

UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – CAMPUS DE MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A (IN)DISCIPLINA E A VIOLÊNCIA ESCOLAR SEGUNDO A
CONCEPÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

JOÃO SEGURA PAPPÀ

MARÍLIA, SP
2004

UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – CAMPUS DE MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A (IN)DISCIPLINA E A VIOLÊNCIA ESCOLAR SEGUNDO A
CONCEPÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

JOÃO SEGURA PAPPÀ

Tese apresentada à UNESP como requisito parcial à
obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: **Prof^a Dr^a Maria de Lourdes M. Horiguela**

MARÍLIA
2004

JOÃO SEGURA PAPPA

**A (IN)DISCIPLINA E A VIOLÊNCIA ESCOLAR SEGUNDO A CONCEPÇÃO DE
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho apresentado à UNESP – Campus de Marília – como requisito parcial à obtenção do título de doutor em educação, sob a orientação da Professora Doutora Maria de Lourdes M. Horiguela.

Aprovado em 26/11/2004.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes M. Horiguela – Orientadora

Prof. Dr. Kester Carrara

Prof^a. Dr^a. Solange Franci R. Yaegashi

Prof. Dr. João Luiz Gasparin

Prof. Dr. Raul Aragão Martins

Dedico esta tese à minha esposa Marilu e às minhas filhas Gisele, Juliana e Aline pela compreensão, auxílio e paciência durante a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus que nos proporcionou o dom da vida, bem maior sem o qual nada seria possível.

À Professora Doutora Maria de Lourdes M. Horiguella, Orientadora do presente trabalho.

Ao Professor Doutor Kester Carrara pela amizade e pelo incentivo.

À Universidade Estadual de Maringá, e aos colegas do DTP que apoiaram esta empreitada, de um modo especial à Prof^a Dr^a Regina Taam e Cleonice M^a T. do Amaral.

À Professora Doutora Sílvia Vasconcelos do Departamento de Letras da UEM pelas considerações acerca da análise do discurso.

Ao Professor Doutor Eduardo Tomanick do Departamento de Psicologia da UEM pela troca de idéias construtivas sobre representações e análise de conteúdo.

À Professora Beth, Diretora, e a todos os Professores da Escola onde realizei a pesquisa.

À Professora Martinha pelas contribuições que mandou e trouxe da França.

À minha esposa e às minhas filhas por estarem sempre presentes e auxiliarem na elaboração do presente trabalho.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a (in)disciplina e a violência escolar segundo a concepção de professores do ensino fundamental. Busca conhecer que tipos de comportamentos, ocorridos no âmbito escolar, são classificados como indisciplina ou violência. O estudo baseia-se em dados coletados na realidade escolar e na fundamentação teórica, com ênfase na obra de Michel Foucault. Os sujeitos da pesquisa são 10 professores de quinta à oitava série do ensino fundamental de uma escola pública de Maringá, Estado do Paraná, que constituem, neste nível de escolaridade, a totalidade dos professores deste estabelecimento, e são, portanto, ao mesmo tempo, a população e a amostra. O trabalho desenvolve-se durante o ano letivo de 2003. A metodologia adotada é a pesquisa quanti-qualitativa, na abordagem etnográfica. Os procedimentos utilizados são a observação, questionário semi-estruturado, entrevista e análise documental. Os resultados mostram que boa parte dos professores está sem saber o que fazer diante do atual quadro de indisciplina na sala de aula. Sentem-se subjugados, enfraquecidos, acuados por uma parte dos alunos, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pelo Conselho Tutelar. Embora declarem que a indisciplina não esteja necessariamente relacionada com o desempenho escolar dos alunos indisciplinados, entendem que esses interferem negativamente, tanto no trabalho do professor, quanto no aprendizado dos demais. A maioria acredita que a escola está vivendo uma crise de autoridade e os professores sentem-se subjugados, tentam entender melhor o que está ocorrendo e questionam quais os comportamentos, ou atitudes, que devem adotar diante do atual quadro, querem refletir sobre como pensar o novo e redimensionar as relações de poder.

Palavras chave: indisciplina, violência escolar, aprendizagem.

ABSTRACT

This work analyses the (in)discipline and the violence in schools according to the conception of Primary School teachers, and tries to identify when students' behavior (during school time) is considered indiscipline or violence. Besides the theoretical side of the research, based on Michael Foucault's work, this study also includes field research data. These data were collected from 10 Primary School teachers in a public school in Maringa, Parana. These 10 teachers represent, at the same time, the population and the sample of the collected data, once they correspond to the total number of Primary School teachers in the elected school. The data were collected in 2003, using a quantitative/qualitative methodology, which includes observation, semi-structured questionnaire, interview and documental analysis. The results showed that a big number of teachers don't know how to deal with the current stage of indiscipline in the classrooms. They feel weakly and pressured by some students, by the Children and Adolescent Act and by the Tutelary Council. Although they agree the indiscipline is not always related with the undisciplined students' academic performance, they recognize it interferes in their work and in the learning process of other students. The majority of teachers also believe that the school is living an authority crisis, and they are trying to find out the best behaviors and attitudes to be adopted in the current situation.

Keywords: indiscipline, violence in the school, learning.

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1: Causas da Indisciplina.....	118
Gráfico 2: O Estatuto da Criança e do Adolescente –ECA - estimula a indisciplina?	124
Gráfico 3: Indisciplina x sexo.....	127
Gráfico 4: Faixa etária x indisciplina.	129
Gráfico 5: Existe espaço para o exercício da autoridade na escola?	130
Gráfico 6: Procedimentos dos professores quando há indisciplina.	134
Gráfico 8: Professor encontra dificuldades para enfrentar atos de indisciplina?	140
Gráfico 9: Alternativas que a escola pode propor.	141
Gráfico 10: Indisciplina e desempenho acadêmico.	146
Gráfico 11: Indisciplina e punição.....	148
Gráfico 12: Papel do professor e seu nível de satisfação.	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização da amostra.....	107
Quadro 2: Comportamentos mais freqüentes de indisciplina, segundo os professores.....	114
Quadro 3: Comportamentos considerados como violência	115
Quadro 4: Comportamentos presenciados na escola (dentro e fora da sala de aula).....	116

SUMÁRIO

RESUMO	6
ABSTRACT	7
LISTA DE FIGURAS	8
LISTA DE QUADROS	9
INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I	
AS CATEGORIAS AUTORIDADE, LIBERDADE E PODER.....	17
CAPÍTULO II	
(IN)DISCIPLINA, VIOLÊNCIA, ATO INFRACIONAL E CRIME	58
CAPÍTULO III	
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	104
CAPÍTULO IV	
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS	157
ANEXOS	
ANEXO A	
QUESTIONÁRIO	168
ANEXO B	
ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES.....	169

INTRODUÇÃO

Nas várias turmas dos cursos de Especialização, realizados na região noroeste do Estado do Paraná, nas áreas de Psicologia da Educação e Orientação Educacional, na disciplina de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, que o autor tem lecionado, há alguns anos, como também nos cursos de graduação em várias licenciaturas, a exemplo de Pedagogia, Letras, Matemática, Ciências Biológicas, Química, Física, Geografia e outras, na Universidade Estadual de Maringá um tema tem sido recorrente, o da indisciplina e da violência no ambiente escolar.

Essa problemática é tida por alunos de cursos de graduação e pós-graduação, que são professores, como um dos fatores mais alarmantes e polêmicos que se enfrenta hoje na escola.

Afirma-se ser difícil ficar numa sala de aula, atualmente, pois alunos perderam o respeito tanto com o professor como também com seus colegas. “Alunos hoje, não só falam palavrões, como levam armas na sala de aula” afirma uma Professora da região de Umuarama, em seu depoimento escrito, e continua: “Lei na escola não tem, muito menos apoio. Todos tiram seu corpo fora e chega o fim do ano temos que passar este aluno ainda. Com isso o conteúdo não deu tempo de passar, porque ficou correndo atrás de um ou de outro” (Conforme depoimento de uma professora da rede pública do ensino fundamental do Estado do Paraná).

Como este, existem inúmeros outros depoimentos que angustiam as pessoas que estão comprometidas com a educação e que não vêem uma saída para a questão da indisciplina. Essa é uma das principais razões que nos levaram a optar por esta temática, ao mesmo tempo antiga e atual, pois com o passar do tempo vai tomando diferentes contornos,

características e conotações. Além de estar o tema contido em nossa área de trabalho, Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, pode tornar-se relevante na medida em que propõe um tipo de análise que poderá ter aplicabilidade concreta na solução de um problema que muitos professores estão enfrentando.

A propósito, na literatura internacional, seja nos países da União Européia, como França, Bélgica, Alemanha, Grécia, Portugal, Espanha, Suécia, Reino Unido, entre outros, que fazem parte do Observatório Europeu da Violência Escolar, seja nos Estados Unidos da América do Norte, ou no Japão, existe uma grande preocupação e grupos de pesquisadores estudando o fenômeno da violência escolar e o que denominam de micro-violências, violência miúda, ou de fator de intimidação que não são senão aspectos do que chamamos de indisciplina escolar.

Segundo Body-Gendrot (2002, p. 167), “devemos nos perguntar o que acontece em outros países não para buscar receitas ou para reproduzir práticas, mas para buscar alimento para o pensamento e para enriquecer nossas próprias questões”. Para termos condições de lançar um olhar reflexivo sobre uma situação vivida, para apreender suas significações.

Considera a autora que os melhores anos da vida das pessoas escolarizadas era, tanto para crianças como para adolescentes, o período em que passavam na escola e que esse encantamento com a instituição escolar está bastante enfraquecido.

Esta realidade tem dificultado o trabalho de professores que se sentem impotentes ou incapazes de dar algum encaminhamento que resolva a situação. Muitas vezes colocam-se numa situação de enfrentamento e acabam mais desiludidos que antes. Não conseguem visualizar a disciplina como um instrumento de poder que incide diretamente sobre o aluno e que implica algum tipo de controle. Acabam tendo reações de *stress* pós-traumático como consequência de terem sofrido agressão física ou ameaças graves, de acordo com os

psiquiatras Horestein e Voyoron-Lemaire (1997), cujos estudos são comentados por Montoya (2002) in Debarbieux e Bláya (2002, p.108).

A indisciplina e a violência escolar envolvem, entre outros, os seguintes comportamentos típicos: ameaça, intimidação ou agressão, desde a agressão física, como bater, esmurrar, chutar, tomar os objetos de colegas de sala durante a aula; a agressão verbal, como insultar, implicar, até a intimidação por meio de *email* ou telefone, bilhetinhos anônimos; como intimidações indiretas, no caso de espalhar boatos maldosos envolvendo professores ou colegas da escola. Compreende ainda, empurrões, xingamentos, extorsão, rudeza, recusa a trabalhar em sala de aula, zombaria, hostilidade, passividade, desinteresse, falta de respeito.

Pino (2002) afirma existir hoje uma sensação vaga, mas generalizada, de que a violência se instalou na vida social do país, e de que “a consciência crescente nas pessoas da própria impotência perante ela gera no imaginário coletivo a representação da violência como uma força cega incontrolável... e a única postura racional é a obediência e a submissão” (p. xi).

Salienta o autor que as pessoas tornam-se reféns do medo e da insegurança e os agentes cada vez mais ousados. “Há uma sensação de perda de controle da situação, e isso ocorre também no ambiente escolar, fazendo com que professores sintam-se inseguros, ameaçados, amedrontados” (p. xii).

De acordo com Pino (2002, p. xv), “na medida em que a violência tem a ver com os limites estabelecidos pela sociedade, ela é um problema de ordem social de duas maneiras: como fator desestabilizador e como questionamento desta ordem”. Faz um importante alerta na medida em que mostra qual pode ser o futuro do país a partir da experiência

presente de sua geração mais jovem. É um alerta à sociedade para que preste atenção aos sinais da violência da época presente. Finaliza seu prefácio dizendo: “é um alerta à escola, em particular aos professores, para que observem os sinais que crianças e jovens emitem, especialmente alguns deles, e tentem interpretar corretamente o que eles significam” (PINO, 2002, p. 20).

Entendemos ser de grande valia, para os professores, passarem a ter uma visão mais sistêmica, mais abrangente da (in)disciplina, não vista apenas em seu aspecto individualizante, mas de forma institucionalizada. A relação entre saber e poder e as implicações que isso acarreta, bem como as implicações políticas que as práticas disciplinares subsumem devem ser entendidas e analisadas, não só no contexto escolar, mas também numa visão mais ampla da sociedade, com suas implicações mútuas.

Delors (1996) informa que à educação cabe fornecer, de algum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado, e ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.

O direito à educação, consagrado pela UNESCO e constante da Declaração Universal dos Direitos do Homem (Art. 26), preconiza que a juventude possa ser plasmada segundo questões principiológicas universais multifacetadas e não deve ser tratada apenas como instrumento de produção para gerar riquezas. Esse direito tem esbarrado com um obstáculo, aparentemente intransponível, a indisciplina, que pode estar caminhando para a violência, como ocorreu com uma estagiária de um curso de licenciatura, que, durante uma aula, para alunos do ensino fundamental, no ano letivo de 2003, arremessou um cesto de lixo em seus alunos.

A escolha desse tema, como objeto de estudo, é resultante de verdadeiras cobranças, por parte de alunos dos cursos de graduação e de pós graduação, em que lecionamos, que

são professores do ensino fundamental e que não sabem como lidar com a questão da indisciplina na sala de aula.

Além dos problemas já conhecidos por parte dos que trabalham no magistério público, como baixos salários, falta de melhores condições de trabalho, elevado número de alunos por turma, falta de perspectiva, acresce-se o problema da indisciplina e da violência escolar que se torna cada dia mais presente nas salas de aula.

Na tentativa de procurar respostas a estas questões, esse trabalho procurou, especialmente na obra de Foucault, buscar elementos teóricos que pudessem subsidiar a discussão do tema. Além do embasamento teórico buscou dados na realidade escolar.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: o primeiro capítulo trata de obter um aporte teórico para se delimitar qual o entendimento que se tem das categorias autoridade, liberdade e poder, que servirão de base para a análise dos dados levantados.

O segundo capítulo discorre sobre o embasamento teórico da (in)disciplina, violência escolar, ato infracional e crime. Estes conceitos estão permeando o dia-a-dia dos professores das escolas de ensino fundamental e médio, na atualidade.

O capítulo terceiro explicita os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta dos dados, caracterizando a entrevista, o questionário utilizado, bem como a escola e a clientela pesquisada.

No quarto capítulo faz-se a análise e discussão dos dados, sendo que, neste momento, optou-se por trabalhar com parte dos relatos dos professores, para poder ilustrar as análises realizadas a partir de dados representados em quadros e gráficos.

O trabalho pretende, a partir dos dados levantados e analisados e na literatura nacional e internacional, servir como subsídio para que os professores possam refletir e

redirecionar procedimentos, caso necessário, para sua ação pedagógica, de forma a agir não só para contornar os problemas existentes, mas também preventivamente.

CAPÍTULO I

AS CATEGORIAS AUTORIDADE, LIBERDADE E PODER

Antes de tratarmos da (in)disciplina, violência e temas correlatos, buscamos, especialmente na obra de Michel Foucault, categorias que pudessem nortear esse trabalho. As categorias que parecem estar mais relacionadas com a temática tratada são: autoridade, liberdade e poder.

O que se entende por categorias? Segundo Cury (1985, p. 21), “as categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações”. E devem “corresponder às condições concretas de cada tempo e lugar” (p. 21). Continua o autor afirmando que ganham sentido quando assumidas pelos grupos e agentes que participam de uma prática educativa.

Servem como uma ferramenta para a interpretação de uma determinada realidade, passa a ser um instrumento metodológico de análise desta realidade contextualizada num determinado espaço geográfico e temporal.

Não devem ser consideradas abstratamente e como instrumento de análise que seriam formas puras, mas dentro de sua relatividade, tanto em relação ao pensamento, como forma de conhecimento, bem como em relação à realidade, ou seja, deve servir para indicar aspectos objetivos da realidade em suas múltiplas determinações.

As categorias podem oferecer, continua Cury (1985, p. 22), “subsídios nos atos de investigar a natureza da realidade social... ajudam a entender o todo, cujos elementos são os constituintes da realidade e, nele, os elementos da educação”.

Para se objetivar o entendimento da questão da (in)disciplina e da violência escolar busca-se, neste trabalho, com base nas categorias citadas, um melhor entendimento do que está ocorrendo na realidade escolar, procurando não olvidar-se, porém, do contexto social mais amplo, em que a escola está inserida.

Conforme Demo (1995) não podemos ignorar o fato de que quando se evoca determinadas autoridades isso traz uma certa respeitabilidade ao que está sendo dito. Crítica inclusive o excesso de apego à credence na autoridade, afirmando que “prefere-se o reprodutor socializado, que repete o rito e respeita os mestres ao criador de ciência” (p. 42).

1.1. AUTORIDADE

Foucault (1988) defende a posição de que a autoridade só fará sentido se for para obter, servir ou manter o bem comum. A submissão só se justifica em função do bem comum, e essa submissão implica obediência à lei. Entende que a autoridade se processa em vários níveis, desde o sistema de governo, na família, na escola e nas demais instituições. Inclui no autoritarismo uma forma de pensamento centralizadora, baseada na erudição, que tenta desqualificar outros saberes considerados hierarquicamente inferiores ou ingênuos.

Na literatura em geral, e igualmente na obra de Foucault, trata-se muito das formas de poder. Em contrapartida trata-se relativamente pouco da questão da autoridade em si. Geralmente vem associada ou camuflada na forma de pressão, coação moral ou psicológica, disciplina, e associada a uma instituição.

A presença da autoridade nas relações escolares é inconteste. Na relação professor aluno, em nível escolar, o professor representa a instituição e é, indubitavelmente, a autoridade, que, segundo Demo (1995), nem sempre se funda na competência, como seria

desejável. Muitas vezes não apenas orienta, mas determina o que deve ser feito. Se o aluno não aprendeu é porque não estudou, o professor está sempre com a razão.

Se olharmos para a educação no tempo do Brasil-Colônia, por exemplo, iremos verificar com facilidade a presença da autoridade e do poder dentro da realidade escolar. A pedagogia era baseada na *Ratio Studiorum* que foi inspirada nas *Institutio Oratória* de Quintiliano e em São Tomás de Aquino, conforme Cunha (1986). Essa educação, com um currículo único, princípio da unidade do professor, do método e da matéria, baseava-se numa disciplina rígida.

A autoridade e a obediência andam de mãos juntas, ou seja, se não há quem obedeça não existe quem manda. A obediência é, de certa forma, onipresente. Existem muitas pessoas que têm determinadas convicções e podem contrariá-las quando tratar-se de obedecer a uma determinada autoridade. Um comportamento inimaginável numa pessoa que esteja agindo por conta própria pode ser executado sem hesitação quando feito sob ordens, conforme Milgram (1983, p. 12) que informa: “a essência da obediência consiste no fato de que uma pessoa se veja como o instrumento de realização dos desejos de outra pessoa, e a partir daí a primeira não se acha mais responsável por suas ações”. Agrega-se a esta questão a presença e/ou ausência de punição, que estando presente, ou mediante a ameaça, funciona como pressão para a obediência.

Deve-se ressaltar que essa posição de Milgram (1983) nem sempre se justifica, pois a obediência deve ocorrer dentro de certos limites e de certos princípios norteadores.

Fazem parte da estrutura de nossa sociedade a autoridade e a obediência, e esta é que dá sustentação aos sistemas de autoridade. Essa relação tanto existe em situações ditas normais, quanto em situações excepcionais, como em casos de guerras, quando milhões de pessoas podem ser massacradas ou mortas por determinação ou ordem de um superior. O

extermínio dos judeus pelos nazistas, na segunda guerra mundial, é um caso clássico do que pode ocorrer em nome da obediência.

A obediência pode estar ligada a propósitos políticos e a autoridade pode ser legítima ou legitimada por aqueles que obedecem e dão autoridade a uma determinada pessoa, como em casos de alguns líderes religiosos, por exemplo.

Dependendo do tipo de cultura e do tipo de criação ou educação, pessoas terão uma tendência maior a enraizar um comportamento de obediência, sem maiores discussões.

Embora preconizada como uma virtude, por várias religiões, a obediência pode transformar-se em algo horrível quando desvirtuada.

Grandes discussões éticas, morais e jurídicas existem acerca de quem é o responsável pela ação praticada. Se quem diretamente a executou, se quem a ordenou ou se de ambos, e neste caso, em que proporção?

A desobediência nem sempre ameaça a estrutura da sociedade. Vez por outra a chamada desobediência civil justifica-se. Temos casos notórios como o de Mahatma Gandhi (1869-1948) conhecido líder pacifista, que defendia e vivia o método de resistência passiva, pregando a não violência, e que liderou o movimento de desobediência civil, de 1930 a 1934. Organizando greves e marchas, como formas de protesto, contribuiu decisivamente para a independência da Índia.

Temos também o exemplo de Martin Luther King (1929-1968), negro norte americano, pastor protestante, prêmio Nobel da paz em 1964, contrário ao uso da violência, que notabilizou-se com sua luta pelos direitos civis dos negros, apelando à população negra no sentido de boicotar leis segregacionistas que a suprema corte, mais tarde, veio a julgar como inconstitucionais. Tanto Gandhi como Luther King, pacifistas, morreram assassinados.

No caso da sociedade argentina na crise de 2001/2002, quando se determinou o famoso *crralito*, ou seja, que os depósitos bancários fossem congelados por determinado tempo, e os argentinos indignaram-se e manifestaram-se nas ruas com os “panelaços” até que tal medida fosse alterada, a desobediência foi altamente positiva. Até que ponto a pessoa deve obedecer quando há conflito entre sua consciência e as ordens recebidas é uma questão que vem sendo discutida desde Platão.

Não há virtude alguma no comportamento de fanáticos religiosos que declaram uma guerra santa e em nome de uma suposta divindade matam, morrem, obedecendo cegamente às ordens superiores.

Não podemos deixar passar despercebidos fatos como aqueles que, por um lado, em nome de Alá, praticam atrocidades, e por outro, em nome do imperialismo norte americano perpetram barbaridades ainda maiores.

Isso ocorre com base em que tipo de poder? Econômico, militar, político, religioso, e legitimado por quem? Reflete a verdadeira face do poder? A comunidade local deve deixar de ter seus significados e valores próprios e viver em função das chamadas relações distanciadas? Essa situação não tem interferência nenhuma na vida do cidadão comum, na escola, nas relações diárias de poder, indaga Souza (1994).

Na relação professor-aluno, em que existe uma intrincada cadeia hierárquica, o professor, querendo ou não, é o legítimo representante da instituição escolar e extra-escolar, e o poder está representado na sua figura. Como pode isso interferir no seu relacionamento com o aluno e na questão da (in)disciplina escolar, no momento em que estamos vislumbrando o final de uma era chamada do pleno emprego, certo, seguro e vitalício, da estabilidade, por outra de muita instabilidade, insegurança, com professores sendo, ao

mesmo tempo, cada vez mais exigidos e mal remunerados? continua perguntando Souza (1994).

Muitos pais e professores reclamam que antigamente tanto filhos como alunos eram muito mais obedientes e que agora tornaram-se rebeldes. Na verdade, a escola está organizada de tal forma que evidencia a autoridade do professor: a mesa do professor, a disposição física dos alunos, o poder de avaliar, de dar nota, de reprovar, são formas de estabelecer a autoridade do professor.

Muitos professores passam a representar o que está posto pela sociedade, reduzindo-se a um transmissor de valores assegurados, o que representa, para o aluno, um mundo já acabado. Desta forma, caberá ao aluno adaptar-se, ajustar-se, pois não lhe resta espaço para uma ação transformadora.

Conforme Martins (2002, p. 01):

O professor pode assumir ser uma autoridade, mas com o propósito maior da liberdade. O aluno pode devotar obediência, mas com o propósito da personalização, pois o professor ao afirmar sua presença, revela a cada aluno sua condição, o encoraja ou desencoraja para a vida.

Ressalta ainda o texto que o professor deve ser um exemplo e não um modelo que exige imitação.

Quando o aluno cede à autoridade do professor está obedecendo. Quando procura agir de conformidade com seu grupo de iguais estará tendo um comportamento de *conformidade* com o grupo. E não podemos ignorar a grande influência do grupo no comportamento individual. Mesmo os juízos que pessoas emitem, podem ser diferentes, se emitidos antes ou depois da opinião dominante do grupo.

Muitas vezes o indivíduo contraria sua convicção pessoal para ajustar-se ao grupo. Tem a necessidade de pertencer ao grupo, harmonizando-se com o mesmo. Quando a escola desenvolve um trabalho de grupo com alunos mais difíceis, é mais fácil recrutarem-

se meninas do que meninos para constituírem um grupo de ajuda. O *status* social dos que trabalham no grupo também interfere bastante no resultado do trabalho, os adolescentes tendem a identificarem-se mais com os colegas de *status* sócio-econômico mais elevado.

Nesta temática da autoridade/obediência/hierarquia existe um outro aspecto fundamental que deve ser considerado, é a questão simbólica. Vejamos o caso de um médico, pode ter um prestígio muito grande para uma determinada pessoa ou família, e ser considerado incompetente por outros. Para os primeiros, representa uma autoridade e tudo o que disser é lei, para os últimos não representa autoridade alguma.

O simbolismo é um ingrediente importante e pode ser preponderante e decisivo em várias situações. Na mesma turma, com os mesmos alunos e no mesmo horário, o professor X tem um bom desempenho e seus alunos são considerados disciplinados pelo mesmo. Entra o professor Y e é aquela bagunça, o professor não consegue dar aula. Por quê? As representações elaboradas pelos alunos acerca de um e de outro são completamente diferentes, não necessariamente porque os professores sejam diferentes.

Desde o início do desenvolvimento individual somos educados, em nossa cultura, para a obediência. A criança deve obedecer a seus pais, aos professores, à lei, aos mandamentos de sua religião. E é constantemente cobrada para se comportar conforme o estipulado, sob pena de severas punições serem aplicadas.

Daí é transferida para a escola, onde reside um sistema institucional de autoridade. Aprende a se comportar numa estrutura organizada. Depois de vários anos, se do sexo masculino, vai para o quartel, prestar seu serviço militar e aí, mais que em qualquer outro lugar, aprende a obedecer, sem discutir ordens. Em seguida, ou concomitantemente, entra numa empresa para trabalhar. Em todas as situações referidas, se obedece, tem uma

recompensa, caso contrário estará sujeito a uma punição. E seu comportamento de “ser obediente” vai sendo reforçado e reforçando o esquema de autoridade.

A autoridade legítima detém o controle social numa determinada situação específica, conforme Milgram (1983). É observada de forma contextualizada, para uma determinada situação e é mantida normativamente, não estando relacionada, necessariamente, com as características pessoais, mas da percepção de uma necessidade de que seja assim. O autor dá o exemplo de um lanterninha de cinema, ao qual as pessoas se submetem, ao menos por uma questão de necessidade, numa determinada situação da estrutura social. Há sempre uma expectativa de que existe alguém no comando.

No simbolismo entram também as marcas externas. Numa determinada situação poderá ser um terno e gravata, em outras, um uniforme de gala, ou qualquer coisa que identifique e relacione aquela pessoa com o cargo que ocupa.

Outro fator relevante nesta temática da autoridade e da obediência é a auto-imagem. Em regra, ninguém quer ter uma auto-imagem negativa. Mesmo que seja um bandido, ele quer ser visto e percebido como *o bandido* e não como qualquer bandido. Quer manter a sua identidade, sua imagem pessoal positiva. Quando uma pessoa é tentada a desobedecer à autoridade, pensa em como isso poderá afetar a sua auto-imagem, porque ela quer parecer boa para os outros, mas também para si mesma. “O que os outros vão dizer de mim?” As ameaças por parte do professor podem ser uma fonte de tensão para o aluno e podem interferir em sua auto-imagem.

A Professora Áurea Guimarães (1985), tece importantes considerações informando que no início do século XX, segundo Durkheim, a disciplina era fundamental para a manutenção da ordem, e que, apesar dos diferentes interesses individuais, o que prevalecia era a harmonia social e a imposição de normas visava ao bem coletivo.

A escola seria o espaço para prevenir futuras desordens, formando pessoas ajustadas à sociedade. Muitas escolas buscam a harmonia impondo regras. A diversidade de culturas que adentra a escola desafia a instituição por meio de atitudes indisciplinadas, apáticas e as vezes violentas (GUIMARÃES, 2002, p. 19).

Como harmonizar os interesses da escola e o dos alunos, indaga. E responde que “nós educadores, por uma fragilidade de formação, muitas vezes, acabamos desenvolvendo uma visão monocular” (GUIMARÃES, 2002, p. 19), no sentido de que, nem sempre buscamos atender os interesses dos alunos, e acabamos querendo impor uma lógica da escola, de seu regimento. Devemos criar um clima propício à reflexão na escola, afirma, para arrematar: “Se acreditamos que junto às leis oficiais existem outras, que circulam na penumbra da instituição, seria importante não ignorá-las e exercitar o vaivém constante entre a ordem e a desordem” (p. 19).

A exemplo de Foucault, entendemos que a autoridade deve estar a serviço do bem comum, contemplando tanto as necessidades dos professores quanto dos alunos e da sociedade. E como Guimarães, acima citada, concordamos que, o clima para a reflexão deve ser criado na escola, e o professor, neste aspecto, tem um importante papel a desempenhar. Autoridade implica um poder legítimo do professor, uma ascendência, uma influência resultante de seu papel social, de seu saber.

1.2. LIBERDADE

Foucault (2002) é defensor da liberdade como um direito fundamental. Acredita que a liberdade supõe respeito ao outro, tolerância e sobretudo igualdade para todos e exclui o egoísmo, a avidez e a guerra. Não concorda com os defensores de uma liberdade que permite invadir a liberdade do outro e obter a obediência pela dominação, pelo uso da força. Não crê que a liberdade de uns deva repousar na liberdade perdida de outros. Entende que, eventualmente, existem pessoas ou grupos que cedem uma parte de sua

liberdade, não por serem pusilânimes e sim para garantirem sua vida, sua segurança, seus bens.

Acredita que o essencial não é libertar o indivíduo do Estado ou de outras instituições, mas de nos libertarmos, a nós mesmos, do Estado e de outras instituições, não nos submetendo ao tipo de subjetividade ou de individualidade que nos foi imposto durante tanto tempo. A recusa do indivíduo de se submeter à imposição do poder constituído caracteriza o exercício da liberdade e da autonomia. Só podem tornar-se livres as pessoas que ousarem abdicar da tutela da autoridade. Reconhece, porém, Foucault (2002) que há limites nesse processo de libertação e que o indivíduo, para alterar a si próprio, deve conhecer, diagnosticar, elaborar estratégias de libertação e colocar essas estratégias em ação. A liberdade está em oposição às relações de poder e as lutas de resistência ao poder visam `a defesa da liberdade. A liberdade não se submete e diz sempre não às forças que procuram controlá-la.

Alexy (1996, p. 138, apud Barros, 1996) entende que, juridicamente, só há liberdade quando “alguém tem uma alternativa de ação sobre o objeto de uma liberdade, ou seja, quando se é livre para fazer ou não fazer algo, porque não está impedido ou obrigado a praticar uma conduta”, e esta liberdade, segundo esse autor, só poderá ser considerada fundamental quando estiver protegida por norma explícita da constituição.

Não tem vigência, neste caso, a máxima de que o que não é proibido é permitido, o que se quer é ter garantida determinada conduta, pois há previsão legal de que é permitida, como a liberdade de culto religioso, por exemplo, prevista na Constituição Federal (art. 5º, VI).

A liberdade é tida como um valor supremo em nosso ordenamento jurídico, e está no mesmo patamar da vida, da igualdade, da segurança, só comportando restrições com

previsão legal, tendo seus limites expressos na própria constituição ou mediante lei ordinária. É o chamado princípio da reserva legal aplicado mediante lei restritiva.

O Artigo 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990) reza:

O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I – ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II – opinião e expressão;

III – crença e culto religioso;

IV – brincar, praticar esportes e divertir-se;

V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI - participar da vida política, na forma da lei;

VII – buscar refúgio, auxílio e orientação.

O artigo 5º da Constituição Federal de 1988 garante aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do *direito à liberdade* em todas as suas manifestações, incluindo-se aí, evidentemente, o das crianças e adolescentes de ambos os sexos.

Esse direito é uma das formas de expressão dos direitos fundamentais da pessoa humana, que tanto a Constituição Federal, como o Estatuto da Criança e do Adolescente mencionam em vários de seus artigos.

Essa liberdade, manifesta-se de várias formas, entre as quais, para crianças e adolescentes, podemos destacar: liberdade de brincar, praticar esportes e divertir-se, participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação, liberdade de manifestação, de crença religiosa e de culto. Essa enumeração não é exaustiva, apenas exemplificativa.

A escola não pode, por exemplo, impor às crianças e adolescentes, crenças e cultos, mas não se pode recusar aos pais o direito de orientar seus filhos religiosamente. É um direito que cabe aos pais, como uma faculdade do pátrio poder, e do dever de educar os

filhos menores, escolher a opção religiosa que irá orientar seus filhos, uma vez que o art. 227 da Constituição Federal não especifica a educação religiosa, apenas o direito à educação, essa constitui-se, portanto, numa faculdade dos pais.

Brincar, praticar esportes e divertir-se. São direitos sonegados a tantas crianças, e muitas escolas públicas não têm, sequer, uma quadra de esportes para que a aula de Educação Física seja ministrada, sendo dada na rua, nas calçadas ou embaixo de árvores.

O sagrado direito da criança ao brincar deveria ser inviolável. No entanto, quantas crianças estão sendo exploradas pelo trabalho infantil. Quantas tristes por não poderem dar asas à sua imaginação, por não poderem ter acesso ao mundo da fantasia. E sabemos o quão importante é, para o desenvolvimento saudável da criança, o brincar. O brincar é fundamental para a criança, para seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo.

Mesmo considerando os problemas existentes, a escola continua sendo um dos lugares mais seguros para a criança e o adolescente e nela deve-se estimular uma cultura de paz, e não de violência, pois esta “nega a aspiração individual e coletiva à inviolabilidade, à integridade, à proteção, ao respeito e à justiça”, no dizer de Body-Gendrot (2002, p. 168) havendo inclusive uma forte correlação entre o abandono à escola e a probabilidade de ingresso ou continuidade no mundo da marginalidade.

Considero que, atualmente, muitos adolescentes sentem um clima de maior liberdade na escola, apesar de todas as restrições, pois ali é onde se relacionam com muitos outros de seu grupo de iguais, formam novos grupos, que em suas casas, em que sentem uma verdadeira tirania por parte de seus pais. Certamente que isso não pode ser generalizado, mas é um aspecto a ser considerado.

As artes, a dança, a música, os esportes, de maneira geral, deveriam receber mais atenção das escolas, como forma de incentivar o desenvolvimento das crianças, e sua saúde física e mental. Mesmo havendo uma diferença substancial entre o ser e o dever ser, tanto por parte da escola, como por parte das crianças e dos adolescentes, devemos estar alicerçados em valores e termos em mente algum tipo de utopia a impulsionar nossas ações.

No caso da escola pesquisada, em seu Regimento Escolar, artigo 2º, quando enumera suas finalidades, faz referência explícita ao princípio da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber, e deve este pesquisador deixar registrado que não encontrou, em momento algum, qualquer tipo de dificuldade para realizar sua pesquisa, ao contrário, foi sempre muito bem recebido e atendido no que necessitava.

Dumm (1996) faz uma pertinente análise acerca da questão da liberdade e da sedução. Partindo da liberdade na esfera da sexualidade, inclui aspectos éticos, sociais e expande sua análise para o campo da normalização da sociedade, relacionando com os esquemas de bio-poder, em que a disciplina da vida é considerada como um de seus pólos. Normatizar a vida deve ser mais importante que normatizar a morte. Conforme o mesmo “uma sociedade normalizadora é consequência histórica de uma tecnologia de poder centrada na vida” (DUMM, 1996, p. 130).

Andrade (1987) informa que, na evolução do conceito de liberdades e direitos fundamentais, passou-se pelo liberalismo defendido nas revoluções liberais do fim do século XVIII, quando “as liberdades eram puras autonomias, sem condicionamentos de fins ou de função, responsabilidades privadas num espaço auto-determinado” (p. 43) para chegar a submeter-se, pela democracia, à “vontade geral” havendo um alargamento do interesse da coletividade sobre o interesse individual.

O que ocorreu, historicamente, segundo esse autor, foi que a sociedade liberal que ruiu, foi substituída por uma nova ordem que se convencionou chamar de sociedade de massas.

A industrialização e o progresso técnico desenraizaram os homens de suas terras, amontoaram-nos nas cidades, impuseram-lhe um ritmo acelerado de vida e desenharam-lhes os horizontes de um bem-estar material. Privados do seu espaço e do seu tempo, arregimentados em estruturas intermédias (desde a fábrica ao partido), dirigidos e controlados pela publicidade (propaganda) e pelos meios de comunicação de massa que lhes ditam os produtos e as idéias prontas a consumir – os homens dissolvem-se na sociedade e nela encontram o seu destino. O Indivíduo torna-se um ser dependente... a sociedade fragmenta-se em grupos. Revelam-se as diferenças mal-escondidas, e com a divisão do trabalho, os interesses multiplicam-se ainda mais entre si (ANDRADE, 1987, p. 48).

Nesta sociedade dividida, conflituosa e interdependente, o indivíduo procura reaver a sua liberdade concreta que, limitada, condicionada, muitas vezes, nem mesmo o Estado com suas políticas públicas - ou a falta delas - consegue garantir, ou, por outro lado, com a intromissão indevida do poder, essa liberdade vê-se cerceada.

Andrade (1986) enfatiza que, hoje, não existe liberdade individual plena, pois a mesma não pode ser individualista. Depende de um “enquadramento social imperativo” (p. 52), essa liberdade passa a ser delineada ou limitada pela função social, a obrigatoriedade da vacinação, ou do uso do cinto de segurança, são exemplos típicos. Esses direitos estão sob reserva social. Há uma tendência de abandonar-se o conceito de liberdade abstrata, em favor do de liberdade concreta, uma vez que a liberdade é consignada, no sentido de que pode existir, desde que para se chegar a determinados fins, socialmente aceitáveis.

A teoria dos valores é que vai determinar os limites, dar o conteúdo das liberdades.

O poder que inicialmente aterrorizava com a ameaça e a efetivação da morte, quer por enforcamento, quer na fogueira, ou por qualquer outro tipo de condenação, e que historicamente era usado para determinar a morte, passou a ser exercido preferencialmente

sobre o corpo e a vida das pessoas, controlando-as, instituindo-se uma sociedade disciplinar.

A desobediência tanto pode ser um mecanismo de fuga deste estado de tensão, como pode ser um elemento gerador de tensão, dependendo da situação e da pessoa envolvida. A fuga, a desistência da escola pode estar relacionada com situações que envolvem o auto-conceito, a auto-imagem e o *alter ego*, eu real e eu ideal.

Leve-se em conta ainda que, muitas vezes, a pessoa obedecendo não se sente inteiramente responsável pelo que fez, “foi o Diretor que mandou”, e assim isso não interfere em sua auto-imagem e nem se responsabiliza pelas conseqüências que possam decorrer de seus atos.

Se o indivíduo passa a viver um certo estado de tensão para cumprir ordens, isso pode ser sinal de que não está se submetendo com tranqüilidade, não está totalmente convencido de estar fazendo o melhor, pois, se assim fosse, não haveria necessidade de surgir este estado de tensão. Se o professor sente que seu aluno está em estado de tensão para cumprir suas ordens, pode ser porque este aluno mantém seus valores pessoais em maior evidência que os emanados do professor, naquela situação específica, e isso gera tensão.

Atos de indisciplina, agressão, violência, podem ser uma reação a uma determinada situação provocada, tanto intra quanto extra muros escolares, pois existe uma pluralidade motivacional e os comportamentos e as ações se amalgamam.

Razão pela qual nos posicionamos a favor da liberdade, como algo que trate a todos com igualdade, e não como uma arma que uma das partes possa utilizar para impor sua vontade ou subjugar a outra. Apesar de todos os percalços, entendemos que a classe do

magistério é, ainda, a que tem melhores condições e possibilidades de questionar, favorecer a reflexão, junto à camada mais jovem da população, onde estão situados seus alunos.

1.3. PODER

E o poder? O que é o poder? Para Foucault ao poder foi dada uma nova concepção, em função da insuficiência das teorias de poder até então existentes, tanto na visão marxista quanto na perspectiva liberal. Foucault (1999a) passa a dar mais importância às chamadas tecnologias de poder, como o poder domina e se faz obedecer.

Afirma que essa palavra pode gerar mal-entendido a respeito de sua identidade. Informa não querer significar o poder, como conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos de um determinado Estado. Assim como não entende poder como aquele exercido pela violência e nem como sistema de dominação, que não deve estar vinculado à soberania do Estado ou à lei, pois essas são apenas suas formas terminais.

Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade da correlação de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras formando cadeias ou sistemas ou, ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais (FOUCAULT, 1999a, p. 89).

A fonte do poder e as razões para entendê-lo não devem ser buscadas num único ponto central, num foco único. Devem ser analisadas as multifacetadas formas de poder e suas formas derivadas e descendentes, bem como suas inter relações. É o que o autor denomina de onipresença do poder, ele se produz a cada instante, “em toda relação entre

um ponto e outro”. “O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” (FOUCAULT, 1999a, p. 89).

Entende o poder não como irradiado de um centro, mas, ao contrário, este seria resultante de um conjunto de mobilidades sociais, esboçado a partir de encadeamentos que se apóiam reciprocamente.

O poder não é uma instituição e nem uma estrutura, mas um nome dado “a uma situação estratégica complexa numa determinada sociedade” (p. 90).

Entende o autor que se poderia raciocinar a partir de um certo número de proposições:

1. O poder não é algo que se adquire, algo que se guarde, mas se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis.
2. As relações de poder não se encontram em posição de exterioridade com respeito a outros tipos de relações, mas lhe são imanentes, essas relações não estão em posição de superestrutura, mas possuem onde estão, um papel diretamente produtor.
3. O poder vem de baixo, isto é, não há, no princípio das relações de poder uma oposição binária e global entre dominadores e dominados. Ao contrário, as múltiplas correlações de força que se formam e atuam nos aparelhos de produção, nas famílias, nos grupos restritos, nas instituições servem de suporte às grandes dominações que são efeitos hegemônicos sustentados por essa base.
4. As relações de poder são ao mesmo tempo intencionais e não subjetivas. O poder sempre tem seus objetivos. Não resulta da escolha de apenas uma pessoa, sua racionalidade prevê encadeamentos e dispositivos de conjunto.
5. Onde há poder há resistências, e assim como o poder não é originário de uma “central” assim também existem resistências – no plural – que não se reduzem a poucos princípios heterogêneos. A outra parte das relações de poder se manifesta nas correlações de força.

6. Elas (as resistências) não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel de adversário... e estão presentes em toda rede de poder.. e não se encontram em posição de exterioridade em relação ao poder” (FOUCAULT, 1999a, p. 91).

Certamente considerações podem ser feitas trazendo-se essas afirmações ao nível da instituição escolar. Nela existe uma certa unidade do dispositivo do poder, e cabe ao professor entender a mecânica do mesmo. O professor, muitas vezes, fixa-se mais na parte visível do poder, na censura que afirma o que é e o que não é permitido, fica na homogeneidade formal do poder, e nas relações entre professor e aluno, pai e filho, observa apenas a forma geral de submissão.

Oyama fez inserir na Revista VEJA, uma matéria sobre o que denomina de “novo sistema de castas que impera nas escolas” e que acaba criando alunos populares e excluídos. Nesta matéria mostra como funciona a dinâmica do poder, entre os alunos.

Afirma que a tradicional “panelinha” sumiu, mas a divisão das turmas em micro grupos aprofundou-se:

Inspirados em padrões mais competitivos de sucesso social e, claro, influenciados pelo comportamento disseminado pelos filmes e seriados de TV dos Estados Unidos, crianças e adolescentes brasileiros criaram uma hierarquia de fazer inveja ao mais implacável sistema de castas para definir quem são os donos do pedaço – e quem irá orbitar em torno deles (OYAMA, 2003, p. 105).

Informa que de 5ª a 8ª série, o poder funciona de maneira praticamente igual, ou seja, no topo da pirâmide estão os extrovertidos, bonitinhos e bons de bola, que são os alunos mais populares da escola, e do outro lado estão os excluídos ou “nerds”. Os primeiros são considerados a classe dominante, o que vale para além muros escolares, pagam meia entrada nas festas ou não enfrentam filas na lanchonete. Alguns alunos não fazem parte de nenhum desses grupos, e até o espaço é dividido de acordo com a categoria a que pertença o aluno.

Comenta que seus modelos são retirados do mundo dos adultos, em que dinheiro, beleza e habilidades sociais são destacadas.

Os excluídos chegam a sentirem-se solitários, sendo que alguém só lhes dirige a palavra para pedir alguma coisa emprestada ou para “zoar”. Em relação ao comportamento os meninos que mais *ficam* com as meninas são os mais cotados e vice-versa. Os populares começam a *ficar* mais cedo, em torno de 11 anos e os que não ficam são denominados de BV (boca virgem).

Cita a reportagem o caso da escola americana de Columbine, onde dois jovens psicopatas, excluídos por excelência e ressentidos, assassinaram 13 pessoas entre colegas e professores e depois se suicidaram.

O poder pode manifestar-se como paradoxal quando determina que o aluno nada pode, a não ser o que for permitido pelo que está sujeitando o outro.

Não ser aceito pelo grupo, que é a referência do indivíduo, a partir da pré-adolescência, pode causar-lhe sofrimento, que poderá ser passageiro para uns e mais demorado para outros.

O poder seria intolerável se mostrasse toda sua cara, razão pela qual os modos de submissão, de sujeição, a imposição da obediência são mascarados pelos rituais visíveis do poder, seus instrumentos tornaram-se seguros, sutis e delicados. Opera com um mecanismo de ocultação, que deve ser desnudado pelo professor.

Foucault (1999a) afirma que, somente mascarando uma parte importante de si mesmo o poder é tolerável. O poder estabelece os limites da liberdade e sua aceitabilidade está relacionada às suas origens históricas, pois, quando de seu surgimento na Idade Média, veio como forma de estabelecer a paz e a justiça, o que era imperioso naquele dado momento, pois havia a necessidade de se organizar a sociedade e suas relações, daí decorre

sua aceitação estribada no Direito Público da Idade Média e também a partir da reconstrução do direito romano.

Foucault (2002), discorreu sobre a temática do poder e seus limites, a disciplina; a filosofia, a lei, a dominação e sujeição. De forma clara mostra que:

Dizer que o problema da soberania é o problema central do direito nas sociedades ocidentais significa que o discurso e a técnica do direito tiveram essencialmente como função dissolver, no interior do poder, o fato da dominação, para fazer que aparecessem no lugar dessa dominação, que se queria reduzir ou mascarar, duas coisas: de um lado, os direitos legítimos da soberania, do outro, a obrigação leal da obediência” (FOUCAULT, 2002, p. 31).

O autor entende a dominação não apenas como uma relação de soberania de um povo sobre outro, mas também relações de autoridade de um pequeno grupo sobre outro, e que existem inúmeras formas de dominação no interior da sociedade. Isso dá origem às múltiplas formas de sujeição existentes no corpo social, inclusive às impostas pelo, ou em nome do direito.

Veja-se, por exemplo, a reportagem inserida no *Jornal Nacional*, exibido pela Rede Globo em edição nacional e para outros países, em data de 19 de junho de 2003, discorrendo acerca da questão da violência nas escolas.

Num primeiro momento, a repórter referiu-se ao fato de que, além da conhecida violência física, atualmente existe o que se chama tecnicamente de intimidação, ou seja, atormentar, perseguir, humilhar, e foram entrevistados o pai e uma jovem de 12 anos que deixou de freqüentar a escolar por estar sendo vítima de alguns tipos de intimidação, e finalmente, acabou sendo espancada. “Eu fiquei calada, não quis falar pros meus pais, minha mãe e meu pai, mas chegou um dia que eu não agüentei, cheguei chorando em casa”.

A jovem encolheu-se numa atitude defensiva, e o pai, num primeiro momento mostrou que existiu um certo medo, e em seguida uma revolta contra quem perpetrou esse

tipo de ação, uma ira, e diferentemente de sua filha que se calou, procurou a direção da escola para tomar as providências cabíveis que o caso requeria. A violência a que ponto vai chegar? indagava perplexo, o pai da jovem agredida que continuava sendo ameaçada pelos colegas.

O que a literatura internacional chama de intimidação os próprios alunos denominam de “zuar”. “Quer falar que não gosta do pessoal, sabe, aí eles zoam mais ainda...” conforme depoimento de uma das entrevistadas. “Eu já sofri muito mesmo, sabe, já me botaram muito apelido, não sei porque, não me pergunte que eu não sei responder, mas me chamam de lasanha”, informou um estudante adolescente aparentemente com sobrepeso.

Estava aludindo aos tipos de apelidos que são colocados de acordo com os estereótipos sociais. Quem já não ouviu apelidos do tipo: vara de cutucar estrela, magri (para magricela), gordo, balofo, elefante, negão, cabeção, bola, japinha, miúdo, digão para Rodrigo de grande estatura, batata, orêia, caveira, e tantos outros.

Alguns apelidos podem ser carinhosos, geralmente no diminutivo, outros, porém, estão eivados de malícia, de estereótipos e de mensagens subjacentes que interferem diretamente no modo de ser e na auto imagem de cada pessoa que recebeu o apelido. Não deixa de ser uma manifestação de poder do grupo sobre a pessoa, que passa a ser motivo de deboche dos colegas, e isso marca muito o indivíduo, especialmente na escola, onde gostaria de exercer um outro papel junto ao seu grupo de iguais, principalmente, ser aceito pelo grupo.

Conforme essa mesma reportagem, 40% dos alunos afirmaram que ou já agrediram ou foram agredidos, sendo que 28,3% disseram que já foram vítimas dos colegas e o mais

incrível é que 59,8% dessas agressões ocorreram na sala de aula, de acordo com os mesmos informantes.

Os alunos da 5ª e 6ª séries, que estão no início da adolescência, são os que sofrem maiores agressões, num percentual equivalente a 56%. Esses comportamentos, a seu modo, não deixam de ser uma das modalidades de afirmação de algum tipo de poder a que se refere Foucault.

A reportagem aludida informa ainda que, em Brasília, jovens que usavam da intimidação na escola, já repetiam, na rua, o comportamento agressor fazendo parte de *gangs*: “As pessoas olham pra você não com olhar superior, tá ligado? a galera olha pra você com respeito, com medo, tá ligado? você que é superior a elas, tá ligado?” informa um depoente, participante de uma das *gangs* da capital federal.

Foucault (2002, p. 32) prefere tratar do poder em sua capilaridade, isto é, em suas extremidades, “em seus últimos lineamentos”, em suas formas mais regionais, nas instituições. Relata que tentou ver como a punição se materializou nas instituições locais, regionais, “e isto: no mundo a um só tempo institucional, físico, regulamentar e violento dos aparelhos efetivos de punição” (p. 32).

O autor assim resume o seu interesse pelo poder, ver: “Como as coisas acontecem no momento mesmo, no nível, na altura do procedimento de sujeição, ou nesses processos contínuos e ininterruptos que sujeitam os corpos, dirigem os gestos, regem os comportamentos. Aprender a instância material da sujeição” (FOUCAULT, 2002, p. 33).

O poder não está em um determinado lugar, mas circula; existe em cadeias, em redes; não é homogêneo; o poder funciona; não está nas mãos de uma determinada pessoa; os indivíduos ao mesmo tempo em que se submetem ao poder, também poderão exercê-lo.

Creio que é preciso... fazer uma análise ascendente do poder, ou seja, partir dos mecanismos infinitesimais, os quais têm sua própria história, seu próprio trajeto, sua própria técnica e tática, e depois, ver como esses mecanismos de poder que têm, pois, sua solidez e, de certo modo, sua tecnologia própria, foram e ainda são investidos, colonizados, utilizados, inflectidos, transformados, deslocados, estendidos, por mecanismos cada vez mais gerais e por formas de dominação global (FOUCAULT, 2002, p. 36).

Acredita que não se pode querer atribuir ao fenômeno da globalização o fato de haver determinados tipos de comportamentos e atitudes em nível micro, mas que esses comportamentos e atitudes regionalizados, autônomos, infinitesimais, é que são copiados e ditados pelo fenômeno da globalização, que vem buscar em baixo a sua inspiração e anexar esse modelo aos modelos globais.

A chamada micromecânica do poder é representada pela família, pelos pais, professores, médicos, síndicos, sacerdotes, pastores. E, de que maneira, a partir de suas técnicas, houve uma utilidade política ou um ganho econômico, este é um dos focos da pesquisa foucaultiana.

Segundo Foucault (2002) a burguesia não se interessa pela loucura, pela sexualidade infantil, pela delinqüência, mas demonstra grande interesse pelo poder que incide sobre os loucos, pelo conjunto de mecanismos de controle da sexualidade, e se utiliza desses mesmos mecanismos e da tecnologia de seu funcionamento no interior do sistema econômico e político em geral.

Foucault (1999, p. 310) entende que a confissão adotada pela Igreja Católica é uma forma de poder, “fazendo passar pelo fio da linguagem o minúsculo mundo de todos os dias”, ritual “em que aquele que fala é ao mesmo tempo aquele de quem se fala”.

Fazendo parte dessas redes de poder está o saber, por meio dos métodos de observação, técnicas de registro, procedimentos de investigação e de pesquisa, “isso quer dizer que o poder, quando se exerce em seus mecanismos finos, não pode fazê-lo sem a formação, a organização e sem por em circulação um saber, ou melhor, aparelhos de saber que não são acompanhamentos ou edifícios ideológicos” (FOUCAULT, 2002, p. 40).

A partir dos séculos XVII e XVIII ocorreu a invenção de uma nova mecânica de poder, que permitiu extrair dos corpos tempo e trabalho, “é um tipo de poder que se exerce continuamente por vigilância, e não de forma descontínua por sistemas de tributos e de obrigações crônicas” (FOUCAULT, 2002, p. 42), informa o autor, para, em seguida arrematar: “define-se uma nova economia de poder cujo princípio é o de que se deve ao mesmo tempo fazer que cresçam as forças sujeitadas e a força e a eficácia daquilo que as sujeita” (p. 42).

Esse novo tipo de poder, que não pertence ao soberano apenas, foi, segundo o autor, uma das grandes invenções da burguesia e foi um dos grandes responsáveis pela implantação do capitalismo e da sociedade industrial; esse poder que não está afeto ao soberano, é o chamado poder disciplinar.

Se surgiu esse novo tipo de poder, por que o outro não desapareceu? Qual a razão da continuidade do poder da soberania? Porque esse novo sistema permitia sobrepor aos mecanismos da disciplina um sistema de direito que mascarava os procedimentos dela, que apagava o que podia haver de dominação e de técnicas de dominação na disciplina, conforme Foucault (2002).

Como o poder seria sem dúvida agradável e fácil de dismantelar, se se limitasse a vigiar, espiar, surpreender, proibir e punir; mas ainda incita, suscita, produz; não é apenas olho e ouvido; faz agir e falar, observa Foucault (1997).

Perspicaz a observação de Foucault (2002, p. 51) quando reflete acerca do “ciclo do sujeito ao sujeito”, o indivíduo dotado de direitos e capacidades, que deve tornar-se um sujeito, mas desta vez, “como sujeito sujeitado numa relação de poder”. A soberania seria, portanto, “a teoria que vai do sujeito para o sujeito, que estabelece a relação política do sujeito com o sujeito”.

Considera a escola como um aparelho do Estado e que se deve analisar como atua, como define suas estratégias de atuação por meio de multiplicidade de sujeições. A escola deve ser encarada, em sua perspectiva, como uma estrutura de poder com estratégias globais, e técnicas locais de dominação.

Nesta questão da teoria da soberania, na passagem do poder de vida e de morte, com ênfase no poder sobre a vida, o bio-poder mostra um certo paradoxo, quando afirma que “o efeito do poder soberano sobre a vida só se exerce a partir do momento em que o soberano pode matar”. O soberano pode matar porque exerce o poder sobre a vida, e curioso que algumas vezes, como na morte de heróis, fazem o indivíduo viver, mesmo além de sua morte (FOUCAULT, 2002, p. 47).

Esse bio-poder vai além do poder puramente disciplinar no sentido individual, ultrapassa os limites do individual e passa a atingir a “multiplicidade dos homens”, isto é, o homem espécie, no seu coletivo, é o que o autor passa a chamar de “biopolítica” da espécie humana, visando a um equilíbrio global.

Foucault (2002, p. 289), assim se expressa:

Ao que essa nova técnica de poder não disciplinar se aplica é, diferentemente da disciplina, que se dirige ao corpo, a vida dos homens, ou ainda, se vocês preferirem, ela se dirige não ao homem corpo, mas ao homem vivo, ao homem ser vivo; no limite, se vocês quiserem, ao homem espécie. Mais precisamente eu diria isto: a disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens... temos uma segunda tomada de poder que, por sua vez, não é individualizante, mas massificante... que eu chamaria de uma “biopolítica” da espécie humana.

Entende o autor que as acomodações históricas, no sentido da manutenção de um certo equilíbrio global, não seguiu o caminho do geral para o particular, e sim o modelo indutivo, isto é, das situações particulares, como a escola, o hospital, o exército, para as situações mais globalizantes e estatais. Entende que as disciplinas tendem sempre a ultrapassar os limites do âmbito institucional e local em que são considerados e, assim, perpassam todo o corpo social e acabam tomando uma dimensão jamais imaginada.

O exercício do poder circula entre dois limites: um direito de soberania e uma mecânica polimorfa de disciplina, afirma Foucault (2002), que continua, o discurso da disciplina não é o mesmo da soberania, ela tem um discurso próprio enquanto criadoras de saberes, faz o discurso da regra, da norma, não o da norma jurídica, mas o da normalização, não baseada nas ciências jurídicas, mas nas ditas ciências humanas.

É com base na normalização que a mecânica das coerções disciplinares se impõe. Conforme Foucault (2002), não é recorrendo à soberania contra a disciplina que poderemos limitar os próprios efeitos do poder disciplinar, e sim buscando uma nova alternativa que não tenha como inspiração a soberania.

Nesta linha de análise, é importante indagar-se que *representação* de poder a escola e o professor têm. Nas relações de saber e poder, o detentor do saber pode ter um prazer em exercer o poder que questiona, fiscaliza, espreita, espia, investiga, revela. “A escola, com sua hierarquia, suas organizações espaciais e seu sistema de fiscalização constitui, ao lado da família, uma outra maneira de distribuir o jogo dos poderes e prazeres” (p. 46).

Foucault (2002) compara o interrogatório que se faz a um aluno com a confissão que era praticada pela Igreja Católica, no sentido de que nesta relação, o poder não está do lado de quem fala, mas do lado de quem escuta, não do lado de quem sabe e responde, mas do lado de quem interroga.

Conforme Deleuze (1988), para Foucault, o poder constitui-se numa relação de forças, ou melhor: “toda relação de forças é uma relação de poder” (pág. 78). O poder não se manifesta sob uma forma, por exemplo: forma-Estado; e a relação de poder nunca é individual, exatamente por ser uma relação.

Ainda conforme Deleuze, (1988, p. 78):

A força não está nunca no singular, ela tem como característica essencial estar em relação com outras forças, de forma que toda força já é relação, isto é, poder: a força não tem objeto nem sujeito a não ser a força... e a violência um concomitante ou um conseqüente da força, mas não um seu constituinte.

Como se manifesta esse poder? Manifesta-se na relação de ações como: incitar, induzir, desviar, tornar fácil ou difícil, ampliar ou limitar, essas seriam categorias de poder.

Em sua obra *Vigiar e Punir* Foucault (1987a) exemplifica como funciona esse poder. Quais as estratégias utilizadas pelo poder hegemônico, e como nas instituições que fazem parte das estruturas de dominação ele se manifesta. As inter-relações entre as várias instituições, dentro de uma grande estrutura, fizeram com que muitos autores considerassem Foucault como estruturalista.

O ritmo vai se acelerando, de forma que não se pode mais perder tempo. É como se o tempo fosse sendo subdividido de forma infinita. O homem que inventou uma máquina para marcar o tempo, imaginando que a mesma pudesse ajudá-lo a administrar o tempo, torna-se escravo dela, que passa a determinar suas ações e movimentos, a ponto de hoje ouvirmos seguidamente: não tenho tempo. Tornou-se o relógio um ditador da vida moderna, que condiciona o seu viver, sua existência.

O relógio é considerado a primeira máquina automática que passou a ter uma função social. O tempo transformou-se em algo muito valioso economicamente. *Time is money* e regulamenta a vida do homem. Perder tempo é pecado, segundo a religião e a pontualidade passou a ser uma virtude.

Hoje as refeições feitas às pressas - veja-se o ritmo americano dos *fast food* - a neurose dos horários, o estresse, o dia e a hora marcados ajudam a encurtar o ciclo da vida ou diminuir-lhe a qualidade. O tempo deve ser considerado importante para organizar a vida dos homens, mas não para escravizá-los.

Além de controlar o *espaço* e o *tempo*, os homens passaram a ser *classificados*. Trata-se de uma técnica de enquadramento. Os mais inteligentes, os mais sensíveis. Dividem-se os homens, os alunos, em séries. Os exercícios tratam de ir domesticando cada um, segundo sua série e servem como instrumento de promoção, dependendo do desempenho individual, e de onde se pretende chegar. Os exercícios tiveram sua origem em instituições religiosas, pois se pregava que só se chegaria à perfeição através deles. O exercício constitui-se numa forma de ordenação do tempo.

O ajustamento do tempo e os exercícios ocorreram também na escola. Segundo Foucault (1987a), do século XVIII ao início do século XIX, com o chamado método Lancaster, os alunos mais velhos ensinavam, fiscalizavam e exerciam o controle sobre os mais novos. O aluno deve aprender o “código dos sinais” e atender automaticamente cada um deles. Nesta época o poder disciplinador tem como função maior *adestrar*, amoldar os indivíduos. O que implica considerá-los como objetos. Trata-se de um poder modesto, desconfiado, permanente, não se caracterizando como um poder triunfante. Usa instrumentos simples, como o “olhar hierárquico”, o exame, a sanção.

O sociólogo alemão Elias (1993), quando publicou sua obra *O Processo Civilizador, Formação do Estado e Civilização*, em 1939, anunciava:

...surgiram a necessidade de sincronização da conduta humana em territórios mais amplos e a de um espírito de previsão no tocante a cadeias mais longas de ações como jamais havia existido. Ocorreu ainda o fortalecimento do autocontrole e a permanência das compulsões – a inibição de paixões e o controle de pulsões – impostas pela vida no centro

dessas redes. Uma das características que torna clara essa conexão... é o que chamamos de “ritmo” (ELIAS, 1993, p. 207).

E continua, o autor, para esclarecer a questão do ritmo de nosso tempo:

Esse “ritmo” nada mais é que uma manifestação do grande número de cadeias entrelaçadas de interdependência, abrangendo todas as funções sociais que os indivíduos têm que desempenhar... esse ritmo pode revelar-se... na profusão de seus encontros marcados e reuniões e, ... na sincronização e duração exatas de cada um de seus movimentos.... acostuma as pessoas a subordinarem inclinações momentâneas às necessidades superiores da interdependência, treinando-as para eliminarem todas as irregularidades do comportamento e conseguirem um permanente autocontrole (ELIAS 1993, p. 207).

O comportamento humano, segundo Elias (1993), está inteiramente subjugado a uma exata alocação do tempo. Que o digam os professores que terminarem uma aula antes do tempo, ou um aluno que se atreva a chegar atrasado. Muitas pessoas chegam a ter conflitos, em função da formação de seu superego, por conta da necessidade de ser pontual.

O tempo passa a ser um instrumento valioso de controle da vida das pessoas, e não só um controle externo, mas, segundo esse autor, esses padrões de comportamento passam a ser internalizados pelo indivíduo, que, a partir de então, é seu próprio controlador, acaba por ter um autocontrole mais ou menos automatizado, e vai sentir-se mal, se não corresponder às expectativas que dele se têm.

Na verdade, o que ocorre é que a educação é, muitas vezes, utilizada para incutir um espírito de submissão aos papéis sociais, e a escola tem se prestado a desempenhar esse papel, através da regulação dos comportamentos. Comportamentos esses que são avaliados de acordo com “Teorias de Desenvolvimento” e crianças, adolescentes e adultos devem ser comparados com outros da mesma faixa etária, para saber se seu desenvolvimento pode ser considerado normal, caso contrário, providências deverão ser tomadas, no sentido da uniformização, ou da exclusão.

Hoje, a instalação de câmaras em lugares públicos, e outros nem tanto, “sorria você está sendo filmado”, é a institucionalização de formas de controle, vigilância, sujeição. O poder age pelo efeito de uma visibilidade geral. Vê, sem ser visto. O indivíduo percebe-se constantemente observado, vigiado.

Na escola não é diferente. A fiscalização, o controle não apenas da aprendizagem, mas dos comportamentos, faz parte de sua essência. Existe uma rede de relações que está presente em toda parte, controlando inclusive os controladores, mas sempre de forma discreta e não violenta, agindo em silêncio. As punições ocorrem de formas sutis.

Os diversos saberes contidos nas ciências humanas, como os da Psicologia e Psicopedagogia, têm servido de ferramentas e aumentado o poder disciplinador do homem sobre o homem, na medida em que aumenta e aprofunda o conhecimento do mesmo.

Na perspectiva de Foucault (1988), o poder sobre a vida das pessoas desenvolveu-se a partir do século XVII tendo sido centrado no corpo como máquina, no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos, tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizavam as disciplinas. Visavam ao desempenho do corpo.

Antes, o poder soberano era representado pela morte. As pessoas morriam na fogueira, eram guilhotinadas, esquartejadas. Agora, conforme Foucault, (1988, p. 134), “pela administração dos corpos e pela gestão calculista da vida”. O autor considera a escola como uma das disciplinas que se utiliza para a sujeição dos corpos. É a isso que o autor chama de bio-poder. A vida prevalece sobre a morte e o biológico começa a refletir no político. A superação das pestes e epidemias abriu caminho para se chegar atualmente à luta por uma melhor qualidade de vida.

A vida insere-se no campo das relações de saber-poder, que torna-se um agente de transformação da mesma. Deve encarregar-se da vida mais do que a ameaça de morte, preocupando-se com a saúde, educação, moradia e as condições de vida em geral.

Esse poder tem que “qualificar, medir, avaliar, hierarquizar, mais do que se manifestar em seu fausto mortífero” (FOUCAULT, 1988, p. 136).

As normas são organizadas via princípios, constituições, códigos, leis, regulamentos, regimentos que acabam denunciando uma “sociedade normalizadora”, como “efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida”(Foucault, 1988, p. 136).

Bio-poder esse que foi importante para o desenvolvimento do capitalismo que “só pode ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos” (FOUCAULT, 1988, p. 132).

Essas técnicas de poder estão presentes em todos os níveis do corpo social e “agem no nível do processo econômico e operam como fator de segregação e hierarquização social garantindo relações de dominação e efeitos de hegemonia” (FOUCAULT, 1988, p. 139).

Na escola, um determinado espaço delimitado, durante um determinado tempo, também delimitado, vai agir sobre um número determinado de pessoas, que, mesmo sendo diferentes em suas origens e situações vitais deverão comportar-se de forma padronizada. Devem ser disciplinados.

Isso não ocorre apenas no espaço escolar que apenas reflete o que ocorre fora dele. Veja-se, por exemplo, matéria veiculada no jornal Folha de São Paulo (29.12.2002, p. A 12) e a Revista ISTO É (13.08.2003, p. 72-79) dando conta que projeto dos EUA prevê um super *Big Brother*, ou seja, o Departamento de Defesa dos EUA está desenvolvendo um programa cujo objetivo é permitir que o governo rastreie os movimentos de todos os seus

cidadãos para prevenir ataques terroristas, controle gastos com cartão de crédito, saques de dinheiro em caixas eletrônicos, históricos escolares, compras em supermercados, livros retirados em bibliotecas, *sites* visitados na internet, números de telefones discados, registros de pedágios e muitos outros dados de cada um dos cidadãos americanos e estrangeiros residentes nos EUA serão reunidos em um banco de dados gigante.

A idéia é detectar padrões de comportamento suspeitos fazendo o cruzamento dos dados disponibilizados no Programa denominado *TIA* (Conhecimento Total das Informações). Os mentores do programa querem fazer jus às ambições pretendidas, tanto que no logotipo do mesmo, além do Grande Selo dos Estados Unidos, está inserido o símbolo do “olho que tudo vê”, associado à onisciência divina. O lema é sem comentários: *Scientia est potentia* (conhecimento é poder).

Para Foucault (1987, p. 138), “a ultrapassagem da psicologia se faz em direção a uma antropologia que tende à análise da existência humana em suas estruturas fundamentais”, passando essencialmente “pela análise das condições de existência do homem e pela retomada do que há de mais humano no homem, que dizer, sua história”.

Nesta perspectiva, conforme Duarte (2002, p. 51), Foucault busca:

Estabelecer uma história dos três processos de objetivação que transformaram o ser humano em diferentes figuras de subjetividade: o sujeito definido como objeto de determinados saberes científicos..., o sujeito objetivado a partir de práticas divisionárias e de exclusão estabelecendo a oposição entre louco e são, doente e saudável, entre o criminoso e o bom rapaz; e, por fim, uma análise das práticas ou técnicas de si por meio das quais o ser humano se torna um sujeito.

Como os processos modernos de subjetivação constituem um “sujeito assujeitado?” indaga o mesmo autor.

E a partir desse questionamento passa a trabalhar no sentido de realizar um diagnóstico do tempo presente “inspirado e ancorado em pesquisas empíricas obtidas através da análise social” (MÁIA, 2002, p. 79).

Máia (2002) salienta uma identificação da psicologia americana, especialmente pela forma como a obra de Foucault *Vigiar e Punir* (1987) foi recepcionada no mundo anglo-saxônico, por conta da “identificação precisa e a minuciosa descrição das racionalidades postas em funcionamento nas práticas punitivas, bem como nos mecanismos de exercício do poder” (p. 70-71).

Descreve os pontos de convergência das análises foucaultianas com os autores da *Teoria Crítica*, como Adorno, Marcuse e Horkheimer, especialmente no que se refere à identificação das diversas modalidades e tecnologias de poder, dentre elas o poder disciplinar, incluindo o seu caráter não centralizado, pois encontra-se diluído em várias “redes de poder”, e esta consta como um dos temas de interesse de membros da Escola de Frankfurt, especialmente os de sua primeira geração.

Martins (2002, p. 87), citando Le Golf (1987, p. 133-134), afirma que “o que interessava a Foucault na noção de *longa duração* era essencialmente que ela permitiria demarcar as descontinuidades, as rupturas e o folheado das diversas durações temporais”.

Esse conceito de *longa duração* foi trabalhado, entre outros, por Elias (1993, p. 212) que afirma:

A tecnologia e a educação são facetas do mesmo desenvolvimento total. Nas áreas por onde se expandiu o Ocidente, as funções sociais a que o indivíduo deve submeter-se estão mudando cada vez mais, de maneira a induzir os mesmos espírito de previsão e controle de emoções.

Esse conceito de longa duração é fundamental na perspectiva elisiana, uma vez que o mesmo considera impossível entender-se o momento atual, sem uma perspectiva

histórica, sendo que considera haver uma forte correlação entre o desenvolvimento da história - o processo histórico - e o desenvolvimento e as mudanças que ocorrem na personalidade do indivíduo.

Mostra em sua obra que as mudanças na conduta humana é algo que vai acontecendo aos poucos, e que o controle, efetuado através de terceiras pessoas, é convertido em autocontrole, é internalizado paulatina e progressivamente.

“Dessa interdependência de pessoas surge uma ordem *sui generis*, uma ordem mais irresistível e mais forte do que a vontade e a razão das pessoas isoladas que a compõe” (ELIAS, 1993, p. 194). Toda reorganização dos relacionamentos humanos interfere na estrutura da personalidade, segundo o mesmo.

Salienta que “à medida que mais pessoas sintonizavam sua conduta com a de outras, a teia de ações teria de se organizar de forma sempre mais rigorosa e precisa, a fim de que cada ação individual desempenhasse uma função social” (ELIAS, 1993, p. 196). O indivíduo acaba sendo compelido a regular sua conduta de forma mais uniforme e estável, assim como se espera dele, e isso vai sendo instilado no indivíduo, *pari passu*, geração a geração.

Essa situação gerou no indivíduo um autocontrole cada vez maior, para que possa controlar-se corretamente, mesmo de forma inconsciente, e quando não o fizer acabará entrando em conflito não só com as forças sociais, com as instituições, como a escola, como consigo mesmo, e esse é um fato gerador de medo e insegurança.

Destaca que quanto mais complexas e intrincadas vão se tornando as teias de interdependências, na mesma proporção tornam-se complexos os aparatos de autocontrole, que são a um só tempo individuais e diferenciados, dependendo da função social que o indivíduo desempenha na sociedade em que está inserido.

Afirma também que “ao se formar um monopólio de força, criam-se espaços sociais pacificados, que normalmente estão livres de atos de violência” (Elias, 1993, p. 198). A violência física, com o monopólio do Estado, ficou confinada aos quartéis e à polícia judiciária. A violência não física continua a ser utilizada, pela sociedade, como forma de controle do comportamento humano.

Evidenciam se nesses espaços pacificados, como é o caso da escola, manifestações de violência não física. Um exemplo típico de violência não física é a violência econômica. Existe forma de violência mais cruel que uma família viver com um *quantum* em dinheiro que não representa sequer a metade de um salário mínimo mensal? O que dizer das pessoas que vivem abaixo da linha da pobreza, ou seja, em estado de miserabilidade?

Os alunos que se sentem violentados desta forma, humilhados, não terão direito de esboçar algum tipo de reação? Isso pode ser considerado um ato de indisciplina? A estrutura de uma sociedade corresponde à estrutura dos indivíduos que a formam e o modo como se comportam.

Embora o monopólio da violência deve agir em nome da segurança do indivíduo, o mesmo sente-se por ele ameaçado, pois, se não modelar seu comportamento conforme o esperado pela sociedade, sabe das possíveis conseqüências de seus atos, tanto em nível macro como em nível da instituição escolar.

Esse controle difere conforme esteja atuando o indivíduo num nível da vida privada ou pública. Certos comportamentos admitidos na esfera privada, não o serão na vida pública, na esfera profissional, ou social, e essa discriminação o indivíduo vai internalizando, muitas vezes via modelagem, dependendo da classe social a que pertença.

Com a divisão das funções no mercado de trabalho, e a dependência das classes economicamente inferiores em relação à classe dominante, aumentou, ainda mais, a divisão de funções e, por via de consequência, as formas de controle.

Como há um desejo manifesto, ou inconsciente, dos membros das camadas inferiores, em ascender ao nível das classes superiores, aqueles moldam-se, submetem-se às exigências e ao modelo da classe superior, como passaporte para poder ascender a ela. O fato de existir uma dependência recíproca faz com que fixem-se padrões específicos de comportamento para cada classe social.

Sintetizando, podemos dizer que a imersão no passado ilumina a compreensão do presente, e que para entendermos a conduta das pessoas hoje, o modelo de controle da conduta humana num determinado período histórico, devemos entender a estrutura das funções sociais, as interdependências e suas implicações no comportamento humano. De que forma a mudança nas instituições afeta o comportamento individual, incluindo seus relacionamentos interpessoais.

Um outro aspecto importante é que atualmente muitos padrões de comportamento são questionados, por que isso pode e aquilo não? Por que essa conduta é moral e a outra imoral? Por que deve existir essa ou aquela convenção?

Vivemos, conforme Elias (1993), num momento de transição, em que tudo é problematizado, questionado, da guerra à conduta sexual, dos comportamentos no espaço privado e no público, muitas coisas são rechaçadas mas nada é colocado em seu lugar. Isso decorre também da maior mobilidade humana e de encontros mais frequentes com cultura diferentes. Imagine-se, se o autor tivesse vivido na época da internet.

Por sua vez Santana (2002, p. 99) informa que é possível encontrar em Foucault e Deleuze “subsídios para perceber as novas configurações de dominação capitalista em

relação ao corpo e à vida cujas bases se situam na passagem de uma ordem político-jurídica para uma ordem técnico-científica empresarial”.

Por que a publicidade e a propaganda, hoje, estão entre as áreas mais concorridas nos vestibulares, mais que a tradicional medicina, ou engenharias, em muitas universidades, a exemplo da Universidade Federal da Paraná, no concurso vestibular de 2001? Porque, segundo Sant’Anna (2002, p. 106), para Deleuze “o *marketing* é o instrumento de controle social da época atual”.

E neste contexto, conforme as palavras de Albuquerque Júnior (1986, p. 115), a importância da família, “do pai que representa a ordem, a tradição, a autoridade, o ponto de partida para a reprodução do mesmo” é fundamental, pois desta forma sujeita-se à ordem social estabelecida. Essa figura tradicional do pai leva à proibição da diferença, favorecendo, ou estimulando a padronização, o semelhante, e saindo da esfera da família, a escola, o professor, enfim outras instâncias se encarregarão de tal tarefa, isto é, comportamentos estandardizados, padronizados, para serem mais facilmente controlados.

Resta também a questão legal, as imposições de ordem legal que conforme Foucault (1990, p. 44) “soberanamente, sitia as cidades, as instituições, as condutas e os gestos... e muito mais do que o princípio ou a prescrição interna das condutas, a lei é o exterior que as envolve e as faz escapar de toda interioridade”. A transgressão a essa lei é que permite a punição, seja num âmbito mais abrangente ou em nível institucional.

Na idade clássica, segundo o autor, havia diversas formas de táticas punitivas, que possuindo origens históricas diferentes passavam desde o exílio, banimento, interdição a determinados lugares, confisco de bens e propriedades, expor, marcar, ferir, deixar um sinal em alguma parte visível do corpo, enclausurar, enfim, “apoderar-se do corpo e nele inscrever as marcas do poder” (FOUCAULT, 1997, p. 27). São formas de manifestação de

autoridade e devem ser aplicadas de acordo com as necessidades de cada sociedade ou instituição.

Ao longo da História vem sendo implementadas medidas, que, mesmo sem serem consideradas coercitivas, vão fixando os operários ao aparelho de produção, e impondo comportamentos constantes e regularidades de tal forma que transformam-se em força de trabalho e como tal poderão ser ainda melhor controlados, via salários baixos, e outras medidas coercitivas que vão adestrando e padronizando o comportamento.

Com o passar do tempo, o corpo não precisa mais ser marcado, como forma de manifestação de poder, deve ser adestrado, formado e reformado, a força deve ser aplicada ao trabalho. Muda-se para uma nova ótica, devendo haver uma vigilância constante e generalizada, tudo deve ser observado, visto, controlado. Os indivíduos, isoladamente ou em grupos, devem ser disciplinados em relação ao seu tempo, espaço e energia vital.

Conforme Foucault (1988) com o surgimento do sujeito psicológico, no século XIX, há uma nova investida de poder sobre o corpo do indivíduo. As Ciências Humanas, com seus conhecimentos científicos, passam a ser usadas como instrumento de disciplina, de sujeitamento, de correção de desvios patológicos, por meio da Psicologia, Psiquiatria, Psicopedagogia, que se tornaram instrumentos dessa física do poder. Os marginalizados, se não se corrigirem acabam sabendo e vivenciando que: a indisciplina leva à guilhotina.

Do adulto, a responsabilidade pelo próprio corpo vai passando para a criança e o adolescente, e qualquer problema que haja, os pais são responsabilizados pela sua negligência, falta de vigilância, e sobretudo falta de interesse pelas crianças, o que com o tempo, leva os adultos a colocarem intermediários no processo de educação das crianças, o que leva ao estabelecimento de uma nova relação pais e filhos, em que a criança torna-se o centro e tudo gira em torno dela.

Para Foucault (1997, p. 71):

Seria preciso estudar o poder não a partir dos termos primitivos da relação, mas a partir da própria relação, uma vez que é ela que determina os elementos dos quais trata: mais do que perguntar a sujeitos ideais o que puderam ceder deles mesmos ou de seus poderes para se deixar sujeitar, é preciso saber como as relações de sujeição podem fabricar sujeitos.

Entende que não há uma fórmula única a partir da qual todo poder deriva, mas que é preciso primeiramente deixar aparecer essas formas de poder e só então estudá-las como formas de poder que se entrecruzam, interdependem ou anulam-se.

No nível institucional escolar o professor deve ser crítico e desta forma, conforme Rajchman (1987, p. 70) com base na teoria crítica analisada por Habermas, o professor crítico:

Deve levar adiante o processo de esclarecimento histórico ajudando a sociedade a refletir sobre seus fundamentos, determinando os alicerces do conhecimento, expondo implacavelmente as imposturas de colegas, instigando a consciência dos estudantes e pondo a nu as mistificações de gerações anteriores.

Foucault (1988) trata da questão da subjetividade e da objetivação, entendendo que esta ocorre por meio de procedimentos que nos tomam como objetos e nos envolvem em relações de dominação, e faz parte das táticas do poder e das disposições tomadas para seu exercício.

No dizer de Eizirik e Comerlato (1995, p. 12): “a escola como lugar social tem muito a dizer à nossa sociedade” e o conteúdo de sua mensagem não se restringe aos conteúdos das disciplinas ministradas, vai muito além, denuncia as mazelas da sociedade, como a exclusão e “outros indicadores de múltiplos determinantes do cotidiano dentro/fora da escola” (p. 12).

A escola, conforme essas autoras, pode ser considerada como um espaço, um lugar, com campos bem delimitados, com conformismos e resistências, lugar de “enquadramento e imposição de autoridade no caminho já traçado”. Entendem o poder como: “Um conjunto

de estratégias, táticas, pactos, cumplicidades, ardis, que se manifesta através de complexos jogos de posturas, gestos, palavras, silêncios, ameaças, punições, recompensas, formas infinitas de expressão, de redes e atravessamento de relações” (EIZIRIK E COMERLATO, 1995, p. 26).

Há questionamentos inclusive, sobre a utilização da técnica de mediação de conflitos ou arbitragem que vem se difundido entre as escolas, em vários países.

De acordo com Body-Gendrot (2002, p. 174), o treinamento em arbitragem:

Consiste em explicar que existem formas de evitar a violência e que é possível intervir rapidamente antes que um conflito entre em escalada. Esta técnica implica uma escuta atenta, expressão da experiência da vítima e do agressor, troca de pontos de vista e desenvolvimento de técnicas de cooperação e negociação. A cada semana, os professores dedicam “uma hora do seu tempo em sala de aula” às questões que fazem parte do programa e incentivam a discussão de questões específicas, para que os alunos sejam capazes de manter a calma mais tarde, quando surgirem as questões e os conflitos. Os educadores dispõem de um ponto de atendimento a alunos perturbados, enviados por amigos ou professores.

Embora essa técnica de mediação possa ter essa conotação de manipulação de comportamentos, fica difícil justificar qualquer atitude por parte do professor, se todas as suas atitudes forem assim consideradas. O professor que é representante de uma sala e discute com esses alunos seus problemas e seu futuro, creio está prestando um relevante serviço à causa desses mesmos alunos.

Conforme Foucault (1988), esses espaços fixam os lugares das pessoas, o lugar do professor, o lugar do aluno, o lugar da Diretora, da orientação, lugar de estudar e de brincar. Lugar onde ocorrem as relações de saber/poder.

Como se explica a origem de uma instituição? O que significa instituir? As autoras acima citadas explicam que a palavra decorre do latim *instituire*, daí, inclusive, o instituto de educação, (*institutum*, do latim, aquilo que está estabelecido). A palavra instituir desde o

século XIII tem sido empregada com o sentido de estabelecer, decidir, e daí passou, no século XVIII, para o sentido de instruir, o instrutor, aquele que ensina.

Instuir é, portanto, estabelecer, criar formas e meios de controle, deter mecanismos de regular o funcionamento, ministrar ensinamentos, formar mentes, determinar regras. A base das instituições está num sistema simbólico de regras e controles, de códigos e linguagens, de trocas e compensações, de lutas e enfrentamentos de espaço e de poder, todos estes aspectos e instâncias que compõem um real e um imaginário institucional (EIZIRIK e COMERLATO, 1995, p. 22).

Relacionando-se esse conceito de instituição com o chamado controle das emoções pregado por Elias (1993), em seu processo civilizador, pode-se observar que faz parte deste controle das emoções, muitas vezes, ter de calar-se, ou de falar o que os outros querem ouvir, enfim passar por um processo de auto-controle, internalizar as determinações institucionais e assim ir se moldando, tornando-se uma pessoa realmente civilizada, de fácil convivência, educada.

Também entendemos que não existe uma “central do poder” mas, que este, está numa intrincada rede de influências e de formas de ação que podem fortalecer o estabelecido ou indicar mudanças em outras direções até então não percorridas. O fato de o aluno, ou o cidadão, submeter-se, ou não, ao estabelecido, à burocracia, vai abrindo novos caminhos para o comportamento das pessoas, novas perspectivas. Se não houvesse resistência, praticamente nada mudaria.

CAPÍTULO II

(IN)DISCIPLINA, VIOLÊNCIA, ATO INFRACIONAL E CRIME

Aqui tratamos dos conceitos nucleares de nosso estudo. Como surgiu a necessidade do disciplinamento, o que tem favorecido o aumento da violência, e como se tipifica, no âmbito da legalidade, ato infracional e crime são objetos desse capítulo.

Foucault (1987), faz várias reflexões sobre o surgimento das ciências humanas. Considera que “nesse limiar apareceu pela primeira vez essa estranha figura do saber que se chama homem e que abriu um espaço próprio para as ciências humanas” (p. 14).

Entende que com o surgimento das ciências humanas, no decurso do século XIX, incluindo aí o desenvolvimento da Psicologia, o homem passou a ser também objeto da ciência e não apenas o sujeito cognocente, tendo surgido o problema da complexidade da configuração epistemológica, que justifica a precariedade das ciências humanas e não apenas a complexidade de seu objeto de estudo: o homem. Neste contexto começou-se a comparar as ciências humanas com as demais ciências, ditas exatas.

Também Kuhn (1982), Bachellard (1972), e Popper (1975), entre outros, trouxeram à lume tal discussão, uma vez que do ponto de vista do positivismo científico, somente era considerado científico o que era matematizável e o ser humano, em seu constante processo de mudanças e de adaptação não tinha como se encaixar nesta moldura.

O homem é ao mesmo tempo o estudioso e o objeto de estudo e esse fato serve de base para o estatuto a ser dado às ciências humanas:

O campo epistemológico que percorreram as ciências humanas não foi prescrito de antemão... e as ciências humanas não apareceram quando, sob o efeito de algum racionalismo premente... decidiu-se fazer passar o homem para o campo dos objetos científicos, elas (as ciências humanas) apareceram no dia em que o homem se constituiu

na cultura ocidental, ao mesmo tempo como o que é necessário pensar e o que se deve saber (FOUCAULT, 1987, p. 361-362).

E nesta nova ordem, nesta sociedade disciplinada, cada indivíduo deve aprender a manter-se no comando das situações, seja em relação a si mesmo, seja em relação aos outros. A própria indústria da auto-ajuda, que veio substituir, em parte, aquilo que os padres faziam, nas confissões, servindo como instrumento de catarse, faz parte da “busca angustiada do controle sobre si mesmo” (SANT’ANNA, 2002, p. 106).

No início da sociedade disciplinar o controle do comportamento humano era realizado mais em nível institucional, como a igreja, o Estado, a escola, atualmente o controle é contínuo e ilimitado, independe de hora e local, incide diretamente no corpo e na alma do indivíduo, esteja ele onde estiver.

Mostra Sant’Anna (2002) que esse controle passa pela necessidade de uma quantidade infundável de senhas que cada um precisa ter, não só para movimentar sua conta bancária, entrar num *site*, mas senhas de acesso a si mesmo, que são dadas pela indústria da auto-ajuda.

Foucault (1984) tem comparado a instituição escolar com as instituições militares e manicômios, identificando essas instituições como aparelhos ou instrumentos do Estado “com regras unificadas de procedimento” (p. 13) que inicialmente incidiam de forma direta no corpo das pessoas, como suplícios e condenações de ordem mais física, como a decapitação ou o esquartejamento, com todo o ritual que se seguia, e com a evolução passou a ser implementada de forma mais sutil.

Na perspectiva de Foucault (2002), desde o início do século XVII e ainda na segunda metade do século XVIII, a disciplina se mostra como instrumento de poder. O corpo era o alvo e o objeto de poder na época clássica. Um corpo que se modela, que se

treina, que obedece, responde, se torna hábil. O que dizer da imagem do corpo hoje com essa escravidão da magreza ou de um corpo esbelto? Como evoluíram as técnicas de controle, como foram se refinando a ponto de muitas vezes passarem despercebidas, ao menos para os mais desatentos, essas formas gerais de dominação? A exemplo da ditadura da moda, ou do corpo esbelto e perfeito?

Como passou-se de um estado de escravidão declarada, ou de vassalidade, ou de domesticidade, ou das disciplinas do tipo monástico, militar, eclesiástico para as formas atuais de domesticação e dominação? Qual a influência dos meios de comunicação de massa neste processo?

O importante é se estudar não apenas a anatomia política mas sobretudo a mecânica do poder, uma vez que essa transformação não ocorre subitamente, mas é decorrência de um processo multifacetado e facilmente identificado em escolas, hospitais e instituições militares.

Houve e está havendo uma mutação no regime punitivo. A disciplina vai se caracterizando como uma anatomia política do detalhe, e todo *detalhe* passa a ser importante, quer seja na pedagogia escolar, ou em qualquer outro tipo de treinamento

A disciplina não precisa estar personalizada numa autoridade, pode estar diluída em crenças, tabus, deveres, mandamentos, leis, regulamentos, convenções. Quando começa na escola, através da coação e do medo, estará gerando um cidadão igualmente não contestador e ciente de sua cidadania, favorecendo um Estado corrupto, pois consagra e institucionaliza a obediência do cidadão ao Estado, de subordinação dos pobres aos ricos, pois o dinheiro tudo resolve, de tal sorte que forma a escola o cidadão carente científica, e culturalmente, pois não pode ser considerado como detentor do capital cultural.

A educação e a disciplina podem se tornar uma forma de pressão, no sentido da uniformização de pensamento e comportamentos, dificultando a capacidade de indagação e indignação que motivam o crescimento e o desenvolvimento intelectual. Quando se deixa de indagar, morre-se intelectualmente. Esse sistema não incita o aluno a agir por si mesmo, num estado de aprendizado centrado no aluno, ou auto centrado.

A chamada indisciplina não seria em algumas situações uma reação à *práxis* brutal da sociedade, e não estaria ligada à necessidade de sobrevivência? Ou o indivíduo reage ou sucumbe às pressões do ambiente social. A sociedade não estaria sendo violenta ao excluir milhões de pessoas de seu legítimo direito de sobrevivência de forma digna? Afinal, para Foucault o sentido da experiência, da vivência, é especial e não há como sair dela sem ser transformado, para um lado ou para outro.

O Jornal Gazeta do Povo (16 de fevereiro de 2003, p. 16) estampa em chamada de capa e matéria em seu interior, com o seguinte teor: “Os rígidos códigos de conduta aplicados tradicionalmente nos colégios militares aos poucos estão sendo adotados em escolas da capital... o objetivo é evitar o descontrole total da disciplina” .

Existem cartilhas, em vigor, que estabelecem as proibições e as respectivas punições, sendo que a desobediência pode implicar sanções disciplinares e até a expulsão da instituição. “Nada de roupas curtas, celulares, só desligados, jogos de baralho são proibidos, pouca ou nenhuma maquiagem, boicote a todo tipo de exagero e namoro nem pensar” (p. 16). Segundo a matéria, essas regras que eram comuns em instituições militares agora fazem parte dos códigos de condutas das escolas mais tradicionais da cidade. Há os funcionários encarregados da disciplina que representam a instituição escolar e são os vigilantes dos alunos.

Pela pressão constante, todos devem submeter-se ao mesmo modelo, sendo subordinados, dóceis, atentos, ou seja, tenderem para a conformidade, pois a disciplina compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza e exclui. Embora, ao mesmo tempo em que visa uma estandardização, individualiza, permitindo medir os desvios.

Os exames, com seus rituais de poder constantemente renovados, mas de tradição corporativista, podem ser uma forma de classificar, qualificar, ou punir e estão relacionados com um determinado campo de saber. O exame sendo feito, por escrito, documenta a capacidade do indivíduo, suas características, evolução, torna-se um objeto descritível, analisável, comparável, mensurável.

Essa forma de agir não colabora em nada para a construção de um ambiente de trabalho coletivo baseado na cooperação, uma vez que o que importa é classificar, dividir, comparar.

Vem à tona o que Cury (1985, p. 118) denomina de ritual pedagógico, pois possui hierarquização, controle, programas, provas, concursos para ingresso de professores, dos quais se exige uma titulação que esteja conforme a burocracia, sendo esse ritual pedagógico tanto mais coercitivo quanto mais burocrática for a instituição. Destaca ainda que esse ritual oferece um modelo contraditório de disciplina, pois, ao automatizar, possibilita mais tempo para que se pense no que se quer transformar.

Todo ritual inclui uma representação, desde o ritual totêmico, o ritual religioso, até o ritual disciplinador e tem como finalidade exercer alguma forma de influência.

Num primeiro momento a disciplina estava relacionada com aspectos negativos, como fazer parar o mal, punir, corrigir. Num segundo momento, a disciplina passa a ser um instrumento para melhorar o exercício do poder, tornando-o mais rápido, leve, eficaz, uma vigilância generalizada. Os colégios-modelo dos jesuítas podem ser exemplos dessa

segunda fase, ou seja, pretende-se produzir indivíduos úteis, de melhor rendimento, desempenho, mais produtivos.

Os mecanismos disciplinadores, inicialmente centralizados, passam a ser disseminados, diluídos entre a população e, num terceiro momento, passa-se à estatização dos mecanismos de disciplina, através, por exemplo, do exército, polícia, serviços de inteligência, escola.

As disciplinas acabam sendo técnicas para assegurar a ordenação das multiplicidades humanas, tornando o exercício do poder o menos custoso possível, com discrição, relativa invisibilidade, para suscitar pouca resistência e ausência de lacunas. “As disciplinas são o conjunto das minúsculas invenções que permitiram fazer crescer a extensão útil das multiplicidades fazendo diminuir os inconvenientes do poder que, justamente por torná-los úteis, deve regê-los” (CURY, 1985, p. 193).

As disciplinas são consideradas por Cury, (1985) como micro sistemas de poder, como um infra direito, e através delas os indivíduos apreendem os princípios gerais subjacentes. Mesmo comportando antagonismos, não sabemos o que colocar em seu lugar, no caso de nos desfazermos delas.

Morita (2002) traçando uma análise em relação à questão da indisciplina e violência escolares, além da intimidação, enumera o que denomina de *Iknari gata*, ou seja, uma violência do tipo inesperado, aquela pessoa que sempre se mostrou bem comportada, boazinha, não chama a atenção para si, mas que “disfarça frustração e *stress* internos” e, de repente, surpreende negativamente a todos, com um comportamento totalmente inesperado para aquela pessoa, trata-se de um incidente totalmente brutal e geralmente contra uma pessoa que não tem nada a ver com a pessoa que perpetrou o ato.

Descreve esse autor que a intimidação é mais cruel, porque consiste de constantes ameaças, por bilhetinhos, cartas anônimas, danificar pertences, e outras formas de pressão, que vão criando um pânico moral e com conseqüências funestas para as vítimas, pois trata-se de danos psicológicos que persistem por vários anos, e o que chama a atenção é que 80% dos perpetradores de intimidação continuam neste papel até o final do ensino médio.

Pior, as vítimas continuam vítimas durante esse mesmo período, havendo apenas alterações quando o grupo de iguais, os colegas da escola desaprovam esse comportamento. Quando os colegas reforçam, a probabilidade de continuação desse tipo de comportamento é imensa. Daí a importância de se trabalhar, não apenas com as vítimas e os intimidadores, mas com toda a clientela escolar. “Quanto mais velhos forem os alunos, maior será o número de circunstantes, e menor o de mediadores em cada turma” informa Morita, que destaca ainda com muita propriedade: “Por longos anos, os professores e as escolas vêm enfrentando o desafio de encontrar um equilíbrio entre o direito das crianças problemáticas de receberem educação obrigatória e a proteção dos direitos humanos das crianças vitimadas pelas primeiras”. “Buscar um delicado equilíbrio entre punição e proteção” (MORITA, 2002, p. 126).

Smith (2002) afirma que a intimidação (*bullying*) é vista como um subconjunto dos comportamentos agressivos, “sendo caracterizada por sua natureza repetitiva e por desequilíbrio de poder” (p. 187). Baseia suas afirmações em estudos realizados inicialmente na Escandinávia, e em seguida no Japão, Reino Unido, Irlanda, Austrália, Nova Zelândia, Canadá e Estados Unidos.

Informa igualmente Smith (2002) que nas escolas é possível pensar-se em intimidação de professor-a-professor, de professor-a-aluno, de aluno-a-professor, e de aluno-a-aluno.

Enfatiza que com o tempo a intimidação deixa de ser física e acaba sendo mais sofisticada, mais relacional, mais indireta. Os meninos usam mais a força física na intimidação, enquanto as meninas usam técnicas mais indiretas e relacionais. Faz lembrar quando Foucault descreve a história do desenvolvimento da punição, ou dos castigos físicos para outros mais sofisticados.

Indica Morita (2002) que, durante a década de 70, numa das ondas de violência que houve no Japão, o governo decidiu criar uma Comissão Nacional de Reforma Educacional, fazendo recomendações “quanto à política que deveria ser adotada nesta área” (p. 130) e entre elas a escola deveria “tomar as medidas devidas com relação às crianças que causam perturbação na escola”, pois “a educação das crianças não deve ser perturbada por outras crianças que criem problemas” (MORITA, 2002, p. 131).

Segundo o autor acima, como essa onda de violência vinha crescendo, o Ministério da Educação do Japão, sob a liderança do governo, emitiu uma série de instruções dirigidas a todas as escolas e entre elas, chama a atenção a seguinte:

A segunda medida foi o recrutamento de professores dotados de força física e permitir castigos corporais. Por volta de 1975... um número cada vez maior de escolas passou a adotar uma política de recrutamento que dava prioridade a candidatos universitários possuidores de capacidades atléticas, inclusive em artes marciais como karatê, judô e kendô, contratando-os em grande número, para controlar a violência com o uso da força (MORITA, 2002, p. 104).

Todas as escolas, tanto públicas como privadas, além de exigirem uniforme para os alunos, tinham regras rígidas de disciplina. Incluía-se regras com relação ao penteado, sendo que as meninas não podiam ter franjas que tocassem as sobrancelhas e não era permitido o permanente, e os meninos deviam ter o cabelo curto.

A saia das meninas deveria ter 4 cm abaixo do joelho, e os professores eram obrigados a carregar uma régua para medir o comprimento das saias e dos cabelos das

meninas. Os professores tinham autoridade para cortarem os cabelos das alunas, ali mesmo (MORITA, 2002, p. 105).

Uma campanha de recepção aguardava os alunos na entrada da escola. Revistavam pastas e objetos que não eram permitidos eram confiscados dos alunos. “Até mesmo as latas de lixo das salas de aula e dos corredores eram cuidadosamente inspecionadas e se fosse encontrado um papel de bala, todos os alunos eram chamados ao pátio e severamente repreendidos numa assembléia escolar” (MORITA, 2002, p. 106). Admitia-se ainda, a intervenção policial nas escolas.

Segundo nos informa Camacho (1998), Elias (1993) nos presta uma importante referência para análise dos comportamentos incivilizados já que trata em sua obra do processo de civilização:

Charlot (1997), ao investigar a violência nas escolas francesas, sintetiza a tese de Elias, afirmando que a violência seria um conjunto de incivilidades, ou seja, de atentados cotidianos ao direito de cada um ver sua pessoa respeitada. Ele indica que o homem, por sua condição antropológica, é obrigado a aprender a ser homem. Já que nasce imaturo, ele só pode se hominizar se for capaz de se apropriar daquilo que a espécie humana cria no curso de sua história. Desde que ele aprende, se hominiza, ele entra numa relação que está sempre em marcha com o mundo, com o outro e consigo mesmo. As pesquisas por ele coordenadas indicaram que a tensão cotidiana tem aumentado bem mais que a violência entendida como agressão física. “Essa tensão se mantém e exacerba a incivilidade; e explode sob a forma de crises – injúrias, rixas, tumultos, pancadas, etc.” (Charlot, 1997:20 apud CAMACHO, 1998, p. 130).

Numa linguagem foucaultiana poder-se-ia questionar se realmente estaria havendo falta de controle, de disciplina nos ambientes escolares. A função socializadora da escola estaria em crise, não hominizando.

A punição, o controle, evolui da forma física “para formas menos diretamente físicas” e vai se tornando mais velada, de tal sorte que “a justiça não assume publicamente a parte da violência que está ligada ao seu exercício”. O castigo mudou, não existe mais o carrasco, mas todo um exército, o capelão, o psiquiatra, o psicólogo, o professor... A

punição deixou de agir diretamente sobre o corpo para agir de forma mais sofisticada, velada, agindo sobre o afetivo, o emocional, o intelectual, a vontade, as disposições, no dizer do Autor, sobre a alma do ser humano (FOUCAULT, 1984, p. 14-21).

Em algumas escolas particulares da cidade de Maringá, Estado do Paraná, em decorrência de problemas que ocorriam dentro das salas de aula, e diante das dificuldades para se identificar os alunos responsáveis, foram instaladas câmeras no interior dessas salas, com o intuito de filmar tudo o que ocorre durante o período de aulas, e qualquer problema é só voltar a fita.

Mesmo sob protesto por parte dos professores que têm suas aulas filmadas o tempo todo, “ficou melhor assim porque pelo menos os alunos não fazem tanta bagunça e deixam a gente dar aula”, informa uma professora que trabalha em um desses colégios.

Neste caso, nem mesmo a argumentação de que o sistema escolar é excludente e favorece apenas as classes mais abastadas, deixando de lado o interesse das classes economicamente desfavorecidas, procede. Pois, trata-se de uma clientela de classe média alta. Estaria ocorrendo uma insurreição dos saberes?

Álvarez-Uría (1996, p. 31) indaga: “Que saberes se transmitem na escola? Quem decide os conteúdos que os professores devem ensinar e em função de quais critérios”? Acrescentamos: A escola, hoje, não tem condições de ser competitiva em termos de despertar o interesse dos alunos, especialmente adolescentes, comparando-se os recursos de que dispõe, com os recursos que esses alunos possuem em suas casas, como TV em cores, DVD, vídeo, internet e outros. Pode residir aí uma das raízes da falta de interesse dos alunos e, por via de consequência, dos comportamentos considerados indisciplinados.

A indisciplina pode ser considerada, inclusive, como uma forma de protesto, de rejeição à imposição dos saberes estruturados e com um estatuto determinado por pessoas

alheias ao sistema educacional e aos interesses dos alunos. Um saber que não se renova e não dá margem à criticidade e à criatividade dos alunos. A escola questiona pouco e quase não revisa os saberes que transmite.

Como afirmou uma professora da rede estadual do Estado do Paraná, em reunião com Orientadores Educacionais: “o Estado impõe um tipo de coisa, sem nos consultar, nós fingimos que aceitamos mas continuamos fazendo tudo como sempre fizemos”. Professores desmotivados, mal remunerados, sem convicção e compromisso não têm como criar um bom ambiente de aprendizagem, a menos que a situação mude.

Punem-se as agressões, determina-se o que é permitido e o que é proibido, o que é tolerável e o que não o é, julgam-se as inaptações, violações.

Quais os interesses subjacentes a um determinado tipo pré-estabelecido de controle disciplinar? Esse tipo de controle tende a ser universalizado ou serve apenas a algumas camadas sociais? Conhecer e analisar as múltiplas formas, mecanismos e técnicas de poder, pode ser uma interessante maneira de se entender como e porque ocorrem os processos de dominação, submissão, docilidade e tantos outros que estão imbricados na disciplina.

Ainda conforme Alvarez-Uría (1996, p. 36) o que Foucault denominou de poder disciplinar encontrou no ambiente escolar um de seus lugares mais propícios. Indaga o autor: Como vigiar cada um dos alunos e o coletivo dos estudantes? Como moldar e controlar seus comportamentos? Embora o exercício do poder não tenha nascido dentro da escola, e sim nos mosteiros e no exército, os padres jesuítas encarregaram-se de transplantar a disciplina militar para as escolas, o que implica uma vigilância hierárquica e uma sanção normalizadora ininterruptas.

Uma visão histórica da evolução da disciplina, desde antes do surgimento das ciências humanas até nossos dias, bem como as várias relações que vão se estabelecendo,

dependendo dos interesses dominantes, pode proporcionar ao professor um melhor entendimento desta temática, e muito poderá auxiliá-lo no desempenho de seu mister.

O poder disciplinar, segundo a teoria foucaultiana, (Foucault, 2002) tenta mostrar e analisar como ocorrem as relações de sujeição efetivas que fabricam sujeitos. E, para tal, mostrar como os diferentes operadores de dominação se apóiam uns nos outros, remetem uns aos outros, se fortalecem e convergem.

Nesta ótica, o poder disciplinar escolar é oriundo do poder disciplinar do trabalho, havendo vigilância, hierarquia, inspeção, relatórios, exames e normas. Normas que se aplicam, quer ao disciplinamento individual ou ao coletivo, que em muitos casos se entrecruzam, por meio de uma tecnologia disciplinar que visa tornar os corpos como foco de forças úteis e dóceis ao mesmo tempo.

É de se indagar: um professor do ensino público, que muitas vezes é escrachado nos meios de comunicação social pelo próprio governo do Estado, em campanhas publicitárias contra o reajuste de salários, por exemplo, afirmando de forma explícita, ou velada, que trabalha poucas horas e que ganha bem, que se aposenta cedo, não ajuda a desqualificar esse profissional perante sua clientela e a opinião pública?

Fator semelhante ocorre com a classe política, que é constantemente bombardeada na mídia, e é considerada desqualificada pela maioria da população, ou dos juízes que, quando começam a ser identificados como marajás perdem muito de sua confiabilidade. Em que e em quem confia a população, afinal?

Entendo que o fato de o professor, enquanto profissional, estar sempre sendo identificado como alguém que “ganha pouco”, que é mal remunerado, acaba tendo uma imagem negativa perante seus alunos que vão cada vez mais introjetando essa imagem.

Segundo Foucault (1984) a disciplina primeiramente encarregou-se de distribuir os homens num determinado *espaço*, utilizando-se de diversas técnicas. Local fechado: colégio, quartel, hospital psiquiátrico, fábrica, prisão, convento. Dentro desse *princípio da clausura*, impera o *princípio do quadriculamento*, ou seja, cada um no seu lugar, a individualização do espaço para facilitar o controle.

Da mesma forma e na mesma proporção que a função de controle das famílias e da religião foi se fragilizando, houve um aumento das expectativas da sociedade, especialmente das famílias, em relação ao papel das escolas, que até então era um “espaço pacificado” e que atualmente sofre das mesmas mazelas que a família sofria antes.

Houve uma certa transferência, uma estigmatização, e a energia negativa, no dizer de Morita (2002, p. 102), deslocou-se da família, para a escola enquanto instituição e a violência real ou simbólica passou a ser endereçada para seus “representantes”, os professores. Citando Tokuoka, (1977, p. 102) afirma: “o círculo vicioso ocorrido durante esse período consiste num exemplo real de um tipo de dilema punitivo, onde as sanções que têm como objetivo controlar um problema transformam-se em fonte desse mesmo problema”. Mudou-se apenas o *locus* do problema, da família e da sociedade para a realidade escolar.

Importa estabelecer as presenças e as ausências (controle). Saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar comunicações úteis. Poder, a cada instante, vigiar o comportamento de cada um. São instaurados procedimentos para conhecer, dominar e utilizar. Na disciplina cada um se define pelo *lugar* que ocupa, incluindo-se a sala de aula.

Na sala de aula, por exemplo, o aluno tem vergonha de falar *lá na frente*, pois este é o *lugar* do professor. Em qualquer instituição existe a sala ou o lugar do chefe e o dos *outros* funcionários. O lugar que alguém ocupa na hierarquia é de suma importância.

Coloque-se ou ponha se em seu lugar é uma expressão que ouvimos com certa frequência. Colocar as pessoas em fila, como uma forma de determinar lugares individuais e tornar possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos.

Além do espaço, o *tempo* é outro importante fator de controle (disciplina). Todos devem obediência aos horários. E não é importante apenas o horário, mas o ritmo coletivo e obrigatório que se impõe. Estabelecem-se programas que devem ser seguidos num determinado espaço de tempo e num determinado local.

Martins (2001), baseando-se na obra de Foucault (1987a), conceitua a disciplina como uma multiplicidade de processos mínimos, de diferentes origens e localizações esparsas, processos que se recordam, se repetem, imitam e se apóiam, havendo um verdadeiro entrelaçamento entre os mesmos.

Passa-se pela anatomia política do detalhe, que inclui a minúcia dos regulamentos, montando-se um aparelho eficiente, com comandos precisos, um olhar esmiuçante das inspeções e a codificação das atividades.

A disciplina permite o controle minucioso das atividades corporais, tornando a energia corporal útil e dócil, assegurando uma política das coerções pela manipulação calculada dos gestos e comportamentos corporais, de tal forma que ao mesmo tempo em que diminui as forças do corpo - no sentido da obediência política - aumenta as forças do corpo – no sentido de utilidade econômica.

Foucault (1994), analisando em seu estatuto ontológico das diferentes figuras da subjetividade, faz a seguinte indagação: “o sujeito se constitui através de práticas de assujeitamento, ou, de uma maneira mais autônoma, através de práticas de libertação, de liberdade, como na Antiguidade”? (p. 733). E, ao que parece, atualmente a grande maioria das pessoas acaba assujeitando-se a uma série de situações que lhes são impostas.

Duarte (2002), ao realizar um cotejamento entre Foucault e Heidegger, citando Schürmann (1986), conclui que, por sermos sujeitos históricos, ao chegarmos ao mundo, grande parte do que seremos e faremos já está regulado, controlado, e disponibilizado, razão pela qual nem sempre percebemos que estamos sendo tutelados, ao arbítrio, ao domínio, ao poder e à ditadura dos outros. E muitas vezes, em nome do individualismo, e de suas supostas particularidades “promove-se justamente a hegemonia do mesmo” e, conforme Schürmann (1986, p. 305):

Não há fórmula mais segura para o isomorfismo social do que o apelo à particularidade de cada um. Quando se reclama pela própria personalidade, sentimentos, gostos, estilo de vida e crenças faz-se exatamente o que todos fazem e, assim, promove-se a uniformidade no próprio ato de negá-la.

Continua Duarte (2002) destacando que, tanto Heidegger quanto Foucault questionam, até que ponto o sujeito tem a capacidade de mudar a relação consigo mesmo, uma vez que, para tal, a condição essencial é desapegar-se da própria identidade historicamente constituída e, para mudar essa subjetividade, precisa “quebrar os grilhões identitários da existência cotidiana” (p. 58).

Foucault (1994) entende a constituição do indivíduo como um sujeito assujeitado, produto das relações interiorizadas dentro do processo e do contexto histórico vivenciado.

Ao mesmo tempo enfatiza a importância das lutas cotidianas afirmando:

Os homens não só se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo (FOUCAULT, 1994c, p. 15).

Na ótica de Foucault as práticas punitivas não ocorrem aleatoriamente, ou por acaso, mas são feitas racionalmente e fazem parte dos mecanismos do exercício do poder, que visam à submissão e ao controle dos sujeitos. Faz uma análise histórica desta questão a

partir do século XVII e essa linha de análise é corroborada, conforme Foucault, também, por Adorno e Horkheimer quando afirmam:

As inúmeras agências da produção em massa e da cultura por ela criada servem para inculcar nos indivíduos os comportamentos normalizados como os únicos naturais, decentes, racionais... seu padrão é a auto conservação....Tudo o mais, idéia e criminalidade, experimenta a força da coletividade que tudo vigia, da sala de aula ao sindicato (FOUCAULT, 1988, p. 40).

Daí entendermos ser extremamente importante desenvolver um estudo que, além da evolução histórica, faça uma análise, com base em dados fatuais atuais, na perspectiva de autores, professores, administradores escolares, de como se comportar frente à necessidade, ou não, de se impor disciplina numa sala de aula. Muitos professores consideram-se desorientados, sem saber o que fazer, diante da realidade existente, e muitos têm abandonado inclusive o magistério, diante das sucessivas situações de frustração com que se deparam no dia-a-dia.

Frise-se que esta análise baseia-se nas categorias referidas, isto é, autoridade, liberdade e poder. Entendidas categorias, segundo Cury (1985, p. 21) como: “conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações” e “ganham sentido enquanto instrumento de compreensão de uma realidade social concreta... quando assumida pelos grupos e agentes que participam de uma prática educativa”. Segundo esse mesmo autor, as categorias desempenham a função de interpretar uma determinada realidade, servem como instrumento metodológico de análise.

Muitas vezes o professor pretende mudar não apenas o comportamento de seu aluno mas o próprio aluno. “O que são, serão, ou possam ser”, corrigir o indivíduo, não apenas o seu ato. A prática correcional, o poder de punir, julgar, as regras, regulamentos, estatutos acabam sendo formas de mascarar esse processo (FOUCAULT, 1994, p. 22).

De que forma o surgimento e o desenvolvimento das chamadas Ciências Humanas contribuiu e tem contribuído para o desenvolvimento de técnicas mais sofisticadas de controle do comportamento humano e para que esse controle deixasse de ser apenas sobre o corpo físico do indivíduo, e passasse a ser mais profundo e ao mesmo tempo mais refinado, sofisticado, escamoteado, incidindo sobre as várias áreas do comportamento humano, chegando-se inclusive ao controle subliminar? O que Foucault chama de tecnologia do poder tem contribuído sobremaneira para que possamos estudar e entender as transformações das formas de punição.

Segundo esta perspectiva, as medidas punitivas não estariam relacionadas apenas com aspectos negativos que permitem reprimir, excluir, impedir, suprimir, mas estão ligados a uma série de efeitos positivos e úteis que a disciplina teria por encargo sustentar, e nos vários momentos da História o tipo de punição estaria correlacionado com os sistemas de produção em que se efetuaram. O corpo deve ser ao mesmo tempo produtivo e submisso.

Tanto que tem existido sempre uma liturgia da punição, um ritual que a acompanha, um cerimonial punitivo, a implantação de uma política do medo, de tal forma que o poder exercido na escola seja atribuído aos regulamentos, regimentos, aspectos legais, sendo assim escamoteado por essa estratégia o efeito da dominação. Não é a direção que assim deseja, mas é a lei. A punição reforça o poder, pois trata-se de uma manifestação de força, uma vez que a desobediência é considerada como uma sublevação, um comportamento ou uma atitude de hostilidade. Deve prevalecer a tecnologia da representação.

A punição deve estar intimamente vinculada ao ato de indisciplina que estiver sendo punido, de tal forma que, a simples lembrança do comportamento não desejado trará à

memória a punição equivalente. Não deixa de ser uma forma de condicionamento, relacionando comportamento indesejado com a respectiva punição.

De tal sorte que a punição não aparece como arbitrária, mas como consequência ou efeito de seu comportamento indesejável. Na punição analógica, aqui entendida como a explícita Perelman (2000, p. 174 e ss), ou seja, devem ser identificadas as regularidades, leis ou estruturas, devem ser analisados os exemplos, e ter um modelo de raciocínio do qual se passará de um particular a outro particular, por analogia, observando-se as semelhanças entre os casos e levando se em conta o ser e o dever ser. Devem-se deixar sempre vivas as representações da punições. Que suas desvantagens estejam mais vivas que as transgressões e suas vantagens.

Outro aspecto importante a ser considerado é o tempo, a duração da punição. O culpado é apenas um dos alvos da punição. Esta interessa principalmente aos outros: os culpados possíveis, futuramente. A punição deve ter um caráter educativo para a sociedade e deve parecer natural. Deve sinalizar no sentido de que não compensa ser indisciplinado, por isso deve haver publicidade da punição, para funcionar para o futuro e não só com base no passado.

Conforme pondera Vasconcelos (1994), a postura do professor e o trabalho pedagógico escolar podem interferir, positiva ou negativamente, nos comportamentos considerados inadequados dos alunos. O trabalho, atualmente, está a exigir maior paciência e auto-controle do professor porque os alunos têm se mostrado mais agressivos, desinteressados, cínicos. É de se perguntar, até que ponto essa atitude de enfrentamento e de afronta vem impactar o trabalho do Professor?

La Taille (1998) nos propõe uma interessante questão: “Devemos ou não impor limites à realização dos desejos das crianças (aqueles que inicialmente dizem respeito ao

seu bem estar)” ? e entende que em relação aos desejos em si, não. Mas em relação ao *modus operandi* da realização dos desejos, sim. O que não se pode permitir, continua, é sermos totalitários, inimigos da liberdade. “Queremos normatizar não apenas as condutas alheias mas também a sua afetividade” (LA TAILLE, 1998, p. 61). Em relação à categoria liberdade trata-se de importante indagação que está a merecer uma reflexão mais aprofundada.

Embora as camadas mais pobres da população nunca tenham tido privilégio algum, gozavam de uma certa margem de tolerância, que muitas vezes implicava indisciplina, vadiagem, pequenos delitos, contravenção, pequenos contrabandos. Dependendo da posição social, isso pode mudar. A ilegalidade fiscal, a impunidade em relação ao crime do colarinho branco, a corrupção tem sido demasiadamente toleradas. Basta ver o que ocorreu no Brasil, recentemente, em relação aos últimos presidentes do Senado Federal. Como demarcar fronteiras entre o aceitável ou tolerável e o inaceitável ou intolerável? Como isso interfere na disciplina?

O que se tem procurado é:

Encontrar novas técnicas às quais ajustar as punições e cujos efeitos adaptar. Colocar novos princípios para regularizar, afinar, universalizar a arte de castigar. Homogeneizar seu exercício, aumentando sua eficácia e multiplicando seus circuitos. Em resumo... construir uma nova tecnologia do poder de punir (FOUCAULT, 1994, p. 82).

Aquino (1996a, p. 182) indaga: “a indisciplina não estaria indicando também uma necessidade legítima de transformações no interior das relações escolares e, em particular, nas relações professor-aluno? Afinal de contas, escola para quê?” Cabe a discussão acerca da categoria poder permeando essas relações.

É como se o indivíduo tivesse pactuado a teoria geral dos contratos. Aquele que descumpe o pactuado não fere apenas a si mesmo, mas com seu comportamento rompe o

pacto e toda a sociedade deve puni-lo. A sociedade tem o direito de punir o seu inimigo comum, o descumpridor do pacto. O princípio do castigo deve estar inserido no pacto.

Pacta sunt servanda.

O que o sistema pretende é formar um sujeito submisso, obediente a determinado poder. A escola, neste sentido, é uma instituição coercitiva, ou forma o indivíduo para a liberdade, para o exercício da cidadania? Não estaria no excesso de obediência, de comodismo, uma das causas básicas do nível de vida em que grande parte da população está hoje, abaixo da linha da pobreza, ou na verdadeira miséria, enquanto outros sustentam tanta opulência?

Para Bourdieu (1997), a pressão para a submissão ou para a disciplina pode ser aceita através do reconhecimento ou da obediência. E na situação escolar não se deve levar em conta, em sua lógica mais profunda, a consideração da indisciplina “em si mesma” e “por si mesma” (p. 8), mas situá-la no universo das práticas intercambiáveis, nas condições históricas que assim a determinaram, uma vez que existe uma teia invisível, que não podemos mostrar e nem tocar, que organiza as práticas sociais.

A instituição escolar estabelece fronteiras sociais, impondo padrões de comportamento, de docilidade, de competição e marcas que decorrem da titulação recebida são legitimadas para dominar. É uma ordenação (no sentido de ordem) que consagra, entroniza numa categoria sagrada. O indivíduo deve receber uma nomeação inicial, que consagra uma diferença social já existente, permitindo pequenas mudanças e adaptações para que tudo continue como sempre esteve e tem sido. A função técnica, formado em Direito, mascara uma função social, o direito de dirigir.

O Estado interfere regulamentando – juridicamente – o que admite e o que não admite, evidentemente que apoiando apenas o que lhe interessa, apresentando, através da

mídia, um discurso que não confere com a *práxis*. Pretende-se que a escola seja uma instituição onde impere a ordem, quando a mesma está inserida numa sociedade em que imperam a fome, a miséria, as injustiças, a insegurança e a poluição ambiental, junto às ameaças de guerras, localizadas ou ampliadas.

Segundo Maturana (1999, p. 33), “o adolescente moderno aprende valores, virtudes, que deve respeitar, mas vive num mundo adulto que os nega”. Como exigir e explicar, vivenciar disciplina numa realidade como esta?

Para Ariés (1981), a partir do fim do século XVII a escola passou a substituir a aprendizagem direta da criança com o adulto, a criança foi separada do adulto e mantida na escola antes de ser solta no mundo. Iniciava-se aí o enclausuramento da criança a que se dá o nome de escolarização e que continua até nossos dias, inclusive iniciando-se mais cedo e terminando mais tarde, em relação à sua existência.

A família passou então a organizar-se em torno e em função das crianças e a organização social polarizou-se em torno da família e da profissão, mudando a forma anterior de sociabilidade.

No século XIII as escolas eram asilos para estudantes pobres. Os bolsistas aí viviam em comunidade, segundo os estatutos. E somente mais tarde tornaram-se escolas nos moldes jesuítas, e passaram a ensinar e ter hierarquia e disciplinas rígidas, tornando-se agências controladoras de vigilância e enquadramento da juventude.

Woodcock (1981, p. 14) informa que: “a ordem não é algo imposto de cima para baixo. É uma ordem natural que se expressa pela autodisciplina e pela cooperação voluntária”. O anarquismo considera que o Estado está alicerçado na autoridade e na coerção e assim centraliza as funções sociais e determina como deve ser a vida dos indivíduos que acabam privados da liberdade de decidir sobre seu próprio futuro, sendo que

os pobres e desprotegidos acabam sendo os mais atingidos, e isso ocorre através dos mecanismos do Estado, dentre os quais a escola, que é um mecanismo de controle.

O pensamento e a doutrina anarquista prega a desobediência como sendo uma virtude necessária e criativa. É contrária à autoridade e luta contra todo tipo de disciplina e repressão, sejam elas políticas, econômicas, intelectuais ou morais, conforme Faure, (in Enciclopédia Anarquista, apud WOODCOCK, 1981). O progresso é considerado como consequência da desobediência e da rebeldia.

Quanto mais ignorante for a pessoa mais obediente será, sua confiança é absoluta em seu guia. Quanto mais esclarecida a pessoa for, menor será a autoridade real.

Liberdade implica igualdade, proporcionalidade, variedade. Não admite o controle da vontade, cria apenas o governo da lei baseado na necessidade. Entre o professor e o aluno não há igualdade. Existe o sentimento de superioridade decorrente da posição que ocupa e da instituição que representa.

Adorno (1999) acredita que, no estágio inicial do desenvolvimento da humanidade, o ser humano tinha medo ou era dominado pela magia e pelo mito, pelas religiões, e depois que se libertou desse estado passou a ser dominado pela ciência e pela tecnologia. Conforme esse autor: “a indústria cultural impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar ou decidir conscientemente” (p. 8).

Tornou-se tão escravo do trabalho que aproveita seu tempo de descanso para repor suas energias para poder continuar trabalhando. Existe em nossas vidas uma “sucessão automática de operações reguladas” (p. 9).

Afirma ainda que usar a violência ou de meios violentos para se combater a violência é um equívoco e que se isso resolvesse após o nazismo e o estalinismo a situação

não estaria como está atualmente. “Ou a humanidade renuncia à violência da lei do talião ou a práxis política radical renova o terror do passado” (p. 11).

Bourdieu (1997, p. 13) indaga: “perguntar-se *quem*, hoje em dia, detém realmente o poder, é pensar poder como uma substância, uma coisa que alguém detém, conserva, transmite... é admitir que o poder esteja situado em algum lugar”, e continua afirmando que é mais cômodo tratar fatos sociais, como a indisciplina, como coisa do que como *relações*. Devemos procurar analisar as relações entre as coisas e não as coisas em si mesmas destituídas de suas externalidades e de seu contexto histórico, no universo das práticas intercambiáveis. Faz-se necessário também analisar as condições sociais e históricas da produção da in(disciplina), pensar esse universo particular como interações e não como algo em si mesmo.

Para Bourdieu (1997), o professor, assim como qualquer sujeito detentor de uma função social, como o padre ou o rei, pelo título que recebe, fica constituído, intimado, obrigado a cumprir sua função e em a cumprindo de corpo e alma contribui para assegurar a permanência desta função e do *status quo*.

Blomart (2002), que trabalha como professora e pesquisadora no Laboratório de Psicologia Clínica e Diferencial da Universidade Livre de Bruxelas, na Bélgica, lamenta que nas últimas décadas a violência, que sempre existiu, tenha passado a manifestar-se no âmbito escolar, que historicamente tem sido um lugar de socialização das pessoas. Essa situação “envenena a atmosfera das salas de aula, avilta os professores e desgasta sua energia, e ao mesmo tempo, degrada as relações entre os adultos, entre as crianças e entre crianças e adultos” (p. 35).

Alerta para o fato de poder haver um aumento nesta escalada da violência no ambiente escolar, afirmando que comportamentos como a da violência verbal, linguagem

chula tornaram-se mais freqüentes, e que crianças cada vez menores passam a apresentar comportamentos de violência física.

Quanto aos fatores que propiciam a violência nas escolas, informa:

Eles são numerosos, a difícil situação social (pobreza, desemprego, injustiça social...), insegurança dentro da família (conflitos, separações, criação de novas famílias, abandono, baixos padrões educacionais...). Há também indivíduos com problemas emocionais, problemas de autocontrole, de relações humanas. Devem ser mencionados também os fatores relativos à instituição (prédios e ambientes sombrios e pouco acolhedores, disciplina rígida, elitismo... conflitos internos ao corpo docente, como também os fatores ambientais, como moradias de baixa qualidade, insegurança nas ruas. Tudo isso é bem conhecido, não necessitando de análises adicionais (BLOMART, 2002, p. 36).

Esta autora mostra em seus estudos que “à medida que os alunos avançam da primeira à sexta série, sua experiência escolar degenera, em termos tanto emocionais como racionais”, chegando a afirmar que “quanto mais tempo os alunos permanecem na escola, menos à vontade eles se sentem ali” (p. 38).

Existe na Bélgica uma Unidade de Prevenção da Violência criada pelo Ministério da Educação, cujos principais objetivos são, incentivar as escolas a criarem estruturas democráticas como os Conselhos Escolares e, espaço para diálogo com os alunos, e o estabelecimento de um Centro de Crises de Emergência, para atender as vítimas da violência escolar.

Mas a ação mais estimulada é a prevenção, incluindo o desenvolvimento da tolerância, numa sociedade cada vez mais complexa. Essa tolerância é, muitas vezes, desenvolvida *à força* por muitos professores, para poderem lidar com a independência e a diferença em relação aos seus alunos.

Situações análogas, de violência e indisciplina nas escolas, podem ser verificadas nos estudos desenvolvidos por Blaya e Hayden nas escolas inglesas, com ênfase especial ao *bullying*, ou intimidação. Montoya, na França, dando destaque à redução da cifra oculta e

os levantamentos de vitimização e às pesquisas etnográficas. Funk da Universidade de Nüremberg realizou pesquisas na Alemanha, salientando o aspecto da violência nas escolas como problema social (FUNK, 2002a, p. 63 e ss.).

Antinopoulou (2002, p.153-173), Professor Assistente do Departamento de Psicologia, que leciona a disciplina de Criminologia, em Atenas, conduziu um estudo sobre violência escolar na Grécia concluindo que esse fenômeno está ainda em construção e que, portanto, merece mais atenção das autoridades e dos envolvidos com a educação.

Por sua vez, Van Vee (2002), do Centro de Desenvolvimento do Professor e da Escola de Amsterdã, liderou os estudos realizados na Holanda que têm agido no sentido de priorizar sistemas preventivos e a intervenção precoce, juntamente com a prestação de assistência aos necessitados, sem deixar de dar importância – o Estado – às melhorias dos locais e das condições de trabalho dos profissionais da educação.

Ortega (2002, p.197-222), da área de Psicologia da Universidade de Sevilha, foi a responsável pelos estudos realizados na Espanha, priorizando dar visibilidade a esse fenômeno. O Professor Clemence da Universidade de Lausanne orientou as pesquisas na Suíça.

Em Portugal, merece destaque especial o trabalho de pesquisa realizado por Estrela (1992), pesquisadora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, que dá ênfase no trabalho de formação de professores e indisciplina, incluindo o papel da comunicação e dos tipos de comunicação que o professor utiliza em sala de aula, “os desertos de comunicação”. Refere-se à falta de preparo do professor para lidar com a diversidade da clientela escolar oriunda das diferenças sócio-econômicas dos alunos e da massificação do ensino.

Na França, o trabalho desenvolvido por Douet (1987) enfatiza o aspecto histórico da disciplina e da punição na escola. Mostra de que forma os vários aspectos como histórico, moral, filosófico, ideológico, sociológico, psicológico, e as diferentes doutrinas, a diretividade ou não diretividade interferem nas pesquisas de campo e no comportamento dos profissionais da educação. Suas reflexões são ancoradas também em Foucault, no aspecto teórico, e em pesquisa realizada com centenas de professores e alunos.

Enfatiza-se, entre outras, a necessidade de a disciplina não ser um fim em si mesmo, mas, um caminho que leve à auto disciplina. Que não se deve destacar o aspecto repressivo da disciplina, mas seu caráter organizativo, de criação de um clima de aprendizagem.

Deve-se substituir a relação pedagógica de dominação-subordinação por uma de liberdade e de cooperação. Professor como organizador do contexto de aprendizagem e não apenas como transmissor de conhecimento. O conceito de disciplina deve levar em conta os princípios e as necessidades de trabalho e liberdade. A disciplina exterior deve levar em conta a disciplina interior, incluindo-se a necessidade de auto expressão.

Rogers (1987) é um dos autores consagrados que tem defendido a aprendizagem centrada no aluno e o professor como um facilitador da aprendizagem, aquele a quem compete criar um ambiente favorável ao desenvolvimento da aprendizagem.

Na Argentina, Narodowski (1994), pedagogo, mestre em Ciências Sociais e doutor em Filosofia e História da Educação, professor titular, investigador e diretor do curso de Ciências Sociais da Universidade de Quilmes, tem pesquisado e publicado sobre a disciplina numa perspectiva foucaultiana e seus mais recentes livros são Teoria Educativa e Disciplina Escolar, Infância e Poder, Escola História e Poder, além de vários artigos publicados na Argentina.

Não existe unanimidade, na literatura internacional, a respeito da conceituação de violência, pois esse termo comporta contradições e ambigüidades. Basicamente, dois grupos destacam-se. No primeiro grupo, situam-se aqueles que querem uma conceituação restrita, isto é, somente o que estiver tipificado como tal no Código Penal, a exemplo do artigo 229 do Código Penal brasileiro que fala em forma qualificada “se da violência resulta lesão corporal de natureza grave”, que de conformidade com o art. 129 do mesmo Código, ocorreria - a lesão corporal de natureza grave - quando incapacita o indivíduo para as ocupações habituais por mais de 30 dias, ofendendo assim a sua integridade corporal.

Argumentam os adeptos desse posicionamento, a exemplo de Chesnais (1981) que pode haver uma inflação do termo, se o mesmo passar a albergar todo e qualquer tipo de comportamento de incivilidade. Segundo esse autor, devemos nos ater ao “círculo interno da violência” ao “núcleo bruto” e à “violência física mais grave”, e que o restante seria preocupação de “certos intelectuais ocidentais que estão bem de vida demais para saber algo sobre o mundo da pobreza e do crime” (in DEBARBIEUX, 2002b, p. 62).

Do outro lado estão os que advogam uma conceituação mais amplificada do conceito de violência. O próprio Debarbieux (2002b) esposou este posicionamento citando Ballion (1999), que afirma: “há violência quando há abuso, ameaça, intimidação, danos físicos a outros, danos ou destruição intencional de pertences”(p. 62). Debarbieux (2002b, p. 63) informa que “limitar a violência ao âmbito do Código Penal é tão relativo quanto o próprio Código Penal, não consistindo, portanto, numa base segura para se evitar o relativismo”.

Exemplifica com as questões relativas à violência sexual, ao assédio sexual no trabalho e a figura do *assédio moral*, uma temática relativamente nova que está centrada, sobretudo, na humilhação, por parte de superiores hierárquicos, no ambiente de trabalho,

em relação aos seus subordinados. No Brasil existem muitos municípios, a exemplo de São Paulo, nos quais a matéria já se encontra regulamentada pelo poder legislativo, existem outros 80 municípios brasileiros nos quais tramitam projetos no mesmo sentido. Em abril de 2002, na cidade de São Paulo realizou-se o I Seminário Internacional sobre Assédio Moral no Trabalho¹.

Mesmo não estando, num determinado momento histórico, fazendo parte do Código Penal, nem por isso deixaram esses comportamentos de serem punidos, por conta das queixas apresentadas pelas vítimas de tais situações que acabam contribuindo para a formação de novos paradigmas. Num primeiro momento os comportamentos são nominados e gradualmente vem a se converter num delito, ou seja, a lei passa a regulamentar, a disciplinar a matéria.

O Código Penal passa a representar a cultura média de uma determinada época, mas como o processo legislativo é demasiadamente moroso, acaba estando em descompasso com as expectativas da sociedade.

Questiona ainda Debarbieux (2002) que, o fato de diferentes atos sociais poderem ser agrupados sob o nome genérico de violência, por parte de pessoas de dentro das escolas é, por si só, um ato social que merece ser pensado.

Não devemos, nós professores, deixar que a violência fique no nível da subjetividade, favorecendo aquilo que Bourdieu (1997b) chama de violência simbólica, pois esta torna-se ainda mais violenta por ser oculta, e o fato de ouvirmos as vítimas aumenta o nível de conscientização e ajuda no processo de desconstrução, ou não implementação de um nível ainda maior de violência.

¹ Maiores detalhes no site: <http://assediomoral.org>.

Isso sem levarmos em conta que o fato de as vítimas fazerem uma certa catarse sobre sua situação ajuda-as a enfrentarem a mesma de forma mais positiva, e concomitantemente, não faz com que haja omissão de nossa parte, pois um crime pode ocorrer tanto por ação quanto por omissão, no caso em que, pelas circunstâncias incumba o dever de participar.

Conforme Bourdieu (1997, p. 85): “a violência adolescente, que poderia ser vista como uma ruptura da ordem social, principalmente com a escola, na verdade não passa de reprodução conformista da violência sofrida por eles próprios.” O não combate à violência estaria nos colocando numa posição de expectadores em que estaríamos contribuindo para a manutenção e produção de desigualdades sociais. A opressão diária da violência é também uma forma de dominação.

Um dos problemas levantados pelos adeptos da definição “ampla” de violência, é o fato de a mesma poder servir de pretexto para a implementação de uma política ainda maior de controle dos comportamentos das crianças.

Essa criminalização da pobreza que se originou nos Estados Unidos da América e está sendo proposta para a Europa pode representar o fim da proteção social e justificar comportamentos típicos da cultura americana, como a beligerância, por exemplo.

Segundo Debarbieux (2002b, p. 74), “as pesquisas na área demonstram que a violência nas escolas deve ser analisada macro e micro sociologicamente, enfatizando que suas causas são tanto exógenas... quanto endógenas”.

No presente estudo optou-se por considerar atos de indisciplina escolar, como sendo parte da violência, com o nome utilizado na literatura internacional de microviolência, para os casos mais leves, como xingar, insultar, agredir verbalmente, brigar, ameaçar, faltar com o respeito, ser rude, mentir, fazer gestos ofensivos, zombar, recusar-se a trabalhar em

grupos, desobedecer, intimidar, empurrar, é o que alguns autores denominam de violência miúda; enquanto comportamentos como lesão corporal de natureza grave, porte e uso de arma branca ou de fogo, roubos, extorsões, e assemelhados constituem a violência propriamente dita.

Ao não interferirmos na construção da violência, ao deixarmos a impunidade imperar, estaremos de uma forma ou de outra, se entendemos que a violência é construída, colaborando para sua propagação, pois a tendência é de que esses comportamentos não repreendidos, ou punidos, se for o caso, repitam-se. Não podemos permitir que a violência torne-se rotineira.

Debardieux (2002b, p. 82) afirma:

... levantamentos mostram que a violência tem uma história, que ela não foi simplesmente uma explosão inesperada: ela é previsível pois foi construída socialmente. Portanto, são as estratégias de prevenção, e não as estratégias de repressão que encontram justificativa na pesquisa científica, não apenas por questões ideológicas, mas por puro pragmatismo.

Insiste no fato de o *stress* acumulado pela micro violência diária poder ter um efeito tão devastador e desestabilizador quanto um único ato grave de violência. Essa violência tênue, do dia-a-dia, dificilmente perceptível, pode levar a graves danos e a um sentimento de impunidade para as vítimas, razão pela qual, assim como a violência vai se construindo de forma lenta e constante, também a prevenção deverá ser uma tarefa longa e diária, nas menores tarefas que executamos, contribuindo assim, para a implementação de uma cultura da paz.

Destaca os efeitos danosos da micro violência, como o baixíssimo nível de auto-estima das vítimas que, na maioria das vezes, as levam a uma grande introversão e a um sentimento de impotência ante a realidade. Isso, somado aos valores centrados em si

mesmos, em função de sua introversão, podem levar um indivíduo a tornar-se um delinqüente por razões impulsivas.

As escolas tendem a ser vistas como espaços mais pacíficos, de um ambiente mais saudável, onde as relações humanas devem ser mais amistosas, e em função disso, muitas vezes há uma tendência a minimizar as ocorrências de comportamentos violentos, não os comunicando a quem de direito, para que providências sejam tomadas.

O que se deve entender é que, com as profundas mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas, mesmo resistindo, não há como a escola continuar sendo a mesma. Não tem condições objetivas de continuar sendo um ambiente protegido, mesmo porque parte de seus alunos são afetados por vários tipos de problemas, tanto em nível individual, como familiar e social.

Como nos informa Werthein, Diretor da Unesco no Brasil, no prefácio da obra de Debarbieux (2002, p. 11) “a escola, um ambiente social antes considerado seguro, deixou de ter essa característica, não só no Brasil, mas em numerosos países do mundo”. Importa “não apenas estudar esses fatos... mas atuar sobre eles, apoiando os educadores e educandos que enfrentam diuturnas dificuldades, e chegam, mesmo, a arriscar suas vidas para assegurar um bem inestimável à paz e ao desenvolvimento: a escolaridade”, complementa o Diretor (p. 11).

Nas entrevistas realizadas com a Diretora da escola, orientadoras educacionais e professoras, seja do período da manhã, como do período vespertino, a primeira coisa que chama a atenção é o fato de se fazerem contínuas referências à Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente –ECA.

As referências feitas ao mesmo são, no mínimo, contraditórias. Alega-se que “se a gente relar, tocar numa criança e ela não gostar, chega em casa, reclama para a mãe, e no outro dia a gente é chamada no Conselho Tutelar” (Entrevista n. 1, fem., 44 anos, p. 02).

No mês passado uma professora falou de forma mais “dura” com um menino da segunda série, criança de 7 ou 8 anos, e quando a professora saiu da sala e estava andando pela rua, em frente à escola, levou uma pedrada na testa, que precisou ser levada ao hospital. Na seqüência, foi ao IML - Instituto Médico Legal - fez exame de corpo de delito e encaminhou-se ao Conselho Tutelar, e depois de prestar a queixa recebeu a seguinte recomendação da pessoa que a atendeu: “É, alguma coisa a senhora deve ter feito para essa criança, caso contrário ela não teria feito o que fez” (sic)... (Entrevista 8, fem., 47 anos, p. 28).

Uma professora relatou o fato, que numa cidade onde sua família tem um sítio, (área rural):

O vizinho pegou, a criança chegou da escola, foi colher algodão, depois do almoço, depois da aula, certo? Aí denunciaram, levaram a criança, vieram buscar a criança, o Conselho Tutelar, certo? O pai fez um monte de protesto, um monte de coisa, né? O pai tinha mais cinco (filhos) o pai pegou os filhos e falou: não tem problema, vocês cuidam desses aqui também, porque meu filho come, ele tem que aprender a trabalhar, então essas coisas, sabe professor?!(Entrevista 9, fem., 58 anos, p. 30).

Outros professores assim se manifestam:

O professor antes de mais nada tem que ter uma postura de educador. Eu acho que o ECA veio trazer uma grande contribuição. Assim como o aluno erra o professor erra muito também. O aluno é protegido sim pelo ECA, mas tem que ser porque se a gente mandar o aluno para outra escola, só vai transferir o problema, não resolve. Se for para mandar embora nós vamos esvaziar a escola. Agora eu acho que o ECA, os alunos têm uma interpretação diferente, porque tem punição, ta? (Entrevista 6, fem, 55 anos, p. 22).

Há ainda, os que mostram o seu desconhecimento ou falta de comprometimento em relação ao ECA da seguinte forma:

A impressão que a gente tem é que eles (os alunos) não têm conhecimento. E, a gente, até talvez seja considerado como uma falha, a gente não trabalha muito essa questão. Quando trabalha as leis na escola, trabalha muito superficialmente” (Entrevista 4, masc., 43 anos, p. 08).

Eu acho assim, que o Conselho Tutelar não está exercendo aquilo que deveria exercer mesmo, entendeu? A teoria deles é bonita, o discurso é bonito, mas não atinge. Eu acho que o Conselho Tutelar não deveria ser composto por pessoas que não são especializadas a isso, eu acho que ele é composto por pessoas que não têm nada a ver com a educação”(Entrevista 5, fem., 47 anos, p. 12).

Mesmo sendo uma lei, e que portanto, exige cumprimento, existem professores que são favoráveis ao ECA, outros se posicionam contra, especialmente em relação aos aspectos que lhes dizem respeito, e outros desconhecem o verdadeiro teor desta Lei, em que pese a alegação da ignorância da lei não ser motivo suficiente para justificar seu descumprimento.

As diferenças entre o que ocorria outrora e o que ocorre atualmente na escola é tão gritante que merece registro, é como se tivesse havido uma grande ruptura entre o que “era” e o que “é”. Senão vejamos: O Núcleo Regional de Educação de Maringá, que representa a Secretaria de Estado da Educação, em Maringá e região, por meio do Ofício Circular n. 63/03, de 11 de abril de 2003, comunicou aos Professores que “atendendo à solicitação das equipes pedagógicas de algumas escolas que, preocupadas com o crescente índice de indisciplina e violência nesses estabelecimentos de ensino e no intuito de buscar possíveis soluções, a Equipe de Ensino do NRE, estará oferecendo aos profissionais da educação um Seminário: “A indisciplina e a violência no ambiente escolar”. E a mesma correspondência dá conta que o evento contará com os seguintes palestrantes: Juiz da Infância e da Juventude; Promotor da Infância e da Juventude; Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente-OAB; Delegacia da Infância e da Juventude; Conselho Tutelar e Fundação de Desenvolvimento Social de Maringá.

Foram convocados para esse evento Orientadores, Supervisores e diretores dos estabelecimentos de ensino.

Elogiável a iniciativa do Núcleo. O evento contou com mais de 300 participantes, e curioso foi ver na composição da mesa de abertura da solenidade, além do Juiz e do Promotor da Infância e Juventude, 03 Delegados de Polícia, por conta da Delegacia da Juventude, além dos demais participantes.

Quando, em outros tempos, imaginar-se-ia um evento educacional com a presença de Delegados de Polícia?

O seminário foi bastante esclarecedor e trouxe à tona discussões interessantes acerca do Estatuto da Criança e do Adolescente e do Conselho Tutelar, entre outras.

Um dos pontos importantes é traçar uma linha divisória entre ato de indisciplina, violência, ato infracional e o quando se considera tipificado um ato delituoso, um crime. Os comportamentos anti-sociais devem ser combatidos, enquanto os comportamentos pró-sociais devem ser estimulados no ambiente escolar, entre alunos e professores, no estímulo do desenvolvimento de uma cultura de paz.

Mais um pouco e para ser um professor seguro, sem medos de infringir algum dispositivo legal terá que cursar uma disciplina básica de direitos e garantias individuais para poder trabalhar numa escola, noções básicas de direito penal, estatuto da criança e do adolescente, colocar detector de metal na porta das escolas, uma vez que várias comunidades estão solicitando que a Polícia Militar faça revista nas mochilas dos alunos antes da entrada em sala de aula, como já solicitado, por exemplo, pelos diretores de escolas de Curitiba – PR. conforme veiculado em programa de televisão da Rede Globo, no Estado do Paraná, do dia 18 de maio de 2003, chamado Globo Comunidade, em que a temática versava a respeito da violência nas escolas e o Diretor alegava que o Conselho Tutelar havia impedido que os alunos fossem revistados na porta de sua escola.

Professores queixam-se que por qualquer motivo podem ser chamados ao Conselho Tutelar, que pode alegar, por exemplo, a exigência legal da preservação da imagem da criança ou do adolescente, uma vez que o Estatuto estabelece em seu artigo 17, que “o direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da

criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais”.

Conforme Mattia (2002) se o professor atribuir à criança ou ao adolescente conduta que diminua sua consideração social de conformidade com o estrato social a que pertença, estaria violando um seu direito de personalidade, qual seja o direito à imagem, o mesmo podendo ocorrer se assacar contra ele prática de ato infracional não estando provado o fato.

Evidente que sendo criança, adolescente ou adulto, especialmente o profissional da educação deve zelar pelas boas relações humanas e pela preservação do imagem do outro, seja ele de que idade for.

Numa perspectiva foucaultiana, corroborada pelo Professor Dubarbieux (2002a, p. 20) da *Université Victor Segalen Bordeaux 2*, da França, “esse interesse pela violência pode parecer suspeito, na medida em que ele talvez venha a alimentar as representações conservadoras de uma infância indisciplinada, justificando assim todas as políticas repressivas e retrógradas do excesso de supervisão”.

Esse desejo de conhecimento acerca da indisciplina e da violência poderia ser um disfarce para a necessidade de um controle ainda maior que o existente, informa o autor.

O autor acima comenta a possibilidade de uma nova orientação punitiva comum que, originária das Américas, vem se disseminando sob a forma de um novo conservadorismo, tanto na Europa, como em outras partes do mundo e que vem contribuindo para a criminalização da pobreza. E “pode ser interpretado como uma maneira de aliviar o Estado nas suas responsabilidades na gênese social e econômica da insegurança, apelando, ao contrário, para a responsabilidade individual dos habitantes, dos quais agora se espera que exerçam controle social estrito sobre si mesmos” (Debarbieux, 2002b, p. 21). Seria a tolerância zero desde a tenra idade, finaliza.

O que não se pode admitir é que escolham-se apenas episódios impactantes envolvendo crianças, para jogar na mídia, e tentar justificar todo tipo de barbárie contra as camadas da população que estão em estado de vulnerabilidade. A violência não ocorre, de repente, mas é socialmente construída, e isso deve ser levado em conta no estabelecimento das chamadas políticas públicas, sendo que o Estado deve agir sobretudo de forma preventiva e não apenas de forma repressiva. O comportamento não é determinado apenas por fatores individuais.

Afirma o Art. 2 do ECA: “Considera-se criança, para os efeitos dessa Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”.

Por via de consequência, os maiores de 18 anos são totalmente imputáveis, ou seja, respondem inteiramente pelos seus atos e pelos resultados provocados por seus atos ou omissões, de conformidade com o Código Penal, sendo aluno ou não, estando dentro da escola ou não.

Diante de um mesmo ato típico, por exemplo, lesões corporais, art. 129 do Código Penal, um aluno agride fisicamente o professor. Se for maior de 18 anos é crime e deve ser comunicada a autoridade policial que poderá lavrar um termo circunstanciado e encaminhar ao juizado ou, dependendo da complexidade do caso, instaurar o competente inquérito policial, nos termos da Lei 9.099 de 26 de setembro de 1995, enviar ao Ministério Público, que poderá oferecer denúncia, encaminhando ao juiz para a ação competente. Poderá resultar inclusive em detenção.

Mas, e se o aluno for menor de idade? Neste caso, como a criança ou o adolescente não podem ser punidos da mesma forma que o adulto, deverá receber uma medida sócio-

educativa, que poderá implicar, não em reclusão, mas pode ser submetido à internação, porque menor não comete crimes e sim atos infracionais.

O que é um ato infracional? Leia-se a íntegra do artigo 103 do ECA e teremos a resposta: Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal.

No dizer de Kaminski (2002), advogado especialista pela USP em Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes, e membro da Comissão Especial dos Direitos da Criança e do Adolescente da Ordem dos Advogados do Brasil/RS. “entre crime (ou delito) e contravenção penal, não há diferença ontológica, de essência, mas há diferença em relação à pena a eles aplicada, em razão da potencialidade lesiva” (p. 49).

Ou seja, trata-se apenas de uma questão semântica, se a pena será de prisão simples ou não, se pode haver apenas pena de multa ou não. Na verdade a maioria dos penalistas acredita que enquadram-se crime e ato infracional na mesma categoria jurídica, possuem os mesmos atos constitutivos, apenas um é cometido por maiores e o outro por menores de 18 anos.

O que deve importar, na verdade, é o bem comum, mantendo-se a harmonia, o equilíbrio social, a paz e a segurança de toda a coletividade e não apenas questões de denominação.

O que acaba ocorrendo em organizações criminosas, a exemplo do tráfico de entorpecentes, é que os maiores usam os menores de idade como “formiguinhas” para realizarem boa parte do *serviço sujo* pois os primeiros sabem que, se flagrados em delito, os menores de idade receberão, diante de um mesmo fato, tratamento diferenciado, em relação aos adultos.

O artigo 228 da atual Constituição Federal do Brasil, assim dispõe: São penalmente inimputáveis os menores de 18 anos, sujeitos às normas da legislação especial. O artigo 27 do Código Penal brasileiro, que é de 1940, já continha essa mesma norma, que passou, a partir de 1988 a ter *status* constitucional. No caso, a legislação especial é o Estatuto da Criança e do Adolescente, que em seu Artigo 104 assim determina: São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às medidas previstas nesta Lei.

Com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, pela ratificação da Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente na Organização das Nações Unidas, passou-se a dar um tratamento especial aos menores de 18 anos, aplicando-se aos mesmos as medidas sócio educativas, que compreendem advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional, conforme prevê o ECA, em seu Capítulo IV, artigo 112, além do previsto no artigo 101 deste mesmo dispositivo legal.

Este mesmo Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu art. 131 cria o Conselho Tutelar “encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente”.

Cumprido salientar que as medidas sócio educativas são aplicáveis aos maiores de 12 e menores de 18 anos, enquanto as medidas de proteção, ou protetivas, enumeradas no art. 98 e seguintes, aplicam-se aos menores de 12 anos, dando-se ênfase “às necessidades pedagógicas, preferindo-se aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários”, nos precisos termos do art. 100 do ECA.

Interessante observar que no Código Criminal do Império, que data de 1830, os menores de 14 anos somente eram considerados penalmente irresponsáveis se não houvesse prova no sentido de seu discernimento. Se ficasse provado que o mesmo tinha condições de

entender a gravidade de seu ato, era encaminhado para casa de correção. Entre 14 e 17 anos respondia por seus atos com uma pena equivalente a $\frac{2}{3}$ da pena que seria cominada ao maior de 18 anos.

A partir do Código Penal de 1890(Pierângeli, 2001) as pessoas entre 9 e 14 anos, entendendo o caráter de seu ato ilícito, eram recolhidas em estabelecimento disciplinar industrial, até, no máximo a idade de 17 anos.

A legislação de 1926 determinava que nenhum menor de 18 anos poderia ser recolhido à prisão comum.

A sociedade evoluiu em todos os sentidos, a partir de 16 anos, o menor de idade pode escolher, votando, o Presidente da República, Governador, Prefeito, membros do poder legislativo, mas não responde penalmente por seus atos. Essa é a orientação da Convenção sobre os Direitos da Criança e adotada por vários países americanos, tais como: Colômbia, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela.

O Código Penal de 1969, conforme destaca Cury (2002, p. 327), em seu art. 33 assim prescreve: “O menor de 18 anos é inimputável, salvo se, já tendo completado 16 anos, revela suficiente desenvolvimento psíquico para entender o caráter ilícito do fato. Neste caso a pena aplicável é diminuída de $\frac{1}{3}$ até a metade”.

Essa doutrina da proteção integral encontra suas raízes mais próximas, segundo Cury (2002), na Convenção sobre o Direito da Criança, aprovada pela Assembléia-Geral das Nações Unidas em 20.11.89 e serviu como base de sustentação para os dispositivos contidos no Estatuto da Criança e do Adolescente. Este entende que, sendo a criança e o adolescente diferentes dos adultos, devem receber um tratamento diferente, pois estão em desenvolvimento.

O Estatuto dá um tratamento diferenciado à criança – até 12 anos – incurso em ato infracional, que receberá uma “medida de proteção” (art. 101 ECA) sendo que o adolescente (12-18 anos) se cometer um ato infracional deverá submeter-se a uma medida sócio-educativa (Art. 112 ECA).

Doutrinariamente trata-se de um posicionamento avançado, o problema está em que a maioria desses dispositivos fica “só no papel”. Quantas cidades têm locais apropriados e pessoal especializado para dar atendimento aos dispositivos legais? Em que tipo de instituição os menores infratores são internados? Que tipo de apoio e orientação as famílias recebem?

Podemos ir além: “as próprias escolas e os professores estão em condições de responder de forma adequada e eficaz aos comportamentos manifestos e às necessidades subjacentes a eles”? indaga HAYDEN (2002, p. 137), que entende ser fundamental as escolas estarem preparadas para, além de atenderem as exigências curriculares, no sentido intelectual, poderem prestar atendimento às dificuldades emocionais e comportamentais de seus alunos. A maioria das escolas não está estruturada, nem na parte física e nem de pessoal para prestar atendimento deste nível.

A escola é um espaço em que um número razoavelmente grande de pessoas, com os mesmos tipos de carências, estão reunidas, e isso representa para os professores um grande desafio. Como corresponder às expectativas dessas pessoas? “Como contrabalançar os efeitos da concentração espacial das situações de desvantagem, que muitas vezes ocorrem em torno das escolas”? questiona a autora (HAYDEN, 2002, p. 156).

Essas crianças em desvantagens, assim entendidas por Hayden (2002), como crianças que, na ordem material ou cultural, fazem parte do que se considera como pessoas “carentes”, a exemplo das crianças sob os cuidados dos serviços sociais, ou crianças

assistidas, ou em situação de risco, muitas vezes oriundas de famílias desestruturadas, isto é, famílias cujos pais acabaram de se separar, famílias caóticas, pais drogados, ou vivendo sob forte tensão, com grande incidência de desemprego, ou trabalho eventual e de baixa remuneração. Muitas vezes essas crianças sofrem maus-tratos, ou têm cuidados insuficientes. Se o professor manda uma “cartinha” para os pais, as vezes os filhos são surrados pelo pai, por terem feito bagunça na escola.

Em função desse quadro, essas crianças necessitariam na escola de cuidados especiais, equivalentes ao que seriam dados por pais interessados e compreensivos, um apoio suplementar, quase que uma forma de compensação. Mas, indaga-se, pelo número de alunos por turma, e pelo número de professores que as escolas têm, isso é viável?

As crianças e adolescentes indisciplinados, via de regra, são os que necessitam de mais educação, assistência e formação, mas, por vezes, acabam sendo relegados a um segundo plano. O fato é que a escola, como está hoje, não foi estruturada para atender a todas as demandas a que é solicitada. “No caso de algumas crianças, a escola talvez seja o único lugar onde elas podem se expressar de forma segura. É de grande urgência que esse fato seja reconhecido..., que as escolas sejam providos de recursos suficientes, e que os professores sejam treinados, apoiados e remunerados de forma condigna” (HAYDEN, 2002, p. 160).

Imagina o leitor à qual realidade a autora dessa afirmação está se referindo? À realidade da Inglaterra.

O capítulo II da lei 8.069 – Estatuto da Criança e do Adolescente - dispõe acerca do direito à liberdade, respeito e dignidade da criança e do adolescente, “como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na constituição e nas leis”.

E diz mais a Lei, em seu art. 17: O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Este dispositivo legal assenta-se no Art. 5, X da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que dispõe:

Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos seguintes termos:

X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação.

Muitos professores vivem e trabalham amedrontados, em parte, talvez, por um entendimento distorcido de seus direitos e deveres. Sentem-se ameaçados pelos seus alunos que, via de regra, referem-se muito mais aos seus direitos que a seus deveres. Veja-se o depoimento de uma professora:

A criança faz bagunça, ou xinga a mãe da outra criança da sala, professora, o fulano falou que minha mãe é uma b...”, isso criança de oito anos, se você chama o pai, ele vive bêbado e surra a criança em casa, mas se você falar alto com ela, responde por isso no Conselho Tutelar (Entrevista 9, fem., 58 anos, p. 31).

Como assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à educação, se quando você dá uma ordem para um aluno, ele, além de não te obedecer, te xinga de filha da p...para cima? Indaga uma outra professora (Entrevista 08, fem., 47 anos, p. 27).

Nada mais justo que o professor tenha que respeitar a criança, desde que a recíproca seja verdadeira. Ou só as crianças têm o direito de serem respeitadas? Onde está o Estatuto dos professores, com seus direitos? Onde estão estabelecidos os limites das crianças e dos

adolescentes no Estatuto, quando se trata das relações na escola? indagam os professores. Nós só temos deveres? arrematam.

Muitos professores consideram que o ECA enfatiza mais os direitos que os deveres e isso estaria gerando um desequilíbrio nas relações entre professores e alunos e muita falta de respeito para com os direitos dos professores.

Por outro lado, quando se lê o art. 6º do ECA percebe-se que está implícita, a necessidade de mostrar os limites, os deveres, de todo cidadão, mesmo que em processo de formação, observar-se os fins sociais a que se destina.

Na interpretação desta Lei, levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento (Art. 6º do ECA).

Não existe cidadão apenas portador de direitos e não de deveres. O que está ocorrendo é que não só professores sentem-se intimidados por alunos ameaçando-os com o Conselho Tutelar, chegou-se ao absurdo, segundo depoimento público de uma conselheira do Conselho Tutelar², da cidade de Maringá, de filhos ameaçarem os próprios pais de recorrer ao Conselho Tutelar quando algum pleito da criança ou do adolescente não estiver sendo atendido, estamos nos referindo aqui a questões menores, que não justificam, absolutamente, tal atitude, como o adolescente que quer sair e voltar tarde da noite e os pais não permitem, por exemplo. Evidente que, quando a criança é molestada sexualmente, ou é violentada, seria sobejamente justificada sua atitude.

Neste mesmo diapasão, ou seja, da necessidade de se alterar o Estatuto da Criança e do Adolescente, a FOLHA (17. 04. 03, p. A2) traz à tona reportagens acerca da necessidade

² Esse depoimento faz parte de palestra proferida no anfiteatro do Colégio Marista de Maringá, em data de 07.05.03 pela Conselheira Débora Miller da Silva, em evento promovido pelo Núcleo regional de Ensino de

de se mudar, ou não, tal dispositivo legal, propugnando por um equilíbrio entre a necessidade de se punir e a necessidade maior de se educar.

O fato é que essa peça legislativa, segundo a reportagem, como qualquer outra, pode e deve ser aprimorada, e certamente, ouvindo-se os professores, boas sugestões haverão de surgir no sentido de se alcançar tal desiderato.

Outra questão que tem chamado a atenção do pesquisador refere-se a um aspecto curioso alegado por parte de professores, não só da escola objeto da presente pesquisa, mas também de outras escolas, com as quais mantém contatos, refere-se aos alunos provenientes dos programas sociais, ou pelo menos de parte deles.

Sabe-se que em 2001 havia no Brasil 6.667.860 (seis milhões seiscentos e sessenta e sete mil e oitocentos e sessenta) crianças e adolescentes, ou seja, o equivalente a 15,5% (quinze vírgula cinco por cento) das pessoas nesta idade (FOLHA, 17. 04. 03, p. A11).

Afirmam professores envolvidos com essas crianças que, parte delas, “são obrigadas pelos pais a freqüentarem a escola porque se não o fizerem não receberão (os pais) o valor equivalente à bolsa destinada pelo programa social no qual estejam inscritos, e tem pai, segundo o depoimento de uma supervisora pedagógica que “fuma” o caderno do filho, ou seja, usa as folhas de cadernos para servir de palha de milho para enrolar o fumo (Entrevista 5, fem., 47 anos, p.16).

Embora apenas uma parte dessas crianças que são retiradas das ruas e colocadas nas escolas não vejam muito significado e sentido em ficar nas escolas, o fato de o professor ter 3 ou 4 crianças desinteressadas em sua sala prejudica o seu trabalho com toda a sala e não apenas com eles, como pode se verificar dos depoimentos dados pela totalidade dos professores ouvidos neste trabalho (p. 143-144).

Como alguns pais não valorizam a educação formal, e muitos são analfabetos, acabam passando para as crianças esse tipo de visão acerca da (des)importância dos estudos, o que não contribui, de forma alguma, na promoção da auto-estima da criança ou do adolescente, e nem par sua maior inclusão social.

Dados indicam que os meninos apresentam mais comportamentos de indisciplina, numa proporção de quatro para um, em relação às meninas.

Como um profissional da educação poderá dar atendimento ao contido no artigo 53 desse Estatuto, no sentido de sua formação integral, preparo para o trabalho, pleno desenvolvimento de sua pessoa num clima de amedrontamento em que vive, de falta de respeito, com crise de autoridade, com baixos salários?

Vários professores abandonam a profissão ou aposentam-se quanto antes. Outros tornam-se depressivos ou passam a ter outros problemas de saúde física e mental. Certamente o ambiente de trabalho e as condições objetivas devem contribuir significativamente para construir tal quadro.

De acordo com Spósito (2001), esta temática da indisciplina e da violência escolar vem sendo relativamente pouco pesquisada na realidade brasileira, e há a necessidade de que se forme um corpo mais robusto de pesquisas e estudos acerca do tema, pois no período compreendido entre 1980 a 1988 em toda a pós graduação em Educação, no Brasil, somente nove teses ou dissertações versaram acerca desta temática.

A nossa lei maior, em seu art. 227, dá o comando no sentido de que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, alimentação, educação, ao lazer, profissionalização, cultura, à dignidade, ao respeito, além de coloca-la a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O que ocorre porém, é que o próprio Estado tem sido um mau padrasto, uma vez que não dá as mínimas condições de trabalho para uma grande maioria da população adulta, que se vê desempregada, desiludida, expropriada, sem assistência digna à saúde, ao salário digno, à educação de qualidade, e remunera com salário de fome os educadores, essa é nossa triste realidade.

A lei funciona, neste caso, muito mais como uma questão principiológica, um valor declarado a ser conquistado, uma questão programática do que a regulamentação de uma situação de fato existente. É como se fosse uma sinalização de um lugar aonde pretende-se, um dia, chegar.

A realidade estudada, a escola, os professores, caracterização dos alunos, os procedimentos metodológicos utilizados serão objeto do próximo capítulo.

CAPÍTULO III

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A cidade de Maringá, está a 434 km de Curitiba, e situa-se no noroeste do Estado do Paraná, é considerada uma cidade ecológica, dado seus bosques e grande número e variedade de árvores. Conta com uma população de 288.653 habitantes, conforme o último censo do ano 2000. Deste total, 97% (283.729 habitantes) estão fixados na zona urbana, e 3% na zona rural, constituindo-se a terceira cidade do estado do Paraná, em número de habitantes. As crianças e adolescentes perfazem 33% da população, ou seja, 95.151 pessoas.

A rede de ensino, considerando-se apenas o ensino fundamental e médio, conta com 19 instituições de ensino da iniciativa privada; 41 escolas da rede estadual e 35 escolas públicas municipais. Segundo dados da Secretaria de Educação do Município e do Núcleo Regional de Ensino, cerca de 75 mil alunos estão sendo atendidos.

A Escola, onde o estudo foi desenvolvido, faz parte da rede pública de ensino do Estado do Paraná. Está localizada num dos extremos da cidade, e embora esteja num bairro de classe média, faz divisa com outro bairro, cuja população é oriunda de um programa de desfavelamento que houve na cidade.

Esta Escola foi construída pela Prefeitura Municipal de Maringá, em 07 de dezembro de 1968 e, em 1970, foi doada ao Governo do Estado do Paraná. Atendeu inicialmente alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental.

O prédio em que a escola funciona atualmente foi construído em 1978. A partir de 1986, gradativamente, foi implantado o funcionamento da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental. Está localizada num bairro de classe média mas atende, quase que

exclusivamente, crianças provenientes das camadas mais pobres da população. As crianças que moram no bairro estudam, em sua maioria, em escolas particulares, ou em outras escolas públicas, localizadas na região central da cidade.

No ano de 1988 iniciou-se a implantação do Ciclo Básico com 02 anos e a partir de 1995, o Ciclo Básico de Alfabetização foi implantado até a 4ª série como ciclo único – 4 anos.

A escola funciona nos períodos matutino e vespertino e, além das salas regulares, conta com uma sala para atendimento de deficientes visuais e uma sala de reforço escolar.

A particularidade desta escola é atender alunos provenientes de uma camada social de baixo poder aquisitivo. Numa distância de aproximadamente 600 metros está localizado o Lar Escola da Criança que trabalha em parceria com essa escola e que também atende, exclusivamente, alunos considerados carentes, do ponto de vista econômico.

Oitenta por cento dos alunos da escola freqüentam, em período contrário ao escolar, o Lar Escola da Criança, pois esta instituição oferece atividades sociais e recreativas, conforme consta do seu Projeto Pedagógico. Cinquenta e quatro alunos que freqüentam, tanto a escola pesquisada como o Lar Escola da Criança, são provenientes do *Projeto da rua para a escola*, e estão inscritos no PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil), recebendo uma bolsa mensal, cujo valor gira em torno de R\$ 25,00 por aluno.

Os pais, segundo a direção deste estabelecimento escolar, participam pouco da vida da escola de seus filhos, são em geral trabalhadores de baixa renda, como serventes de pedreiro, auxiliares de serviços gerais, operários, cozinheiros, sendo que das mães que trabalham fora, quase a metade são domésticas.

Parte dos pais está desempregada e muitos ganham cestas básicas, havendo vários pais que já tiveram envolvimento com a justiça em função de atos praticados, conforme

dados fornecidos pela escola e constantes das fontes documentais. Pode-se afirmar que fazem parte de uma situação de “vulnerabilidade social” negativa, no sentido empregado pelo CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - levando-se em conta nesta análise não apenas o indivíduo, como também a situação de sua comunidade (CASTRO e ABRAMOVAY, 2002, p. 143).

A escola conta com 350 alunos de primeira a oitava série. Além da diretora, que anteriormente foi professora desta mesma escola por 14 anos, existem duas orientadoras educacionais e 18 professores, sendo 09 de quinta à oitava série.

Buscou-se, no presente estudo, trabalhar com professores da quinta a oitava série. Foram entrevistadas duas orientadoras, que são professoras no contra turno, uma é orientadora no período matutino e a outra no vespertino, a diretora da escola, e sete professoras, ou seja, a amostra constituiu-se da totalidade dos professores que lecionam de quinta a oitava série, mais a diretora da escola, portanto 10 pessoas. Deste total temos 09 professoras e 01 professor. Todos têm formação em nível superior. Dois são formados em Educação Física, dois em História, dois em Pedagogia, um com Habilitação em Orientação Educacional, um em Letras, um em Ciências Biológicas, um em Ciências do 1º grau, com Habilitação em Matemática, e um com formação em Estudos Sociais e Ciências Contábeis.

Noventa por cento dos professores cursaram especialização, em sua área específica de atuação ou em Didática e Metodologia do Ensino. Oitenta por cento deles concluiu esses cursos durante a década de noventa e vinte por cento na década de oitenta. Setenta por cento trabalha em outra escola, além desta.

Oitenta por cento dos professores pesquisados estão na faixa etária entre 40 e 50 anos, e vinte por cento está entre 51 e 60 anos.

O quadro seguinte delinea as principais características da amostra, sendo que o total dos anos de magistério incluem experiências anteriores à escolarização formal de alguns professores.

Quadro 1 Caracterização da amostra

CARACTERÍSTICAS ORDEM DAS ENTREVISTAS	SEXO	IDADE	CURSO DE GRADUAÇÃO	CURSO DE PÓS-GRAD.	TEMPO DE MAGISTÉRIO	TRABALHA EM OUTRA ESCOLA
Nº 1	Fem.	44 anos	Pedagogia/ Or. Educ.	Didática e Met. do Ens.	26 anos	Não
Nº 2	Fem.	40 anos	Educação Física	Educação Infantil	26 anos	Sim
Nº 3	Fem.	42 anos	Educação Física	Epistemologia Or. e Sup.Ed.	15 anos	Sim
Nº 4	Masc.	43 anos	Letras Anglo- Portuguesas	Não	14 anos	Sim
Nº 5	Fem.	47 anos	Est. Sociais e Ciênc. Contab.	Educação	20 anos	Sim
Nº 6	Fem.	55 anos	História	Didática e Met. do Ens.	24 anos	Não
Nº 7	Fem.	47 anos	Ciências Biológicas	Ensino Religioso	18 anos	Sim
Nº 8	Fem.	47 anos	Pedagogia	Educ.Especial	16 anos	Sim
Nº 9	Fem.	58 anos	História	Matemática	42 anos	Sim
Nº 10	Fem.	50 anos	Ciências e Matemática	Didática e Met. do Ensin	29 anos	Não

O trabalho desenvolveu-se durante o ano letivo de 2003. Além da observação o pesquisador participou nas reuniões de estudo dos professores, denominadas reuniões pedagógicas, bem como das reuniões em que se realizavam os conselhos de classe. Tanto numa como noutra havia espaço para discussão das questões disciplinares. Destaque-se que os contatos preliminares e as primeiras observações ocorreram no último bimestre do ano letivo de 2002. A participação dos professores, da diretora e das orientadoras foi espontânea, atendendo convite do pesquisador, feito nesta ocasião.

A observação consistiu na participação das reuniões com os professores e também nos intervalos das aulas observava-se o comportamento dos alunos, uma vez por semana, durante dois meses, em dias e horários alternados e de forma cursiva essas observações eram registrada

Conversava e lanchava, ora com professores, ora com alunos, de maneira informal, e as anotações, depois de registradas, serviram, em parte, para a elaboração do roteiro de entrevista e do questionário.

Além da observação foi aplicado um questionário (anexo A) a professores, orientadores, e diretora, este questionário compõe-se de duas partes, na primeira tem se uma caracterização da amostra, e na segunda a opinião dos professores acerca de alguns itens tidos como comportamentos de indisciplina pela literatura especializada. Indagou-se também do rol dos comportamentos listados, ou de outros que o professor se lembrasse, não constante da listagem, que comportamentos ocorriam e com que frequência em sua sala de aula, ou nas dependências da escola. O questionário foi respondido, individualmente, por cada professor, na presença do pesquisador, e antecedia à entrevista (anexo B), que foi realizada nas dependências da escola, em uma sala cedida pela direção para essa finalidade.

A entrevista individual obedecia a um roteiro pré estabelecido, constituído por 14 itens, indagando a opinião do entrevistado acerca das questões ali constantes, deixando ao final um tempo para livre manifestação.

Também fez-se uso da análise documental, utilizando-se do regimento e do estatuto da escola.

A metodologia utilizada tentou apreender o real significado do que ocorre no interior da escola, as redes e as relações de poder, bem como as formas de resistência que se passam.

Entre as normas que regulamentam as relações no interior da escola, e que guardam pertinência com o objeto do presente estudo, retiradas do Regimento Escolar, praticamente padronizado nas escolas públicas estaduais, do Estado do Paraná (2000), consignando os direitos, deveres, proibições e sanções, tanto da equipe administrativa, incluindo a equipe pedagógica – Orientadores e Supervisores - quanto da equipe auxiliar de serviços, dos professores, dos alunos e dos pais pode-se destacar:

Direitos dos alunos:

Art. 147: Ao aluno, além dos direitos outorgados por toda a legislação aplicável, serão asseguradas as seguintes prerrogativas:

I – ter garantia de que a escola cumpra a sua função, ou seja, que se efetive o processo de transmissão/assimilação do conhecimento;

II – ter assegurado o princípio constitucional de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

III – ser respeitado em sua condição de ser humano e não sofrer qualquer forma de discriminação, em decorrência de diferenças físicas, étnicas, credo, sexo, ideologia, preferências político-partidárias ou qualquer outra;

IV - usufruir de igualdade de atendimento, independentemente da diferenciação de condições de aprendizagem em que se encontre;

V - assistir às aulas e participar das demais atividades escolares, sem obstáculos que lhe sejam interpostos por motivos independentes de sua vontade ou possibilidades;

VI – ter ensino de qualidade ministrado por profissionais capacitados para o exercício de suas funções e atualizados em suas áreas de atuação;

X – receber atendimento individual paralelo sempre que apresentar dificuldade na aquisição do conhecimento, dentro das possibilidades da escola;

XVII – se o aluno for portador de necessidades educacionais especiais, de ser atendido por professor especializado, em espaço físico adequado, e dispor de materiais específicos de habilitação/reabilitação.

Chama a atenção o fato de a Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná, em suas diretrizes pedagógicas, dar ênfase no construtivismo, ou no sócio interacionismo como proposta básica para o ensino fundamental e constar do regimento geral da escola uma certa ênfase na aprendizagem como um processo baseado na “transmissão e assimilação do conhecimento”, e conhecendo-se as reais condições de trabalho da escola percebe-se a diferença, denunciada por alguns professores em suas entrevistas, entre o distanciamento do discurso oficial e da prática da ação educativa.

O Projeto Pedagógico da escola pesquisada faz constar, quanto ao encaminhamento metodológico, que a perspectiva construtivista é que será o pano de fundo e fornecerá “os princípios explicativos do desenvolvimento da aprendizagem humana”, em que “os indivíduos constroem ativamente seus conhecimentos” (p. 14).

Reafirma ainda que “uma prática pedagógica construtivista propicia a construção ativa do conhecimento, priorizando as atividades que estimulam a experimentação ativa que implica na realização de ensaios e erros” (p. 14).

Deveres dos alunos:

Art. 148: Ao aluno, além de outras atribuições compete:

- I – manter e promover relações cooperativas no ambiente escolar;
- II – executar tarefas definidas pelos docentes que venham colaborar no processo de aquisição do conhecimento, sejam estas no horário escolar ou fora dele;
- IV – respeitar seus colegas e todos os profissionais da escola;
- V – participar das atividades programada e desenvolvidas pela escola;
- VI – cumprir as determinações da equipe pedagógico-administrativa, dos professores e funcionários;
- VII – cumprir e fazer cumprir horários e calendários escolares.

Além desses, no regimento interno da escola para 2003, consta que o aluno deve:

- manter e conservar o material escolar em ordem;
- fazer tarefas de casa;
- usar uniforme escolar;
- comunicar à escola quando tiver problemas de saúde, doenças em família, funeral etc;

- trazer solicitação por escrito e devidamente assinada pelo pai ou responsável caso haja necessidade de ausentar-se da escola mais cedo;
- não trazer pessoas estranhas à escola;
- não fazer uso de cigarros, estiletes e *errorex*;
- não usar palavrões e participar ou incentivar brigas no recinto escolar.

Entre as normas disciplinares da escola para 2003, contam ainda as seguintes medidas disciplinares:

Retratção: o aluno revisará suas atitudes com justificativas orais ou escritas remetidas à pessoas determinadas;

Reparo de danos: promover o ressarcimento do aluno, caso não tenha condições, a medida será substituída;

Reflexão pedagógica: o aluno refletirá, junto à Orientação Escolar sobre a situação-problema ocorrida.

E finalmente, no que concerne às sanções, o regimento escolar prevê o seguinte:

Art. 150: No descumprimento de qualquer dos deveres ou proibições por parte dos alunos, serão aplicadas as seguintes sanções, conforme a gravidade do fato:

I – advertência verbal, sem registro;

II – repreensão, por escrito, com ciência e assinatura dos pais ou responsáveis, quando menor de idade, e por ele próprio, quando maior;

III – encaminhamento do aluno para a biblioteca com afazeres pedagógicos referentes à sua área ou disciplina, quando houver impossibilidade de permanência em sala de aula devido à indisciplina;

III – suspensão das atividades de sala de aula em consenso com a equipe pedagógico-administrativa e professores responsáveis;

IV – encaminhamento do caso ao Conselho Escolar, para as providências cabíveis, quando a falta cometida for muito grave, ou comprometer a integridade física ou moral de um ou mais integrantes da comunidade escolar;

V – encaminhamento ao Conselho Tutelar, em última instância, para aplicação da penalidade de acordo com a legislação vigente (Estatuto da Criança), quando os problemas ultrapassarem as questões pedagógicas.

§ 1º - O aluno excluído da sala de aula, por conduta incoerente, será encaminhado ao Serviço de Orientação Educacional;

§ 2º - A pena de suspensão das atividades escolares será aplicada pela direção, ouvidos o Serviço de Orientação Educacional e Supervisão Escolar.

Art. 151 – Deverão ser comunicadas à Direção, por escrito, pelo professor, qualquer sanção que por ele seja aplicada ao aluno.

Art.152 – As sanções aplicadas aos alunos serão comunicadas aos pais ou responsáveis, e registradas em livro de ocorrências disciplinares.

Uma vez contextualizada a escola, seu histórico, situação geográfica, caracterização do corpo docente e pedagógico, clientela, o que rege a legislação em relação aos professores e alunos, no próximo capítulo, serão apresentados e analisados os dados coletados.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados é feita, preferencialmente, com base nas categorias autoridade, liberdade e poder, o que é perfeitamente viável conforme Lüdke e André(1986). Segue o método indutivo, e utiliza a análise de conteúdo para complementar a reflexão, uma vez que a riqueza dos dados obtidos dificilmente se esgotaria, utilizando-se apenas as categorias citadas.

A análise de conteúdo baseou-se, entre outras, na obra de Bardin (1977) que, além dos fundamentos epistemológicos, informa as técnicas que poderão ser utilizadas para ser alcançar os objetivos pretendidos.

Conforme Eizirike e Comerlato (1995), deve-se entrar na escola e ouvi-la tentando entender a multiplicidade de seus discursos até que, o que está ocultado seja revelado, questionando-se a realidade. E do que fala o discurso da escola? Segundo as autoras fala de ordem, do instituído, “de sujeitos sujeitados ao processo de modelação institucional” (p. 37).

Buscar no silêncio denunciador da escola o seu significado, o seu sentido mais profundo, uma vez que normalmente a escola é concebida como lugar de algazarra, de barulho, de som. O silêncio pode denunciar ou dizer muita coisa.

Segundo Foucault (1999c), a Psicologia, entre 1850 a 1950, teve uma grande preocupação de alinhar-se com as ciências da natureza e de encontrar no homem o prolongamento das leis que regem os fenômenos naturais. Mostrou a influência das práticas disciplinares na construção da ciência contemporânea por meio das relações de saber/poder e regimes de verdade que permeiam a relação pesquisador pesquisado.

Por conta disso tornou-se cada vez mais quantitativa, baseada na matemática e em leis e princípios eminentemente positivistas, tendo que passar necessariamente pelo método experimental, ainda conforme Foucault.

Quando esses postulados ruíram e percebeu-se que o ser humano vai além de uma realidade natural, a Psicologia teve que renovar-se totalmente. “Ao descobrir um novo *status* do homem, ela se impôs, como ciência, um novo estilo” (FOUCAULT, 1999c, p. 123). E esta tarefa ainda não está completa.

A Psicologia instaurou novas relações com a prática pedagógica e, desta forma, avocou a si o fundamento racional e científico da pedagogia.

A Psicologia passa a tentar responder aos problemas postos pela prática dos profissionais envolvidos com as questões educacionais, e aí, segundo o autor, a Psicologia mostra sua contradição, uma vez que estuda o desenvolvimento humano a partir dos seus problemas, o processo de aprendizagem a partir dos que não aprendem e assim sucessivamente.

Sem forçar uma exatidão, pode-se dizer que a Psicologia contemporânea é, em sua origem, uma análise do anormal, do patológico, do conflituoso, uma reflexão sobre as contradições do homem consigo mesmo. E ela se transformou numa psicologia do normal, do adaptativo, do organizado (FOUCAULT, 1999c, p. 124-125).

Como o presente trabalho propõe-se a realizar um estudo, a partir de dados coletados da realidade concreta de uma escola, vejamos os dados que foram coletados, que estão sendo trabalhados, e o que eles podem nos dizer.

Na Parte B do questionário, em que os professores são instados a se manifestarem, acerca de que comportamentos consideram serem de indisciplina, conforme anexo A (p.168-170), apuraram-se os seguintes dados:

Quadro 2: Comportamentos mais freqüentes de indisciplina, segundo os professores.

	(%)
Brigas Empurrões Agressões Físicas	100
Agressão Verbal Xingamentos Falta de respeito Desobediência Zombaria Vandalismo	90
Intimidação Arremessar coisas e objetos	80
Insultos Gestos ofensivos Discussão de alunos com professores	70
Incivilidade Ameaças Insolência Uso de arma branca Uso de arma de fogo Espalhar boatos maldosos Acusar colegas indevidamente	60
Ruído permanente em sala de aula Hostilidade Extorsão Roubo Violência sexual	50

Os comportamentos listados pelos professores, desta escola, como problemas de indisciplina foram indicados também por pesquisas realizadas na Suíça (Clémence, 2002), Bélgica (Blomart, 2002), Inglaterra (Hayden; Blaya, 2002), França (Montoya, 2002), Alemanha (Funk, 2002), Grécia (Artinopoulou, 2002), Holanda (Van Veen, 2002) e Espanha (Ortega, 2002), havendo como destaque, nestes estudos, referências às brigas, agressões físicas e intimidação, além de estarem presentes em outras regiões brasileiras,

especialmente nas capitais, conforme pode ser verificado nas publicações da UNESCO já referidas nos capítulos anteriores, especialmente Abramovay (2002), o que mostra a extensão ou a globalização de tal situação.

Comportamentos como desinteresse, rudeza, passividade, apatia, mentiras, implicância, tagarelice, exclusão da criança de um grupo de amizade, não foram considerados como sendo comportamentos de indisciplina pela maioria dos professores, entre 60 a 90%. Neste ponto, não há concordância com os resultados das pesquisas anteriormente citadas.

Foram ainda relacionados como comportamentos de indisciplina: falta de pontualidade, falar alto em sala de aula, risadas demais e inquietude no lugar, ou seja, comportamentos que do ponto de vista do professor não levam ao conformismo, ao ser igual, ao modelo idealizado pelo professor.

Perguntou-se também, dos comportamentos listados, quais eram considerados violência e não indisciplina. O resultado é apresentado no Quadro 3.

Quadro 3: Comportamentos considerados como violência

	%
Uso de arma branca	90
Violência sexual	80
Uso de arma de fogo	70
Agressão física Vandalismo	60
Roubo Extorsão	50
Arremessar objetos	40
Agressividade grupal Brigas Ameaças Intimidação	30

Entre as demais referências, consideradas não significativas estão: insolência, exclusão, apelidos ofensivos, discriminação, incivilidade e boatos maldosos.

Neste particular há um consenso sobre o que se entende por violência e que já foge do campo mais restrito dos comportamentos de indisciplina, como é o caso do uso de armas, violência sexual, agressão física e vandalismo, entre outros. O que pode ser preocupante aqui, é que o limite entre indisciplina e violência pode ser sutil, dependendo das circunstâncias, e o quadro está em evolução, não está ainda totalmente definido, e o cuidado que professores e autoridades devemos ter é no sentido de nos anteciparmos aos contornos definitivos deste quadro.

A próxima questão indaga quais comportamentos o professor já presenciou, efetivamente, em sua ação educativa, na escola. Os escores estão relatados no Quadro 4.

Quadro 4: Comportamentos presenciados na escola (dentro e fora da sala de aula)

	%
Agressão verbal Xingamentos	80
Agressão física Falta de respeito	70
Brigas Agressão verbal a uma vítima escolhida Acusar colegas indevidamente Zombaria Insultos.	60
Ameaças Desobediência	50
Intimidação Gestos Ofensivos Mentiras e Insolência	40
Empurrões Extorsões Roubo	30
Tagarelice, desinteresse, rudeza, boatos maldosos, hostilidade, ruído permanente em sala, incivilidade, empurrões, vandalismo, discussões entre alunos e professor, exclusão de uma criança do grupo, e arremessar coisas	20

Observe-se que o total das respostas ultrapassa 100% porque um mesmo professor podia indicar vários comportamentos. Destaque-se que se cruzarmos as respostas desta questão com as da anterior, podemos verificar que, no interior das salas de aula, estão ocorrendo comportamentos considerados não só de indisciplina, mas também alguns de violência, e outros que a literatura internacional classifica como micro violências, como a agressão verbal, as brigas.

Quanto à questão relativa ao conhecimento ou não do que quer dizer “ato infracional” previsto no ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente, e crime, previsto no Código Penal, 60% dos entrevistados respondeu negativamente, ou seja, não conhecem a diferença, enquanto 40% respondeu ser a idade a diferença entre uma coisa e outra, ou seja, um ato quando perpetrado pelo menor de 18 anos é considerado ato infracional, enquanto o mesmo ato praticado pelo maior de 18 anos é tipificado como crime.

Esta questão foi a que criou maior dificuldade para os professores responderem, uma vez que envolve matéria técnica, e mesmo os professores que responderam ser a idade o elemento diferenciador, não se mostravam muito seguros, quanto à resposta dada, respondiam, na verdade, mais indagando se era aquilo mesmo, que afirmando.

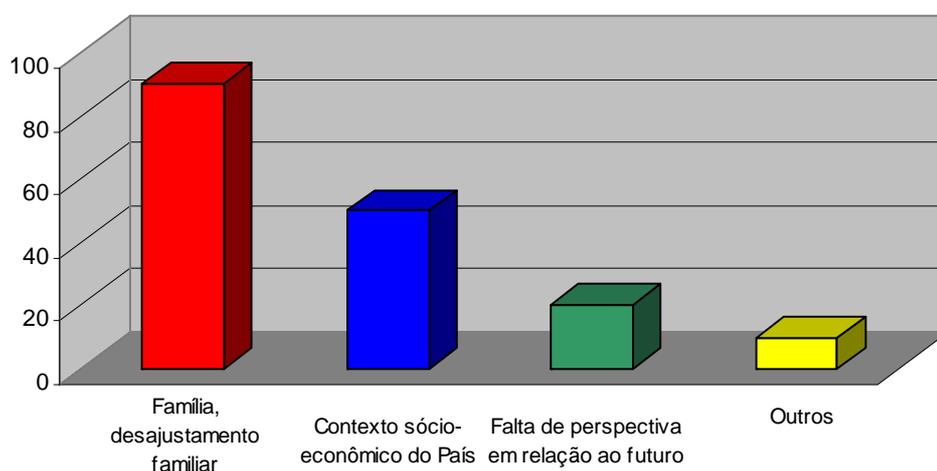
A importância de tal questionamento refere-se ao fato de que, dependendo da idade, os procedimentos a serem tomados deverão ser diferentes, e se o professor não conhecer essas diferenças sentir-se-á inseguro de como deverá proceder e esse comportamento ambíguo poderá ter conseqüências como o estímulo à repetição, por parte do aluno, de tal comportamento inadequado, o aluno vai desenvolvendo o sentimento de impunidade. Pode fazer o que desejar que o professor não interfere.

Além do questionário, que foi mais sucinto, envolvendo um número menor de questões, foram entrevistados os professores da escola, seguindo um roteiro previamente fixado. Este roteiro previa a resposta a 14 questões.

Questão 1: De acordo com o seu entendimento, quais as causas mais freqüentes da indisciplina escolar, hoje?

As categorias (respostas dos professores) estão apresentadas no Gráfico 1.

Gráfico 1: Causas da Indisciplina.



Família, ou desajustamento familiar: 90%.

Contexto sócio-econômico do País: 50%.

Falta de perspectiva em relação ao futuro, falta de objetivos na vida: 20%.

No item, outros, estão contidos: falta de limite, necessidade de auto afirmação, falta de auto estima, violência do mundo atual, mídia, influência do grupo no comportamento dentro da escola, falta de parceria da escola com a família: 10%.

Como pode se depreender dos dados anteriores, noventa por cento dos professores atribuem à família a causa principal da indisciplina na escola. “É aquilo que eles trazem de casa, é o que eles são na escola, o que eles trazem de casa, é a falta de uma estrutura familiar” (Entrevista 1, fem., 44 anos, p. 01).

Esta visão de que as causas sociais, incluindo-se nestas a família, são as causas dos comportamentos indisciplinados está bastante presente neste grupo de professores, os mesmos têm visões diferenciadas de como se estrutura, atualmente, a unidade familiar, mas há quase unanimidade em apontar a família como responsável maior pela indisciplina na escola.

A maioria dos professores concorda que os alunos são na escola “o que trazem de casa”, atribuem ainda à “falta de educação dos pais” e que:

A escola deveria dar um apoio aos pais ... agindo na família, essa família passa a se estruturar melhor e enviar, mandar seus filhos mais calmos para a gente” (Entrevista 2, fem., 40 anos, p. 04).

A escola é uma válvula de escape. A culpa não é só dos pais. Cada um tem que se virar, trabalhar (Entrevista 5, fem., 47 anos, p. 12).

Os pais trabalham o dia inteiro não têm tempo para educar mesmo a criança, trabalha o dia inteiro quando chega em casa então a criança pode tudo, chega na escola também pode tudo, não tem em casa (Entrevista 8, fem., 47 anos, p. 27).

Uma criança que em casa é bem tratada, recebe um beijo, um abraço, pelo menos uma palavrinha de carinho, na escola ela se relaciona bem com os colegas, com a gente. A criança que sai de um lar violento pra ele é natural a vida, então ele acha que na rua, o que ele vive em casa vive na escola (Entrevista 9, fem., 58 anos, p. 29).

A estrutura familiar não incentiva os alunos a estudarem, segundo 90% dos professores entrevistados, e isso, em parte, devido ao contexto sócio econômico do País e à falta de perspectivas em relação ao futuro. Pode-se observar que algumas entrevistas têm forte conotação emocional, além das análises de cunho econômico e social.

A maioria é apática, passiva ou agressiva, ou uma coisa ou outra, porque não tem objetivo nenhum na frente (Entrevista 5, fem., 47 anos, p. 12).

Não tem perspectiva de futuro, eles vivem num contexto sócio econômico de muita dificuldade ... sonham muito alto... mas se contentam com pequenas coisas, o que a escola pode oferecer foge dos interesses deles (Entrevista 10, fem, 50 anos, p. 32).

Antigamente você dizia para o aluno que se ele estudasse ele teria um futuro, hoje não, você tem uma série de profissionais aí, com especialização, mestrado, desempregado, batendo com 2, 3 empregos, então eles, sabem (Entrevista 10, fem., 50 anos, p. 32).

O jovem que eu trabalho, não vamos colocar uma realidade um pouco acima, digo, com aqueles que eu trabalho, o jovem sem objetividade de vida, sem objetivos futuros, sem perspectiva de futuro e por isso não vêm uma perspectiva nos estudos. Estudar para que? Nós temos exemplo, hoje, de governo onde o estudo foi muito pouco. Nós temos grandes ídolos da juventude que estão dentro dos esportes, com pouco estudo, então, pra que ? (Entrevista 03, fem., 42 anos, p. 06).

Segundo um dos professores entrevistados, as crianças que são provenientes de um lar mais estruturado, com melhores condições básicas de educação, na escola, passam a ser agredidas, tornam-se mais facilmente vítimas, elas tornam-se mais frágeis, fragilizadas (Entrevista 6, fem., 55 anos, p. 22).

Pode-se inferir claramente que os professores desse grupo, em parte, estabelecem uma forte relação entre o nível sócio-econômico das famílias e o fato de os alunos não terem objetivos ou perspectivas na ou para a vida e, em função disso, não encontram objetivos nos estudos, o que demonstra haver uma forte concepção social no sentido de que os estudos não se justificariam para as classes mais baixas, as de classe média para baixo. Esses dados são confirmados por levantamento realizado em 2001 pelo Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (Udemo), segundo o qual “em 87% dos 429 estabelecimentos pesquisados, o desinteresse pela instituição está associado ao fato de ela não demonstrar sua utilidade”. Em 64% delas os estudantes não vêem um futuro promissor e não se sentem ligados ao espaço em que estudam (NOVA ESCOLA, 2002, p. 17).

Esses professores mostram uma visão de educação voltada para a ascensão social e não conseguem contrapor-se ao discurso dos alunos. Tanto que consideram “lar mais estruturado” aqueles que se amoldam ao modelo tradicional, com a presença de pai, mãe, filhos e uma casa para morar, desconsiderando a complexidade e as múltiplas formas de manifestação da família atual.

Pode estar havendo a idealização de um aluno ou, em outras palavras, o aluno idealizado, que muitas vezes é dado como exemplo, nas salas de aula das universidades, aquele aluno branco, de classe média, obediente, submisso, que se utilizava da escola para legitimar sua posição social, que era o estereótipo de um aluno de uma geração ou duas atrás, estaria ainda no imaginário de parte dos professores.

Uma das professoras, indaga, à sua maneira, e ela mesmo responde aos seguintes questionamentos: Será necessário e mais urgente mudar o aluno ou mudar a escola? E a quem caberá essa difícil tarefa? Se houvesse o aluno educado, disciplinado, gentil, qual seria o papel da escola? A sua resposta é a seguinte:

A nossa responsabilidade é muito grande, e não vai resolver o problema colocar o aluno fora da escola. Eu penso que quando acontece muito isso está na hora de parar, pensar e ver o que está acontecendo, porque com determinado professor não existe indisciplina e com outro é todo dia?. Acrescentando, não é só culpa do aluno não, tá? Eles não estão aqui para serem mandados embora, porque senão fica muito fácil, vamos esvaziar a escola, então para que vai servir a escola? Não é verdade? É uma grande luta (Entrevista 6, fem., 55 anos, p. 22).

Esses depoimentos vão ao encontro do que Royer (2002) chama de *stress* familiar, que inclui a pobreza, maus tratos, abusos físicos ou psicológicos, uma disciplina severa, família numerosa ou desfeita, falta de afetividade. Os professores têm uma clara percepção que a indisciplina e a violência miúda não estão nas crianças, mas constituem-se num meio

de que as mesmas utilizam-se para lidar com seu ambiente. É algo que vão aprendendo no próprio meio familiar.

Some-se a isso o fato de que existem celebridades, seja no nível político, ou esportivo, especialmente no futebol, que vencem na vida e não precisaram, dos estudos. Uma certa parcela da população ainda não percebeu a importância que os estudos têm, como um bem em si mesmo, que não há necessidade do caráter utilitário, e aí residiria, segundo alguns professores, mais uma causa da indisciplina. Vejamos depoimentos:

A maioria é apática, passiva ou agressiva, ou uma coisa ou outra. Se ela é apática porque não tem objetivos, se ela é agressiva também não tem. Eles não têm objetivo nenhum na frente (Entrevista 05, fem., 47 anos, p. 12).

O jovem que eu trabalho, é um jovem sem objetivos futuros, sem perspectiva de futuro e por isso eles não vêm uma perspectiva nos estudos. Estudar para que? Nós temos exemplo hoje, de governo, em que o estudo foi muito pouco. Nós temos grandes ídolos da juventude que estão dentro do esporte com pouco estudo. Então estudar para que? (Entrevista 03, fem., 42 anos, p. 6).

Outra concepção muito forte entre os professores diz respeito ao distanciamento entre o discurso sobre a importância da educação e o que ocorre na prática, no dia a dia das escolas, como, por exemplo, o fato de as escolas serem totalmente desprovidas de computadores e de uma mínima infra-estrutura necessária para que as aulas possam tornar-se mais atrativas. “Queremos nos atualizar, temos vontade e tudo, mas não nos dão condições, voltamos para a escola onde nós só temos o discurso, então aí fica difícil (Entrevista 3, fem., 42 anos, p. 6). Como tornar-se um professor atrativo, com aulas atrativas, para superar esse desinteresse, com essas condições que temos? - indaga a professora.

Essa indagação nos remete à questão da concepção hedonista de mundo, tão propagada atualmente pela mídia. É como se devêssemos fazer apenas aquilo que nos dá prazer.

Há uma sinalização, por parte dos professores, de que as causas da indisciplina podem ser um reflexo da violência e da pobreza da sociedade em geral; pode depender da educação recebida da família; dos traços de personalidade de cada um; da qualidade das aulas; de aulas monótonas e desinteressantes e da ausência de regras claras.

Na perspectiva da análise de conteúdos, ou seja, mesmo não estando contempladas nas categorias de análise inicialmente previstas, podemos observar que o sentimento de culpa é outro aspecto presente na fala de professores. O discurso judaico cristão transparece neste aspecto, porque o professor, muitas vezes, não se coloca como um indivíduo que está dentro de uma relação institucional, em que ele tem responsabilidade, mas que o outro também tem, e o que ele puxa para si é mais a culpa que a responsabilidade. Por exemplo:

Eu acho assim que a indisciplina, na sala de aula, é muito favorecida pelo professor, que não tem domínio de sala, que não adota a escola como um compromisso, ele chega e nem está aí pra nada (Entrevista, n° 01, fem., 44 anos, p. 03).

A culpa é considerada como algo muito pesado para o professor carregar e vem associada a um conteúdo de cunho religioso.

Essa questão da religiosidade, que parece estar relacionada com uma fonte de poder, faz-se presente nas seguintes entrevistas:

Eu, graças a Deus, de um tempo para cá eu, parece que Deus está me ensinando como lidar com essa situação, eu acho que estou numa fase bastante tranquila. Graças a Deus eu não preciso chamar a atenção do aluno (Entrevista 4, masc., 43 anos, p. 9).

“Pelo amor de Deus... (Entrevista 5, fem., 47 anos, p. 15).

Graças a Deus eu tenho a capacidade de, não tenho mais tanto não, de dominar. ... Aí Nossa Senhora, eu mandei vir aqui para baixo, só que a direção me deu o maior apoio (Entrevista 9, fem., 58 anos, p. 30 e 31).

Questão 2: Na sua opinião o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – tem contribuído para que os alunos se tornem mais indisciplinados? Justifique sua resposta.

A presente questão foi incluída na entrevista em razão de que, nas observações e conversas anteriores com professores, orientadores, diretores e educadores em geral, por vezes o ECA era indicado, ou estaria contribuindo para a situação de indisciplina na escola.

Gráfico 2: O Estatuto da Criança e do Adolescente –ECA - estimula a indisciplina? Justifique a resposta.



Os dados obtidos indicam que 40% dos professores entrevistados concordam, alguns com muita ênfase, que o ECA veio contribuir para que o aluno se tornasse mais indisciplinado, pois estaria dando mais destaque aos direitos e pouco nos deveres dos alunos. O aluno ganhando e o professor perdendo poder.

Trinta por cento dos professores não concordam.

Vinte por cento dos professores acredita que o ECA contribuiu “um pouco” ou “parcialmente” para isso, e 10% acredita que o ECA deva ser modificado e que concordam parcialmente que tenha contribuído para essa situação.

Há uma quase unanimidade entre os professores (90%) no sentido de que os mesmos ou não conhecem, nunca leram ou estudaram a fundo o Estatuto, ou o conhecem apenas superficialmente. Mesmo assim têm opinião formada a respeito do mesmo.

Vejam os depoimentos referentes a esse assunto:

Hoje o povo tem receio de, a Direção, receio de ferir o Estatuto, de arrumar complicação, às vezes até levar ao Promotor, então todo mundo tem um pouco de medo disso, né? (Entrevista 1, fem., 44 anos, p. 01).

Alguma parte tem que ser remodelada... deveria ser mudado (Entrevista 7, fem., 47 anos, p. 26).

Sim, eles sabem muito dos direitos deles, eles não sabem dos deveres, entendeu? Dos direitos eles sabem. Chega, não se a senhora relar a mão em mim eu vou no Conselho Tutelar... essa arma eles têm. Tem algumas mães aqui, que falam assim: não adianta ir lá no Conselho, eles só dão razão para a criança e a criança perto, quando a mãe vai ao Conselho, aí sim, perde todo o limite. Acho que nem eles lá, tem bem definido o que os pais podem. Dar uma palmadinhas para educar é espancamento, já vai lá, pronto aí já vira aquele, e nós temos crianças aqui que estão bem dentro, geralmente são aqueles que não tem limites mesmo, aqui na escola (Entrevista 8, fem. 47 anos, p. 28).

Não agravando (sic) o Estatuto, sabe, eu acho que desarmou o professor, sabe? Nem todas as crianças, têm muitas que acham que qualquer coisinha que o professor fizer, chamar a atenção, por exemplo, ele vai ter uma proteção, um respaldo. Então tem essa proteção, a gente perde. Eu acho que a gente perdeu muito, tanto a escola como muitas famílias também, sabe? Porque eu penso o seguinte professor, se a gente não corrigir o filho, a criança, o que eu vejo na escola não são meus alunos, para mim são meus filhos, e na hora eu esqueço que eu estou numa sala de aula, então, às vezes, a gente quer corrigir ter feito um negócio errado, a gente esquece que é professor e quer corrigir como se fosse pai. Professor, por incrível que pareça, na 7ª e 8ª eles não fazem muita referência ao Estatuto, mas na 5ª já tem muitos alunos que sabem do Estatuto, sabe? Ah, a senhora ficou brava comigo eu vou no Estatuto (Conselho Tutelar) é aquelas crianças que são mais carentes possível, sabe? Esses dias eu estava conversando com uma mãe e ela me falou assim pra mim que ela mandou ele lavar louça pra ela e ele falou assim: você está me explorando, e eu vou no Conselho Tutelar, certo? Então tem criança assim bem carente, que a mãe pede para fazer alguma coisa eles já apelam, sabe? Eu não conheço a fundo o Estatuto, certo? (Entrevista 9, fem., 58 anos, p. 30).

Acho que o Estatuto veio para organizar, para proteger, e acho que foi uma coisa boa que aconteceu. Só que, em algumas situações, o Estatuto deu um privilégio maior para os jovens, adolescentes, e eles passaram a ter um pouco mais de espaço, invadindo o espaço, sabe? Dentro de uma hierarquia acho que houve uma invasão, porque eles se sentiram mais soltos, mais livres, mais protegidos e, muitas coisas começaram a acontecer. Aqui na escola fizemos um estudo muito superficial do Estatuto, nada assim com profundidade (Entrevista 10, fem., 50 anos, p. 33).

Eu acho que o ECA veio para proteger sim, veio para proteger e dar uma paz, principalmente na questão da violência sexual, de pais omissos, eu acho isso muito importante... eu acho que o ECA veio trazer uma grande contribuição. Eu penso assim, que os professores têm que ter consciência que a nossa responsabilidade é muito grande (Entrevista 6, fem., 50 anos, p. 21 e 22).

Olha, eu acho que eles têm que ter os seus direitos, têm que ter conhecimento desses direitos, mas acima de tudo eles também tinham – o ECA, Conselho Tutelar – também

tenham que ver as obrigações e os deveres desses adolescentes. Porque eu sempre falo, só aparece os direitos humanos quando um ladrão é preso, agora quando alguém é seqüestrado vai lá os direitos humanos ajudar a família? Então o Conselho Tutelar está fazendo do mesmo jeito: ele é os direitos... os direitos...os direitos e a hora que a gente pede auxílio, não temos Conselho Tutelar, não temos direitos. Tem que haver algum órgão também que nos ajude a colocar os limites que todo mundo pede na escola, colocar limites na criança, ajudar a criança a ser educada, dentro de determinados limites. Nós hoje não temos nada, quer dizer, que eles tem tudo, nós não temos nada. A gente só pode ir ao Conselho Tutelar se estiver arreventado, porque como vai provar uma agressão verbal? Hoje o ECA reforça o direito da criança, reforça a indisciplina, a violência, as atitudes sem limites de uma criança e do adolescente (Entrevista 3, fem., 42 anos, p. 06).

Como pode se verificar, as opiniões estão divididas. Existem professores, quarenta por cento, que entendem que o Estatuto da Criança e do Adolescente está contribuindo para que haja uma situação de indisciplina, não só na escola como também em casa e na sociedade.

Entendem que, de maneira geral, dá-se ênfase aos direitos da criança e do adolescente em detrimento de seus deveres ou obrigações e que isso está interferindo de forma negativa no processo educacional, a tal ponto que professores estão se sentindo acuados ou pressionados, sem saber que medidas tomar para retomar a condução do processo seja de ensino, como de educação ou formação.

Trinta por cento dos professores não concordam com essa posição, entendem que Estatuto da Criança e do Adolescente, veio para proteger o direito ao respeito, à dignidade, à integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente.

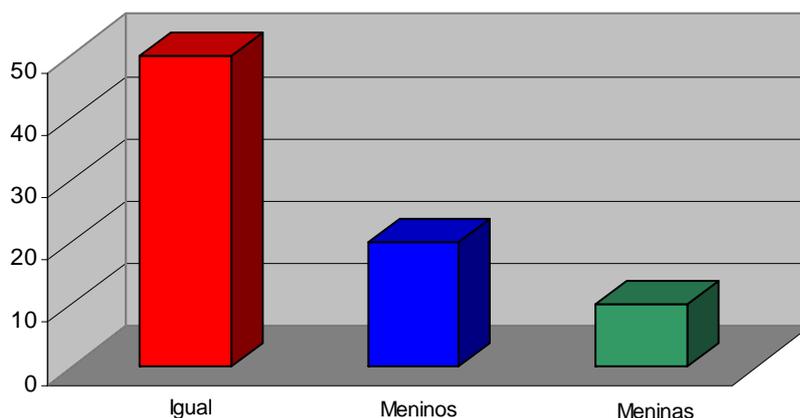
Os professores devem dar uma interpretação aos fatos ocorridos no dia a dia da sala de aula, envolvendo crianças e adolescentes, interpretação essa que deve ser à luz do ECA, que conforme os próprios professores declararam nas entrevistas, nem todos o leram, ou apenas o fizeram parcialmente, apesar de o mesmo ter sido promulgado quando a maioria dos professores já exercia o magistério há anos e a realidade social era outra.

Isso faz com que alguns professores não tenham a necessária e desejável segurança para tomar atitudes que não estejam ferindo tal estatuto. A interpretação dada, às vezes, confunde autoridade com a possibilidade de castigos físicos, pois quando a professora diz que não pode “relaxar” no aluno pode estar deixando implícito o seu desejo de não só “relaxar” no aluno, mas poder inclusive bater.

A doutrina da proteção integral é a fonte inspiradora do Estatuto, e assegura o direito à educação, voltada para o pleno desenvolvimento da pessoa, tornando-a capaz de exercer sua cidadania e estar capacitada para o mundo do trabalho. As crianças e adolescentes das classes mais desfavorecidas economicamente, só poderão atingir tal objetivo com uma escola pública, gratuita, de boa qualidade, aberta, democrática, e com professores bem preparados e constantemente atualizados, seguros das decisões que podem tomar.

Questão 3: A indisciplina estaria mais afeta ou relacionada a um dos sexos?

Gráfico 3: Indisciplina x sexo.



As respostas mostraram que metade dos professores entende que, atualmente, meninos e meninas são igualmente indisciplinados. Vinte por cento tacharam os meninos

como sendo mais indisciplinados. Dez por cento consideraram as meninas. Alguns professores entendem que os meninos são mais violentos e as meninas mais indisciplinadas. Outros que os meninos agredem mais fisicamente e as meninas mais verbalmente. Apareceram ainda respostas como: “antes eram os meninos, agora as meninas” e “um pouco mais os meninos”.

Dentro duma escola, tá? Analisando o contexto escolar, porque se for lá pra fora, talvez o homem esteja mais em evidência na sociedade, agora, dentro da escola, pelo menos dentro desta escola, eu acho que está “pau a pau” (Entrevista 3, fem., 42 anos, p. 06).

Olha, eu acho assim que em questão de violência, os meninos nesta idade de 5ª a 8ª série, os meninos são mais violentos. Pelas próprias brincadeiras, pelo porte, eles querem mostrar força física. Agora em questão de indisciplina é tudo mais ou menos, eu acho que as meninas são um pouco mais acomodadas, mas também quando são indisciplinadas elas superam os meninos. Vai mesclando e aí, quando chega uma certa idade, depois da oitava, as meninas são até mais ousadas que os meninos. Tem a ver também com o grupo, algumas amadurecem mais cedo e as outras tendem a imitar (Entrevista 10, fem., 50 anos, p. 33 e 34).

Não tem nada a ver. Eu acho que é nato na menina, ela ser mais delicada e um pouco mais assim disciplinada, eu sinto que é nato. O menino é mais indisciplinado. Na Educação Física não deveria ter havido essa bifurcação de ter separado meninos e meninas. Hoje a gente manda eles fazerem um gesto, só de dar uma requebrada na cintura, eles acham, por exemplo, que só de dar uma requebrada na cintura, eles são bicha, eles não são bicha. O homem verdadeiro ele requebra, por que não? Não tem nada a ver, concorda? Mas só que por uma coisa nata o homem, pelo que eu vejo no meu dia a dia, ele é um pouco mais indisciplinado, é um pouco mais agressivo, é aquela coisa rude dele (Entrevista 02, fem., 40 anos, p. 04).

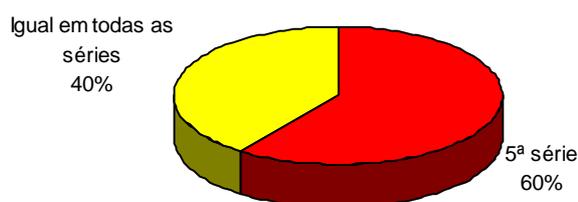
Destaque-se que por parte de alguns professores ainda existe o estereótipo de que o sexo masculino deve fazer jus ao comportamento do macho que seria mais agressivo, mais violento, enquanto a menina, deve ser mais delicada mais meiga e por via de consequência é mais disciplinada que os meninos. É como se fosse proibido às meninas serem agressivas, é o que Foucault denomina de corpos dóceis. Trata-se da naturalização da cultura.

Na prática tem se observado que a questão da indisciplina na escola, ou fora dela, não está mais necessariamente vinculada a uma questão de sexo. Tanto meninos como meninas, em momentos diferentes, e de forma diferenciada têm se mostrado atores ou partícipes de situações de indisciplina.

A bibliografia utilizada neste trabalho, de modo especial Funk (2002), informa que os meninos têm apresentado um maior número de comportamentos indisciplinados, em relação às meninas, especialmente na Alemanha.

Questão 4: Existe uma faixa etária em que o comportamento de indisciplina é mais freqüente?

Gráfico 4: Faixa etária x indisciplina.



Sessenta por cento dos professores indicaram que a 5ª série seria o momento crítico para comportamentos indisciplinados. Justificam pela mudança do sistema de um professor único até a quarta série, por vários professores, a partir da quinta série. Pelo fato de até então a professora ser considerada a “mãezona” da turma e que a acompanha desde a 1ª até a 4ª série e a partir da 5ª serem vários professores, sem um vínculo maior com a turma, cada um entrando e saindo a cada 45 minutos.

Some-se a isso o fato de quererem demarcar o território, a necessidade de autoafirmação junto ao grupo, pois estão ainda meio perdidos, e quererem firmar seu lugar junto aos novos amigos. Como muda muito de professor, e é só aquele ano, outro ano serão outros professores, eles se sentem os “dono do pedaço”. É considerado um período de transição.

Quarenta por cento dos professores entende que não existe diferença:

Eu vou falar em nível de séries, de quinta a sexta série, parece que existe mais indisciplina dentro da sala, na sétima e na oitava eles já conseguem se controlar melhor (Entrevista 01, fem, 44 anos, p. 01).

Já não existe. Porque você pega essa dificuldade que a gente está tendo de trabalhar, desde a 1ª série até a 8ª e ensino médio, que eu tenho aula em outra escola. Portanto, essa falta, proveniente da falta de limites, de educação, de insolência, de agressividade que eles têm vem desde pequeno. Já não existe mais diferença (Entrevista 3, fem., 42 anos, p.7).

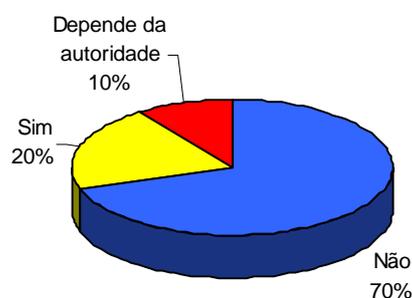
Eu acho a quinta série. É uma série de transição do aluno. É muito diferente o comportamento (Entrevista 6, fem., 55 anos, p. 22).

Percebe-se uma posição fatalística, a coisa é assim mesmo, sempre foi, e vai continuar sendo, está difícil de mudar, não temos condições, independe da idade. Essa posição de pessimismo, ou realista segundo alguns, está presente em boa parte da representação dos professores. Isso de certa forma justifica que não há o que fazer, não adianta, eles são assim mesmo desde pequenos, é uma posição determinista.

Funk (2002) informa que, em países europeus, os levantamentos mais recentes têm demonstrado que a faixa de idade tem variado de acordo com o tipo de comportamento observado. As agressões verbais, mentiras, por exemplo, tem sido maiores na faixa dos 12 aos 15 anos e depois decresce, tem sido considerado um problema passageiro. Já comportamentos mais violentos estão compreendidos na faixa entre 15 a 17 anos.

Questão cinco: Existe espaço para o exercício da autoridade na escola e, se houver, a autoridade está sendo exercitada?

Gráfico 5: Existe espaço para o exercício da autoridade na escola?



Setenta por cento (70%) dos professores responderam que não. Vinte por cento (20%) responderam que sim, talvez até exista. E dez por cento (10%) que depende da autoridade.

Está difícil. A gente tem que conquistar o aluno. A gente vai levando, tem que ter jogo de cintura. Tem que ter um pacto entre o aluno e o professor, tem que ter empatia, se não tiver isso não vai. Na base da autoridade é difícil, aí é difícil. Você tem que fazer uma troca com eles (Entrevista 8, fem., 47 anos, p. 28).

Autoridade não. Existe espaço para o diálogo. O diálogo é importante, mas às vezes, se torna insuportável. Eles confundem liberdade com libertinagem. Cada professor é um professor. Eu sou de família de professores, mas vou confessar: eu tenho dificuldade muito grande em aceitar esta realidade que está tendo hoje: o aluno querer ditar regras, eu acho isso muito difícil. Ditar regras para o lado em que haja interesse não de conteúdo, é tipo assim, desvirtuar uma matéria, então você acaba se debatendo. Ou você entra no esquema deles, dá o básico do básico ou...Tem caso que a gente tem que usar de autoridade. Muita falta de autoridade, não no sentido de autoritarismo, mas de chegar e dizer: olha, o professor aqui sou eu. É isso que está acontecendo, é essa falta de autoridade, essa falta de colocar quem é quem dentro da sala de aula é que está desencadeando isso aí, também. Eu não concordo com desrespeito, com uma adolescente fazendo o que quer, no momento em que ele quer, mas eu não concordo não adianta porque eles continuam fazendo. O que antes era raríssimo, alguém ser desobediente, assim alguém ser indisciplinado, hoje é raríssimo alguém estar preocupado com a disciplina (Entrevista 5, fem., 47 anos, p. 16 e 17).

A gente deve ensinar e praticar a democracia. Eu acredito que a escola mudou muito, e pode ser que, não estejamos preparados para lidar com isso, tanto a nível de Brasil, e acaba refletindo aqui na escola também. Talvez você não esteja preparado para estar lidando com essa liberdade, e acaba se perdendo, deixa muita liberdade e acaba se perdendo porque não sabe lidar com essa questão (Entrevista 4, masc. 43 anos, p. 09).

Antigamente tinha aquele professor autoritário, dominador, aquele bem tradicional, o diretor que vigiava o professor, já começava a violência daí, de vigiar a sala de aula e olhar pela janela e escutar o que você estava falando. Hoje em dia tudo mudou, está o mundo moderno com o computador, e mesmo entre pais e filhos, professor e aluno é diferente. Hoje você não vai impor aquela disciplina que tinha antes, que professor batia na mão de aluno, não tem nem como hoje em dia. Hoje é mais através do diálogo, tratando de igual para igual. Tem vez que a gente até perde a estribeira (Entrevista 1, fem., 44 anos, p. 02).

Não existe, mas deveria existir. Não trazer de volta o passado, que não volta. Mas acho que deve ser uma coisa assim bem visual para o aluno, que ele saiba das regras e normas, quando um professor entrar em uma sala de aula, está entrando ali um professor, está entrando ali uma autoridade que é o seu professor, supervisão, orientação, direção (Entrevista 7, fem., 47 anos, p. 26).

Há o professor que justifica a falta de autoridade em nome do diálogo, da flexibilidade, alegando que o professor deve fazer do aluno um “auxiliar” e assim o aluno se sentirá

“maravilhado”, “nós temos que buscar ele, trazer ele perto, olha, até o fato de ‘busca aquilo ali pra mim’ olha, vem aqui me ajudar, vem aqui na frente, ele se sente todo maravilhado, ele começa a mudar. Eu já observei isso. Auto estima, eu acho que posso chamar isso, não é? (Entrevista 02, fem., 40 anos, p. 5).

Existir talvez até exista. Eu sou um pouco autoritária, não sou de muito sorriso. Às vezes eu tenho que me impor um pouco, pela voz, não é fisicamente não. O meu sistema autoritário é encarar nos olhos, às vezes no grito, infelizmente. Isso funciona de 1ª a 4ª, de 5ª a 8ª não há autoridade, não, não existe mais porque se você tentar ser autoritária, eles te revidam (Entrevista 3, fem., 42 anos, p. 7).

Há o professor que acredita ser possível exercer a autoridade, desde que seja com respeito ao aluno, não pelo medo, mas pela postura, firmeza, compromisso com o grupo, estabelecimento de regras de conduta no início do ano. Não existe mais espaço para ser autoritário da forma como era antes.

Destaque-se a entrevista de uma professora que afirma que tudo deve ser resolvido no 1º bimestre. Ela afirma que “graças a Deus ainda tem a capacidade de dominar, mas nem tanto, ressalva: “No 1º bimestre a gente tem que trabalhar com muito esforço, segurança e muito preparo para que se o aluno fizer uma pergunta tem que responder”. E continua a professora em seu depoimento que, no 1º bimestre, “na hora de falar com o aluno você tem que ter coragem de ‘peitar’ porque se na 1ª vez o aluno te derrubar, não consegue mais.” E continua afirmando que “o pulso do professor em sala de aula tem muito a ver, não voltar atrás na palavra, não ter medo”(Entrevista 9, fem., 58 anos, p. 31).

Vacilou... falar mais uma coisinha professor: tem um aluno teimando comigo. Se eu deixar ele me vencer, você não domina mais aquela sala. Desculpas também não aceito, já fez não adianta pedir desculpa, na rua não é assim (Entrevista 9, fem., 58 anos, p. 31).

Para Foucault (1999), o poder se produz a cada instante e não está centralizado num determinado lugar ou pessoa. Não é irradiado de um centro, mas é produzido, a cada instante, na multiplicidade da correlação de forças que se estabelecem. O poder circula e as pessoas que se submetem num momento poderão, em outro, exercer o poder. Afirma ainda

que onde há poder há resistência, e os afrontamentos incessantes transformam o poder, podendo invertê-lo. Certamente o professor precisa aprender a trabalhar com essas resistências, levando em conta a mecânica do poder. A autoridade do professor, o poder disciplinar, deveria ser legitimado pela sua competência pedagógica, pelo saber, e não pela imposição, em nome da instituição escolar, como aparelho do Estado, via hierarquização.

Parece não haver consenso no sentido do que afirma a Professora Áurea Guimarães (1985, p. 18) no sentido de que:

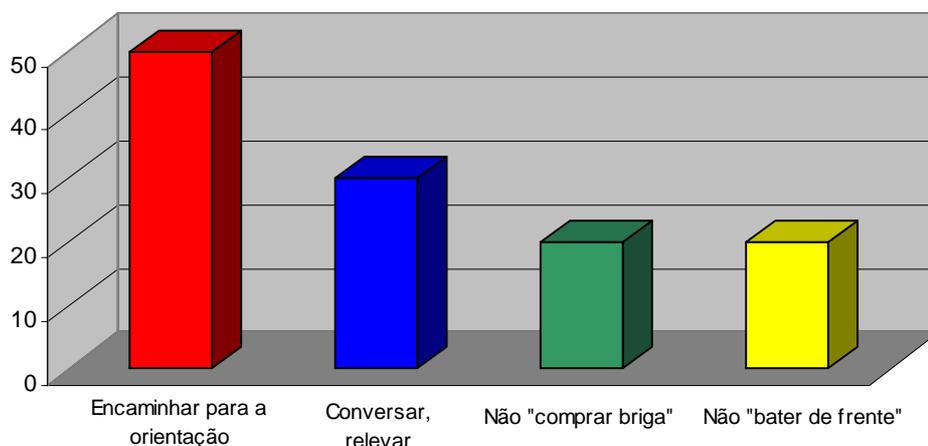
A violência nem sempre vem de fora. Ela pode surgir até na dinâmica da sala de aula. Todos estão cansados de saber que o papel de transmissor de conhecimento deixou de existir. Hoje cabe ao professor ensinar a pensar, a ter autonomia. Esse mecanismo, não há como negar, gera efervescência. Para manter o controle dentro desse novo modelo não podemos usar apenas a autoridade ou as regras. Quando imperam os mecanismos disciplinares que impõe a homogeneização e a submissão, a reação tende a explodir.

A afirmação de que a violência nem sempre vem de fora, deixa subentendido que muitas vezes a violência vem de dentro. Dentro da escola, mas muitas vezes trazendo as influências de fora. Neste sentido impressiona a afirmação de Peter Luca, que leciona Direitos Humanos e Educação na Universidade de Nova York de que “uma criança norte-americana que assistir 15 horas de televisão por semana terá testemunhado aproximadamente 40 mil homicídios ao chegar aos 18 anos” (LUCA, 1985, p. 20).

O professor, conforme citação inserida no capítulo 1º deste trabalho, citando Martins (2001) deve assumir sua autoridade, mas com o propósito maior de promover a liberdade do aluno, encorajando-o a ser uma pessoa plena, desenvolvendo sua personalidade e exercendo sua cidadania.

Questão 6: Qual é seu procedimento (atitudes, reações e sentimentos) quando ocorre um ato de indisciplina em sua sala de aula?

Gráfico 6: Procedimentos dos professores quando há indisciplina.



A resposta mais freqüente, com 50%, foi a de enviar o aluno para a Supervisão, Orientação ou Direção, ou mandar para baixo (isso porque essa parte administrativa e pedagógica fica no local mais baixo da escola que está situada num terreno em declive). Se incluirmos aqui os professores que responderam “não me desgasto, mando para a orientação” e “de acordo com o regulamento da escola”, esse percentual subiria para 70% das respostas.

Isso pode ser interpretado tanto como um “eu lavo as mãos, isso não é comigo”, ou “eu me sinto impotente para resolver essa situação aqui na sala de aula”, ou pode ser interpretado também como um pedido de socorro, o que eu posso e sei fazer já tentei, ou, na pior das hipóteses, uma certa falta de compromisso, no caso de respostas do tipo: “assim não me desgasto, mando para a Orientação”.

Outros professores têm um comportamento mais incisivo, mais radical nas palavras de uma depoente:

Professor, eu sou muito radical, sabe? Aí eu derriço, falo o que eu tenho que falar, pra ele saber, eu sempre falo que pai, mãe e professor, e os mais velhos, têm que ser respeitados, aí eu falo o que tenho que falar, explico. Eu não admito professor. O senhor sabe que em todo meu tempo de magistério só aqui nesta escola o aluno me mandou tomar... sabe? Aí

Nossa Senhora... Comecei lecionar com 12 anos e nunca aconteceu isso na minha vida (Entrevista 9, fem., 58 anos, p. 31).

Porém, a maioria prefere a via da negociação, da conciliação, da conversação, do diálogo, saber levar, relevar, ter jogo de cintura, chamar o aluno mais perto dele em contraposição à postura dos mais radicais, que além do exemplo acima, usam a autoridade ou retiram o que o aluno gosta, como no caso da aula de Educação Física, por exemplo. “Além de não participar, tem que ficar assistindo aos outros participarem das atividades”. Embora isso seja feito com aviso prévio, e pode ser considerado como um ponto a favor do professor, pode ser interpretado como um tipo de chantagem, ou do tipo “toma lá, dá cá”.

Se eu bater de frente com ele vou cair o que não posso: não posso xingar o aluno, não posso expulsar o aluno, não posso isso, não posso aquilo, no entanto o aluno pode fazer o que quer na minha aula (Entrevista 3, fem., 42 anos, p. 07).

Entre os professores com uma postura do tipo mais flexível temos depoimentos como o seguinte:

Eu tento conciliar dentro da sala de aula. A gente vai tentar conciliar o lado amoroso, sentimental, da compreensão e ele não é acostumado com aquilo ali e já começa (Entrevista 7, fem., 47 anos, p. 26).

Se você começa a chamar toda hora na orientação, você perde o teu respeito dentro da sala de aula, tua autonomia na sala. Então a gente tenta resolver. Agora, quando a gente vê que não tem mesmo solução, que é questão de agressão física, às vezes de roubo dentro da sala, aí a gente chama a orientação. A gente tem experiência, e quando percebe que vai desencadear algum lance mais... aí a gente já se antecipa (Entrevista 1, fem., 44 anos, p. 03).

Há também uma parte dos professores que entende que não deve discutir com aluno em sala de aula, diante dos colegas. É comprar uma briga que o professor perde. Quando o professor discute com um adolescente diante de seu grupo de iguais, deixa o grupo contra o professor. Trata-se não só do orgulho pessoal do aluno, como de seu grupo que com ele se solidariza e muitas vezes se identifica. Quando isso ocorre, normalmente tem seu início

com agressões verbais. Evidente que esse tipo de comportamento exige muito equilíbrio por parte do docente, auto-controle, paciência, maturidade.

Do conjunto das respostas dadas a esta questão podemos destacar das falas dos professores o seguinte: chamar a Direção, Orientação ou Supervisão, mas não à toda hora, para não desgastar a autoridade do professor; conversar, compreender, conciliar, deixar passar, ir conversando, falar o que tem que ser falado; resolver dentro da sala de aula; saber controlar a situação; incentivar os alunos a serem melhores; chamar o aluno para perto de você; avisar o aluno que da próxima vez será tomada uma atitude mais enérgica; não bater de frente, não xingar; conforme o caso usar de autoridade; antecipar-se aos fatos; sentimento de piedade com os alunos em relação a quando forem enfrentar o mercado de trabalho; agir de acordo com o regimento escolar; não admitir certos comportamentos; não comparar a escola de hoje com a escola de ontem, sente que falta diálogo e troca de experiência entre os professores.

Percebe-se mais uma vez, uma falta de consenso mínimo, por parte dos professores acerca do que seja a autoridade e de como deva ser exercitada. A autoridade pode decorrer da competência que a pessoa tenha numa determinada área específica, é uma necessidade onde existe um grupo organizado, onde existe lei. Está intimamente relacionada com o sistema de poder.

É como se os professores se sentissem acuados, de um lado devem obedecer ao que o sistema educacional e político determina, trabalhar nas condições determinadas por essa política, tanto salarial, como de infra-estrutura, e por outro lado sentem as exigências dos alunos, do ECA, dos pais e ficam sem saber o que fazer. Há uma certa crise de identidade profissional.

Foucault (1987a), entende que a instituição escolar tem uma ação hegemônica, controlando o tempo, e o espaço dos alunos, classificando-os, promovendo-os ou não, e que os mesmos devem ser ajustados aos exercícios escolares. Pelo depoimento de alguns professores, os mesmos não têm a preocupação de tornar seus alunos submissos e sim pretendem tratá-los de igual para igual, com diálogo.

Se for uma coisa assim que dá para relevar, e depois chamar esse aluno para mais perto de você, eu prefiro assim (Entrevista 02, fem., 40 anos, p. 05)

Há uma certa negociação na minha aula... e tenho conseguido muita coisa a favor (Entrevista 3, fem., 42 anos, p. 07).

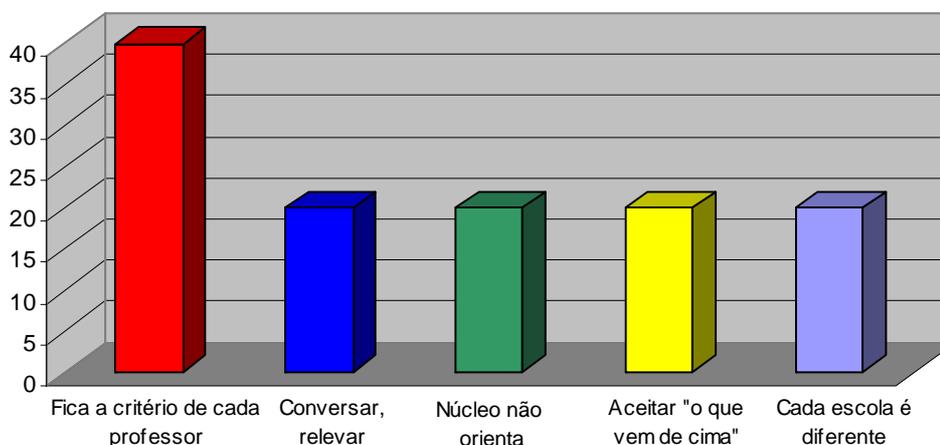
Outra parte dos professores, talvez mais saudosista, prefere um aluno mais obediente.

Falta autoridade, autoridade de dizer: olha, quem é professora aqui sou eu, e é isso que está acontecendo, é essa falta de autoridade, essa falta de colocar quem é quem dentro da sala de aula é que está desencadeando isso aí (Entrevista 05, fem., 47 anos, p. 07).

Às vezes a gente não pode tomar uma atitude de mandar o aluno embora ou sancionar (sic) ele, deixar ele de castigo que venha a humilhar, ou neste sentido, não é? (Entrevista 07, fem., 47 anos, p. 26).

Questão 7: O que a escola, o Núcleo Regional de Ensino, o ECA, o Conselho Tutelar permitem ou orientam que se faça, quando da ocorrência de um ato de indisciplina na escola?

Gráfico 7: O que se orienta que o professor faça quando ocorre indisciplina?



As respostas dadas foram as seguintes:

40%: fica a critério de cada professor.

20%: na base do bom senso.

20%: o Núcleo não orienta.

20%: cada escola é diferente (vigilante, paternalista, controladora).

20%: o professor tem que aceitar o que vem de cima.

Cada professor podia dar mais de uma resposta, razão pela qual o total passa de 100%, havendo respostas por parte de 10% dos professores no sentido de que “há uma orientação geral” e “tudo você não pode”.

“Nunca ouvi falar que o Núcleo tenha se antecipado, orientado. A não ser que faça isso com a Direção da escola. Fica a critério de cada professor” (Entrevista 2, fem, 40 anos, p. 5).

A interpretação dos dados disponibilizados nesta questão permite deduzir, mais uma vez, que não existe uma ação coletiva, que orienta a ação do corpo docente, é na base do individualismo, do bom senso, enfim, como respondeu a maioria “fica a critério de cada um”.

Eu acho que nós estamos enfrentando, hoje, uma realidade, em sala de aula, totalmente diferente de anos atrás... a sociedade hoje não é a mesma. Os interesses sociais das

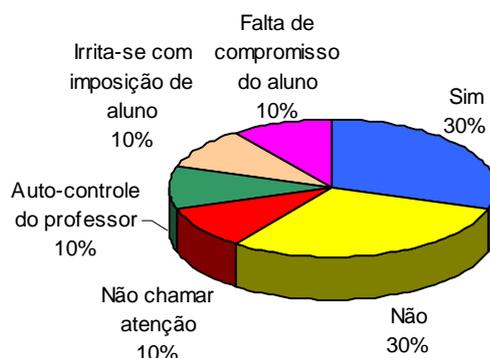
peças hoje, são outros. Quer dizer, os valores continuam, mas a forma como são conduzidos são diferentes, então, não adianta comparar. Tem que esquecer a escola do passado e assumir a escola de hoje. Eu acho que a gente tem pouco treinamento, poucas oportunidades, por exemplo, a gente não tem tempo, a gente tem um calendário fechado, com uma coisa programada, que já vem pré-determinada, e nós não temos a liberdade, falta esse momento de diálogo. Essas instâncias superiores, como o núcleo, devia permitir à escola parar uma vez por semestre, por bimestre, sei lá dois ou três dias para discutir, dar mais embasamento para o professor enfrentar. A própria troca de experiência para que colegas iniciantes não passem por aquilo que já passei. São quase trinta anos de trabalho e eu gostaria de ter começado com a cabeça que tenho hoje. Troca de experiência é muito importante, é o que falta. A escola se envolve muito hoje com o compromisso social, você tem que dar merenda, tem que comunicar o Conselho Tutelar, tem que ficar vigiando o aluno. É tanta coisa que foge do lado pedagógico que a escola acaba sendo mais social que pedagógica (Entrevista 10, fem., 50 anos, p. 34).

Como pode-se inferir do depoimento acima, e não só deste, como de outras entrevistas, a representação social do saudosismo é um elemento bastante presente. Seja para concordar que a escola deveria ser como antigamente, onde havia respeito, obediência, interesse, alunos eram bem comportados, seja para desmistificar esse saudosismo. A sociedade hoje não é a mesma, pontifica a professora acima, não adianta mais você ficar com aquela, ah a escola antigamente era isso, era aquilo. Esse tempo já passou, o que parece estar acontecendo é que nem todos os professores sentem-se preparados para enfrentar a situação atual.

O aluno pensa, estudar para que? Se o professor ganha tão mal? Não dá para comprar livro, se atualizar, participar de eventos culturais, viajar. É triste. Entra governo e sai governo e a valorização do professor fica só no discurso. Mas, enfim, temos que continuar lutando (Entrevista 3, fem., 42 anos, p. 08).

Mais uma vez a teoria propugnada por Foucault (1997) de que os aparelhos do Estado fiscalizam, controlam, não apenas a aprendizagem, mas também os comportamentos, ditando normas e procedimentos parece não encontrar guarida entre os professores desta escola, que tentam, à sua maneira, contornar as situações de conflito.

Questão 8: Quando ocorre um ato de indisciplina durante sua aula, você encontra algum tipo de dificuldade para enfrentar a situação? Em caso afirmativo, quais?

Gráfico 8: Professor encontra dificuldades para enfrentar atos de indisciplina?

Às vezes encontra sim. Eu tento resolver, às vezes mudando até o tipo de aula (Entrevista 02, fem., 40 anos, p.05).

Encontra bastante dificuldades. O professor chega na orientação, às vezes, e desabafa: não agüento mais aquela sala, pelo amor de Deus tira daquela sala tal aluno, isso acontece bastante, mas depende muito do professor, de como ele vê esse aluno. Se ele mandar o aluno para a orientação, será que vai melhorar? (Entrevista 8, fem., 47 anos, p. 28).

Ah, eu, graças a Deus, de uns tempos pra cá parece que Deus está me ensinando a como lidar com essas situações, eu acho que estou numa fase bastante tranqüila, neste sentido as situações adversas que acontecem na maioria das vezes é no início do ano, 1º bimestre, a gente consegue se entrosar, na maioria dos casos (Entrevista 4, masc., 43 anos, p.10).

Eu acho que eles são bons demais pelo que sofrem (Entrevista 9, fem., 58 anos, p. 31).

Eu só descobri uma coisa, professor, que é o seguinte; se você chamar a tenção de um aluno diante dos outros, está comprando uma briga com a sala inteira. Se você consegue tirar a platéia desse aluno a coisa funciona normalmente melhor. O problema também é a gente se controlar na hora. O que acontece às vezes desencadeia uma coisa mais complicada (Entrevista 03, fem., 42 anos, p. 07).

Veen (2002) entende que a maioria das escolas não foi concebida para trabalhar com as necessidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e jovens de hoje. Muito menos os professores foram preparados para lidar com essa realidade. Há que se lembrar que a grande maioria dos professores entrevistados está na faixa etária acima dos 40 anos e os eventuais cursos de especialização que fizeram contemplaram esse tipo de problemática.

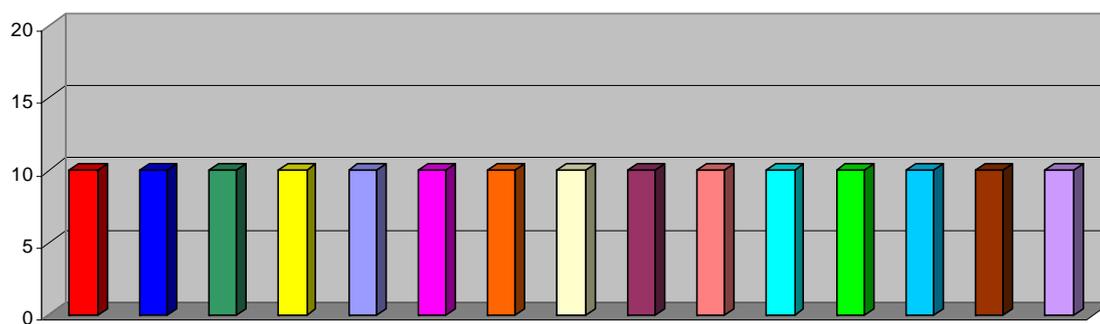
Esse mesmo autor considera que, algumas vezes, as escolas não são os lugares certos para oferecer experiências de aprendizado, e por não estarem preparadas culpam os pais, a sociedade, as crianças pelo fracasso.

Nem sempre as universidades ou faculdades levam em conta, em seus cursos de formação de professores, as especificidades dos alunos das diferentes classes sociais e isso acaba dificultando a ação pedagógica dos professores, na situação concreta.

Mais uma vez a idéia defendida por Foucault (1997) de que na escola, num espaço determinado, durante um tempo determinado, age-se sobre um número determinado de pessoas que, mesmo tendo diferentes origens, irão se comportar de forma padronizada não se efetiva, e nem o assujeitamento do indivíduo parece estar ocorrendo.

Questão 9: Que alternativas a escola pode propor para trabalhar com a indisciplina no âmbito escolar?

Gráfico 9: Alternativas que a escola pode propor.



Esta questão, curiosamente, não contou com dois professores, ao menos, apresentando a mesma alternativa, ou as mesmas alternativas, o que pode indicar o leque de carências encontradas. Entre as sugestões, podemos listar:

- mais gente para trabalhar (psicólogo, assistente social, inspetor de alunos);
- pessoas para orientar, fazer palestras;
- respeito do professor para com o aluno;
- apoio do Governo;
- espelhar-se nas grandes empresas;
- trabalhar o ser humano;
- não esconder a realidade da escola, não camuflar;
- Professor tem que falar mais, deixar de ter medo, desmascarar a situação;
- agir preventivamente;
- premiar os bons alunos, valorizar tudo que o aluno faz, elogiar;
- mais troca de experiências para refletir sobre a situação;
- deixar claro o que se pode e o que não se pode fazer;
- estimular a competição entre turmas;
- estabelecer os limites na escola, esclarecer direitos e deveres.

O professor está ficando dia a dia sem saber mais o que fazer. O professor está ficando simplesmente sem condição nenhuma porque ele não pode reagir. Ele não pode encostar num aluno, até carinho, a criança, você põe a mão no ombro dela, ela já empurra e fala: opa o que você quer professora? Então é assim, nós estamos levando, nós estamos levando, é essa a realidade (Entrevista 5, fem., 47 anos, p. 19).

Conforme Royer (1995) existem escolas que punem e tentam controlar os comportamentos indisciplinados e violentos e outras que têm um programa de educação cujo objetivo é evitar ou substituir tais comportamentos. Cabe à escola o estabelecimento de uma política que se preocupe tanto com a aprendizagem acadêmica, quanto com os aspectos comportamentais.

Percebe-se a preocupação dos professores no sentido da escola agir preventivamente, trocar experiências com os demais professores. A escola representa para muitos alunos uma segunda ou quem sabe uma última oportunidade de integrarem-se na vida social.

O professor deve estabelecer os limites do que pode e do que não pode, ou seja, deve agir mais de forma ativa do que de forma reativa. A escola deve estabelecer, no coletivo, os códigos claros de conduta e fixar regras e expectativas claras para a escola, e concomitantemente, não descuidar dos alunos individualmente, dos que precisam de uma ajuda específica, dando-lhes um tratamento especial.

Não foi citada, nas entrevistas, a importância de um trabalho em parceria com os pais. Se os pais, a família, é considerada pela maioria dos professores como uma das causas da indisciplina, seria de se esperar que o trabalho com os mesmos fizesse parte da expectativa dos professores.

Todavia, parece prevalecer o bom senso do professor, pois se nos basearmos no questionamento realizado por Foucault (1994) se o sujeito se constitui através de práticas de assujeitamento ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de libertação, de liberdade, podemos concluir que a escola, apesar dos problemas existentes, torna-se um importante espaço de auto-afirmação e de desenvolvimento de um sujeito mais livre e autônomo.

Questão 10: Quando existem alguns alunos que sistematicamente mostram-se indisciplinados em sala de aula, que efeitos esse comportamento gera nos demais alunos da sala e no processo de ensino aprendizagem?

Cem por cento dos professores entenderam que sim. E além de concordarem que um grupinho de 3 ou 4 podem atrapalhar absurdamente o trabalho do professor em sala de aulas, acrescentaram o seguinte:

Esse grupinho:

- interfere no desempenho do grande grupo;
- estressa o professor;
- consome tempo de todos e energia do professor;
- desequilibra toda a sala;
- diminui a qualidade da aula;
- lidera a indisciplina;
- tira o interesse dos demais alunos;
- desmotiva o professor;
- muda o clima da sala;
- estraga a sala (é a pitada de sal a mais que se coloca na comida);
- atrasa o ritmo do trabalho;
- o rendimento do trabalho acaba prejudicado;
- para eles a nota não significa mais nada;
- o processo de aprendizagem acaba sendo lesado;
- não admitem ser separados.

Óh Professor: absurdamente. Aliás, tem sala que se você deixar, ele não deixa você dar aula, ele não quer saber de aula, ele não quer saber de conteúdo. Eu vou dar um exemplo prático, se você disser que ele tirou zero na prova, eles fazem eco, aplaudem e dão risada. A nota não significa mais nada. Acham graça e até apostam para ver quem tira a nota mais baixa. O grupinho atrapalha não só o grupinho mas o todo (Entrevista 5, fem., 47 anos, p. 19).

Atrasa. Perturba no sentido de atrasar o ritmo do trabalho, tem que ficar chamando atenção, o rendimento do trabalho acaba sendo prejudicado (Entrevista 7, fem., 47 anos, p. 26).

Ficou patente a existência de professores que, na prática, tentam utilizar a punição, a competição, o reforço positivo, como o elogio, e o controle como formas de tentar dominar

a sala, embora a proposta da escola baseie-se numa linha construtivista, ou sócio interacionista.

Seja entre os professores que têm essa prática, seja entre os que procuram ir levando, ficou clara a relação entre a falta de disciplina e a dificuldade que os professores sentem de trabalhar conteúdos. Quando o assunto é de interesse dos alunos, questões relativas a sexo, por exemplo, os mesmos demonstram interesse e ficam quietos, agora quando se trata de conteúdos aí a situação fica complicada. Há um atraso no ritmo, dificuldades de dar aula e vencer o conteúdo.

Essa é uma das questões nucleares deste trabalho, ou seja, investigar se há relação entre o processo de aprendizagem e a indisciplina escolar. E os professores têm enfatizado essa relação, afirmando que muitos alunos terminam a 4ª série, semi-alfabetizados, sem saberem ler e escrever corretamente.

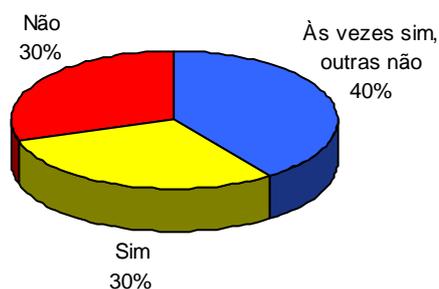
Pesquisas anteriores citadas por Abramovay (2002) já mostraram que a tensão em sala de aula atrapalha a concentração dos alunos. Outro estudo realizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação em todo o país mostrou que, quanto maior o nível de agressão em sala de aula, maior o prejuízo para a qualidade do ensino. Levar o tema para dentro da sala de aula, deixar de tratá-lo apenas como um problema, e passar a refletir com os alunos acerca da temática tem sido a proposta que parece ter dado melhores resultados onde foi aplicada.

Jorge (2002, p. 26), por sua vez, argumenta que “o fenômeno da indisciplina constitui, pelos seus efeitos marcantes na relação pedagógica, um dos fatores comprometedores das aprendizagens dos alunos e ameaçadores da estabilidade emocional dos docentes”.

Royer (2002) chama a atenção para o fato de que a escola não deve ser transformada em unidade terapêutica ou centro de recuperação, mas sim em instituição educacional em que haja um ambiente privilegiado de desenvolvimento e aprendizagem, um clima que favoreça não só a aquisição de conteúdos na esfera intelectual, mas igualmente nos demais âmbitos da existência humana.

Questão 11: Alunos indisciplinados apresentam um menor desempenho acadêmico? Justifique.

Gráfico 10: Indisciplina e desempenho acadêmico.



As respostas a essa questão mostraram uma certa ambigüidade, ou seja, percentual idêntico de professores entendem que sim, ou seja, alunos indisciplinados apresentam um rendimento inferior aos demais, e parte entendeu que não, podem ser indisciplinados, mas terem um bom desempenho acadêmico, o que de certa forma entra em conflito com a resposta da questão anterior.

Por outro lado pode-se entender que alunos indisciplinados perturbam o ambiente de aprendizagem, da sala como um todo, mas não necessariamente para eles próprios, como no

caso de alunos repetentes, ou que estão acima da idade para a série que estejam frequentando.

Não, isso não depende. Ele pode ser indisciplinado, tagarela, falar alto, não estar no seu lugar, e ir muito bem no conteúdo e aquela pessoa, aquele outro aluno que não tem esse hábito de indisciplinado, inquieto, e não ir bem no conteúdo, na aprendizagem dele (Entrevista 7, fem., 47 anos, p. 26).

De uma maneira geral nós temos os dois casos. Eu tenho caso de aluno indisciplinado de comportamento que tem um bom rendimento. No ciclo básico eles acabam passando automaticamente, fica bem comprometido, o prejuízo é grande, poderiam estar melhores (Entrevista 6, fem., 55 anos, p. 24).

A maioria das vezes sim, mas nem sempre. A gente tem aluno que é indisciplinado se a gente trabalha com um conteúdo que não é do interesse dele. Mas quando você trabalha com algum conteúdo que mexe com a atenção dele, ele se destaca, sabe? (Entrevista 10, fem., 50 anos, p. 34).

Os alunos indisciplinados na maioria são aqueles que estão saindo da faixa etária. Já sabem a matéria que está sendo passada. Uma questão complicada, porque se a gente pudesse trabalhar separado, na sala mesmo, uma matéria para esse aluno e outra matéria para o outro tranquilamente eu acho que resolveria... por outro lado o aluno que já sabe a matéria não se preocupa (Entrevista 4, masc., 43 anos, p. 10).

Todos os professores enfatizaram a questão do interesse do aluno relacionado à indisciplina, ou seja, de forma transversa estão afirmando que os alunos se mostram indisciplinados quando a matéria que estão “passando” não é do interesse do aluno, o que equivale dizer que, do ponto de vista do aluno, a maior parte da matéria não é interessante para sua vida, ou ele já a domina, e que o mesmo pode estar conversando, ou sendo considerado indisciplinado e estar prestando atenção no que o professor está ministrando.

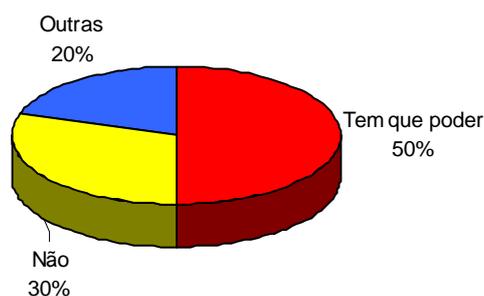
Há que se considerar também que, conforme Bláya (2002), muitas vezes, quando o aluno não encontra uma maneira positiva de se fazer notar e ser apreciado pelos colegas de sala de aula ou pela escola como instituição, uma das formas de auto afirmação ou de tentar conseguir *status*, é de se comportar mal, ou seja, de forma a não concordar com o grupo. Isso não significa que, no aspecto do desenvolvimento mental, o fato de o aluno ser indisciplinado, implique baixo rendimento ou desempenho. A indisciplina, por si só, não é

causa suficiente para justificar o baixo rendimento acadêmico, o que pode ser corroborado pelo depoimento dos entrevistados.

Artinopoulou (2002), em estudos desenvolvidos na Grécia, concluiu que quanto mais altas são as notas dos estudantes pesquisados, menos se envolvem em situações caracterizadas como de violência ou indisciplina, embora haja cerca de 10% dos alunos que tiram notas altas que já se envolveram em incidentes desta natureza.

Questão 12: O professor pode aplicar algum tipo de punição em caso de comportamento de indisciplina? Em caso afirmativo, especificar quais.

Gráfico 11: Indisciplina e punição.



Essa é uma questão complexa. No plano teórico, do dever existir, do dever ser, metade dos professores afirma que deveria existir, ao mesmo tempo em que a grande maioria queixa-se de que não existe, ou que a lei do menor protege.

Eu acho que a vidinha deles já é uma grande punição. Não é verdade professor? Às vezes eu faço, já falaram que não pode fazer, mas eu faço. Está atrapalhando muito eu coloco pra fora. Mando aqui pra baixo, certo? Mas é difícil (Entrevista 9, fem., 58 anos, p. 31).

Pode-se observar que o discurso é um e a prática é outra. Mesmo afirmando que a vidinha deles já é uma punição, e sabendo que não pode fazer, ela faz, ou seja, pune quando achar conveniente.

A gente sabe que alguns pais (dos alunos) são gente perigosa. Agora vai punir e dizer que não fica com medo? Fica sim, eles riscam o carro, tacam pedra na rua, e você vai chamar o pai na escola, ou avisar o pai, para ele surrar o filho e ele ficar ainda com mais raiva de você? (Entrevista 3, fem., 42 anos, p. 8).

Eu acho que o aluno tem que aprender a reparar os erros. Aqui, hoje, houve um incidente. O aluno virou o latão de lixo, se eu fosse a Diretora, eu conversaria com ele e diria: agora você vai pegar a vassoura, tá? Então não resolve a servente ir lá e limpar, e você trazer o aluno aqui pra conversar. Deve-se forçar uma atitude positiva para superar a negativa. Aluno chutou a porta eu faço sair, pedir licença e entrar, senão não entra. Só a punição pela punição, para mim não resolve. Precisa haver uma mudança de atitude e a escola tem que desempenhar esse papel (Entrevista 10, fem., 50 anos, p. 34).

Alguma coisa tem que ser feita. Esse tipo de punição que no nosso regimento tem, não tem dado resultado. Tem que ter uma atitude mais rígida. Mas é porque também falta o apoio familiar, a criança vem muito sem limite pra escola, já desde pequena. Atitude tem que ser tomada, tem que ser tomada (Entrevista 6, fem., 55 anos, p. 24).

Os professores consideram que alguma coisa precisa ser feita. Não se sabe o que, mas concordam que algo precisa mudar. Destaque-se a ênfase na necessidade do papel pedagógico da punição, de não se ter a punição pela punição. A punição está, de certa forma, vinculada à questão da autoridade, anteriormente analisada, se não existe autoridade, por via de conseqüência não existe punição, se há dificuldade de se lidar com a autoridade também há em se lidar com a punição. O próprio conceito de punição deve ser revisto e mais uma vez, tem que haver um consenso mínimo sobre o assunto, na escola. Essa questão da punição não vem ao encontro do exposto por Foucault (1987a) e analisado no capítulo acerca da indisciplina e da punição.

Naquela ocasião afirmou-se que a punição seria uma forma de controle do comportamento, de afirmação das relações de poder, ou de micro poderes, aqui percebe-se que não está claro para o professor como se estabelecem essas redes de poder e nem quem controla quem.

As regras unificadas de procedimentos descritas por Foucault (1987a) e ditas como provenientes de instituições militares e religiosas parecem não ter lugar de forma tão clara

como apregoada. Formalmente os procedimentos são unificados no Regimento da escola, mas na prática os procedimentos dos professores parecem não estar tão unificados.

O vigiar e punir parece estar dando lugar a uma outra prática, que na realidade parece não ser tão punitiva como previsto nos regimentos. Neste sentido, os professores estão à frente do que prevêm os regulamentos e parecem indicar uma tendência, no sentido de uma participação maior dos alunos e de uma organização mais democrática, embora isso esteja ainda insipiente.

A questão passa pela fragilização da definição das funções da escola, de seu papel e de sua função social, que tal qual a estruturação e os papéis da instituição família estão passando por uma remodelação.

O poder do professor, do ponto de vista da maioria dos mesmos, é praticamente inexistente. Segundo uma das professoras tudo você não pode, você não pode isso, não pode aquilo, o que mostra mais uma vez uma certa ambivalência entre o ser e o dever ser, entre o que a família e a comunidade espera dele e acredita que o professor e a escola possam e a crença e a realidade dos mesmos.

Questão 13: Você está contente com o papel que o professor representa hoje na sociedade? Justifique.

Gráfico 12: Papel do professor e seu nível de satisfação.



Eu acho que o professor está sendo valorizado, sim. Eu sou contra isso, o professor ser psicólogo, mãe, essas coisas, ele não vai ser nada, então ele tem que ser educador. Está ali para ensinar, passar os conhecimentos. Financeiramente não. O professor está a desejar nesta parte (Entrevista 7, fem., 47 anos, p. 27).

Não, eu sou uma pessoa que amo o meu trabalho e estou feliz dentro do que eu faço, mas eu acho que o professor está totalmente desestimulado em todos os sentidos, socialmente, sabe? Você não pode ter um lazer, não pode investir em material de pesquisa, nem pagar cursos, você não pode investir no seu crescimento profissional, intelectual, você acaba aprendendo com a vida. Tem uma sociedade que não apóia. Os alunos percebem isso. O professor perante a sociedade está numa situação muito humilhante, sabe? (Entrevista 10, fem., 50 anos, p. 34 e 35).

Eu acho que o professor teve uma queda muito violenta. Ele estava num patamar e de repente despencou. Ele está lá embaixo. Agora eu fico em dúvida se isso foi por conta do governo, pela questão salarial, ou pelo despreparo do professor. Caiu muito, não é? Caiu muito (Entrevista 1, fem., 42 anos, p. 3).

Eu morava numa cidade pequena onde o professor era visto como um juiz, um padre, tinha, mais ou menos o mesmo status. Hoje o professor é visto como um simples trabalhador, e as vezes como um trabalhador que não sabe trabalhar com o material humano. A sociedade não tem valorizado mais. Há uma falta de consideração, se houvesse essa consideração, como antigamente, eu acredito que a educação estaria melhor. Nós deveríamos ter melhores salários, porque se tivéssemos melhores salários, seríamos melhores (Entrevista 4, masc., 43 anos, p. 11).

A valorização pela própria comunidade e até mesmo pelos pais, cada vez está diminuindo mais. Infelizmente existe uma associação entre, por incrível que pareça, o professor “ganhava bem” parece que ele tinha mais respeito, porque nós moramos num País capitalista. Hoje, depois das greves que nós tivemos houve uma decadência, uma desvalorização pela comunidade, eles associam, ah coitados... A professorinha do Brasil acabou, e isso tem que ser resgatado, para que continue tendo professor. Eu acredito que não vai ter mais, e está bem próximo, a criança está violenta demais. Eu lembro minha mãe, ela era a professorinha e criava seis filhos praticamente sozinha e não faltava nada. Hoje, se você perguntar para um professor se ele gostaria de ter um filho dele como

professor ele dá é um grito: pelo amor de Deus, não, me socorre. Isso está acontecendo agora, a resposta vem em eco (Entrevista 5, fem., 47 anos, p. 20).

Que valor temos? Se ganhamos menos que o gari, o vendedor? Cada ano fica pior, não tem respeito, salário ruim. O aluno pensa estudar para que? Se o professor ganha tão mal? É triste, entra governo sai governo e a valorização do professor fica só no discurso. Mas, enfim temos que continuar lutando (Entrevista 3, fem., 42 anos, p. 8).

Já foi muito valorizado. Há muito tempo atrás o professor não fazia nem ficha para fazer compra, não é verdade? Hoje o salário é tão pouco. Coitado do professor (Entrevista 9, fem., 58 anos, p. 32).

Infere-se das respostas, que a categoria do magistério sente-se desvalorizada, sem estímulo, mal remunerada, e certamente este estado de coisas deve estar interferindo diretamente no dia a dia, no aspecto profissional do professor em sala de aula.

Embora Bourdieu (1997) considere que os professores têm, a exemplo do padre, ou do rei, pelo título que recebem, uma função social e devem cumpri-la, esses profissionais não se mostram satisfeitos com a desvalorização a que têm sido submetidos.

Questão 14: Você já participou de algum treinamento em mediação de conflitos?

Cem por cento dos professores responderam que não participaram desse tipo de treinamento e atribuem essa situação à falta de recursos financeiros, somada à falta de oportunidades, e de promoção de eventos direcionados aos professores da educação infantil e do ensino fundamental que tem exigido, de um lado, que o professor seja, na prática de sala de aula, um mediador de conflitos e de outro lado, constata-se a falta de instrumentalização do mesmo para o bom desempenho dessa função. Em outros países tem sido comum a promoção de treinamentos neste sentido. Os professores clamam por mais investimentos nas escolas

A queixa tem sido generalizada no sentido de que o Estado tem um belo discurso acerca da importância e do papel da educação e dos professores, da informatização das escolas, do investimento nos professores mas, na prática, não implementa essas políticas públicas que acabam ficando só no discurso.

Se agruparmos as falas dos professores nas categorias autoridade, liberdade e poder, conforme proposta do presente trabalho, podemos verificar que, conforme depoimentos constantes das folhas 130 e seguintes, 70% dos professores não acreditam que haja espaço para o exercício da autoridade dentro do âmbito da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como consta da introdução, este trabalho pretendeu analisar a indisciplina e a violência escolar na perspectiva de professores do ensino fundamental.

Mesmo tendo consciência da incompletude e da provisoriedade das conclusões de um trabalho investigativo, tomando-se como parâmetros, os delineados no início deste trabalho, ou seja, as categorias autoridade, liberdade e poder, embora entendendo sua relatividade, as mesmas ajudam a compreender a realidade. Além dessas categorias, anteriormente explicitadas, fomos auxiliados pela análise de conteúdo, e com base nos dados levantados na realidade escolar de uma escola específica, podemos propor as seguintes considerações finais:

Pode se constatar que o professor atualmente está pedindo socorro. Está, no dizer de uma professora, “meio perdido”, “não sabe o que fazer” (Entrevista 5, fem., 47 anos, p. 14). Sente-se subjugado, perdendo o poder, a autoridade, em relação à questão da indisciplina e da violência escolar. É uma relação de forças. Quando afirma que não consegue dominar a turma, é como se estivesse se sentindo dominado pela situação, sem poder para reverter a situação.

Os professores sentem-se magoados, chateados pela perda do poder, em suas mais variadas manifestações, poder aquisitivo, poder de dominação, falta de respeito. As relações de poder mudaram. Os que estavam em cima agora estão embaixo, segundo Foucault (1988) estaríamos vivendo um deslocamento do poder. O espaço do poder e o próprio poder está com os alunos. “É como eu falei, sou filha de professora e a família é de professora, eu tenho uma dificuldade muito grande de aceitar essa realidade que está tendo hoje: o aluno querer ditar regras...” (Entrevista 05, fem, 47 anos, p. 16).

Na percepção de 40% dos professores esse deslocamento do poder se deu basicamente em função do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente -, somado à deterioração dos valores familiares, o que nos faz lembrar os pais da década de 70. Bastava os pais olharem para os filhos e os mesmos já sabiam o que deviam fazer. Qual era o imaginário dos pais daquela época? Não se pode bater, não se pode contrariar porque o filho pode ficar traumatizado, frustrado, revoltado.

Hoje os mesmos ventos estariam soprando sobre a escola. O professor recebe alunos totalmente sem limites, sem margem de negociação e sentindo-se sem poder, subjugado, desprestigiado e ameaçado pelo aluno, pelos pais, pelo Núcleo Regional de Ensino e pelo Conselho Tutelar. O poder diluiu-se e passou para o outro lado. Não há como se falar em autoridade e, por via de conseqüência em liberdade do professor, diante dessa verdadeira tirania infanto-juvenil.

Como falar-se em aprendizagem ou em criação de um clima propício para a aprendizagem nestas condições? Eis aí um desafio que pode ser enfrentado valendo-nos das luzes lançadas pela obra foucaultiana.

Como pensar o novo? “Alguma coisa tem que ser feita”, informa a entrevistada 7, (fem., 47 anos, p. 25), sem se arriscar a dizer o que deve ser feito. Como sintonizar o discurso do eu com o discurso do outro? “Eu acho que a gente tem que buscar tipos de comportamentos, de ações que a gente tenha que ter com nossos alunos para ter um melhor resultado, porque a luta é muito grande” (Entrevista 6, fem., 55 anos, p. 25). Como cumprir as funções sociais da escola? Essa é uma busca que a gente percebe que está preocupando os professores, e mesmo sentindo-se livres para buscar uma saída, parece não terem encontrado o caminho a ser percorrido.

O professor parece não entender que o sentido das coisas é mediado por um conjunto de representações, historicamente construídas, que medeiam seu discurso. Não tem consciência que seu discurso, saudosista, de cunho religioso, com uma maneira positivista de ver e analisar a realidade, unificado e com certa regularidade não está mais dando conta de encaminhar as questões concretas. Ao mesmo tempo parece não ter clareza de quais alternativas restariam.

A idealização faz parte do processo de representação. Para o professor, hoje, qual é o ideal de professor e de aluno? Suas representações parecem estar mais ligadas ao passado do que ao futuro.

Vários aspectos da realidade escolar ainda devem ser pesquisados e refletidos junto aos professores, pois, o professor está se submetendo. A questão está posta, hierarquizada. E nesta hierarquização do poder, o professor não está usando devidamente seu espaço de resistência, de poder, de autoridade. Reconhece o poder do outro, ou dos outros, mas não o seu. Usa o discurso do passado, repete que tudo mudou, a escola, o aluno, a sociedade, a família, mas o professor continua o mesmo. No jogo do poder ele sente-se subjugado.

Nem o princípio da autoridade, entendido como um poder legítimo que o professor detém, pois vários sentem-se desautorizados por um poder maior, tampouco a questão da liberdade, ou o poder dão conta de explicar, sozinhos ou em conjunto, a complexidade da situação escolar atual.

Além das profundas e rápidas transformações sociais, a mudança de muitos valores, há todo um conjunto de fatores que, combinados, influenciam fortemente na configuração atual, razão pela qual, várias outras pesquisas deveriam ser desenvolvidas nessa área, para tentar ajudar a clarear o panorama atual e pensar a educação para as futuras gerações.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.
- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ADORNO, W. T. *Textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- ALBUQUERQUE, JR. A. G. *Instituição e poder: análise concreta das relações de poder nas instituições*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- ALEXY, R. *Teoría de los derechos fundamentales*. Madri: Centro de Estudios Constitucionales, 1993.
- ÁLVAREZ-URÍA, F. Microfísica da Escola. *Revista Educação e Realidade*. Jul/dez. 1996, 21 (2) p. 31-42.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2002.
- ANDRADE, J. C. V. *Os direitos fundamentais na constituição portuguesa de 1986*. Coimbra: Almedina, 1987.
- ANTINOPOULOU, V. A violência escolar na Grécia: panorama das pesquisas e estratégias de ação. In DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Orgs.). *Violência nas escolas*. Dez abordagens europeias. Brasília: UNESCO, 2002b, p.153-174.
- AQUINO, J. G. *Relação professor-aluno: uma leitura institucional*. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, 1995 (tese de doutorado).
- . *Confrontos na sala de aula*. São Paulo: Summus Editora, 1996^a.
- . (Org.). *A indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas*. 8. ed. São Paulo: Summus editora, 1996b.
- ARAÚJO, I. L. *Foucault e a crítica do sujeito*. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed., Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- www.assediomoral.org/
- AZEVEDO., M. A.; GUERRA, V. N. *A Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

- BACHELARD, G. *O novo espírito científico*. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1972.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa/Portugal: Edições 70 LDA, 1977.
- BARROS, S. T. *O princípio da proporcionalidade*. Brasília: Brasília Jurídica, 1996.
- BAUDRILLARD, J. *Esquecer Foucault*. Trad. Cláudio Mesquita e Herbert Daniel. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.
- BERNARDINO, L. M. F. Michel Foucault e a questão da delinquência. *Psicologia Argumento*. Curitiba V. 6, n. 7, p. 23-34, jun. 1987. PUC/PR.
- BIROLI, F.; ALVAREZ, M. C. (Orgs.). Michel Foucault: Histórias e destinos de um pensamento. *Cadernos da F.F.C. da UNESP/Marília*: vol. 9, UNESP Marília Publicações, 2000.
- BLANCHOT, M. *Foucault como o imagino*. Trad. Miguel Serras Pereira e Ana Luisa Faria. Lisboa: Relógio D'Água Editores, [s.d.].
- BLOMART, J. Evitando a violência no ambiente das escolas primárias. In DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Orgs.). *Violência nas escolas*. Dez abordagens europeias. Brasília: UNESCO, 2002b, p. 35-62.
- BODY-GENDROT, S. Violência escolar: um olhar comparativo sobre políticas de governança. In DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Orgs.). *Violência nas escolas*. Dez abordagens europeias. Brasília: UNESCO, 2002, p. 165-206.
- BONAMIGO, I. *Disciplina e Exclusão*. Chapecó (SC): Ed. Grifos, 1999.
- BOURDIEU, P. *Lições da aula*. São Paulo: Ática, 1988.
- *Razões práticas – sobre a teoria da ação*. São Paulo: Papirus, 1997.
- *A ontologia política de Martin Heidegger*. Papirus, Campinas, [s.d.].
- BRASIL. Constituição (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil (CF/88)* Coordenação Maurício Antonio Ribeiro Lopes – 4.ed. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 1999.
- *Código Penal de 1969*. (Org.). Juarez de Oliveira, 7. ed. São Paulo: Saraiva, 1992.
- CAMACHO, L. M. I. A violência nas práticas escolares de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Cortez, n. 104, 1998.

CANDAU, V. M. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. Educação e pesquisa, *Revista da Faculdade de Educação da USP*. São Paulo:vol. 27, n. 1, jan/junho 2001, p. 123-140.

CANDAU, V. M. (Org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CANDIOTTO, C. A Autoconstituição ética no pensamento de Michel Foucault. *Revista de Filosofia*, n. 13, p. 27-33, ago-dez/2001.

CARNEIRO, V. C. Pesquisa foucaultiana: uma alternativa entre os caminhos alternativos. *Educação*, Porto Alegre, PUC, n. 41, agosto de 2000, p. 181-202.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências, *Cadernos de pesquisa*, n. 116, julho de 2002, p. 143-176.

CASTRO, M. L. S. Violência no cotidiano da escola básica: um desafio social e educacional. Porto Alegre. *Revista Educação*, PUC, n. 34, abril de 1998, p. 7-28.

CAUREL, A. L. *Representação social da escola para o adolescente infrator*. Dissertação de Mestrado em Educação. UNESP Marília, 2003.

CHAGAS, E. P. Fragmentos provisórios do sujeito em Michel Foucault. In *Educação, Subjetividade & Poder*, Ijuí (RS) n. 3, abril de 1996, p. 37-42.

CHARADEU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dictionaire D'Analyse du Discours* Paris: Editions du Sevil, 2002.

CHAVES, E. *Foucault e a Psicanálise*. Rio de Janeiro: Forense, 1988.

CHESNAIS, J. C. Histoire de la violence. Paris: Laffont, 1981, apud DEBARBIEUX, in DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Orgs.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002a.

CLÉMENCE, A Violência e incivilidade na escola: a situação na Suíça. In DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Orgs.). *Violência nas escolas*. Dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002b, p. 223-246.

CÓDIGO CRIMINAL DO IMPÉRIO DO BRASIL. In PIERÂNGELI, J. H. *Códigos Penais do Brasil – Evolução Histórica*. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001, p. 237-270.

CÓDIGO PENAL DE 1890. In PIERÂNGELI, J. H. *Códigos Penais do Brasil – Evolução Histórica*. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001, p. 271-322.

CÓDIGO PENAL DE 1940. In PIERÂNGELI, J. H. *Códigos Penais do Brasil – Evolução Histórica*. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001, p. 405-498.

- COUTO, M. J. B. D. *Psicanálise e Educação. A sedução e a tarefa de educar*. São Paulo: Avercamp, 2003.
- CUNHA, L. A. *A universidade temporã*. 2. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- CURY, C. R. J. *Educação e contradição*. São Paulo: Cortez, 1985.
- CURY, M. *Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado*. 5. ed. São Paulo: Malheiros, 2002.
- DANTOLA, F. *A Disciplina na escola: autoridade X autoritarismo*. São Paulo: EPU, 1989.
- DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Orgs.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002a.
- DEBARBIEUX, e. *Violência nas escolas: dez abordagens européias*. Brasília: UNESCO, 2002b.
- DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- DELORS, J. (Org.). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Ministério da Educação e Cultura. 2. ed. Lisboa: ASA. 1996.
- DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. 3. ed., São Paulo: Atlas, 1995.
- DIEZ, C. L. F.; VILLELA, L. M. B. Corpo disciplinarizado, corpo hedonista e corpo sem órgãos. *Revista de Filosofia*, Curitiba, v. 13, n. 12, jan/julho 2001, p. 45-54.
- DOLLE, J. M.; BELLANO, D. *Essas crianças que não aprendem*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- DOUET, B. *Discipline et punitions à l'école*. Paris: PUF, 1987.
- DUARTE, A. M. Foucault à luz de Heidegger: notas sobre o sujeito autônomo e o sujeito constituído. In RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. *Imagens de Foucault e Deleuze* Ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 49-62.
- DUMM, T. L. *Michel Foucault and the politics of freedom*. London: Sage Publications, 1996.
- EIZIRICK, M. F.; COMERLATO, D. *A escola invisível*. Jogos de poder, saber, verdade. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 1995.
- ELIAS, N. *O Processo Civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- ERIBON, D. *Michel Foucault, 1926-1984*. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

ESTRELA, M. T. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula*. Porto: Porto Editora, 1992.

------. *Autorité et discipline à l'école*. Traduit du portugais par Mariana Lacombe. Paris: ESF Editora, 2. ed., 1996.

FOLHA DE SÃO PAULO. São Paulo: Centro Tecnológico Gráfico Folha, 29 de dezembro de 2002, p. A –12.

------. São Paulo: Centro Tecnológico Gráfico Folha, 17 de abril de 2003, p. A 2.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987a.

------. *As palavras e as coisas. Uma arqueologia das ciências humanas*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987b.

------. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

------. *O Pensamento do Exterior*. São Paulo: Princípio, 1990.

------. *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

------. *O que é um autor?* 3. ed. São Paulo: Passagens Editora, 1997.

------. *A ordem do discurso*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999 a.

------. *História da Sexualidade*. (A vontade de saber) 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999 b.

------. *Problematização do Sujeito: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise*. (Org.) Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

------. *Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. (Org.) Manoel Barros da Motta, São Paulo: Forense Universitária, 2000.

------. *Em Defesa da Sociedade. Curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FREITAS, L. *A produção da ignorância na escola*. São Paulo: Cortez, 1989.

FRELLER, C. C. *Histórias de Indisciplina Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

FUNK, W. A violência nas escolas alemãs: situação atual. In DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Orgs.). *Violência nas escolas*. Dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002b, p.131 a 152.

GAZETA DO POVO Curitiba: 16 de fevereiro de 2003. p. 16.

GENTZBITTEL, M.; RAMON, H. A causa dos alunos. *Coleção Novos rumos da educação*, vol. 41, São Paulo: Summus, 1993.

GOERGEN, P. *Pós-modernidade, Ética e Educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.

GUARESCHI, N. M. F. Escola e relações de poder e autoridade. *Educação*, Porto Alegre: PUC, n. 28, 1995. p. 109-129.

GUIMARAES, Á. M. *Vigilância, punição e depredação escolar*. Campinas: Papirus, 1985.

GUIMARAES, E.; PAIVA, E. (Orgs.). Violência e vida escolar. *Contemporaneidade e educação*. Rio de Janeiro: setembro/97, n. 2, IEC.

GUIRADO, M.. *Psicologia Institucional*. São Paulo: EPU, 1987.

HAYDEN, C. Fatores de risco e expulsão de alunos da escola. In DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Orgs.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002a. p. 137-160.

HAYDEN, C.; BLAYA, C. Comportamentos violentos e agressivos nas escolas inglesas. In ----- (Orgs.). *Violência nas escolas. Dez abordagens européias*. Brasília: UNESCO, 2002b, p. 63-102.

HORESTEIN, M., VOYRON-LEMAIRE, M. C. *Les enseignants victimes de la violence*. In CHARLOT, B. (Coord.) *Violences à l'école: état des saviors*. Paris: Armand Colin, 1997.

ISTO É/1767. São Paulo: Editora Três. 13.08.2003.

JORNAL NACIONAL. *Rede Globo de Televisão*. Rio de Janeiro: 19 de junho de 2003.

KAMINSKI, ^a K. *O Conselho Tutelar, a Criança e o Ato Infracional*. Proteção ou Punição? Canoas (RS): Editora da ULBRA, 2002.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

KRIEKEN, R. V. A organização da alma: Elias e Foucault sobre disciplina e o eu. Tradução de Anamaria Cristina Schindler. *Plural, Sociologia*, USP, São Paulo, 3., 1º sem. 1996, p. 153-180.

LUCINDA, M. C.; NASCIMENTO, M. G.; CANDAU, V. M. *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. ^a M. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, R. *Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Foucault*. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

MÁIA, A C. Foucault e Adorno – mapeando um campo de convergências. In RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. *Imagens de Foucault e Deleuze Ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARTINS, C. A. *Autoridade x Educação Escolar*. Material impresso usado em sala de aula. UNESP/Marília: 2001.

MARTINS, C. J. Utopias e Heterotopias na obra de Michel Foucault. In RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. *Imagens de Foucault e Deleuze Ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MATTIA, F. M. Do direito à integridade moral da criança e do adolescente. In CURY, M.; MENDEZ (Orgs) *Estatuto da criança e do adolescente comentado*. 5. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2002, p. 72-80.

MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora da UFMG., 1999.

MILGRAN, S. *Obediência à Autoridade*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

MINISTÉRIO DO BEM ESTAR SOCIAL. Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência. *Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília: 1993. Publicado inicialmente no Diário Oficial da União, em 16 de julho de 1990, p. 13563-13577.

MONTOYA, Y. Violência nas escolas: orientação e situação atual das pesquisas na França. In DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Orgs.). *Violência nas escolas*. Dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002b, p.103-130.

MORA, J. F. *Dicionário de Filosofia*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MORAES, R. *Violência e educação*. Campinas: Papirus, 1995.

MOREIRA, ^a F. B. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.

MORITA, Y. Violência na escola: uma abordagem japonesa. In DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Orgs.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002a.

MUCHAIL, S. T. Sobre o conceito de genealogia em Michel Foucault. *Revista de Filosofia*, Curitiba, vol. 13, n.12 p. 7-12, jan/jul 2001.

NARODOWSKI, M. *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*. 2. ed. Buenos Ayres: AIQUE, 1999.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembléia Geral da Nações Unidas de 10.12.1948. Paris: 1948.

ORTEGA, R. O Projeto de Sevilha contra a violência nas escolas: um modelo de intervenção educacional de natureza ecológica. In DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Orgs.). *Violência nas escolas*. Dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002b, p.197-222.

OYAMA, T. A divisão das classes. *VEJA*. São Paulo: Editora Abril, 2 de julho de 2003.

PELEGRINI, D. Portas abertas para a paz. Não à violência. *Nova Escola*. São Paulo: maio, 2002, p. 16-22.

PERELMAN, C. *Lógica jurídica*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PIERÂNGELI, J. H. *Códigos Penais do Brasil – Evolução Histórica*. 2. ed. São Paulo: RT, 2001.

PINO, A. Violência, racionalidade e ordem social. In *Sinais dos tempos – marcas da violência nas escolas*. Santos, S. D. M. – Campinas: FAPESP, 2002.

POPPER, K. R. *A lógica da pesquisa científica*. Tradução de Leônidas Hegenberg e Octanny S. Motta. São Paulo: Cultrix EDUSP, 1975.

RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. *Imagens de Foucault e Deleuze* Ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A Ed. 2002.

RAJCHMAN, J. *Foucault A Liberdade da Filosofia*. Trad. Álvaro Cabral, Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

RAMOS, C. A. Propriedade e autoridade. *Educação e sociedade*, São Paulo: Cortez e Moraes, n. 1, setembro 1978.

ROGERS, C. *Liberdade para aprender*. 2. ed., Belo Horizonte: Interlivros, 1987.

ROYER, E. A violência escolar e as políticas da formação de professores. In DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Orgs.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002a. p. 251-266.

SANT'ANNA, D. B. Transformações do corpo – controle de si e uso dos prazeres. In RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. *Imagens de Foucault e Deleuze* Ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A Ed. 2002. p. 99-110.

SANTOS, J. V. T. Michel Foucault: um pensador das redes de poderes e das lutas sociais. in *Educação Subjetividade & Poder*, N. 3, NESPE Núcleo de Estudos sobre subjetividade, poder e educação da UFRGS de Porto Alegre. Editora UNIJUÍ Ijuí: Abril de 1996, p. 7-16.

SANTOS, S. D. M. *Sinais dos tempos – marcas da violência na escola*. Campinas: Autores Associados, FAPESP, junho de 2002.

SCHÜRMAN, R. On constituting oneself an anarchistic subject. Albany, NY: Praxis International, vol. VI, 1986.

SCHWARTZMAN, S. *Bases do autoritarismo brasileiro*. Rio de Janeiro: Ed. Campus Ltda, 1982.

SINGER, J. L. *O controle da agressão e da violência*. São Paulo: EPU/EDUSP., 1995.

SMITH, P. K. Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. In DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Orgs). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002a. p. 187-202.

SOUZA, M. I. S. Educação e poder: a nova ordem mundial e seus reflexos no âmbito educacional – possibilidades e alternativas. *Universidade e Sociedade*. ANDES. São Paulo: RUMO Gráfica Editora, Ano 4, n. 6, fevereiro de 1994.

SOUZA, R. F. A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira. *Caderno CEDES*, vol. 20 n. 52, Campinas, nov. 2000.

SPÓSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: USP, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan/jun 2001.

TAILLE, I. de La. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática, 1998.

TOBIAS, J. *A História das idéias no Brasil*. São Paulo: EPU. 1987.

TRAGTENBERG, M. Relações de poder na escola. *Educação e sociedade*, n. 20, São Paulo: Cortez e Moraes, janeiro a abril de 1985.

TRONCA, Í. A (Org.). *Foucault vivo*. Campinas: Pontes, 1987.

UNESCO. *O direito à educação*. Relatório mundial sobre a educação/2000. Coleção perspectivas atuais. Porto: ASA, 2000.

VALENTE, B. *Escola madrasta*. Lisboa: Horizonte, 1985.

VAN VEEN, D. Parcerias de educação e assistência à juventude: o aperfeiçoamento da infra-estrutura social na Holanda. In DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Orgs.). *Violência nas escolas*. Dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002b, p.175-196.

VASCONCELOS, C. S. *Disciplina*. Construção da disciplina consciente e interativa na sala de aula. São Paulo: Libertad, 1994.

VEIGA, F. H. *Indisciplina e violência na escola: práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra/Portugal: Almedina, 1999.

VEYNE, P. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. Brasília: UNB, 1982

WOODCOCK, G. *História das idéias e movimentos anarquistas*. 2 vol. São Paulo: L&PM, 1981.

ANEXOS

Hostilidade	Sim ()	Não ()		
Extorsão (forçar o outro a lhe dar algo que não lhe pertence)			Sim ()	Não ()
Intimidação	Sim ()	Não ()		
Incivilidade (grosseria)		Sim ()	Não ()	
Vandalismo	Sim ()	Não ()		
Ameaças	Sim ()	Não ()		
Passividade	Sim ()	Não ()		
Apatia	Sim ()	Não ()		
Insolência	Sim ()	Não ()		
Agressão grupal (de qualquer tipo) a uma vítima escolhida	Sim ()		Não ()	
Roubo	Sim ()	Não ()		
Violência sexual	Sim ()	Não ()		
Gestos ofensivos	Sim ()	Não ()		
Discussões de alunos com professores		Sim ()	Não ()	
Mentiras	Sim ()	Não ()		
Uso de arma branca (canivete, estilete...)	Sim ()		Não ()	
Uso de arma de fogo (revólver, garrucha...)	Sim ()		Não ()	
Exclusão de crianças de um grupo de amizades			Sim ()	Não ()
Implicância	Sim ()	Não ()		
Espalhar boatos maldosos	Sim ()	Não ()		
Arremessar coisas ou objetos		Sim ()	Não ()	
Acusar colegas indevidamente		Sim ()	Não ()	

Caso você se lembre de outros comportamentos, não listados acima, que são considerados como indisciplina na escola, enumere-os.

Nesta parte do questionário suas respostas devem refletir o que de fato acontece na sua prática pedagógica e no âmbito de sua escola (incluindo o “horário do recreio”, e o “antes” e o “depois” das aulas).

1. Dos comportamentos da listagem acima, segundo seu entendimento, o que você classificaria como fazendo parte da violência e não da indisciplina? Relacione-os, por favor.

2. Da listagem inicial, enumere os comportamentos que você já presenciou em sua ação educativa, nesta escola, por ordem de quantidade de ocorrências (do mais para o menos frequente)

3. Você conhece a diferença entre “ato infracional” previsto pelo ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – e crime previsto no Código Penal? -----

3. Caso tenha respondido afirmativamente a questão anterior, com base na mesma listagem inicial, que comportamentos podem ser considerados como “ato infracional”?

Se julgar necessário, faça outros comentários quanto ao assunto em pauta.

Agradecemos a sua colaboração.

ANEXO B

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES

1. De acordo com o seu entendimento, quais as causas mais frequentes da questão da indisciplina, hoje?
2. Na sua opinião, o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente - tem contribuído para que os alunos se tornem mais indisciplinados? Justifique sua resposta.
3. Em suas turmas as questões ligadas à indisciplina estão mais relacionadas a um dos sexos? (os meninos ou as meninas são considerados mais “bagunceiros”? Ou de igual forma?) Justifique.
4. Há uma faixa etária em que comportamentos indisciplinados são mais frequentes? Em caso afirmativo, qual?
5. Existe espaço para o exercício da autoridade na escola? Em caso afirmativo, ela é exercitada? Justifique.
6. Qual seu procedimento (atitudes, reações e sentimentos) quando ocorre um ato de indisciplina em sua sala de aula?
7. O que a escola, o Núcleo, O ECA, o Conselho Tutelar permite (ou orienta) que se faça quando da ocorrência de um ato de indisciplina na escola?
8. Quando ocorre um ato de indisciplina durante sua aula, você encontra algum tipo de dificuldades para “enfrentar” a situação? Em caso afirmativo, quais?
9. Que alternativas a escola pode propor para “trabalhar” com a indisciplina no âmbito escolar?
10. Quando existem alguns alunos que sistematicamente mostram-se indisciplinados em sala de aula, que efeitos esse comportamento gera nos demais alunos da sala e no processo de ensino-aprendizagem?
11. Alunos indisciplinados apresentam um menor desempenho acadêmico? Justifique.
12. O professor pode aplicar algum tipo de punição em caso de comportamento de indisciplina? Em caso afirmativo, especifique.
13. Você está contente com o papel que o professor representa hoje na sociedade? Justifique.
14. Você já participou de algum treinamento em mediação de conflitos?