divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos.

Serão assegurados procedimentos que garantem a não utilização das informações de modo que prejudiquem as pessoas, inclusive no que se refere à sua auto-estima e a seu prestígio. Os resultados do estudo serão sempre apresentados como um retrato de um grupo e não de uma pessoa.

Você receberá cópia deste termo onde consta o telefone e endereço dos pesquisadores responsáveis, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- A minha participação na pesquisa iniciará após a leitura, o esclarecimento de possíveis dúvidas e do meu consentimento livre e esclarecido por escrito. A assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido constará em duas vias, permanecendo uma delas comigo e a outra com a pesquisadora.
- Esta pesquisa é de natureza qualitativa e responderei a uma entrevista com questões abertas, não sendo obrigado a responder todas as questões.
- A pesquisa também envolverá observações realizadas em sala de aula, realizadas na frequência de uma vez semanal.

- Estou ciente de que os dados da entrevista e das observações realizadas poderão ser divulgados através de publicações científicas ou educativas, como artigos e apresentações em eventos de Educação.
- Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre minha participação na referida pesquisa.
- Minha identidade será preservada, portanto, será considerado o sigilo e anonimato tanto da coleta de dados quanto na divulgação dos resultados.
- Minha participação nesta pesquisa não implicará lucros nem prejuízos de qualquer espécie, tanto para mim quanto para a escola onde atuo como professor (a). Estou ciente de que tenho total liberdade para desistir de participar da referida pesquisa a qualquer momento, e que esta decisão não implicará em prejuízo ou desconforto pessoal.

Eu, \_\_\_\_\_ declaro que  
estou de acordo em participar voluntariamente desta pesquisa e fui devidamente  
esclarecido (a) de todos os aspectos constantes do Termo.

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

\_\_\_\_\_  
Professor/a participante

\_\_\_\_\_  
Mariana Luzia Corrêa

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup> Dr. Marília Costa Morosini

Pesquisadora: Mariana Luzia Corrêa – (51) 9681.4363 – mariana.luzia@acad.pucrs.br

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr. Marília Costa Morosini – marilia.morosini@pucrs.br

Comitê de Ética em Pesquisa/ PUCRS – (51) 33203345 – cep@pucrs.br

APÊNDICE D – CARTA DE ENCAMINHAMENTO DA PESQUISA À COMISSÃO CIENTÍFICA



PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Porto Alegre, 21 de dezembro de 2012.

À Comissão Científica – PUCRS

Prezados Senhores

Ao saudá-los, encaminhamos para apreciação o Projeto de Pesquisa de Mestrado intitulado “A construção da autonomia dos educandos: o disciplinamento escolar na relação autoridade-liberdade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Marília Costa Morosini.

Informamos que este estudo será realizado em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/ RS, com o conhecimento da Secretaria Municipal de Educação.

No aguardo do parecer do referido Projeto, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos necessários.

Atenciosamente,

Mariana Luzia Corrêa

Mestranda em Educação – PUCRS

APÊNDICE E – CARTA DE ENCAMINHAMENTO DA PESQUISA À ESCOLA A  
SER INVESTIGADA



PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Porto Alegre, 20 de setembro de 2012.

À escola

Ao saudá-los, apresentamos o Projeto de Pesquisa de Mestrado intitulado “A construção da autonomia dos educandos: o disciplinamento escolar na relação autoridade-liberdade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Marília Costa Morosini.

Vimos por meio deste, solicitar a autorização para que a pesquisa possa ser realizada nessa escola. A proposta tem em vista realizar entrevistas com três professores regentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, um de cada ano escolar, e com a coordenação da escola. Além disso, é proposta a análise de documentos da escola referentes ao tema dessa pesquisa e observações em salas de aula.

No aguardo da autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos necessários.

Atenciosamente,

Mariana Luzia Corrêa

Mestranda em Educação – PUCRS

**Pesquisadora:** Mariana Luzia Corrêa – (51) 9681.4363 – [mariana.luzia@acad.pucrs.br](mailto:mariana.luzia@acad.pucrs.br)

**Orientadora:** Dra. Marília Costa Morosini – (51) 3320 – 3620 – [marília.morosini@pucrs.br](mailto:marília.morosini@pucrs.br)

**Comitê de Ética em Pesquisa/PUCRS** – (51) 3320 – 3345 – [cep@pucrs.br](mailto:cep@pucrs.br)

**ANEXOS**

## ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DA COMISSÃO CIENTÍFICA

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO  
GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
COMISSÃO CIENTÍFICA**

**PROTOCOLO DE PESQUISA Nº 81 /2012**

**Título do Projeto de Dissertação de Mestrado:**

A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DOS EDUCANDOS: o disciplinamento escolar na relação autoridade-liberdade nos anos iniciais do ensino fundamental.

**Pesquisadores:**

MARIANA LUZIA CORRÊA (orientanda)

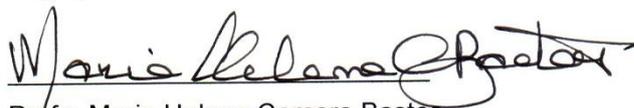
MARÍLIA COSTA MOROSINI (orientadora)

O projeto de pesquisa atende aos requisitos exigidos, apresentando definição do foco e dos objetivos, problema e questões de pesquisa, justificativa, referencial teórico-metodológico. Apresenta como anexos roteiros para as entrevistas, o TCLE. Sugiro anexar uma carta de apresentação da pesquisa, solicitando autorização formal da escola selecionada.

O estudo pretende analisar as práticas e os saberes dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental acerca do processo de disciplinamento dos seus alunos, em espaços educativos escolares. Para tal, pretende realizar entrevistas semiestruturadas com professores, coordenação e direção da escola; observação e análise documental, tendo por foco uma escola pública municipal de Ensino Fundamental de Porto Alegre/RS.

Considerando que não há um perfil invasivo no procedimento com seres humanos, o encaminhamento para o CEP é facultativo, ficando essa deliberação a cargo dos pesquisadores, inclusive com vistas a publicações posteriores.

Porto Alegre, 22 de novembro de 2012.



Profa. Maria Helena Camara Bastos

Comissão Científica da FACED

## ANEXO B – BILHETE ENCAMINHADO PARA AS FAMÍLIAS COM OS PRINCÍPIOS DE CONVIVÊNCIA

Princípios de Convivência construídos a partir do Plano Político Pedagógico da EMEF São Pedro:

### APRENDER

- Realizar todas as atividades propostas no prazo combinado com atenção e empenho;
- Trazer os materiais escolares todos os dias, mantendo-os conservados e organizados;
- Respeitar todos os horários definidos pela escola;
- Ser assíduo às aulas;
- Evitar conversas e brincadeiras desnecessárias em aula;
- Saber ouvir com atenção colegas, professores e funcionários;
- Participar dos eventos, atividades e saídas pedagógicas promovidas pela escola com interesse, organização;
- Ter horário diário de estudo em casa;
- Colaborar com a preservação do Ambiente;
- Participar efetivamente dos encaminhamentos feitos pela escola;

"Para ser feliz é preciso aprender sempre".

### CONVIVER

- Respeitar a si mesmo, os colegas, professores e funcionários;
- Auxiliar uns aos outros sempre que necessário;
- Preservar o patrimônio público;
- Colaborar na limpeza e organização da escola;
- Não consumir alimentos e guloseimas durante as aulas;
- Utilizar o boné com a aba virada para trás;
- Utilizar roupas adequadas ao ambiente escolar e à prática de Educação Física;
- Respeitar o material do colega;
- Respeitar as diferenças;
- Usar o banheiro e tomar água nos horários adequados e/ou combinados;
- Sair da sala somente com autorização do professor;
- Permanecer na sala durante a troca de períodos;
- Usar linguagem adequada para o ambiente escolar, sem o uso de palavrões;
- Conviver com todos, resolvendo conflitos sem agressão física ou verbal;
- Ser responsável por seu atos agindo com honestidade;
- Tratar a todos com cordialidade e gentileza, utilizando as palavras: por favor, obrigado, desculpe, com licença;
- Ser solidário, valorizar a amizade e companheirismo;
- Utilizar **somente no recreio** os aparelhos eletrônicos (mp3, mp4, celulares, máquinas fotográficas, etc) e brinquedos sendo que a escola não se responsabiliza por perda, dano ou furto dos mesmos;
- Não é permitido o uso ou divulgação de imagem do espaço escolar e das pessoas, em qualquer meio de comunicação, sem autorização prévia;
- Respeitar o espelho de classe;
- Evitar desperdícios (alimentos, papel, água, energia elétrica, etc);
- Cuidar da higiene pessoal;

ANEXO C – ESQUEMA CONCEITUAL DA PROPOSTA DE TRABALHO ESCOLAR

