

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**



**Faculdade
de Ciências**

**INDISCIPLINA NO CONTEXTO DA
“DISCIPLINA ESCOLAR”**

THALITA LANGNOR FERNANDES

**BAURU
2010**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**



**Faculdade
de Ciências**

**INDISCIPLINA NO CONTEXTO DA
“DISCIPLINA ESCOLAR”**

THALITA LANGNOR FERNANDES

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Ms.(a).Ana Carolina Biscalquini Talamoni.

**BAURU
2010**

THALITA LANGNOR FERNANDES

INDISCIPLINA NO CONTEXTO DA DISCIPLINA ESCOLAR

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Ms.(a).Ana Carolina Biscalquini Talamoni.

Banca examinadora:

Profa. Ms.(a).Ana Carolina Biscalquini Talamoni
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru.

Profa. Dra.Vera Lucia Messias Fialho Capellini
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru.

Prof. Dr. Antonio Francisco Marques
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru.

**Bauru
2010**

Fernandes, Thalita Langnor.

Indisciplina no contexto da disciplina
escolar / Thalita Langnor Fernandes 2010.

73 f. : il.

Orientador: Ana Carolina Biscalquini Talamoni

Monografia (Graduação)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2010

1. 1. Indisciplina Escolar. 2. Professores. 3.
Pré-adolescência. 4. Comportamento. I.
Universidade Estadual Paulista. Faculdade de
Ciências. II. Título.

AGRADECIMENTOS

- À Direção da Escola Estadual de Primeiro Grau de grande renome na cidade de Bauru, pela colaboração, orientação e auxílio durante o período de coleta de dados;
- A todos os docentes que se disponibilizaram para contribuir com o meu trabalho através de seus conhecimentos e depoimentos decorrentes de suas experiências cotidianas;
- Aos amigos que tive a oportunidade de fazer durante o período de experiência que pude adquirir nessa Instituição e que sempre me receberam com tanto carinho;
- Aos docentes do Departamento de Pedagogia, que considero responsáveis pela minha formação acadêmica e pelos preciosos conhecimentos que pude adquirir durante esses 4 anos de preparação;

Agradeço especialmente,

- À minha Orientadora Prof. Ms.(a) Ana Carolina Biscalquini Talamoni por seu apoio, paciência, amizade e pela sua preciosa contribuição intelectual que, sem dúvida, abriu diversos horizontes em minha vida acadêmica e profissional;

À minha família,

- Aos meus pais, o Cirurgião Dentista Dr. Vitor Fernandes Júnior, e à minha mãe, a Professora Regina M. Langnor Fernandes, pelo amor, paciência, educação e por seu infundável apoio. A eles dedico a minha formação e à eles, também, serei eternamente grata;
- À minha querida avó Francisca de Lourdes Langnor por seu apoio, carinho e generosidade que tanto colaboraram para a minha formação;
- À minha “família bauruense”, minhas amigas de república, com as quais pude contar nos bons e maus momentos, e com as quais pude compartilhar a fase mais importante da minha vida, minhas alegrias e tristezas. A elas agradeço pela amizade, pelo apoio e paciência, bem como pelo aprendizado de vida;
- Aos meus amigos de classe, com quem pude compartilhar boas idéias (e também boas risadas), e com os quais amadureci na vida acadêmica.
- Ao meu namorado, por todo seu carinho, força, paciência, apoio e compreensão, que tanto me guiaram e me incentivaram a encontrar o que há de melhor em mim e a nunca desistir daquilo que desejo.

[...] Sou aquela que passa e ninguém vê...
Sou a que chamam triste sem o ser...
Sou a que chora sem saber por quê...

Sou talvez a visão que alguém sonhou.
Alguém que veio ao mundo pra me ver
E que nunca na vida me encontrou!

Florbela Espanca

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo investigar os conceitos de disciplina/indisciplina junto a professores do Sexto Ano do Ensino Fundamental e observar como esta problemática é abordada pelos docentes, numa abordagem filosófica e psicológica, de acordo com suas variadas concepções. Para a análise dos conceitos disciplinares/indisciplinares, levou-se em consideração o contexto do pré-adolescente, que sofre grandes transformações nesta respectiva faixa etária. A necessidade de abordar a seguinte temática, criou-se pelo fato de que a questão indisciplinar é um problema constante nas instituições e, a partir daí, o tema foi desenvolvido de forma bastante atual, visando as representações (explícitas ou implícitas) de disciplina/indisciplina dos professores.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizada a técnica da entrevista com os professores da referida série. Esta pesquisa também buscou pontuar, sobretudo, o que os respectivos docentes compreendem por comportamento e medida disciplinar, considerando-se as transformações de hábitos e atitudes discentes, decorrentes da pré-adolescência, muito presentes nesta faixa etária específica.

De modo geral, foi constatada a presença essencial das representações individuais e sociais acerca dos conceitos de disciplina e indisciplina dos docentes, variando de acordo com suas diversificadas culturas, religiões e tempo de docência, para que, assim, fossem definidas suas reais considerações. A partir deste trabalho de pesquisa, pôde-se concluir que estes professores mantêm uma visão Tradicional de ensino, tendo em vista suas representações pessoais e a educação que tiveram em outros tempos.

Palavras chave: Indisciplina escolar, Professores, Pré-adolescência, Comportamento.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the concepts of discipline/indiscipline among teachers in the sixth year of elementary school and observe how this issue is covered by the teachers, psychological and philosophical approach, according to its various conceptions. For the analysis of disciplinary concepts and unruly, we took into consideration the context of pre-teen, who suffers great changes in this particular age group. The need to address the following themes, created by the fact that the issue indisciplinary is a constant problem in institutions and, thereafter, the theme was quite current in order representations (express or implied) of discipline/indiscipline among teachers.

As a tool for data collection technique was used to interview the teachers of that grade. This research also tried to score, especially the teachers understand that their behavior and for disciplinary action, considering the changes in habits and attitudes students, resulting from pre-adolescence, very present in this specific age group.

In general, confirmed the presence of essential individual and social representations about the concepts of discipline and indiscipline among teachers, varying according to their various cultures, religions and teaching time, so therefore they were defined their real considerations. From this research, we concluded that these teachers have a vision of traditional education, taking into consideration their personal representations and education they had in earlier times.

Keywords: Indiscipline school, Teachers, Pre-adolescence, Behavior.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
REFERENCIAL TEÓRICO.....	4
CAPÍTULO 1: O DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	10
CAPÍTULO 2: PEDAGOGIAS DA SEXUALIDADE.....	14
2.1- Classe e sexualidade.....	29
2.2- Gênero e sexualidade.....	30
2.3- Raça e sexualidade.....	31
CAPÍTULO 3: AS REPRESENTAÇÕES.....	33
CAPÍTULO 4: METODOLOGIA.....	42
CAPÍTULO 5: PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS.....	46
5.1- Técnicas de coletas de dados.....	47
5.2- A entrevista.....	47
5.3- Entrevista com os professores.....	48
CAPÍTULO 6: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	49
6.1- Análise dos dados.....	49
6.2- Agrupamento, categorização e discussão dos dados.....	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	70

ANEXOS.....	73
1- Roteiro para entrevista individual com professores.....	73

INTRODUÇÃO

A educação brasileira possui grandes obstáculos a serem enfrentados. Alguns sempre existiram no cotidiano escolar e, outros, foram ganhando seu espaço dentro das instituições com o avançar do tempo. Porém, é de fundamental importância que a educação e suas problemáticas sejam analisadas de forma atual, sejam estas as problemáticas já conhecidas por todos há tempos, sejam estas os mais recentes obstáculos da educação, como é o caso da indisciplina escolar.

Tratar a questão da indisciplina implica em juntar a problemática que sempre existiu nas instituições, com o mais recente obstáculo das escolas na atualidade, isto é, esta é uma antiga questão já conhecida por todos e, ao mesmo tempo, nunca foi tão forte dentro das instituições brasileiras.

As sociedades urbanas ainda acreditam muito na escola e, por isso, criam mecanismos legais para que os alunos permaneçam nela durante anos. Essas imposições trazem conseqüências, mesmo quando não são de fato realizadas. A partir daí, os corpos dos sujeitos passam a apresentar marcas visíveis desse processo que, ao serem valorizadas por essas sociedades, tornam-se referência para todos.

Assim sendo, a presente pesquisa tem por finalidade orientar professores e futuros professores na elaboração de uma prática docente que atende às demandas atuais e que, ao mesmo tempo, forme um aluno “disciplinado”. Mas o que especificamente é um aluno disciplinado? O que os professores entendem por disciplina? Esta pesquisa objetiva investigar as representações da (in) disciplina junto a um grupo de docentes do ensino fundamental de uma escola de rede pública de Bauru, bem como estes termos se transformam em adjetivos no contexto escolar. A questão da disciplina, assim como da indisciplina, perpassa por representações subjetivas que interferem na prática pedagógica dos professores bem como nas relações interpessoais que se estabelecem em sala de aula. Varia de educador para educador, de acordo com seus diferentes conceitos, sua formação inicial e continuada.

Para abordar este tema de forma abrangente, foi necessário estudar as teorias e opiniões de alguns autores acerca da formação das representações da (in) disciplina nos

indivíduos e na sociedade, e suas implicações no contexto educacional/ social. Autores como Julio Groppa Aquino (1996), Sonia A. Moreira França (1996), José Sérgio F. de Carvalho (1996), Celso dos S. Vasconcellos (1993), Lúcia Maria Teixeira Furlani (1990), Albano Estrela (1984), Guacira Lopes Louro (1999), Jeffrey Weeks (1995/1999) entre outros, mostram seus diferentes olhares a respeito da problemática, especificando seus diversos conceitos, suas crenças e suas expectativas sobre a educação brasileira da atualidade.

O presente trabalho se encontra subdividido em oito capítulos.

Capítulo 1 – O desenvolvimento humano. Consiste em descrever a população escolhida para análise, de acordo com a faixa etária escolhida e as transformações propícias deste determinado período da vida do homem.

Capítulo 2 – Pedagogias da sexualidade. Inside nas questões da sexualidade atribuídas aos jovens de hoje, tratando também de sua história e, a partir de então, analisar as respectivas representações traçadas pela sociedade do cotidiano.

Capítulo 3 – As representações. Busca examinar as diversas concepções a respeito das representações, tanto individuais quanto sociais e culturais, que influenciam nas divergentes compreensões a respeito da disciplina e/ou indisciplina escolar.

Capítulo 4 – Objetivos. Trata dos objetivos gerais e específicos desta pesquisa, a partir dos quais o presente trabalho foi concluído.

Capítulo 5 – Metodologia. Aborda a metodologia utilizada para a realização deste trabalho de pesquisa, a partir da análise de dados de Laurence Bardin (1977), bem como descrever as possíveis relevâncias e irrelevâncias do método de análise adquirido pelo presente pesquisador, a entrevista semi-estruturada.

Capítulo 6 – Procedimento de coleta de dados. Relata a organização da coleta de dados, bem como apresenta as técnicas eleitas como mais apropriadas aos objetivos de pesquisa.

Capítulo 7 – Resultados. Encontra-se a compilação dos dados obtidos, categorizados e posteriormente, analisados, a partir das técnicas de análise de conteúdo de Laurence Bardin (1977).

Capítulo 8 – Discussão dos resultados. Busca fazer uma análise mais minuciosa, através de revisão bibliográfica, dos aspectos sociais, culturais e históricos que subjazem às

representações encontradas na presente pesquisa, bem como aponta para algumas tendências teóricas presentes no campo da educação.

Tendo em vista a grande relevância de se abordar a questão da indisciplina decorrente de forma constante nas instituições atualmente, verificou-se a necessidade de investigar as representações dos professores do Sexto Ano do Ensino Fundamental, de acordo com suas diversas concepções de disciplina. Considerando que é nesta faixa etária que o pré-adolescente vivencia seus maiores conflitos sociais, físicas, hormonais, sexuais, e grandes mudanças em seus hábitos e atitudes, o presente trabalho tem por objetivo geral investigar o conceito de indisciplina junto a educadores do Sexto Ano do Ensino Fundamental.

A presente pesquisa tem como objetivos específicos apontar, segundo as concepções dos professores do Sexto Ano do Ensino Fundamental, as diversas causas da indisciplina numa abordagem educacional, filosófica e psicológica, visando o contexto do pré-adolescente; apresentar as concepções de alguns professores sobre a questão da indisciplina, visando seus diferentes pontos de vista.

É importante argüir que o interesse pela investigação das representações/concepções dos professores do Sexto Ano do Ensino Fundamental em relação às questões de disciplina e/ou indisciplina, deu-se pelo fato de que suas abordagens a respeito da questão da disciplina correspondem às suas considerações sobre o que realmente significa indisciplina para tais professores e o quanto estes valores influenciam em seus comportamentos disciplinares em sala de aula.

Tendo em vista estes fatos, o presente trabalho caracteriza-se por ser uma Pesquisa Qualitativa com orientação na Técnica de Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Julio Groppa Aquino “Embora o fenômeno da indisciplina seja um velho conhecido de todos, sua relevância teórica não é tão nítida. E o pouco número de obras dedicadas explicitamente à problemática vem confirmar este dado. Um tema, sem dúvida, de difícil abordagem” (1996, p.40).

É grande o número de obras e de autores que tratam da disciplina escolar, porém é necessário que haja a preocupação em se buscar as diferentes concepções de indisciplina, que subjazem a estas primeiras e que, portanto, variam de acordo com as diversas visões dos educadores. Assim como define Celso dos S. Vasconcellos (1993), o professor muitas vezes não sabe o que fazer em sala de aula, adotando determinadas posturas em função daquilo que consideram por indisciplina. São os professores “Liberais”, “Autoritários”, “Conformados”, “Comprometidos”, “Bem Resolvidos”, “Acusadores”, “Desesperados” e os “Em vias de desistir”. Estas definições propostas pelo autor mostram as diversas maneiras do professor definir e lidar com a problemática, a partir de suas representações pessoais.

É de suma importância que o próprio educador saiba lidar de forma atual com a problemática e, contudo, deixar claro que a indisciplina não deve ser fator de conformismo nas escolas, como aponta José Sérgio F. De Carvalho (1996):

[...] o problema da disciplina ou de sua ausência (o da *indisciplina*, tema desta coletânea) parece frequentemente apresentar-se ao professor como algo imediato, urgente e concreto, com o qual ele lida cotidianamente, que lhe demanda posições definidas e que, portanto, suscita pelo menos o desejo de que se faça uma abordagem até certo ponto operativa do tema, que se proponham medidas ou soluções mais ou menos abrangentes, eventualmente afinadas ou aparentemente deduzidas de uma filosofia ou teoria da educação em particular. (CARVALHO, 1996, p.129).

Sem dúvida alguma, a temática indisciplina é bastante conhecida por todos. Porém, é recente o fato de que tais “distúrbios comportamentais” tenham se fortalecido, a ponto de serem reconhecidos hoje como um dos principais obstáculos do espaço escolar. Pedagogos,

sociólogos, psicólogos e filósofos vêm se mobilizando em busca de respostas que justifiquem este aumento atual da indisciplina:

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

O autor ainda prossegue com a hipótese de que os educadores deveriam se preocupar com as “práticas escolares” da atualidade, pois antigamente a questão da disciplina era tratada de forma mais respeitosa e zelosa:

Nossos antecessores talvez nunca tenham cogitado isto, uma vez que as prescrições disciplinares eram consideradas uma decorrência inequívoca do exercício docente. Ora, o mundo mudou, nossos alunos mudaram. Mudou a escola? Mudamos nós? Estas tantas questões nos levam, enfim, a considerar a indisciplina como um sintoma de outra ordem que não a estritamente escolar, mas que surte no interior da relação educativa. Ou seja, ela não existiria como algo em si, um evento pedagógico particular, e, no caso, antinatural ou desviante do trabalho escolar. (AQUINO, 1996, p. 41).

Julio Groppa Aquino (1996) considera relevante analisar o tema de uma forma transversal no âmbito didático-pedagógico, buscando o conhecimento sobre indisciplina através de um olhar sócio-histórico, tendo como principal foco os referenciais culturais, e psicológicos, ou seja, defende a análise da indisciplina como “carência psíquica infra-estrutural” (p.45), observando a forte influência que a família exerce sobre a criança nas relações escolares.

Porém, várias são as formas de avaliação quando se trata de buscar uma definição para a indisciplina atual. José Sérgio F. de Carvalho (1996), numa perspectiva mais filosófica, aborda o tema de acordo com os discursos utilizados no cotidiano, ou seja, a partir do uso dos termos *disciplina e indisciplina* em seus diferentes contextos e atualizações. E, no entanto, quando se trata da definição da palavra disciplina em um dicionário pesquisado pelo autor, ele comenta

Sua raiz encontra-se na idéia de uma submissão do aprendiz às regras e estruturas do que pretende aprender ou à autoridade do mestre, como aquele que inicia o discípulo em uma arte ou área de conhecimento. As regras não têm validade autônoma, como um imperativo categórico que valha por si, mas encontram seu significado como um caminho para a aprendizagem. Assim, parece-me que a trajetória para entendermos os problemas da disciplina e da indisciplina escolar consiste na explicitação do vínculo entre a noção de disciplina como área do conhecimento e a de disciplina como comportamentos/procedimentos, vínculo que é próprio e específico da educação escolar. (CARVALHO, 1996, p. 132).

O autor centra-se no fato de que o professor deve ter clareza de seus objetivos e deve saber transmitir certos conhecimentos para seus alunos. Para que consiga realizar essa “transmissão de conhecimentos” com sucesso, o educador deve ter clareza em sua fala, sua linguagem e comunicação, alegando estar aí a principal função institucional:

Nesse sentido, o problema da disciplina escolar desloca-se do âmbito e da perspectiva moral e comportamental para situar-se no âmbito da apropriação de práticas e linguagens públicas, em cuja difusão reside a principal atividade das instituições escolares. (CARVALHO, 1996, p. 138).

Já numa visão ética e política a respeito do tema, Sonia A. Moreira França (1996) assume um conceito de indisciplina:

Entende-se o ato indisciplinado como aquele que não está em correspondência com as leis e normas estabelecidas por uma comunidade, um gesto que não cumpre o prometido e, por esta razão, imprime uma desordem no até então prescrito. Portanto, comportar-se com decoro implica, necessariamente, decisões éticas e políticas, ou seja, um trabalho sobre si mesmo que é, ao mesmo tempo, análise histórica dos limites que o mundo apresenta e experimentação das possibilidades de ultrapassá-los. (FRANÇA, 1996, p.139).

Desta forma, a autora mostra explicitamente sua visão de indisciplina como “matéria das instituições políticas” (FRANÇA, p.140). Para ela, não é necessário saber o conteúdo em si, mas avaliar como estes podem imprimir uma nova direção, um novo caminho para os alunos e para o mundo. Não basta ter conhecimento, mas utilizá-lo para transformar os alunos e o ambiente que o cerca: “Portanto, não se pode pensar a educação fora do domínio da ética e da política, pois é dentro delas que nos perguntamos: o que fazemos para ser o que somos? E

o que podemos fazer para nos modificar e modificar o mundo em que vivemos?” (FRANÇA, p.147).

O autor Celso dos S. Vasconcellos (1993) preocupa-se com o fato de que o professor perde muito de seu tempo em sala de aula com os problemas relacionados à disciplina:

A (In) Disciplina em sala de aula e na escola tem sido uma preocupação crescente nos últimos anos entre os educadores. Pesquisas pedagógicas têm mostrado o quanto se perde de tempo em sala de aula com questões de disciplina, em detrimento da interação do aluno com o conhecimento e com a realidade. (1993, p.13).

Em seu depoimento a respeito da temática abordada, o autor aborda a hipótese de que um dos principais incentivadores para a indisciplina seja o fato de que os professores da atualidade não estão sabendo relacionar suas práticas como educadores aos conceitos e evoluções da Pós-Modernidade: “Estamos vivendo a crise da disciplina no contexto da Pós-Modernidade. O que se tem constatado é a oscilação estéril entre o autoritarismo da educação tradicional, e o espontaneísmo da educação moderna.” (VASCONCELLOS, 1993, p.13).

O autor prossegue sua análise, atentando para a possibilidade de que a prática do professor deva ser mudada para que resultados positivos possam surtir posteriormente em sala de aula, já que alguns professores simplesmente não sabem como agir em seu local de trabalho: “Um dos dificultadores do enfrentamento da problemática disciplinar é que o educador não dispõe de uma concepção, de um método, de uma ferramenta idealista: tem uma série de idéias bonitas sobre disciplina, mas não sabe porque não as consegue colocar em prática.” (VASCONCELLOS, 1993).

Celso Vasconcellos acredita na construção de uma disciplina consciente e interativa, de novas práticas em sala de aula e, ainda, faz orientações metodológicas para que o problema da (in) disciplina seja cada vez menor na prática escolar.

Uma problemática encontrada nas escolas, que aguça ainda mais a questão da indisciplina nos dias atuais, é a relação de poder existente dentro das instituições escolares. Primeiramente, não há como falar das relações de poder nas escolas, sem abordar a relação professor-aluno, já que grande parte delas situa-se nesta relação específica: “Não há como pensar na instituição sem dar o enfoque aos seus protagonistas, professor-aluno. Ao contrário,

a relação instituída/instituinte entre professor e aluno é a matéria-prima a partir da qual se produz o *objeto institucional*.” (AQUINO, 1996, p.41).

A autora Lúcia Maria Teixeira Furlani (1990) fala do “professor facilitador”, aquele que facilita a relação entre professor e aluno em sala de aula, dando sempre espaço para que o aluno se expresse. Em seguida, declara sua opinião sobre o tema, voltando-se não só para a disciplinarização do aluno, mas também para a do professor: “Para o professor facilitador de desempenhos adequados dos alunos, a disciplina não diz respeito apenas ao aluno, que é ou não indisciplinado, mas está associada com o autodomínio de professores e alunos em sala de aula”.(1990, p.47).

O “professor facilitador” ainda controla o tempo adequado para a interação dos alunos, mas é bom que transforme esse tempo para que seja de maior aproveitamento para todos em sala de aula, contando tanto com a colaboração recíproca entre professores e alunos. Essa visão possibilitaria o exercício conjunto de poder na escola. A autora continua seu raciocínio, articulando a disciplina e o trabalho coletivo: “A ordem a que a disciplina se relaciona situa-se muito no domínio do aluno em relação ao material e a outros alunos”.(FURLANI, 1990, p.48).

Salienta a influência que a organização do professor tem sobre a formação do aluno, ressaltando a importância da disciplinarização do próprio professor: “Quando o professor não sabe que conseqüências deveriam seguir os comportamentos inapropriados dos alunos (isto é, quando estes tornam a aprendizagem impossível para os demais), passando esta função para a classe, deparamo-nos com outra ausência de disciplinamento”.(op. cit., 1990, p.49).

Dando continuidade à questão das relações de poder, Marlene Guirado (1996) trata o tema da indisciplina, relacionando-o ao poder como um “jogo de forças” (p.67), como algo que não se transmite de fora para dentro, mas ao contrário disso “(...) faz parte da própria estratégia de poder, é gerada pelos mesmos mecanismos que visam ao seu controle.” (p.68). Em seguida, analisa a possibilidade do “poder indisciplinar” e, neste caso, considera a indisciplina como uma conseqüência da relação de poder. Também deixa clara a idéia de que há a ausência da culpabilização tanto do professor quanto do aluno em relação à indisciplina, e como conseqüência, “(...) nem os professores (braços do poder do Estado, como querem algumas teorias), nem os alunos (por natureza indolentes e irresponsáveis, como sugerem

outras) são os causadores do embate do ensino. A rede de poder é uma estratégia sem sujeito.” (p.70). Ou seja, a questão da indisciplina muito provavelmente se alicerça no conceito de disciplina, sendo esta uma estratégia de manutenção das relações de saber e poder instituídas em nossa sociedade e reproduzidas no contexto das relações escolares.

1. O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Para que haja melhor compreensão a respeito da população escolhida para a realização desta pesquisa, é necessário que haja conhecimento sobre as transformações ocorridas na pré-adolescência em relação aos aspectos físicos, mentais e emocionais, que encontram-se em constante mutação nesta determinada fase. A pré-adolescência é abordada de diversas maneiras, porém é de grande importância que se compreenda que este período de constante transição, caracteriza-se como o final da infância e o início da vida adulta.

Grandes são as transformações corporais características da pré-adolescência, como o aumento considerável das atividades glandulares, o que resulta, conseqüentemente, no aumento da secreção de hormônios, variando de acordo com o sexo feminino ou masculino. Este aumento da produção de hormônios resulta, também, nas mudanças físicas mais comuns deste determinado período, como o crescimento dos indivíduos, alteração da forma e proporção do corpo. O aumento considerável da altura ocorre em ambos os sexos, porém, o aumento maior, e mais visível, está presente nos meninos. Por outro lado, ocorre o aumento do tecido gorduroso do corpo, o qual, por sua vez, aparece com maior freqüência no corpo das meninas. Deste modo, é notório o fato de que as divergências entre meninos e meninas se dão por meio de razões hormonais. Segundo a autora Helen Bee (1997), todos estes fatores contribuem para o “desenvolvimento da maturidade sexual plena, o que inclui mudanças nas características sexuais primárias, como os testículos e o pênis, nos meninos, e os ovários, o útero e a vagina nas meninas, bem como nas características sexuais secundárias, como o desenvolvimento das mamas nas meninas, e pêlos no corpo e rosto, além de mudanças na voz, nos meninos” (BEE, 1997, p. 324).

De acordo com a visão psicanalítica de Sigmund Freud, analisando a sexualidade com ênfase no inconsciente humano, ele afirma que se pode detectar nos sintomas neuróticos, ou através da análise dos sonhos e de parapraxias que ocorreram no desenvolvimento da vida cotidiana, alguns traços de desejos reprimidos. Isso ocorre, segundo Freud, porque tais argumentos constituem realizações precárias, modeladas pelo “animal humano”, por meio de um complexo desenvolvimento psico-social, de acordo com as regras de determinada cultura.

Simultaneamente a estas teorias há, também, a “nova história social”, decorrente das últimas duas décadas, a qual considera de extrema importância a história do gênero e do corpo, bem como a da sexualidade.

Em relação ao comportamento adolescente, quando estes sentem que estão deixando de ser crianças e iniciando a vida adulta, há certa intensificação das atividades físicas (maior nos meninos) e intelectuais, bem como as aspirações emocionais e das tendências a buscar objetos fora da família para odiar, amar ou identificar-se.

Para D’Andrea (in TALAMONI, 2007), a puberdade é o período principal no qual ocorre a maturação dos órgãos reprodutores:

A puberdade, por volta dos 13 anos, representa, segundo o mesmo autor, o período em que se intensifica a maturação dos órgãos reprodutores, preparando os indivíduos para a sexualidade adulta. Nas meninas, este período é marcado por um evento pontual - ao contrário dos meninos cujas mudanças são mais gradativas - a primeira menstruação, ou menarca, que vem aliada a outras mudanças corporais. (TALAMONI, 2007, p.38).

É a partir desta maturação tanto dos órgãos quanto do corpo físico aparente, que os adolescentes vivenciam o “drama” das transformações características desta determinada fase, pois, com estas mutações naturais, os adolescentes sentem-se desconfortáveis e com a auto-estima prejudicada.

Parece consenso que todas as mudanças físicas decorrentes da adolescência acarretam efeitos psicológicos. Esses efeitos dizem respeito não só à maneira como o adolescente lida com estas mudanças (de forma positiva ou negativa), mas também a uma provável reestruturação de sua identidade (que deixa de ser infantil para ser adulta). (TALAMONI, 2007, p.39).

Outro fato decorrente deste período de constante transição é a relação coexistente entre a cognição e as relações sociais; é nesta idade que os pré-adolescentes compreendem a si mesmas e às suas relações.

Durante os anos escolares as crianças encontram mais dificuldades para encontrar descrições do *self* apropriadas, já que nesta fase, obter algum conhecimento sobre si mesma, se torna algo mais comparativo. A partir deste momento, o pré-adolescente passa a considerar cada vez menos o mundo externo, passando assim, a olhar ainda mais para o seu “eu” interior,

ou seja, a atenção do sujeito muda do exterior para o interior. É nessa fase que o pré-adolescente passa a considerar seus sentimentos e idéias, relacionando, também, suas práticas em várias áreas do saber, como esportes e relações interpessoais; ele já possui um juízo global de autovalia e auto-estima.

A autora Helen Bee (1997) enfatiza o fato de que na pré-adolescência, os conceitos de relações encontram-se em expansão, quando o sujeito está desenvolvendo sua apreciação sobre a amizade, vendo-a como um conceito de *confiança recíproca*. “Agora, amigos são as pessoas que ajudam e confiam uns nos outros” (BEE, 1997, p. 293). A autora sobrepõe:

Pelo fato de ser essa também a idade em que a compreensão que as crianças têm dos outros torna-se menos exterior, mais psicológica, não deveríamos nos surpreender que os amigos são entendidos, então, como pessoas especiais, sendo que qualidades como generosidade e prestimosidade tornam-se parte importante da definição de amizade para muitas crianças. (BEE, 1997, p.293).

Desta forma, é na relação com o outro que o pré-adolescente desenvolve sua perceptividade sobre a compreensão de si mesmo; este não só descobre a personalidade do outro como também, modela a sua própria.

O pré-adolescente, quando comparado com crianças em idade pré-escolar, aparenta uma considerável mudança em relação ao seu relacionamento com os próprios pais. Para Helen Bee (1997), esta modificação não ocorre graças à falta de confiança entre os filhos para com os pais, mas sim, pelo fato de que há transformações nos assuntos familiares:

As crianças em idade escolar continuam a utilizar os pais como uma base segura, continuam a confiar em sua presença e apoio, continuam a receber fortes influências das opiniões deles. O que muda é a agenda de assuntos entre pais e filhos. (BEE, 1997, p.293).

Para a autora, o fato de o indivíduo obter menos afeto expresso pelos pais, acontece graças às modificações existentes no seu dia-a-dia, pois esta passa a possuir uma série de compromissos em sua *performance* escolar. É preciso considerar que seus compromissos escolares vão além dos deveres obrigatórios aplicados normalmente, pois é nessa idade que encontra-se em desenvolvimento, a competência social da criança. Helen Bee acrescenta:

Há maior possibilidade de encontrarmos os pais e seus filhos em idade escolar em alguma atividade conjunta ao invés da expressão de afeto, o que não significa que o apego da criança ao pai tenha enfraquecido em relação aos anos anteriores. (BEE, 1997, p.294).

A relação do pré-adolescente com seus pais e professores obviamente não desaparece, porém a preferência recai sobre exercer atividades em conjunto com seus companheiros e obter tais relações sociais nessa idade. A televisão e as atividades em conjunto consomem todo o tempo do sujeito desta faixa etária.

2. PEDAGOGIAS DA SEXUALIDADE

O corpo, para além do arcabouço biológico que constitui homens e mulheres, professores e alunos, ou seja, os indivíduos em sua concreticidade, também deve ser pensado como um fato histórico, o que auxilia na melhor compreensão dos abusos, explorações e imposições que sempre lhe foram infligidos. O corpo é exaustivamente discutido graças aos diversos tipos de disciplinas que sobre ele querem se impor, sejam estas de ordem científica, ou de ordem cultural: “Vivemos em um tempo em que o corpo é exaustivamente falado, invadido, investigado, e resignificado.” (MEYER, SOARES, 2004. p.6).

Há alguns anos, a sexualidade era um assunto privado para ser tratado apenas com alguém muito íntimo e, de preferência, de forma reservada. Louro (1999) destaca que a vida sexual tem sido considerada uma prerrogativa exclusiva da vida adulta. Porém, nos dias de hoje, a sexualidade tomou para si certa dimensão social:

As muitas formas de fazer-se mulher ou homem, as várias possibilidades de viver prazeres e desejos corporais são sempre sugeridas, anunciadas, promovidas socialmente (e hoje possivelmente de formas mais explícitas do que antes). (LOURO, 1999, p.9).

As identidades e as práticas sexuais são dispositivos históricos que, desde a década de 1960, vêm sendo alvo de debates cada vez mais acalorados, graças às manifestações feministas, gays e lésbicas, que passaram a requerer novas identidades sociais. Essas transformações aceleraram-se ainda mais nas décadas seguintes, em função das novas tecnologias reprodutivas, nas possibilidades de transgredir categorias e fronteiras sexuais, bem como as articulações corpo-máquina:

Conectados pela internet, sujeitos estabelecem relações amorosas que desprezam dimensões de espaço, de tempo, de gênero, de sexualidade e estabelecem jogos de identidade múltipla, nos quais o anonimato e a troca de identidade são frequentemente utilizados. (KENWAY, 1998 *apud* LOURO, 1999, p.10).

A formação de uma nova política a respeito da sexualidade – como o feminismo, as políticas gays e lésbicas – oferecem novas compreensões sobre as intrincadas formas de poder e dominação, que são responsáveis pela “construção” de novas formas de viver a sexualidade. Sobre este ponto de vista, a autora Carole Vance (in Weeks, 1999) argumenta que a sexualidade tratada como “construção social” é considerada por autores construcionistas, como sendo mediada por fatores culturais e históricos. Esta “construção” se dá em função de campos teóricos muito diversificados:

No mínimo, todas as abordagens de construção social adotam a visão de que atos sexuais fisicamente idênticos podem ter variada significação social e variado sentido subjetivo, dependendo de como eles são definidos e compreendidos em diferentes culturas e períodos históricos. Devido ao fato de que um ato sexual não carrega consigo um sentido social universal, segue-se que a relação entre atos sexuais e identidades sexuais não é uma relação fixa e que ela é projetada, a um grande custo, a partir do local e da época do observador para outros locais e épocas. (VANCE, 1989, p.18-19 *apud* WEEKS, 1999, p.47).

A autora dá continuidade à sua fala afirmando que a direção do/a desejo/escolha sexual em si não é intrínseca ao indivíduo, mas que é construída. Porém, nem todos os construcionistas enxergam a situação desta mesma forma. Alguns acreditam que a direção do desejo é fixa, “embora a *forma comportamental* que esse interesse assume seja construída por quadros culturais prevaletentes”.(VANCE, 1989 *apud* WEEKS, 1999, p.48).

Foucault (1993), a respeito de seu conceito sobre sexualidade, questionava a chamada visão essencialista. Ele acreditava que os argumentos de tal visão rejeitavam o fato central sobre a sociedade moderna: de que a sexualidade é uma construção histórica, que desenvolveu-se como parte de uma rede complexa de regulação social, que organizava e modulava os comportamentos e os corpos dos sujeitos.

O autor segue apresentando algumas correntes teóricas que alimentam essa abordagem histórica da sexualidade. Há uma crescente consciência por parte dos pesquisadores em relação ao tema, dos padrões sexuais existentes tanto nas culturas alheias, quanto na cultura em que vivemos. Isso demonstra que a sexualidade está sempre sujeita à modelagem sócio-cultural em um nível mais alto do que qualquer outra forma de comportamento humano. Esta abordagem, por sua vez, contraria a crença da maioria da população, de que a sexualidade diz

a verdade absoluta sobre os corpos e o comportamento de cada indivíduo. Ao contrário disso, ela diz algo mais sobre a verdade cultural do sujeito.

As autoras Dagmar Estermann Meyer (2004) e Rosângela de Fátima Rodrigues Soares (2004) acreditam que, nos tempos atuais, os corpos passam por uma fase de reconstrução, na qual o que prevalece são os valores econômicos obtidos pelas indústrias de estética e, principalmente, a mídia.

Essas e muitas outras instâncias têm-se estruturado a partir da decomposição, da interferência e da recomposição do corpo humano, formatando sua aparência, reconstruindo suas falhas, redefinindo ou potencializando suas funções e prolongando sua existência. (MEYER, SOARES, p. 6).

Para Foucault, a sexualidade é uma “invenção social”, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de diversos discursos sobre sexo. Nesse sentido, Louro (1999) ressalva: “As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e defendidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade”.(p.11). Portanto, é no âmbito da história e da cultura, que se definem todas as identidades sociais, e não só as sexuais e de gênero.

Segundo a autora, para que o sujeito se reconheça numa identidade, é necessário que este responda afirmativamente a uma interpelação e que se localize em um grupo social de referência. Entretanto, para Louro, o ser humano é portador de diversas identidades: “Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Portanto, as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural”.(LOURO, 1999, p. 12).

A identidade sexual ou de gênero, mesmo apresentando as mesmas características das demais, de acordo com o ponto de vista social, não são consideradas mutáveis. Essas transições são reconhecidas como alterações que atingem a “essência” do sujeito.

É difícil compreender que a sexualidade adquiriu propriedades de fluidez e inconstância, graças à centralidade que passou a obter atualmente nas modernas sociedades ocidentais, pois o indivíduo é apresentado e representado a partir de suas identidades de gênero e sexual. Estas parecem ser as referências mais “seguras” sobre o sujeito. De acordo com o autor Jeffrey Weeks (1995) pode-se reconhecer que as identidades de gênero e sexuais

“empurram” os sujeitos para várias direções. “Tememos a incerteza, o desconhecido, a ameaça de dissolução que implica não ter uma identidade fixa”.(WEEKS, 1995 *apud* LOURO, 1999, p. 13).

O ser humano necessita de uma identidade que seja fixa, para que fundamente suas ações e que garanta coerência. Para Weeks (1995), é neste momento que o corpo torna-se uma referência central: “(...) o corpo é visto como a corte de julgamento final sobre o que somos ou o que podemos nos tornar.” (WEEKS, 1995 *apud* LOURO, 1999, p. 14).

Aparentemente, o corpo é inequívoco quando se refere à identidade do sujeito, ou seja, é “evidente por si” (p. 14). Por isso, espera-se que o corpo, constituindo a identidade em si, dite-a sem inconstância e nem ambigüidades. Pode-se dizer que uma identidade de gênero, sexual ou étnica, é deduzida através de “marcas” biológicas. Portanto, este processo pode ocorrer de forma equivocada. “Os corpos são significados pela cultura e são, continuamente, por ela alterados.” (LOURO p. 14).

É necessário que se busque os significados dos possíveis comportamentos corporais, ou seja, descobrir o que tais “marcas” significam nesse momento e nessa cultura atual. Porém, alguns desejos do ser humano podem estar em discordância com sua aparência. Louro (1999) recorda que o corpo permanece em total inconstância, podendo mudar suas necessidades e desejos a qualquer momento:

O corpo se altera com a passagem do tempo, com a doença, com mudanças de hábitos alimentares e de vida, com possibilidades distintas de prazer ou com novas formas de intervenção médica e tecnológica. (LOURO, 1999, p. 14).

Os corpos não são, pois, tão evidentes como se imagina, bem como as identidades não são uma decodificação direta das representações corporais. O ser humano, de acordo com as mais diversas imposições corporais, adéqua seu corpo aos critérios estéticos, higiênicos, morais, do grupo a que pertence. É através de seus sentidos que o indivíduo percebe e decodifica tais “marcas” e, desta forma, aprende a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos gestos e comportamentos que adotam e pelas variadas formas como se expressam.

Já o reconhecimento do “outro”, daqueles que não partilham de seus atributos, é realizado através do lugar social que ocupa e que, por sua vez, é construído por determinadas normas aderidas pela sociedade. Desta forma, ao classificar os sujeitos, toda a sociedade estabelece divisões e atribui rótulos que visam fixar identidades.

Em relação às identidades sexuais e à sua importância no mundo moderno, é possível assumir tal idéia como ambígua, pois apesar de ser um conceito absolutamente fundamental, admitir um posicionamento gay ou lésbico significa posicionar-se especificamente em um padrão, dentro dos códigos sociais dominantes. No entanto, as identidades sexuais são histórica e culturalmente construídas, ao mesmo tempo em que elas não são partes essenciais da personalidade humana.

Jeffrey Weeks (1999) trata da importância da identidade sexual no mundo moderno e pós-moderno, traçando diferentes ênfases sobre a identidade: *A identidade como destino*: supõe que há um destino sexual pré-determinado, de acordo com a morfologia do corpo; *A identidade como resistência*: equivalia, nos anos 50 e 60, à individualidade, a um forte sentido de si, o que era alcançado por meio da luta contra o peso da convenção social – os homossexuais masculinos e as lésbicas; *A identidade como escolha*: São as escolhas das identidades sexuais feitas livremente pelos sujeitos, principalmente quando se trata das identidades estigmatizadas pela sociedade mais ampla. Neste conceito, o indivíduo desenvolve a construção de uma “identidade pessoal estigmatizada”, por meio de quatro estágios: 1- Sensibilização; 2- Significação; 3- Subculturização; 4- Estabilização. No entanto, tais estágios não ocorrem necessariamente nessa ordem e, muitas vezes, não ocorrem, graças à repressão social. Não existe, também, nenhuma conexão necessária entre comportamento e identidade sexual:

A conclusão é inescapável. Sentimentos e desejos podem estar profundamente entranhados e podem estruturar as possibilidades individuais. As *identidades*, entretanto, podem ser escolhidas, e, no mundo moderno, com sua preocupação com a sexualidade “verdadeira”, a escolha é muitas vezes altamente política. (WEEKS, 1999, p.73).

Diversas representações podem circular e produzir fortes efeitos sociais. Algumas delas tornam-se tão visíveis, que passam a serem vistas pela população como própria

realidade. As formas como as identidades se representam são, sempre, marcadas pela relação de poder. Como exemplo, pode-se citar o homem que está inserido na sociedade de acordo com a norma que, na atualidade, é o homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão, que tem a possibilidade de representar os “outros”, ou seja, os subordinados. Portanto, é possível concluir que “as identidades sociais e culturais são políticas” (LOURO, 1999, p. 16).

A heterossexualidade é uma forma de sexualidade generalizada e naturalizada, sendo que ambas funcionam para todos os sujeitos, para todo o campo. Isso quer dizer que a heterossexualidade é considerada universal, “natural” e normal, enquanto as outras formas de sexualidade, conseqüentemente, são consideradas anormais e antinaturais.

Philip R. D. Corrigan (in LOURO, 1999), em um artigo feito sobre seu próprio processo de escolarização, descreve a aplicação de uma educação corporal a ele submetido, e a busca pela produção de uma masculinidade, demonstrando como a escola pratica o disciplinamento dos corpos; a pedagogia da sexualidade. Esta pedagogia é, muitas vezes, discreta e sutil, mas, quase sempre, eficiente e duradoura. Para Guacira Lopes Louro (1999), sua forma de escolarização apresenta alguns pontos em comum com a de Corrigan:

Minhas lembranças escolares parecem menos duras. Mas hoje tenho consciência de que a escola também deixou marcas expressivas em meu corpo e me ensinou a usá-lo de uma determinada forma. (LOURO, 1999, p. 18).

A autora prossegue dizendo que as informações e habilidades obtidas lhe foram transmitidas através de “sutis e profundas imposições físicas.” (p. 18). Esses métodos de escolarização tinham o propósito de formar homens e mulheres “civilizados”, que tivessem a capacidade de viver adequadamente nas sociedades brasileira e inglesa. Porém, o investimento mais profundo de base da escolarização, se dirigia para o que era substantivo, ou seja, para a produção de homens e mulheres “de verdade”. Esta classificação consistia no quanto cada menino ou menina, cada adolescente e jovem estava se aproximando ou se afastando da “norma” desejada. Para isso, Guacira Lopes Louro (1999) alega que os conteúdos programáticos das escolas não são os responsáveis pela marca fixada aos alunos, em relação à sua experiência de escolarização:

Por isso, possivelmente, as marcas mais permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia-a-dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. (LOURO, 1999, p. 19).

Havia, também, forte preocupação com a vestimenta das alunas, as quais deveriam utilizar seus trajes respeitosamente, de acordo com as normas de comportamento da instituição. Tal preocupação era reiterada cotidianamente, com implicações que transitavam pelo terreno da higiene, da estética e da moral. Segundo Louro (1999) “o olhar panóptico ia muito além das fronteiras do prédio escolar!” (p.19). A instituição, ainda, adiava, a todo preço, a atenção sobre a sexualidade. No entanto, adolescentes, tinham plena consciência de que poderiam inscrever em seus corpos indicações do tipo de mulher que desejavam ser. Guacira Lopes Louro (1999) descarta a possibilidade da escola se responsabilizar pela formação das identidades sociais atribuídas aos alunos:

Não pretendo atribuir à escola nem o poder nem a responsabilidade de explicar as identidades sociais, muito menos de determiná-las de forma definitiva. É preciso reconhecer, contudo, que suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm “efeitos de verdade”, constituem parte significativa das histórias pessoais. (LOURO, p.21).

As sociedades urbanas ainda acreditam muito na escola e, por isso, criam mecanismos legais para que os alunos permaneçam nela durante anos. Essas imposições trazem conseqüências, mesmo quando não são de fato realizadas. “Afinal, passar ou não pela escola, muito ou pouco tempo, é uma das distinções sociais”.(p.21). A partir daí, os corpos dos sujeitos passam a apresentar marcas visíveis desse processo que, ao serem valorizadas por essas sociedades, tornam-se referência para todos.

O corpo disciplinado pela escola é treinado em silêncio e está preparado para tarefas intelectuais, porém encontra-se desatento para outras tantas. Os resultados pretendidos pelas instituições eram: o auto-disciplinamento, o investimento continuado e autônomo do sujeito sobre si mesmo.

Antigamente, a expressão de emoções e o arrebatamento eram considerados características femininas pelas escolas e, por isso, meninos e rapazes eram educados para que não trocassem confidências e que cultivassem uma espécie de “dureza”. Para Foucault (1993):

O domínio e a consciência de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo. (FOUCAULT, 1993, p.146 *apud* LOURO, 1999, p.23).

No século XIX, a imoralidade pública era assunto central de toda a população, na qual muitas pessoas enxergavam na decadência moral, um sinônimo da decadência social. Contudo, tais preocupações não são unicamente exclusivas do século XIX, pois “a sexualidade se tornava, mais e mais, uma obsessão pública.” (WEEKS, 1999, p.53).

Num corpo de menina, é muito marcante a chegada da primeira menstruação, que, mais uma vez, está carregada de sentidos distintos pelas diferentes culturas e histórias. A primeira menstruação deixa de ser um assunto íntimo e passa a ser um tema público, quando Joan Brumberg (in LOURO, 1999) escreveu uma “história íntima das garotas americanas”, tornando este assunto de grande interesse do mercado. É a partir daí que, de certa forma, as questões da menstruação e da sexualidade tornam-se assuntos secundários e ganham maior destaque a higiene íntima, a limpeza, a aparência e a proteção do corpo.

Dentro das instituições escolares, estas minúcias eram muito significativas para as meninas. Elas serviam, de certo modo, para fazer uma separação entre aquelas que ainda eram meninas e as que já eram “moças”. Para Louro (1999), em sua própria experiência escolar, a expectativa pela primeira menstruação era muito forte, para que a aproximasse das colegas que conversavam sobre o assunto:

Essas conversas representavam, quase sempre, a porta de entrada para muitas outras confidências e discussões sobre a sexualidade e se constituíam num espaço privilegiado para construção de saberes sobre nossos corpos e desejos. (LOURO, p.24).

Nas escolas, a menstruação era uma justificativa aceita para dispensa das aulas de educação física, sendo esta utilizada por muitas garotas todos os meses, pois, afinal, nesses

dias eram consideradas “doentes”. As próprias professoras tinham, também, direito à falta mensal justificada, graças às suas condições ditas “inadequadas” para administrarem uma sala de aula “naqueles dias”. De acordo com Louro (1999), “Todas essas práticas e linguagens constituíam e constituem sujeitos femininos e masculinos; foram – e são – produtoras de ‘marcas’.” (p.25). Para que determinadas marcas se efetivem é posto em ação um investimento significativo em instâncias que realizam pedagogia: família, escola, mídia, igreja e lei participam dessa produção.

A produção dos indivíduos é um processo plural e permanente. Os sujeitos, no entanto, não são meros receptores, atingidos por instâncias externas nesse processo. Para Louro (1999), ao contrário disso, estes são participantes ativos na construção de suas identidades:

Se múltiplas instâncias sociais, entre elas a escola, exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias do governo, esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos. (LOURO, p. 25).

A despeito de todas as oscilações, contradições e fragilidades que marcam culturalmente a determinação das formas de ser do homem e da mulher, a sociedade busca “fixar” uma identidade masculina ou feminina “normal” através de diversas estratégias. Essa característica “normal” equivale a um único modelo de identidade sexual: a *heterossexual*. A escola tem um papel extremamente importante e difícil nesse processo, pois deve equilibrar-se sobre um fio muito tênue: incentivar a sexualidade “normal” e, concomitantemente, contê-la. Ao mesmo tempo em que um homem e uma mulher “de verdade” devem ser, necessariamente, heterossexuais, a sexualidade deverá ser adiada para ser tratada apenas na vida adulta do sujeito. É preciso que se mantenha a “inocência” das crianças (e, se possível, dos adolescentes), mesmo que isso implique no silenciamento e na negação das curiosidades e dos saberes infantis e juvenis sobre as fantasias, as identidades e as práticas sexuais. Aqueles ou aquelas que expressam sua sexualidade de forma mais explícita são “marcados” como figuras que se desviam do esperado, por apresentarem atitudes e comportamentos que não condizem com o espaço escolar.

Jeffrey Weeks (1999) cita um dossiê de Foucault, de 1982, na tentativa de colocar o que seria classificado como “normal” e “anormal” perante a sociedade da época e, até mesmo, nos dias atuais. Neste sentido, Weeks remete a história trágica de um hermafrodita francês do século XIX:

Alexina/Herculine nasceu de sexo indeterminado – isto é, com características corporais que tornavam difícil determinar claramente se a criança era menino ou menina. Isso era uma anomalia não muito comum naquela época (ou mesmo agora), mas certamente não era desconhecida. Neste caso, o corpo era ambíguo; ele não revelava uma verdade cristalina. (FOUCAULT, 1982 apud WEEKS, 1999, p.49-50).

Alexina/Herculine foi criada e cresceu como menina e, quando foi reconhecida como “rapaz”, foi obrigada a mudar de sexo. Após a mudança, foi incapaz de se adaptar à sua nova identidade e, portanto, suicidou-se. É possível notar neste ponto, a necessidade que houve na insistência de um “sexo verdadeiro”. Perante a sociedade, pelo fato de Alexina ter algumas evidências de um corpo masculino, ou seja, um pequeno pênis, “ela” deveria tornar-se “ele”. Portanto, é claro o fato de que é necessário obter-se “verdadeiras” características femininas e masculinas, para que a sociedade possa deliberar o que é “normal” ou “anormal”. Neste caso, ao definir uma moça com evidências corporais de masculinidade como “anormal”, automaticamente foi possível determinar aquilo que é “normal”, ou seja, “uma plena correspondência entre o corpo e a identidade de gênero socialmente aceitável”.(WEEKS, p.50). Sobre a sexualidade da modernidade, Weeks afirma que Foucault (1993) vai muito além disso: “(...) este processo é o resultado de uma nova configuração de poder que nos exige classificar uma pessoa pela definição de sua verdadeira identidade que expressa plenamente a real verdade do corpo.” (WEEKS, 1999, p.50).

Para Foucault (1993), a história da sexualidade advém da história dos discursos dos sujeitos e, transversalmente a tais discursos, a sexualidade é construída como um corpo de conhecimento que modela as formas de homens e mulheres pensarem e conhecerem seus corpos. Deste modo, o autor dá continuidade à sua fala, alegando que a sexualidade controla a sociedade, porém, no sentido das possibilidades corporais:

O dispositivo da sexualidade tem, como razão de ser, não o reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global. (FOUCAULT, 1993, p.101 *apud* WEEKS, 1999, p.51).

Em seu livro “Vigiar e punir” (1977), Michel Foucault faz uma análise do desenvolvimento do que ele chama de “sociedade disciplinar”, ou seja, característica da forma moderna de regulação social. O autor sugere que a população não deveria ver o poder como algo negativo:

[...] no período moderno, deveríamos ver o poder não como uma força negativa que atua com base na proibição (não deverás), mas como uma força positiva preocupada com a administração e o cultivo da vida (“você deve fazer isto ou aquilo”). (WEEKS, 1999, p.51).

É este ponto de vista que Foucault denomina “bio-poder”, no qual o sexo oferece um meio de regulação dos corpos individuais, juntamente ao “corpo político”, ao comportamento da população de maneira geral. “O sexo é um meio de acesso tanto à vida do corpo quanto à vida da espécie.” (WEEKS, p.51).

Foucault (1993) apresenta quatro unidades estratégicas de técnicas de poder, que surgiram no século XVIII: a sexualidade da mulher, das crianças, o controle de natalidade e a demarcação de perversões sexuais. Porém, estas quatro figuras, quando submetidas ao controle social, tornam-se: “a mulher histérica; a criança masturbadora; o casal que utiliza formas artificiais de controle de natalidade; e o ‘pervertido’, especialmente o homossexual.” (WEEKS, p.52). O que o autor aponta como importante neste pensamento de Foucault é o fato de que o controle social denomina tipos pré-existentes de ser. Weeks argumenta:

O que, de fato, ocorre é que uma preocupação social generalizada com o controle da população faz surgir uma preocupação específica com tipos particulares de pessoas, que são simultaneamente evocadas e controladas dentro do complexo “poder-saber”. (WEEKS, 1999, p.52)

Neste sentido, o autor solicita a idéia de que a especificação das pessoas por meio dessas características, ou seja, o “pré-conceito” dessas pessoas em torno de tais atividades é um fenômeno histórico.

Sugere-se, neste ponto, que a sexualidade é construída e formada por duas principais preocupações: com a subjetividade do sujeito e com a sociedade, de maneira geral. Contudo, ambas possuem o corpo como referência central de preocupação.

Na medida em que a sociedade foi ficando cada vez mais preocupada com seus integrantes, foi se tornando cada vez mais atenta ao disciplinamento dos corpos e com as vidas sexuais de homens e mulheres. Isso abriu espaço a intervenções médicas, morais, higiênicas, etc. voltadas ao bem-estar, visando à compreensão do “eu” através do controle do comportamento sexual.

Para que seja possível uma melhor compreensão deste complexo assunto, é de suma importância que analisemos o período vitoriano e o caráter repressivo da época. Sobre tal período, Weeks descreve:

Havia, de fato, uma grande dose de hipocrisia moral, já que os indivíduos (especialmente homens) e a sociedade apresentavam respeitabilidade, mas faziam algo bem diverso. A sexualidade das mulheres era severamente regulada para assegurar a “pureza”, mas, ao mesmo tempo, a prostituição era abundante. (WEEKS, 1999, p.53).

Nos dias de hoje, as coisas se complicam ainda mais para aqueles e aquelas que descobrem interesses sexuais distintos das normas heterossexuais. A estes, restam poucas alternativas: o silêncio, a dissimulação ou a segregação. De acordo com Louro (1999), “A produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia”.(p.27).

A homofobia é mais um obstáculo à expressão de identidades entre homens, pois é predominantemente, masculina. É preciso ser cauteloso e manter a camaradagem dentro de seus limites, adquirindo apenas comportamentos e gestos autorizados para o chamado “macho”. Segundo Louro (1999):

Meninos e meninas aprendem, também desde muito cedo, piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigirem àqueles e àquelas que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura em que vivem. (LOURO, p.29).

De maneira geral, a homofobia, consentida e ensinada na escola, se expressa pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Atualmente, salvo raras exceções, o homossexual é aquele que esconde sua verdadeira opção sexual, ou seja, suas “outras” identidades e práticas sexuais são vividas apenas na intimidade. O que, de fato, incomoda é a exposição pública e aberta de sujeitos que realizam práticas não-heterossexuais. Louro ressalva esta idéia:

Revistas, moda, bares, filmes, música, literatura, enfim todas as formas de expressão social que tornam visíveis as sexualidades não-legitimadas são alvo de críticas, mais ou menos intensas, ou são motivo de escândalo. (LOURO, p.30).

O *closet* é a forma escondida e “enrustida” do indivíduo viver sua sexualidade não hegemônica. Neste sentido, é muito clara a presença de uma dicotomia vivida dentro das instituições de ensino: o closeting/educação (que também pode ser traduzido por segredo/educação). Ou seja, a escola é, sem sombra de dúvidas, um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de bissexual ou de homossexual, pois este é um local de ocultamento da sexualidade, enquanto deveria ser um ambiente de conhecimento. No entanto, Louro (1999) alega que “o lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar do desconhecido e da ignorância”.(p.30).

Muitas são as formas de identidades sexuais construídas e formadas com o passar dos séculos, até a atualidade, como: gays, lésbicas, bissexuais, transexuais, travestis e, mais recentemente, a cultura *queer* (homossexual masculino bastante afeminado; “estranho”). Tais identidades historicamente subjugadas, gradativamente, vão se tornando cada vez mais visíveis, principalmente por aqueles que “assumem” suas condições de homossexuais ou de bissexuais, sabendo que este é um ato político. Porém, Louro (1999) nota que tais identidades “alternativas” só permanecem ativas, quando negadas ou excluídas:

Curiosamente, no entanto, as instituições e os indivíduos precisam desse “outro”. Precisam da identidade “subjugada” para se afirmar e para se definir, pois sua afirmação se dá na medida em que a contrariam e a rejeitam. (LOURO, p.31).

A apreensão com a sexualidade tem estado no centro das preocupações ocidentais desde antes do surgimento do Cristianismo. Esta intensa inquietação com o erótico surgiu, especificamente, de um crescente sentimento de crise sobre o(s) significado(s) da sexualidade. Tais significados acentuam o problema de como se deve regular e controlar a sexualidade, tendo em vista o fato de que é absolutamente difícil separar as acepções particulares que cada indivíduo atribui à sexualidade das formas de controle que são defendidas pelos mesmos.

Poucos anos antes da I Guerra Mundial, esteve em jogo a possibilidade de Eugenia, ou seja, a “procriação planejada dos melhores indivíduos.” (WEEKS, 1999, p.53). Esta hipótese surgiu com a idéia de reordenação das prioridades nacionais e com a preocupação urgente do “planejamento familiar” ou controle de natalidade. Além disso, havia forte necessidade em se “formar” homens e mulheres (principalmente mulheres) com seus respectivos papéis apropriados na família, em um novo ambiente dominado pela democracia social.

Em meados dos anos 1950 houve uma “caça” aos homossexuais, que viviam longe de suas famílias. Posteriormente, por volta dos anos 60, ocorreu uma nova forma de liberalismo, em detrimento aos novos modos de regulação social. Pela primeira vez, durante os anos 1970-80, a sexualidade passou a ser considerada uma questão política de primeira linha, graças à Nova Direita, em concessão ao “declínio da família”, ao feminismo e à nova militância social, como fortes representantes do declínio nacional.

A preocupação com as questões sexuais ilustram o poder da crença de que os discursos e as discussões sobre a sexualidade são completamente ligados à natureza da sociedade, ou seja, se o sujeito apresenta determinado comportamento sexual, pertence a determinada sociedade. Neste sentido, Weeks aborda a questão do poder:

A suposição aqui é que o poder não atua através de mecanismos de simples controle. De fato, ele atua através de mecanismos complexos e superpostos – e muitas vezes contraditórios – os quais produzem dominação e oposições, subordinação e resistências. (WEEKS, 1999, p.54).

Há várias estruturas de dominação e subordinação em relação à questão sexual, porém, existem três eixos interdependentes que se sobrepõem aos outros eixos, possuindo suma importância: os da classe, do gênero e de raça.

No campo da educação, a visão dicotômica corpo/mente, quando incorporadas, funcionam de modo que faz com que o aluno acredite que, ao entrar na sala de aula, apenas a mente esteja presente, e não o corpo. “Ao focalizar a mente, a educação escolar tem funcionado, ao mesmo tempo, como uma das instâncias autorizadas, em nossa cultura, a educar e, portanto, produzir o corpo ‘tal como ele deve ser’”.(MEYER, SOARES. 2004. p. 7).

O corpo sendo o “lugar que abriga a alma” (MEYER, SOARES, p. 7), acaba tornando-se mais um objeto de pesquisa para a elaboração de estratégias nas práticas pedagógicas, ou seja, o disciplinamento dos corpos acompanha até hoje a educação das mentes.

Não é possível atribuir à escola moderna toda a responsabilidade pela formação das identidades sociais do aluno, porém, a escola é e sempre foi um local importante de vivências cotidianas para crianças e jovens. Desta forma, o mínimo acesso à escola tem efeitos sobre o indivíduo e sobre o grupo do qual faz parte, de modo que se o aluno entra ou não na escola e o seu tempo de permanência na instituição, são consideradas distinções sociais e, muitas delas, são refletidas através do corpo do indivíduo. “[...] Modos de sentar e conseguir manter-se sentado por longos períodos de tempo, modulação e tom de voz, ouvir e falar, o desenvolvimento de determinadas capacidades motoras, etc.” (MEYER, SOARES. 2004. p. 8).

A modernidade tardia da escola, ao mesmo tempo em que ampliou os saberes e as práticas corporais, permitindo um controle maior do corpo, desestabilizou completamente os saberes sobre o que o corpo é e como este pode ser conhecido e vivido.

O corpo é objeto de estudo fundamental para o campo da educação, uma vez que é vivido e explorado de forma conflituosa e ambígua, pois envolve coerção, disciplinamento, saúde, prazer e libertação, mas também por possuir importantes nexos, diferença e identidade:

Historicamente, pode-se encontrar o corpo tematizado como um elemento importante dos processos de produção, manutenção e transformação de identidades sociais e culturais e, concomitantemente, dos processos de diferenciação, hierarquização e desigualdade social. (MEYER, SOARES. 2004. p. 9).

O ser humano tende a pensar, viver e ensinar sobre o corpo concebendo-o como um projeto pessoal, no qual se pode investir aperfeiçoando-o, explorando-o e transformando-o na própria identidade do sujeito. No raciocínio do corpo-projeto, o homem é chamado a engajar-se em regimes de autocuidado e de auto-regulação, que não pregam apenas a promoção da saúde em senso estrito, mas discorrem mais amplamente sobre a aparência que o corpo assume ou deve assumir perante o próprio homem e a sociedade. “Precisamos de corpos que nos satisfaçam e nos dêem prazer”.(p. 10)

Muitos consideram a sexualidade como algo “dado” pela natureza. Porém, tal concepção seria válida se todos os seres humanos utilizassem seus corpos, universalmente, da mesma forma. Entretanto, para Guacira Lopes Louro (1999), pode-se compreender que “a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... processos profundamente culturais e plurais” (p. 11).

De maneira geral, o que a disciplina escolar ensina, em termos de sexualidade, são as formas e as instâncias de diversos discursos; a apropriação e o uso de uma linguagem da sexualidade que diz, aqui, agora, sobre o que falar e sobre o que silenciar; o que mostrar e o que esconder; quem pode falar e quem deve ser silenciado.

2.1 Classe e sexualidade

As diferenças de classe nos estilos de vida gay têm sido aparentes desde o século XIX. A questão da sexualidade unificada no século XIX era vista como essencialmente burguesa, tendo em vista que a promiscuidade e a imoralidade eram, de fato, características restritas apenas às classes inferiores. Deste modo, é justo pensar que as classes menos favorecidas buscavam remodelar tanto a política quanto o comportamento sexual, à sua própria imagem. Os “valores vitorianos”, ou seja, os valores respeitáveis de vida familiar tornaram-se, cada vez com maior frequência, a “norma” pela qual todo e qualquer tipo de comportamento era julgado. Mesmo com essa nova forma de padronização do sujeito, a classe operária continuou extremamente resistente às normas impostas pela classe média da época: “Os padrões de

comportamento herdados de seus antecedentes rurais continuaram a estruturar a cultura sexual das pessoas da classe operária por um bom tempo no século XX.” (WEEKS, 1999, p.55).

Atualmente, os padrões de vida sexual são produtos evidentes de lutas sociais, historicamente modelados, nos quais classe e sexualidade estão inteiramente ligadas. Tal luta refletiu até mesmo na crença e na cultura masculina de classe alta, tanto na cultura do heterossexual quanto na do homossexual, pois homens e mulheres da classe operária eram, inexplicavelmente, mais espontâneos e ligados à natureza. O produto final da luta social em questão foi a formação de diversos padrões de classe em torno da sexualidade. As condições sexuais e os padrões existentes variaram muito ao longo dos séculos XIX e XX, economicamente e em relação a fatores geográficos e religiosos.

Portanto, em outras palavras, a classe foi um fator determinante muito importante na modelação das escolhas de atividades sexuais, no entanto, não foi um fator decisivo para a sociedade.

2.2 Gênero e sexualidade

Na questão da sexualidade, o gênero não é apenas uma categoria analítica, mas sim, um fator crucial para a análise do tema e, para Weeks (1999) é também “uma relação de poder” (p.56), poder este, historicamente construído.

No século XVIII ocorreram transformações culturais, econômicas e políticas, que acarretaram uma série de diferenças radicais entre os sexos masculino e feminino, criando, desta forma, um contexto culturalmente imperativo. Até o século XVIII, o modelo dominante sexual era o hierárquico, porém, de sexo único, o qual avaliava o corpo feminino como uma versão contrária e inferior ao masculino. Entretanto, o corpo da mulher era importantíssimo no processo de reprodução, principalmente, tratando-se do prazer sexual. “O orgasmo feminino e o prazer eram vistos como necessários para a fecundação bem-sucedida”. (WEEKS, 1999, p.57).

Foi no século XIX que o modelo sexual obtido no século anterior foi substituído por um modelo reprodutivo que, por sua vez, enfatizava a existência de dois corpos totalmente diferentes, ou seja, desta vez, a diferença entre as sexualidades masculina e feminina eram radicalmente opostas. Segundo Weeks, este modelo instituído no século XIX foi extremamente radicalizado:

Este foi um momento crítico na reformulação das relações de gênero, porque sugeria a diferença absoluta de homens e mulheres: não mais um corpo parcialmente diferente, mas dois corpos singulares, o masculino e o feminino. (WEEKS, 1999, p.57).

Tal mudança não surgiu de forma simples, como um avanço científico direto, mas, no centro desta nova definição, acabaram por firmar-se novas relações políticas e culturais, que eram o resultado da transformação de poder entre os sexos masculino e feminino. A partir de então, a nova percepção biológica da sexualidade feminina passou a ser uma questão absolutamente central neste novo discurso sexual. Mesmo que a dominação do sexo masculino seja permanente até os dias de hoje, as práticas cotidianas da vida, bem como o feminismo, têm fornecido espaços para que as mulheres determinem suas próprias vidas.

2.3 Raça e sexualidade

Além da classe e do gênero, as questões étnica e racial são aspectos vitais da história da sexualidade. Na última parte do século XIX, os antropólogos culturalmente relativistas, de acordo com suas ideologias sexuais, apresentavam a pessoa negra como “situado mais abaixo, na escala evolutiva, do que a branca”.(WEEKS, p.58), ou seja, a raça negra era considerada mais próxima da natureza e das origens da raça humana.

A consciência de outros costumes sexuais e de outras culturas apresentou, então, as políticas eugenistas, que apoiavam-se na crença de que era possível melhorar a “linhagem

racial” (p.59) pela fecundação planejada daquilo que era considerado melhor pela sociedade. Tais políticas eram baseadas em duas suposições relacionadas: a primeira condizia aos operários da época, que foram classificados como desqualificados em relação à esfera de evolução social; a segunda acusava as “raças inferiores” de representarem uma ameaça para o futuro das raças imperiais da Europa (principalmente pela fertilidade que apresentavam). O objetivo central desta crença eugenista era melhorar a raça humana, levando em consideração as suposições sobre o que era desejado e aprovado pela sociedade.

Durante os últimos dois séculos, pode-se notar, que as próprias definições de masculinidade e feminilidade, bem como de comportamento sexual apropriado, foram moldadas em resposta ao “outro”, representado por outras culturas. Isso pode ser percebido, quando pensamos na sexualidade ocidental:

A sexualidade ocidental, com suas normas de diferenciação sexual, monogamia, heterossexualidade e (em alguns períodos, pelo menos), tem sido tanto questionada e solapada quanto triunfantemente reafirmada pelo conhecimento de outras culturas, outros corpos e outras sexualidades. (WEEKS, 1999, p.60).

As forças resultantes das relações de poder, em torno das três vertentes dominantes a respeito da sexualidade, são responsáveis pela formação de determinados comportamentos sexuais, bem como de atitudes adquiridas pelas sociedades estabelecidas mundo afora. Estas forças, por sua vez, definem o caminho para as construções de diferenciadas identidades sexuais.

3. AS REPRESENTAÇÕES

Atualmente, o método de análise das representações tem sido bastante utilizado no campo da educação, o qual aborda de maneira adjacente tanto os aspectos teóricos, quanto os práticos de suas respectivas concepções.

Um método que tem sido muito aproveitado é o de “análise dos dados”, este que, por sua vez, insere-se na tradição hermenêutica de pesquisa e que foi desenvolvido, a partir de pressupostos epistemológicos construtivistas. O motor que impulsionou a elaboração do método de pesquisa de análise dos dados consiste nas reflexões geradas na interface entre teoria e observação empírica do cotidiano. Para a autora Mary Jane Spink (1995), é a partir deste impulso que se pôde dar início a um estudo em relação à natureza das representações sociais:

As representações sociais, enquanto formas de conhecimento, são estruturas cognitivo-afetivas e, desta monta, não podem ser reduzidas apenas ao seu conteúdo cognitivo. Precisam ser entendidas, assim, a partir do contexto que as engendram e a partir de sua funcionalidade nas interações sociais do cotidiano. (SPINK, 1995, p. 118).

O estudo em torno das representações sociais é repleto de contradições e dilemas, que devem possuir atenção redobrada, para que se alcance resultados concretos. Segundo Sandra Jovchelovitch (1995), “(...) talvez a principal dessas contradições seja a relação indivíduo-sociedade e como esta relação se constrói.” (p.63). A autora segue alegando que uma segunda contradição dá-se no domínio das operações simbólicas, ou seja, o espaço das construções humanas sobre o real, o qual exige que cada sociedade repense o caráter atribuído à relação entre mundo material e mundo simbólico.

As representações, vistas como formas de conhecimento prático, estão inseridas entre as correntes teóricas que estudam o conhecimento do senso comum, ou seja, “o conhecimento do homem comum” (p.119). Trata-se de considerar o senso comum como forma válida de

conhecimento e, também, de ampliar o modo de enxergá-lo como motor das transformações sociais.

As representações podem ser estruturadas a partir de vários fatores influentes, como a realidade intra-individual, ou seja, uma exteriorização do afeto, que baseia-se no contexto de cada sujeito. São, portanto, estruturas que moldam o poder de criação e de transformação da realidade social. Porém, para Spink (1995) “(...) as representações são estruturas estruturadas ou campos socialmente estruturados” (p.120), isso quer dizer que, para a autora, as representações adotadas pelos sujeitos são estruturas já moldadas pela sociedade.

Zulmira Aurea Cruz Bomfim (1999), que discute políticas de urbanização e espaços coletivos, cita Moscovici como sendo o representante inicial do campo das teorias das representações sociais e completa:

(...) Moscovici, em seu livro *representação social da psicanálise* (1978), mostra que existe um conhecimento do senso comum que orienta as condutas humanas cotidianas, que tem por função a interpretação da realidade social e a comunicação entre indivíduos. Moscovici reitera, que a representação social é um conhecimento cotidiano, que caminha paralelo a outras formas de pensamento social, como as ideologias, os mitos, a ciência, religião, etc, mas que mantém sua especificidade. (BOMFIM, 1999, P.193).

Deste modo, Bomfim ressalta o fato de que Moscovici aborda as representações sociais de maneira dinâmica e criativa, de acordo com a realidade e o momento histórico de cada grupo analisado.

O autor Bader Burithan Sawaia (1993), explica o conceito de representações baseando-se, também, na teoria de Moscovici e relaciona tal conceito com a questão da ideologia. Três fases do desenvolvimento das representações possuem utilidade didática para a compreensão desta relação:

1. A fase científica (a criação de uma nova teoria, um novo termo, um novo conceito);
2. A fase representacional (a difusão da teoria pela sociedade; a criação em si das representações);
3. A fase ideológica (esta corresponde à apropriação da representação por algum grupo ou instituição, que reconstrói o conhecimento como se o mesmo tivesse sido criado pela

sociedade como um todo, ou como se fosse a “legítima verdade”, graças a seu caráter científico).

Já em uma perspectiva psicossocial, o real objeto de estudo utilizado na abordagem do tema, é a atividade de reinterpretação contínua que insurge do processo de elaboração das representações em um espaço de interação social. Segundo Jodelet (in SPINK, 1995), o sujeito é um sujeito social e é necessário que sejam estudados vários objetos de influências sociais para que as representações sejam compreendidas de forma concreta:

Articulando elementos afetivos, mentais, sociais, integrando a cognição, a linguagem e a comunicação às relações sociais que afetam as representações sociais e à realidade material, social e ideativa sobre a qual elas intervêm. (JODELET, 1989 *apud* SPINK, 1995, p.121).

Já para a autora Sandra Jovchelovitch (1995), as representações devem ser articuladas “tanto com a vida coletiva de uma sociedade, como com os processos de constituição simbólica, nos quais sujeitos sociais lutam para dar sentido ao mundo (...)” (p.65). Desta forma, sujeitos sociais buscam compreender o mundo em que vivem e nele encontrar o seu lugar, desenvolvendo, assim, uma identidade específica.

Os processos que constroem as representações vão além do trabalho individual do psiquismo e estão interligados aos fenômenos sociais e à comunicação, por meio do diálogo, do discurso, de rituais, de padrões de trabalho e produção, de arte, em suma, de cultura. Desta forma, quando se trata de representações, tanto individual quanto social, o indivíduo não deve ser analisado apenas de maneira individual, mas sim, é necessário analisar, também, o social em sua totalidade. Nesse sentido, Jovchelovitch (1995) acrescenta:

É à luz da perspectiva piagetiana que eu proponho a análise das representações sociais. Sua estrutura pode ser entendida somente em relação a seu processo de formação e transformação; as representações sociais não são um agregado de representações individuais da mesma forma que o social é mais que um agregado de indivíduos. Assim, a análise das representações sociais deve concentrar-se naqueles processos de comunicação e vida que não somente as engendram, mas que também lhe conferem uma estrutura peculiar. (JOVCHELOVITCH, 1995, p. 80-81).

A elaboração das representações, que é orientada pelas ações do cotidiano, ocorre na interconexão de duas intensas ações. Por um lado há os conteúdos que circulam na sociedade de maneira geral e, por outro lado, existem as forças resultantes do próprio processo de desenvolvimento pessoal e as pressões para que o indivíduo delibere uma dada situação, de modo a confirmar e manter identidades individuais, bem como coletivas. Neste sentido, o contexto é absolutamente “intertextual”. Esta determinada situação ocorre, tendo em vista que o contexto sócio-histórico pode ser definido não apenas pelo espaço social em que a ação se desenrola, como também a partir de uma perspectiva temporal, ou seja, as memórias coletivas de determinadas sociedades; o imaginário social. “Afim, as representações sociais são elaboradas a partir de um campo socialmente estruturado e são frutos de um *imprinting* social” (SPINK, 1995, p.123), que apresentam zonas fracas que possibilitam a disponibilidade para que haja mudança e abertura às novidades.

A autora Jovchelovitch (1995) trata da relação entre representações sociais e espaço público, da seguinte maneira:

Meu argumento central é de que a esfera pública, enquanto lugar de alteridade, fornece às representações sociais o terreno sobre o qual elas podem ser cultivadas e se estabelecer. Mas a alteridade é também a condição necessária para o desenvolvimento simbólico e para o desenvolvimento do Eu. (JOVCHELOVITCH, 1995, p. 65).

Desta forma, a autora aponta o fato de que há uma contradição na questão da construção da identidade social do indivíduo, enquanto forma coletiva, e o desenvolvimento do Eu do sujeito, enquanto ser individual. A ação e o discurso tornam-se necessários em uma esfera pública, tendo em vista que os sujeitos são diferentes, ou seja, que possuem suas representações pessoais, e que é preciso que haja comunicação e ação entre eles para que expressem, desta forma, a diversidade entre diferentes perspectivas. De acordo com Hannah Arendt (in JOVCHELOVITCH, 1995)):

(...) viver entre as pessoas de modo *humano* pressupõe a capacidade de escapar do domínio da pura necessidade para um espaço que é qualitativamente diferente – o espaço da ação e do discurso, onde as pessoas realizam sua capacidade para falar e agir. (ARENDR, 1958 *apud* JOVCHELOVITCH, 1995, p. 67).

Aquilo que é chamado de “público” é exposto e possui máxima publicidade; é escutado e visto por todos; é comum a todas as pessoas. É a partir daí que surge a importância de uma comunidade, pois ela evidencia um “nós” e não só o “eu” e os “outros”. Este “nós” é necessário para a constituição de cada ser humano, que alega que vidas privadas não surgem a partir de dentro, mas a partir de fora, isto é, em público. Assim, fica clara a presença da dialética entre o Um e o Outro, mostrando, desta forma, a importância das relações entre sujeito-outros e sujeito-sociedade, para dar conta dos possíveis significados tanto da vida individual quanto da vida pública. Partindo do seguinte conceito, Jovchelovitch (1995) questiona: “Porque quem sou Eu se não o Eu que os Outros apresentam a mim?” (p.70), expondo, assim, o quanto “os Outros” influenciam na constituição do “Eu” e na construção da personalidade/identidade de cada sujeito. Para Sandra Jovchelovitch (1995), as representações são formadas tanto pelo “Eu” quanto pelos “Outros” em um espaço comum entre eles:

As representações sociais são uma estratégia desenvolvida por atores sociais para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcende a cada um individualmente. Nesse sentido, elas são um espaço potencial de fabricação comum, onde cada sujeito vai além da sua própria individualidade para entrar em domínio diferente, ainda que fundamentalmente relacionado: o domínio da vida em comum, o espaço público. (JOVCHELOVITCH, p.81).

A teoria das representações se constrói na teoria dos símbolos, que, por sua vez, possui dois lados: o figurativo e o simbólico. Ambos estão totalmente presentes no processo do desenvolvimento humano e, a partir dos conceitos de Winnicott e Piaget (in JOVCHELOVITCH, 1995), a autora acrescenta:

Ambos consideraram a atividade simbólica como um produto do Eu plenamente desenvolvido e ambos consideraram que é somente quando o ser humano está preparado para integrar a si mesmo em uma rede de perspectivas globais que vai além de si mesmo para o conjunto da humanidade, é que ele torna-se um Eu. Temos aqui o Símbolo, o Eu e a Alteridade como elementos *constitutivos* um do outro. (JOVCHELOVITCH, 1995, p.72).

O ser humano enquanto criança, já é por si só marcado por diferenças originadas socialmente através dos símbolos, pois é por meio deles que coisas diferentes podem significar umas as outras e podem entrelaçar-se umas nas outras. Desta forma, é fato que através da atividade simbólica – “da atividade do espaço potencial” (p.74) – ocorre o reconhecimento de uma realidade compartilhada, ou seja, a realidade dos “Outros”. É a partir da diferença, que o Eu humano se desenvolve.

Jovchelovitch (1995) cita a autora Jodelet (1984;1981), que discute o conceito de representação, a partir do que esta em si significa:

Ela argumenta que o ato da representação supera as divisões rígidas entre o externo e o interno ao mesmo tempo que envolve um elemento ativo de construção e re-construção; o sujeito é autor da construção mental e ele a pode transformar na medida em que se desenvolve. (JOVCHELOVITCH, 1995, p.76).

De maneira geral, a atividade representacional é um trabalho da psique, que ocorre por meio do inconsciente. Nesta atividade, o sujeito constrói um novo mundo de significados, de acordo com suas experiências vividas e sua relação com o mundo “real”. Por um lado, é por meio das atividades do sujeito em aos outros que as representações têm origem. Porém, de outro lado, as representações permitem a existência de símbolos. Neste caso, a tarefa determinada ao sujeito é “elaborar a permanente tensão entre um mundo que já se encontra constituído e seus próprios esforços para ser um sujeito.” (JOVCHELOVITCH, p. 78).

As representações comportamentais/disciplinares que os professores possuem, influem fortemente no processo de ensino-aprendizagem e, sendo assim, as representações pessoais/individuais diferem-se das representações construídas socialmente. Tomando as representações de indisciplina como concepções de caráter pessoal, que nascem da experiência (subjéctiva) dos professores, sendo acrescidas de valores e significados que a cultura, a mídia e a sociedade investem nesta questão, há a possibilidade de que, os professores, ao falarem da questão da indisciplina escolar, o façam a partir de suas experiências pessoais.

Nesse sentido, ficam claras neste trabalho de pesquisa, as contribuições enriquecedoras traçadas pelas teorias das representações sociais. Porém, é necessário que haja

compreensão acerca das representações como sendo provindas de duas esferas: a individual e a coletiva. É de suma importância ter conhecimento de que as representações são primeiramente subjetivas e, posteriormente, compartilhadas/negociadas intersubjetivamente. Nesse encaminhamento, não são as representações sociais que se impõem enquanto forma de saber sobre as pessoas, mas são as pessoas que, a partir de suas experiências pessoais e subjetivas, negociam simbolicamente com as representações sociais, assumindo-as ou não.

Para Mary Jane Spink (1995), em relação às questões metodológicas, cabe à pesquisa em representações desvendar a associação de idéias subjacentes ao senso comum, de acordo com os objetivos da pesquisa. Tais questões não são tão simples, pois são pautadas, também, por pressupostos epistemológicos, como por exemplo, as diferenças dicotômicas entre as metodologias quantitativa e qualitativa. Os métodos qualitativos emergem das novas disciplinas e buscam seus modelos em duas tradições empíricas existentes até então: a antropologia e a psicologia clínica.

O método do uso da entrevista insurge de toda uma tecnologia da psicologia clínica, bem como o trabalho com grupos e a metodologia de estudo de caso. Porém, para a autora, a diferença e a inovação metodológica é ainda conduzida pelo debate sobre a objetividade: “Ou seja, o que está em discussão é ainda o questionamento da possibilidade de apreensão do real, apreensão esta ainda subsumida pela mensuração. (SPINK, p.127)”.

De modo geral, os instrumentos utilizados para se alcançar a objetividade do mundo, estes sim, são socialmente construídos:

Desta forma, não é a verdade intrínseca de nossos instrumentos que define o rigor e sim a compreensão dos limites de suas possibilidades: em suma, cada método constitui o objeto de estudo de uma maneira particular. (SPINK, 1995, p.128).

A autora dá continuidade em seu pensamento, afirmando que a grande quantidade de métodos pode enriquecer a compreensão de determinado fenômeno e que, para que se alcance a objetividade é necessário que haja entendimento de que tal fato é resultado de um consenso sócio-cultural e histórico da comunidade científica, ou seja, é regida, portanto, pelo signo da inter-subjetividade.

Os estudos que abordam o processo de elaboração das representações têm como objetivo entender a construção de teorias na interface entre explicações cognitivas, investimentos afetivos, ações concretas provenientes das atuações no cotidiano, o tempo da interação, o *habitus* e o imaginário social. Em relação à coleta de dados, afirma Spink (1995):

A coleta de dados exige longas entrevistas semi-estruturadas acopladas a levantamentos paralelos sobre o contexto social e sobre os conteúdos históricos que informam os indivíduos enquanto sujeitos sociais. A análise, centrada na totalidade do discurso, é demorada e conseqüentemente estes estudos têm utilizado poucos sujeitos. (SPINK, p.129).

Trata-se, portanto, de indivíduos chamados pela autora de “sujeitos genéricos” (p.129), ou seja, se devidamente contextualizados, acabam por representar todo um grupo. Neste caso, completa a autora, é necessário efetuar a análise do discurso, no qual o trabalho de interpretação segue alguns passos, como:

1. Transcrição da entrevista;
2. Leitura do material, permitindo que a escuta do material gravado seja intercalada com a leitura do material transcrito, de modo a afinar a escuta, deixando aflorar os temas, permitindo que os investimentos afetivos sejam expostos. Neste passo, é importante ficar atento às características do discurso, que podem dar pistas valiosas quanto à natureza da construção e à sua funcionalidade. Dentre tais características, incluem-se:
 - A variação, ou seja, as versões contraditórias que emergem no discurso. Estas são indicadores valiosos sobre o modo como o discurso se orienta para a ação;
 - Os detalhes sutis, como silêncios, hesitações e lapsos. São pistas importantes em relação ao investimento afetivo presente;
 - A retórica, ou seja, a organização do discurso de modo a argumentar contra ou a favor de uma versão dos fatos.
3. É preciso, num terceiro momento, retornar aos objetivos da pesquisa e, principalmente, determinar de forma específica o objeto da representação, pois, definir o que é figura e o que é fundo é essencial.

Em um primeiro momento, ao tratar-se da interpretação dos dados após uma entrevista centrada em um tema mais limitado, é necessário mapear o discurso a partir das dimensões

internas da representação, ou seja, seus elementos cognitivos, a prática do cotidiano e o investimento afetivo.

Já em um segundo momento, quando a entrevista refere-se a um tema, cujas representações são complexas, é importante que o mapeamento do discurso seja realizado por meio dos temas emergentes, definidos a partir da leitura flutuante e guiados pelos objetivos do pesquisador.

4. Definidas as dimensões, são então construídos mapas que transcrevem toda a entrevista, respeitando a ordem do discurso, para estas dimensões. A partir dos mapas é possível que literalmente se veja a associação de idéias que, por sua vez, ficam explícitas.

5. A etapa final consiste em transportar estas associações para um gráfico, pontuando as relações entre elementos cognitivos, as práticas e os investimentos afetivos.

Para a autora Mary Jane Spink (1995) é muito importante que este método de análise seja efetuado, pois acrescenta diversas formas de conhecimento ao pesquisador:

Esta forma de análise permite entender os ajustes feitos nos elementos cognitivos destas teorias do senso comum sob a pressão das ações do cotidiano; permite entender, ainda, o papel dos investimentos afetivos, freqüentemente acessados a partir das contradições presentes no discurso, como motores da transformação ou, inversamente, como mecanismos de defesa de identidades ameaçadas. (SPINK, 1995, p.138).

A proposta da técnica utilizada nesta pesquisa tem como base a inversão do posicionamento do indivíduo na questão do conhecimento, pois este passa de um observador passivo e neutro a um formulador de idéias, obtendo, desta forma, papel central na pesquisa. É a partir da análise do discurso que se realiza um processo de interpretação do real, e, como aponta Spink (1995), “(...) trabalhar os dados de forma qualitativa implica em re-discutir o estatuto da interpretação na atividade científica”.(p.141).

4. METODOLOGIA

Ludke e André (1986) afirmam a respeito do conceito de pesquisa que “(...) para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.” (p. 1)

As mesmas autoras recorrendo á obra de Bogdan e Biklen (1982) discutem o conceito de “Pesquisa Qualitativa”, apresentando cinco características básicas que configuram esse tipo de estudo, tais como: a pesquisa qualitativa tem ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados gerados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo do estudo foi muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são os focos de atenção especial do pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Para as autoras, esse tipo de pesquisa é também chamada de “naturalística”, pois o pesquisador deve ter contato direto com os ambientes onde as situações ocorrem de forma natural: A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. (1982, *apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13).

Antonio Carlos Gil (1999) define a Pesquisa Qualitativa como “o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.” (p. 43). Para a realização de uma pesquisa qualitativa que, neste caso, abordará a problemática da Indisciplina, é de suma importância que o investigador possa vivenciar a realidade dos indivíduos estudados, presenciando o maior número possível de situações nas quais a problemática se manifesta, o que pode ser feito através de métodos específicos de observação e outras técnicas de coleta de dados características das pesquisas qualitativas em educação, como a entrevista semi-estruturada (GIL, 1999).

Em relação à entrevista semi-estruturada, ou informal, Ana Carolina B. Talamoni (2007) analisa esta forma de coleta de dados, como adequada para que se desvendem realidades pouco conhecidas pelo pesquisador, em relação aos pensamentos e verdadeiros conhecimentos dos entrevistados:

A entrevista informal, ou semi-estruturada, tem como objetivo básico a coleta de dados, e é recomendada “nos estudos exploratórios” que têm por objetivo investigar, mais profundamente, realidades pouco conhecidas pelo pesquisador. É uma técnica bastante adequada quando se pretende investigar o que as pessoas sabem, pensam, sentem a respeito de um dado assunto, bem como para obter explicações acerca de determinados fenômenos, sendo portanto, uma boa forma de acessar suas representações. (TALAMONI, 2007, p.58).

Neste encaminhamento, prevê-se a realização da coleta de dados junto a uma turma do Sexto Ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede Estadual de Ensino, situada na cidade de Bauru (interior do Estado de São Paulo), cujos alunos possuem faixa etária que variam de dez a onze anos. Para tal, foi abordada, a técnica da entrevista semi-estruturada.

As entrevistas foram realizadas com os professores de um único período, responsáveis pelas disciplinas do Sexto Ano desta determinada escola, questionando suas concepções de disciplina e indisciplina, a fim de compreender quais são os significados que atribuem a esta determinada problemática, tendo em vista que estas concepções podem variar de professor para professor. A entrevista tem como objetivo básico a coleta de dados e, para Ludke e André (1986): “A grande vantagem sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.” (p. 34)

As autoras prosseguem alegando que, apesar de ser uma das melhores técnicas de coletas de dados para a pesquisa qualitativa, há um contraponto: “De qualquer maneira, é importante lembrar que, ao nos decidirmos pela entrevista, estamos assumindo uma das técnicas de coleta de dados mais dispendiosas, especialmente pelo tempo e qualificação exigidos do entrevistador.” (p. 38)

Segundo Antonio Carlos Gil (1999), a entrevista se dá como forma de interação entre os sujeitos, como forma de diálogo: “Pode-se definir entrevista como a técnica em que o

investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação.” (p. 113). O autor fala a respeito dos aspectos positivos e negativos do método, declarando possibilitar a obtenção de maior número de dados sobre diversos aspectos da vida social: “A entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano”.(p. 114)

No entanto, o autor cita algumas desvantagens da utilização desta técnica, como: “A falta de motivação do entrevistado para responder as perguntas que lhe são feitas”.(p.114). Também existe a possibilidade do entrevistado não compreender o verdadeiro sentido da questão que lhe é feita, bem como o indivíduo pode “inventar” ou “mentir” suas respostas de forma consciente ou inconsciente.

As entrevistas semi-estruturadas foram orientadas através de um questionário com 5 questões abertas. Este tem como objetivo investigar as opiniões, os interesses e os sentimentos do sujeito entrevistado, a respeito da problemática em questão.

Foram entrevistadas 6 professoras (100% do sexo feminino) do Sexto Ano do Ensino Fundamental, cuja idade é variante de 41 à 56 anos. Todas as professoras entrevistadas possuem Ensino Superior Completo, sendo que uma delas concluiu, também, o Magistério. 50% da população entrevistada é de Religião Católica, 1 professora é Católica não-praticante, 1 é de Religião Espírita e 1 docente não segue Religião alguma. Em relação ao tempo de docência, este varia de acordo com cada entrevistada: as professoras número 1 (P1) e número 2 (P2) possuem 25 anos de docência; a P3 é a professora com maior tempo de docência, ou seja, ministra aulas há 30 anos; já a P4 é a professora com menor tempo de docência, ministrando aulas há 4 anos; a P5 possui 16 anos de docência e a P6 é docente há 24 anos. Cada docente ministra disciplinas diferentes para o Sexto Ano do Ensino Fundamental: P1 ministra Geografia; P2 – Matemática; P3 – Educação Física; P4 – Língua Portuguesa; P5 – História e P6 – Biologia.

A turma do Sexto Ano do Ensino Fundamental foi a população escolhida para o trabalho de investigação, graças à fase de transição na qual se encontram, sendo que do Quinto para o Sexto Ano, os alunos deixam de ter apenas um professor e passam a ter um professor para cada disciplina. Estas investigações ocorreram, visando as transformações as quais os pré-adolescentes são submetidos, como distúrbios hormonais, sexualidade, mudanças

decorrentes no corpo e conflitos internos, que, muitas vezes, acabam por promover alterações de hábitos e atitudes no contexto da sala de aula.

5. PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados ocorreu no início do segundo semestre de 2010, após o retorno das férias do mês de Julho, com o intuito de poder ter maior acesso às representações pessoais e culturais dos professores entrevistados, pois, neste período, os docentes estão mais acessíveis para tratar de questões como da indisciplina.

Por se tratar de uma Instituição de Ensino Público bastante qualificada na cidade de Bauru e pelo tema tratado neste trabalho ser de bastante relevância e subjetividade, ponderou-se que seria enriquecedor e satisfatório aos dados da pesquisa se estes pudessem ser coletados apenas nesta escola de ensino público de Bauru, cuja população escolhida para a aplicação da técnica de entrevista semi-estruturada fosse composta pelos professores do Sexto Ano, de apenas um período.

Para que ocorresse a concretização das entrevistas semi-estruturadas com a população escolhida, a pesquisadora contou com um termo de autorização para a realização da pesquisa, na qual obteve a assinatura da Direção Institucional, bem como de sua Orientadora deste presente trabalho (anexo 1).

A Instituição de Ensino escolhida localiza-se na região central da cidade de Bauru, cujo nível de ensino-aprendizagem é considerado deveras elevado. Já em relação ao nível sócio-econômico, pode-se dizer que abriga alunos provenientes de diversas partes da cidade, caracterizando-se por apresentar alunos de níveis sócio-econômicos bastante variados.

Quanto ao material previamente preparado, e utilizado, pela pesquisadora para a coleta de dados, este consistiu em um roteiro para entrevista individual como os professores (anexo 2).

5.1- Técnicas de coletas de dados

Para que as questões de pesquisa fossem concretizadas de forma mais coerente, de acordo com a relação exercida entre o tema abordado e as impressões dos indivíduos, bem como a maior flexibilidade em descrições de experiências, percepções e concepções acerca da questão da Indisciplina escolar, a entrevista informal semi-estruturada, ou de profundidade, foi considerada como sendo a técnica de coleta de dados mais adequada para a investigação junto aos professores do Sexto Ano do Ensino Fundamental.

5.2- A entrevista

A entrevista com os professores seguiram o roteiro/questões preestabelecidos, todavia de modo bastante flexível, de forma que o entrevistado pudesse sentir-se à vontade o máximo possível para contar suas experiências pessoais tanto dentro, quanto fora da instituição escolhida para a realização da pesquisa.

Com a autorização da Diretoria e da Coordenadoria da escola, bem como de todos os professores entrevistados, a gravação de todas as entrevistas ocorreu por meio de um gravador e foram posteriormente transcritas.

É importante ressaltar que a pesquisadora foi apresentada pelo Coordenador nas salas de aulas e que, antes de iniciarem as entrevistas individuais, os professores foram informados em relação à/ao:

- liberdade de colaborarem ou não com a pesquisa;
- liberdade de optarem pela gravação ou não das entrevistas em áudio;
- caráter sigiloso dos conteúdos manifestos que, mesmo que relatados na pesquisa, seriam feitos de forma anônima.

5.3- Entrevista com os professores

O roteiro estabelecido para a entrevista individual junto aos professores não foi submetido a nenhum pré-teste, constando as seguintes questões:

1- Identificação do professor:

a) Idade;

b) Sexo;

c) Formação;

d) Religião;

e) Tempo de docência.

2- O que entende por disciplina?

3- O que entende por indisciplina?

4- Em relação à sua experiência enquanto aluno: como eram tratadas as questões de disciplina em sua formação?

5- Relate algumas experiências com disciplina e/ou indisciplina em sala de aula.

Foram entrevistados, no total, 6 professores, considerando que as entrevistas foram realizadas com um professor equivalente à cada disciplina do Sexto Ano do Ensino Fundamental. Os professores foram liberados durante o horário dos HTPC's e a duração das entrevistas foi de 25 a 30 minutos.

6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados obtidos através das entrevistas individuais com os professores foram analisados a partir das técnicas da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin.

6.1- Análise dos dados

A análise de conteúdo é, atualmente, um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam às diversas formas de discursos. Este instrumento vem sendo bastante utilizado por pesquisadores de diversas áreas, nos dias de hoje. Segundo a autora Laurence Bardin (1997) este método de análise dos dados, provém da necessidade de se deduzir aquilo que está implícito nos discursos humanos e possibilita a “descoberta de conteúdos e estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a priori não detínhamos a compreensão” (BARDIN, 1977, p. 29).

O fator comum desta técnica é uma hermenêutica controlada, baseada na inferência, ou seja, na dedução. Agracia o pesquisador, enquanto esforço de interpretação pelo escondido, o latente, o não-aparente, retido por qualquer mensagem.

A análise de conteúdo tem fundamentalmente dois objetivos que dizem respeito ao potencial inédito (o não-dito), por meio da verificação de uma possível generalização, ou não, do sentido de determinado discurso, já que possibilita a “descoberta de conteúdos e estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a priori não detínhamos a compreensão” (BARDIN, 1977, p. 29).

O maior interesse deste instrumento polimorfo e polifuncional, no qual reside a análise de conteúdo, para além de suas funções verificativas e heurísticas, consiste em alongar o tempo de latência entre as hipóteses e as intuições, e as interpretações definitivas. Desta forma, este método de análise possui, ainda, duas funções: a “heurística” e a “função de administração de prova”. Nesse sentido, Ana Carolina B. Talamoni (2007) vem ressaltar:

Na função “heurística”, a análise de conteúdo se caracteriza por uma tentativa exploratória, enquanto na de “administração de prova”, se busca uma confirmação ou não de hipóteses previamente elaboradas. Estas duas funções também poderão estar presentes numa mesma análise, dependendo do grau de obscuridade das comunicações a serem examinadas. (TALAMONI, 2007, p.114).

Em uma primeira etapa, os textos submetidos à análise de conteúdo, extraídos das falas dos sujeitos, passam por uma descrição analítica, por meio dos quais poderão ser identificados alguns subsídios objetivos, ou seja, aqueles referentes ao senso comum, presentes simultaneamente na fala da maioria dos indivíduos e estes, por sua vez, são colocados em evidência. A etapa seguinte consiste em fragmentar o material a ser analisado, em “unidades de codificação” (palavras ou frases) e, em seguida, de forma generalizada, pode ser denominada como “análise categorial”, o qual tem como intuito considerar o texto como um todo, classificando-o, assim, categoricamente, de acordo com o contexto do conteúdo:

A inferência ou as deduções lógicas, constituindo-se de passos importantes no processo de análise, devem responder a dois tipos de problemas, sejam eles: (a) as causas das mensagens; (b) as mudanças, conseqüências ou objetivos de determinado enunciado (BARDIN, 1977, p. 38-39).

Posteriormente à categorização, dá-se continuidade à definição dos conteúdos, a partir dos quais o pesquisador acarreta conhecimentos adequados a respeito do caráter do discurso, seja ele cultural, social, psicológico, histórico ou econômico.

A etapa seguinte consiste no tratamento que o investigador pode atribuir às falas dos sujeitos, sendo este o chamado “procedimento intermediário”, segundo a autora Laurence Bardin (1977). É em meio a este processo que o pesquisador é possibilitado a fazer inferências sobre o conteúdo resultante do processo anterior, ou seja, a descrição. As deduções lógicas são processos essenciais para a etapa de análise, os quais “devem responder

a dois tipos de problemas”, sejam eles: (a) as causas das mensagens; (b) as mudanças, consequências ou objetivos de determinado enunciado (BARDIN, 1977, p. 38-39).

Dentre os principais objetivos desta técnica utilizada, é de suma importância salientar as falas analisadas, as quais cedem oportunidades indispensáveis de se inferir nas diversas condições dos sujeitos, de acordo com seu contexto (seu meio) e suas experiências de vida.

Este instrumento de análise de dados visa, primordialmente, a palavra, bem como os modos pelos quais ela se profere na língua, tanto por meio do senso comum e pela forma clara em que aparece, como por seus significados subjacentes.

6.2- Agrupamento, categorização e discussão dos dados

Entrevista individual com os professores

Questão 1: Identificação dos professores

Identificação dos professores	
Número de professores entrevistados	6
Faixa etária	De 41 à 56 anos
Sexo	Masculino: 0 Feminino: 6
Formação	Ensino superior completo: 6 Magistério: 1
Religião	Católica: 3 Espírita: 1 Católica não-praticante: 1 Nenhuma: 1
Tempo de docência	Professor 1 (P1): 25 anos Professor 2 (P2): 25 anos Professor 3 (P3): 30 anos Professor 4 (P4): 04 anos Professor 5 (P5): 16 anos Professor 6 (P6): 24 anos
Disciplina Ministrada	P1: Geografia P2: Matemática P3: Educação Física P4: Língua Portuguesa P5: História P6: Biologia

Quadro 1: Identificação dos professores.

Questão 2: O que entende por disciplina?

Categorias	Número de Professores	Subcategorias
Se adaptar	6	Saber se comportar na sociedade; Saber se comportar para atingir uma meta; Falar na hora certa; Saber participar; Se comportar.
Ter atenção	1	
Dedicação	1	
Educação	1	
Se posicionar	3	Estar envolvido; Participar

Quadro 2: O que os professores entendem por disciplina.

De acordo com as entrevistas realizadas com as 6 professoras do Sexto Ano do Ensino Fundamental, foi possível subdividir as respostas da questão número 2, em 5 categorias: “Se adaptar”, “Ter atenção”, “Dedicação”, “Educação” e “Se posicionar”. Dentre as categorias resultantes da segunda questão, “Se adaptar” foi a categoria que obteve o maior número de menções. Como subcategorias foi possível encontrar termos como “Saber se comportar na sociedade”, “Saber se comportar para atingir uma meta”, “Falar na hora certa”, “Saber participar” e “Se comportar”. Já a categoria “Se posicionar” tem como subcategorias os termos “Estar envolvido” e “Participar”.

É importante salientar, que dos 6 professores entrevistados, 3 professores, ou seja, 50% fala por oposto. A questão referia-se ao conceito de disciplina dos professores, porém 50% respondeu à questão, dialogando a respeito da indisciplina. Como exemplo, a professora de Educação Física cita “[...] Então, uma série de coisas fazem junção para que surja a disciplina, porque sem ela fica difícil de trabalhar e tem aparecido muito ultimamente” (P3). A professora de História alega “Normalmente, fala-se que uma sala está indisciplinada, porque está bagunçada, mas depende do que você está trabalhando, a dinâmica” (P5). Já a

professora de Biologia afirma que, para ela, disciplina “*é quando você tem uma meta que você precisa cumprir e, sem disciplina, você não consegue*” (P6). Desta forma, é possível concluir quão importante é a questão da disciplina em relação à indisciplina e vice-versa. Ou seja, não é possível falar de disciplina, sem que se fale da indisciplina. De acordo com tais princípios, é possível abordar a questão da disciplina presente nas falas dos entrevistados, a partir de seus reais conceitos sobre a indisciplina.

Questão 3: O que entende por indisciplina?

Categorias	Número de Professores	Subcategorias
Falta de respeito	4	Não respeitar colega; Não respeitar pai e mãe; Não respeitar professor.
Ser desatento	2	Não consegue se situar na sala de aula.
Sem perspectiva de vida	3	Sem vontade de aprender; Falta de interesse.
Não saber se posicionar	3	Falta de envolvimento; Falta de reciprocidade.
Não se adaptar	4	Não falar na hora certa; Não controlar o comportamento; Não controlar o tempo da atividade.
Conseqüência da Progressão Continuada	1	
Não recebeu a educação adequada em casa	2	Ser mal educado
Hábitos e vestimentas	3	Roupas de “maloqueiro”; Uso de drogas.

Quadro 3: O que os professores entendem por indisciplina.

Em relação à Indisciplina, quando questionadas às professoras as suas concepções sobre esta questão, foi possível classificar suas respostas em 8 categorias: “Falta de respeito”,

“Ser desatento”, “Sem perspectiva de vida”, “Não saber se posicionar”, “Não se adaptar”, “Conseqüência da Progressão Continuada”, “Não recebeu a educação adequada em casa” e “Hábitos e vestimentas”. Em meio às categorias criadas a partir das respostas das professoras, “Falta de respeito” e “Não se adaptar” foram as respostas mais citadas em relação à questão da indisciplina escolar. De acordo com as categorias foi possível criar subcategorias como “Não respeitar colega”, “Não respeitar pai e mãe” e “Não respeitar professor”; “Não consegue se situar na sala de aula”; “Sem vontade de aprender” e “Falta de interesse”; “Falta de envolvimento” e “Falta de reciprocidade”; “Não falar na hora certa”, “Não controlar o comportamento” e “Não controlar o tempo da atividade”; “Ser mal educado”; “Roupas de maloqueiro” e “Uso de drogas”.

Dentre as 6 professoras entrevistadas, 90% delas falou por oposto, quer dizer, em meio à uma questão que implicava a retórica das docentes a respeito da indisciplina escolar, quase todas as entrevistadas responderam à questão citando a disciplina escolar. Isso pode ser notado, por exemplo, em P1, quando esta afirma *“Indisciplinado é aquele aluno que não se enquadra em nenhum dos aspectos da disciplina escolar [...]”*. Quando a P6 relaciona a indisciplina escolar com a falta de interesse do aluno, ela completa *“Se não tem interesse, não tem disciplina”*. Enquanto P4 compara *“Indisciplina é o contrário da disciplina, né?!”*, a P3 conclui *“Cabe a nós professores tentar um trabalho conjunto para que seja gerada a disciplina.”*

Assim, fica clara a questão de que, para se abordar os conceitos a respeito da indisciplina escolar, é necessário que se fale sobre a disciplina escolar e vice-versa. Daí o nome deste trabalho: “Indisciplina no Contexto da Disciplina Escolar”, condizente com a questão de que os professores pensam a indisciplina a partir de seus conceitos sobre a disciplina escolar e vice-versa.

Questão 4: Em relação à sua experiência enquanto aluno: como eram tratadas as questões de disciplina em sua formação?

Categorias	Número de Professores	Subcategorias
Regras	2	Seguiam as normas de convivência
Punições/Autoritarismo	5	Encaminhados à Direção; Utilizavam objetos para punir os alunos; Relações de poder entre professor e aluno.
Diálogo	3	Diálogo com os pais; Tratavam-se valores.
Postura	3	Disciplina do corpo; O aluno devia permanecer sentado durante as aulas.

Quadro 4: Como eram tratadas as questões de disciplina na formação destes docentes.

Dentre as respostas obtidas a partir da questão 4, foi possível subdividir as menções em 4 diferentes categorias: “Regras”, “Punições/Autoritarismo”, “Diálogo” e “Postura”. Diante das categorias apresentadas, foram criadas diversas subcategorias como: “Seguiam as normas de convivência”; “Encaminhados à Direção”, “Utilizavam objetos para punir os alunos”, “Relações de poder entre professor e aluno”; “Diálogo com os pais” e “Tratavam-se valores”; “Disciplina do corpo” e “O aluno devia permanecer sentado durante as aulas”.

É importante ressaltar que todas as professoras, ou seja, 100% das entrevistadas, responderam à esta questão falando por oposto, ou seja, as docentes contrapuseram a relação de como eram tratadas as questões da disciplina em sala de aula enquanto alunas, abordando como eram tratadas as questões da indisciplina. Isso pode ser visto com clareza em depoimentos, como da Professora 1 “*Com punições, normas que se você não as seguisse como elas estavam preestabelecidas, você tinha as punições*”. Já a Professora 2 alega “[...] *Os alunos tinham respeito pela professora e hoje eles não têm consideração, nem tampouco têm envolvimento com a matéria. Não há interesse!*”. A professora 3 afirma “*Os alunos tinham medo do professor, só pelo olhar!*”. A professora 4 acusa “*Naquela época nós*

ficávamos quietos e no primário, tinha uma professora que jogava o apagador pro fundo da sala mesmo!”, dialogando, desta forma, a respeito da indisciplina escolar e das formas de punições aderidas pelas professoras, por meio do Método Tradicional de ensino. As professoras 5 e 6 falaram dos métodos de punições adotados na época e do medo que os alunos sentiam da Direção escolar: *“Quando falavam em Direção, você morria de medo. E tinha punição, você era punido. Você tinha medo e tinha que respeitar”*. Este depoimento ilustra as relações de poder e a questão do autoritarismo, muito freqüente no método Tradicional de ensino.

Dentre as categorias formadas, “Punições/Autoritarismo” foi o item mais citado pelas entrevistadas, sendo mencionado por 5 professoras, ou seja, 90% da população. Isto ocorreu, devido ao fato das docentes terem respondido à questão, abordando como a indisciplina era vista e tratada por seus respectivos professores e pelos diretores das escolas onde cursaram Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, provando que todas elas optaram por falar por oposto. Nesse sentido, 90% das professoras explicitaram como eram tratadas as questões da indisciplina, ou seja, por meio de punições e de relações de poder, nos quais os alunos eram remetidos a sentirem medo dos professores e diretores.

Questão 5: Relate algumas experiências com disciplina e/ou indisciplina em sala de aula.

Disciplina		
Categorias	Número de Professores	Subcategorias
Tentativa de mobilizar os alunos	2	Buscam atividades que interessam aos alunos
Conversa com o grupo	1	
Professores que têm controle sobre os alunos	1	
Alunos que se adaptam	4	Corrigem a postura; Controlam o tempo da atividade; Sabem a hora de falar e calar.
Alunos que respeitam os professores	4	Alunos que se desculpam; Alunos que reconhecem o erro; Alunos que respeitam quando o professor chama a atenção.

Quadro 5.1: Alguns relatos sobre disciplina em sala de aula.

De acordo com a questão número 5, foi possível subdividir as respostas das 6 professoras entrevistadas, em 5 categorias, sendo estas: “Tentativa de mobilizar os alunos”; “Conversa com o grupo”; “Professores que têm controle sobre os alunos”; “Alunos que se adaptam” e “Alunos que respeitam os professores”. A categoria “Tentativa de mobilizar os alunos” foi subdividida em 1 subcategoria, “Buscam atividades que interessam aos alunos”. A categoria “Alunos que se adaptam” foi subdividida em 3 subcategorias: “Corrigem a postura”, “Controlam o tempo da atividade” e “Sabem a hora de falar e calar”. Já a categoria “Alunos que respeitam os professores” foi subdividida em outras 3 subcategorias: “Alunos que se desculpam”, “Alunos que reconhecem o erro” e “Alunos que respeitam quando o professor chama a atenção”. Dentre todas as categorias e subcategorias designadas, as que obtiveram maior número de menções foram as categorias “Alunos que se adaptam” e “Alunos que respeitam os professores”.

Para as professoras entrevistadas, é de suma importância que o aluno reconheça o erro. Isto pode ser visto com mais clareza na fala da Professora 1: “*Então pra mim, disciplina não é aquele aluno que fica feito um ‘robzinho’. Pra mim, disciplina é aquele aluno que sabe respeitar quando você chama a atenção, que reconhece que errou e recomeça [...]*”. A Professora 5 também aborda o mesmo tema em questão: “*Então, a gente tem que estar trabalhando para que ele (o aluno) caia na realidade dele e fale por fim ‘Foi mal, professora’*”. Nesse sentido, deve-se abranger esta fala de caráter notório no que diz respeito à manifestação do aluno em relação às atitudes dele próprio, ou seja, é possível perceber, que o aluno considerado “indisciplinado” passa a ter atitudes “aceitas” pela professora, quando se redime perante ela e os colegas.

Indisciplina		
Categorias	Número de Professores	Subcategorias
Conversas excessivas em sala de aula	4	Alunos que atrapalham os colegas; Alunos que falam quando não pode; Alunos que conversam, graças à falta de interesse pelo conteúdo.
Casos de violência na escola	3	Violência física entre alunos; Violência verbal entre alunos.
Professores que não sabem como lidar com a situação-problema	1	
Atitudes dos professores perante a situação-problema	8	Comportamento rigoroso; Anotação no caderno de ocorrências; Conversa com a Direção; Conversa com a família; Pede para que o aluno se retire da sala; Grita; Chama a atenção.

Quadro 5.2: Alguns relatos sobre indisciplina em sala de aula.

Já em relação à indisciplina escolar, muitos foram os depoimentos e as experiências descritas pelas professoras e, em meio às suas falas, foi possível criar 4 categorias que abrangessem suas alocações: “Conversas excessivas em sala de aula”; “Casos de violência na escola”; “Professores que não sabem lidar com a situação-problema” e “Atitudes dos professores perante a situação-problema”. A respeito dos professores que não sabem como lidar com a situação-problema a Professora 4 alega: *“Eu to numa situação assim: eu ando tendo problemas como esse numa escola onde eu dou aula e eu fico meio que sem saber como agir, porque não existe uma solução imediata”*.

A categoria “Conversas excessivas em sala de aula” foi subdividida em 3 subcategorias: “Alunos que atrapalham os colegas”, “Alunos que falam quando não pode” e “Alunos que conversam, graças à falta de interesse pelo conteúdo”. Neste caso, a Professora 3 esclarece: *“[...] Às vezes o aluno não quer prestar a atenção, porque ele não gosta daquele assunto que está sendo tratado e fica conversando. Ai você tem que chamar a atenção, porque o outro quer aprender e tá ouvindo o colega.”*

A categoria “Casos de violência na escola” foi subdividida em 2 subcategorias: “Violência física entre alunos” e “Violência verbal entre alunos”. Já a categoria que obteve maior número de menções, foi “Atitudes dos professores perante a situação-problema”, a qual foi citada 8 vezes pelas professoras entrevistadas. Dentre as subcategorias, surgiram os seguintes termos: “Comportamento rigoroso”, “Anotação no caderno de ocorrências”, “Conversa com a Direção”, “Conversa com a família”, “Pede para que o aluno se retire da sala”, “Grita” e “Chama a atenção”.

O fato de as professoras terem citado mais a questão da indisciplina do que a questão da disciplina escolar nesta respectiva pergunta, deu-se graças ao número de experiências vivenciadas em sala de aula, ou seja, elas lidam muito mais com a indisciplina dos alunos do que com a disciplina em seu cotidiano. Deste modo, foram descritos diversos relatos e as respectivas formas de punições utilizadas pelas próprias professoras em sala de aula. Nesse sentido, a Professora 1 ilustra *“E se tá insuportável, eu ponho prá fora! Porque eu não vou prejudicar um grupo de 34 alunos por causa disso. Geralmente, os nossos alunos daqui e da prefeitura, eles têm um bom senso. Eles param. Não é daqueles alunos, assim, que você não*

consegue controlar”. Neste caso, nota-se com clareza, que há certa necessidade de se ter determinado controle sobre o aluno.

Sendo a técnica da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1997) a abordagem metodológica utilizada para a realização deste presente trabalho de pesquisa, buscou-se na categorização e análise dos dados obtidos, destacar as argúcias tanto dos indivíduos entrevistados, como as percepções do próprio pesquisador, tendo em vista que o capítulo anterior concluiu-se “neutro” em relação aos dados coletados, no sentido de evitar inferências que pudessem modificar o conteúdo expresso verbalmente pelos sujeitos.

Este presente capítulo tem como finalidade discutir os resultados obtidos de forma mais abrangente, por meio de uma revisão bibliográfica e de referenciais teóricos que possam auxiliar e acrescentar na compreensão das tramas sociais, culturais e individuais que, no decorrer da trajetória humana, originaram, e/ou fortaleceram, representações acerca do comportamento do aluno pré-adolescente, presentes nos mais diversos discursos suscitados ao longo do processo de coleta de dados. Este capítulo também tem como objetivo identificar, através da literatura, algumas alusões destas tramas e representações no processo de prática educativa/pedagógica, oferecendo, desta forma, algumas alternativas mais apropriadas à abordagem do tema na educação (de maneira geral), e nas práticas docentes da atualidade (mais especificamente). Neste sentido, foi possível notar nas falas dos professores entrevistados, representações culturais, sociais, mas, principalmente, individuais acerca das suas diversas concepções de indisciplina escolar.

Quanto aos professores entrevistados, percebeu-se que, como docentes ministrantes das disciplinas adjacentes do Sexto Ano do Ensino Fundamental, seus conceitos sobre a disciplina de seus alunos, fazem ligação direta com a questão da adaptação. Ou seja, para estes professores, é importante que seus alunos saibam se comportar não só na sociedade, bem como em relação à busca de seus objetivos na sala de aula; é necessário que seus alunos saibam falar e calar na hora certa e saibam, também, participar e se comportar durante as aulas. Desta forma, é possível notar o quão relacionadas estão a disciplina e a adaptação ao ambiente em que se encontram e às formas pelas quais os alunos devem se comportar e se portar perante as aulas destes professores. Porém, Martinez (2009) define:

Se, por um lado, a *autonomia* é entendida como independência intelectual, capacidade de autodeterminação e crítica consciente dos condicionamentos da atividade, sendo resultado de um processo de esclarecimento, por outro, *adaptação* é compreendida como a capacidade de interação produtiva com o meio e de acompanhamento do desenvolvimento técnico-científico. (MARTINEZ, 2009, p. 47).

A fala da Professora 1 deixa esta ideia bastante clara: “*Disciplina pra mim, é quando o aluno tem um entendimento sobre o que é uma sala de aula. Sobre como ele deve se comportar, como ele deve participar das aulas, entendeu? Que ele saiba se posicionar diante da sala de aula*”. O autor José Sérgio F. de Carvalho (1996) centra-se nesta perspectiva cotidiana e aborda esta questão reiterando a ideia de que, hoje em dia, a disciplina tem sua raiz na submissão do aluno às regras, de acordo com as representações pessoais dos professores:

Sua raiz encontra-se na idéia de uma submissão do aprendiz às regras e estruturas do que pretende aprender ou à autoridade do mestre, como aquele que inicia o discípulo em uma arte ou área de conhecimento. As regras não têm validade autônoma, como um imperativo categórico que valha por si, mas encontram seu significado como um caminho para a aprendizagem. Assim, parece-me que a trajetória para entendermos os problemas da disciplina e da indisciplina escolar consiste na explicitação do vínculo entre a noção de disciplina como área do conhecimento e a de disciplina como comportamentos/procedimentos, vínculo que é próprio e específico da educação escolar. (CARVALHO, 1996, p. 132).

Para Lúcia Maria Teixeira Furlani (1990), “A ordem a que a disciplina se relaciona situa-se muito no domínio do aluno em relação ao material e a outros alunos”.(FURLANI, 1990, p.48). Assim, torna-se perceptível que os alunos têm uma forma de comportamento a ser seguida, não de maneira autônoma, mas de acordo com as concepções dos professores que, por sua vez, acreditam na adaptação do aluno em sala de aula, sendo esta considerada a real forma de disciplina, para este determinado grupo de docentes.

Quanto à indisciplina de seus alunos, os professores entrevistados relacionaram-na com a falta de adaptação e de não-posicionamento do aluno, ou seja, quando os alunos não apresentam os comportamentos esperados: não falam e não calam na hora certa, não controlam o tempo da atividade e não têm controle sobre seu próprio comportamento. Para

estes docentes, o aluno não responde a eles como é esperado, ou seja, não demonstram envolvimento e reciprocidade. A Professora 5 (P5) alega: “*Eles (os alunos) são até quietos, mas eles não estão envolvidos, não estão ‘na minha’.* Não há reciprocidade, e eu quero que eles falem! Ficar quietos, às vezes eles ficam, mas, para mim, não é isso o que interessa”. Neste sentido, Sônia A. Moreira França (1996), alega ser a indisciplina um ato político, ou seja, aquela forma de comportamento que é definida por uma determinada sociedade e, que se esta não for seguida, é considerada indisciplina:

Entende-se o ato indisciplinado como aquele que não está em correspondência com as leis e normas estabelecidas por uma comunidade, um gesto que não cumpre o prometido e, por esta razão, imprime uma desordem no até então prescrito. Portanto, comportar-se com decoro implica, necessariamente, decisões éticas e políticas, ou seja, um trabalho sobre si mesmo que é, ao mesmo tempo, análise histórica dos limites que o mundo apresenta e experimentação das possibilidades de ultrapassá-los. (FRANÇA, 1996, p.139).

Foi considerada indisciplina, também, por grande parte dos professores deste determinado grupo, a falta de respeito. Pois, então, o que é falta de respeito? Desta forma, fica clara a questão de que as representações pessoais dos professores interagiram por completo neste determinado discurso. Os professores consideram falta de respeito, aquilo que trazem consigo em suas experiências de vida, além de suas divergentes formas de criações, ou seja, ao falarem de comportamento, dizem respeito àquilo que viveram em suas trajetórias pessoais. No entanto, a ação e o discurso pessoais dos professores tornam-se necessários em uma esfera pública, visando as diferenças individuais entre eles, mas que acrescentam-se umas às outras, por meio da comunicação em um espaço comum. Daí o porquê de um discurso repetente. Hannah Arendt (in JOVCHELOVITCH, 1995), ilustra esta análise:

(...) viver entre as pessoas de modo *humano* pressupõe a capacidade de escapar do domínio da pura necessidade para um espaço que é qualitativamente diferente – o espaço da ação e do discurso, onde as pessoas realizam sua capacidade para falar e agir. (ARENDR, 1958 *apud* JOVCHELOVITCH, 1995, p. 67).

Dando continuidade às concepções de indisciplina, os professores entrevistados consideraram como ato indisciplinar, a falta de perspectiva (de vida), o que faz com que os

alunos não valorizem os estudos, por não poderem prosseguir com os mesmos depois de concluído o Ensino Fundamental. A fala da Professora 2 (P2) acrescenta: “*Indisciplina para mim é algo terrível! É aquele aluno que não tem vontade de aprender nada, não quer ver uma melhora na vida, não quer adquirir conhecimento e aprendizado...que não tem uma perspectiva de vida*”. Para tanto, os alunos a que refere-se são do Sexto Ano do Ensino Fundamental, ou seja, possuem entre 10 e 12 anos de idade e, para Helen Bee (1997) esta é considerada a faixa etária em que o sujeito deixa de ser criança, passando para a vida adulta, na qual muitas são as transformações hormonais, físicas, psicológicas, mentais e emocionais do desenvolvimento humano.

Faz mais sentido pensarmos a adolescência como o período que se situa, psicológica e culturalmente, entre a infância e a vida adulta, ao invés de uma faixa etária específica. Trata-se do período de transição em que a criança se modifica física, mental e emocionalmente, tornando-se um adulto. (BEE, 1997, p. 318).

Neste sentido, a população que encontra-se especificamente nesta faixa etária, ainda é considerada muito “nova” para não ter perspectiva de vida. Bee (1997) acrescenta:

Pelo fato de serem tão surpreendentes as mudanças físicas e emocionais que são parte dessa transição, o período da adolescência adquiriu uma reputação de ser cheio de *sturm und drang* (“tempestade e estresse”). Trata-se de uma descrição que exagera bastante o grau de turbulência emocional que a maioria dos adolescentes vivencia. (BEE, 1997, p.318).

É possível que se perceba, a partir da psicologia do desenvolvimento humano, que esta fase é bastante turbulenta para os adolescentes, graças às grandes transformações às quais são submetidos. No entanto, é possível também, pensar-se que, talvez quem não tenha perspectiva, sejam os próprios professores. Para Furlani (1990), é necessário que, para que se discipline o aluno, haja, primeiramente, a disciplinarização do professor. “Quando o professor não sabe que conseqüências deveriam seguir os comportamentos inapropriados dos alunos (isto é, quando estes tornam a aprendizagem impossível para os demais), passando esta função para a classe, deparamo-nos com outra ausência de disciplina”.(op. cit., 1990,

p.49). Portanto, é de suma importância que ocorra um disciplinamento docente, antes que se possa exigir uma disciplinarização do aluno.

As vestimentas dos alunos também foram consideradas fatores de indisciplina na escola, como cita a Professora 5 (P5): *“Então, enquanto indisciplina nessa escola, tem uns meninos que são bem ‘manos’, que já se drogam, enfim...aquilo ali pra mim é indisciplina”*. Neste caso, com relação às vestimentas, pode ser uma forma dos alunos protestarem/resistirem corporalmente às formas de disciplinas que lhes querem impor. Segundo Jeffrey Weeks (1995), *“(...) o corpo é visto como a corte de julgamento final sobre o que somos ou o que podemos nos tornar”*.(WEEKS, 1995 *apud* LOURO, 1999, p. 14). Ou seja, é a partir do corpo, dos gestos e das vestes que os sujeitos são julgados e definidos por uma sociedade. Nos dias de hoje, é necessário que se busque os significados dos comportamentos corporais, ou seja, descobrir o que as “marcas” presentes nos corpos significam na cultura atual. No entanto, alguns desejos do ser humano podem estar em discordância com suas aparências. *“Os corpos são significados pela cultura e são, continuamente, por ela alterados”*.(LOURO p. 14). A autora prossegue:

O corpo se altera com a passagem do tempo, com a doença, com mudanças de hábitos alimentares e de vida, com possibilidades distintas de prazer ou com novas formas de intervenção médica e tecnológica. (LOURO, 1999, p. 14).

Philip R. D. Corrigan (in LOURO, 1999), em um depoimento sobre o seu próprio processo de escolarização demonstra como a escola pratica o disciplinamento dos corpos: *“Esta pedagogia é, muitas vezes, discreta e sutil, mas, quase sempre, eficiente e duradoura”* (p.14). Assim, nota-se que a escola deseja implantar certo disciplinamento dos corpos. Todavia, uma forma que os alunos podem utilizar para protestarem as formas de disciplinamento de seus corpos, ocorre a partir de suas vestimentas.

As relações entre punições e autoritarismo apareceram diversas vezes nos discursos dos professores, que utilizaram tais argumentos para exemplificarem o modelo Tradicional de ensino aderido em outros tempos. Foram citadas algumas formas de punições: por meio de objetos e das relações de poder instituídas na época. Para tanto, Aquino (1996) alega que a relação professor-aluno é um dos meios mais importantes para que haja certa sintonia em sala

de aula: “Não há como pensar na instituição sem dar o enfoque aos seus protagonistas, professor-aluno. Ao contrário, a relação instituída/instituinte entre professor e aluno é a matéria-prima a partir da qual se produz o *objeto institucional*”.(AQUINO, 1996, p.41). Já a autora Marlene Guirado (1996), quanto às relações de poder, trata o tema de indisciplina, relacionando-o ao poder como “jogo de forças” (p.67), como algo “que não se transmite de fora para dentro, mas ao contrário disso (...)”. Neste sentido, o autoritarismo relaciona-se com a efetivação de certas normas e valores, tais como indica a Professora 5 (P5) “*naquele período, nós ficávamos quietos e no primário, que eu lembro, tinha uma professora que jogava o apagador pro fundo da sala mesmo!*” ou a P3 “*As questões de disciplina eram muito rígidas, mas havia disciplina. Os alunos tinham medo só pelo olhar. Tínhamos professores, por exemplo, que a gente ouvia, prestava atenção e não saíamos nem da carteira, naquela época [...]*”. Tais normas e valores, ou *regras*, que deveriam ser seguidas em outros tempos, são individuais e/ou coletivos. São individuais quando elas reproduzem concepções presentes na formação inicial do próprio professor (enquanto aluno), mas são coletivas quando relacionadas à uma concepção Tradicional de educação (Modelo tradicional de ensino).

Nas relações entre autoritarismo versus autoridade, há que se falar a respeito dos conceitos de heteronomia e autonomia. Para tanto, Adorno (in MARTINEZ, 2009) define:

No texto Educação – *para quê?*, Adorno (1995) discute acerca das questões educacionais da década de 50 e 60, atentando que, para o modelo ideal de educação daquela época, o conceito de *heteronomia* significava um momento autoritário, imposto a partir do exterior. (MARTINEZ, 2009, p. 47).

O conceito de heteronomia significa o professor que utiliza-se do autoritarismo, mais freqüentes no modelo Tradicional de ensino, enquanto, recentemente, os novos métodos de ensino priorizam a autonomia do aluno e a formação de um cidadão crítico, ou seja, que ele pense por si só. No entanto, segundo Vasconcellos (1993) “Estamos vivendo a crise da disciplina no contexto da Pós-Modernidade. O que se tem constatado é a oscilação estéril entre o autoritarismo da educação tradicional, e o espontaneísmo da educação moderna”. (VASCONCELLOS,1993, p.13).

Quanto às questões punitivas, eram estas acarretadas do modelo tradicional de ensino, as quais, segundo Rita de Cássia de Souza (2008), representavam “a imagem de autoritarismo” (p.143). Para a autora, o processo punitivo era, talvez, “considerado um mal necessário, quando se tratava de o professor ensinar o que não sabia e de o aluno aprender o que não entendia[...]”. Esta questão está inteiramente ligada ao autoritarismo, ambos, conseqüentemente, advindos do método tradicional de ensino.

Os comportamentos indisciplinados dos alunos, muitas vezes, fazem com que os professores não saibam como agir. Neste sentido, Vasconcellos (1993) analisa a hipótese de que a prática do professor talvez deva ser mudada, para que resultados positivos possam surgir posteriormente, já que alguns professores simplesmente ficam sem saber como agir perante a situação-problema: “Um dos dificultadores do enfrentamento da problemática disciplinar é que o educador não dispõe de uma concepção, de um método, de uma ferramenta idealista: tem uma série de idéias bonitas sobre disciplina, mas não sabe porque não as consegue colocar em prática”.(VASCONCELLOS, 1993). O autor acrescenta o fato de que o professor, muitas vezes, não sabe o que fazer em sala de aula, adotando determinadas posturas em função daquilo que consideram por indisciplinada, e, ainda, define tais professores como “Liberais”, “Autoritários”, “Conformados”, “Comprometidos”, “Bem Resolvidos”, “Acusadores”, “Desesperados” e os “Em vias de desistir”. Estas definições propostas pelo autor mostram as diversas maneiras do professor definir e lidar com a problemática, a partir de suas representações pessoais.

Algumas alternativas/estratégias foram sugeridas pelos professores entrevistados, tais como: buscar atividades que interessem aos alunos, corrigir a postura, controlar o tempo da atividade e fazer com que os alunos reconheçam seus erros. Tais alternativas partem de suas representações pessoais, a partir das quais buscam surgir alguns resultados. No entanto, foram vários os depoimentos de fatos ocorridos em suas experiências pessoais que aguçaram as situações de indisciplinada, tanto em sala de aula quanto na escola.

De maneira geral, é bastante claro o fato de que os professores deste determinado grupo mantêm uma visão Tradicional de ensino, tendo em vista suas representações pessoais e a educação que tiveram em outros tempos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que por meio do seguinte trabalho de pesquisa, foi possível acessar determinadas representações acerca dos diversos conceitos de indisciplina, que, para além das particularidades encontradas, remete-se a uma questão que ainda pode ser considerada essencial no que diz respeito à educação brasileira, tendo em vista a necessidade de conceitos teóricos em relação ao tema, o que torna-se fundamental para que haja total relação entre o conhecimento científico e a melhoria das práticas pedagógicas atuais. Estas concepções ficam evidentes na análise dos discursos dos professores entrevistados, as quais remetem a outras questões muito pertinentes, como: Os alunos de hoje estão realmente desinteressados ou são os professores que não vêem perspectiva de melhora nos alunos? As expectativas dos professores em relação aos alunos condizem com os métodos de ensino adotados pelas escolas públicas atuais?

As reais intenções deste presente trabalho consistem em fornecer alguns dados que justifiquem a possibilidade de se compreender, a partir das entrevistas realizadas com os professores do Sexto Ano do Ensino Fundamental, quais são os verdadeiros comportamentos que implicam na visão de indisciplina deste determinado grupo. Por meio de tal compreensão, cria-se a possibilidade de uma significativa melhora nas concepções dos novos professores, em relação às formas de comportamento do aluno pré-adolescente.

A partir deste trabalho de pesquisa, pôde-se notar com clareza nas falas dos professores deste determinado grupo, que, apesar dos métodos de ensino adotados recentemente pelas escolas públicas, estes professores mantêm uma visão Tradicional de ensino, tendo em vista suas representações pessoais e a educação que tiveram em outros tempos, e, neste sentido, qualquer comportamento do aluno pré-adolescente que não se enquadre nas concepções Tradicionais de ensino, é, por assim dizer, considerado indisciplinar.

Para tanto, é necessário que os professores atualizem-se de acordo com os métodos de ensino adotados pelas escolas públicas, pois estes visam, nos dias de hoje, a interação entre os alunos e a relação imprescindível entre professor e aluno. Porém, é de suma importância que haja a possibilidade de uma específica formação de professores, tendo em vista a psicologia

do desenvolvimento, a qual implica no conhecimento das verdadeiras necessidades do aluno, de acordo com sua determinada faixa etária. Assim sendo, torna-se indispensável pensar novas práticas pedagógicas, que visem não só o aprendizado do aluno, bem como as expectativas e as concepções dos professores em relação à educação nos dias atuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 14a ed. São Paulo: Summus, 1996.

ARENDT, H. (1958) *The human condition*. Chicago: The University of Chicago Press.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, Martins Fontes, 1977.

BEE, Helen. **O Ciclo vital**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BOMFIM, Z.A.C.; BRANDÃO, I.R. (orgs). **Os jardins da psicologia comunitária**. Fortaleza: UFC/ABRAPSO, 1999.

ESTRELA, Albano. **Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores**. 4a ed. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 11a ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade. v.1: A vontade de saber**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. **Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?** 28a ed. São Paulo: Cortez, 1990.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4a ed. São Paulo: Atlas, 1999.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais.** In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVELOVITCH, Sandra. (orgs). **Textos em Representações Sociais.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

KENWAY, Jane. **Educando cybrcidadãos que sejam “ligados” e críticos.** In Luiz Heron Silva (org.), **A escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis: Vozes, 1998. p.9-120.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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

SAWAIA, B.B. **Representação e ideologia – o encontro desfetichizador.** In: Spink, Mary Jane. **O Conhecimento no cotidiano; as representações sociais na perspectiva da psicologia social.** São Paulo, Brasiliense, 1993.

SPINK, Mary Jane. **Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais.** In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. (orgs). **Textos em representações sociais.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

TALAMONI, A. C. B. **Corpo, ciência e educação: representações do corpo junto a jovens estudantes e seus professores.** 2007. Dissertação de mestrado em Educação para a Ciência. Faculdade de Ciências. UNESP, Bauru, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola.** 13a ed. São Paulo: Libertad, 1993.

WEEKS, Jeffrey. **Invented moralities: sexual values in an age of uncertainty.** Nova York: Columbia University Press, 1995.

WEEKS, Jeffrey. **O corpo e a sexualidade.** In: LOURO, Guacira Lopes. (org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ANEXO 1

ROTEIRO PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL COM PROFESSORES

1. Identificação dos professores:
 - a) Idade:
 - b) Sexo:
 - c) Formação:
 - d) Religião:
 - e) Tempo de docência:
2. O que entende por disciplina?
3. O que entende por indisciplina?
4. Em relação à sua experiência enquanto aluno: como eram tratadas as questões de disciplina em sua formação?
5. Relate algumas experiências com a disciplina e/ou indisciplina em sala de aula.