

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

DISCIPLINA E INDISCIPLINA NA AULA: UMA PERSPECTIVA
SOCIOLÓGICA

LUCIANO CAMPOS DA SILVA

2007

Luciano Campos da Silva

**DISCIPLINA E INDISCIPLINA NA AULA: UMA
PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA**

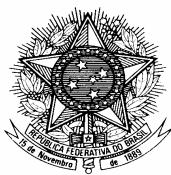
Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Sociedade, Cultura e Educação

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Alice Nogueira
UFMG

Belo Horizonte
Universidade Federal de Minas Gerais

2007



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

Tese intitulada: *“Disciplina e indisciplina na aula: uma perspectiva sociológica”*, de autoria do doutorando Luciano Campos da Silva, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Maria Alice Nogueira – FaE / UFMG - Orientadora

Professor Dr. João da Silva Amado – FPCE / Universidade de Coimbra

Prof. Dra. Marília Pinto Carvalho – FE / USP

Prof. Dr. Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves – FaE / UFMG

Profa. Dra. Tânia de Freitas Resende – FaE / UFMG

Belo Horizonte, 21 de setembro de 2007.

Av. Antônio Carlos, 6627 - Belo Horizonte, MG – 31270-010 – Brasil – tel. (031) 3499-5310

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha querida irmã
Lucileula Campos da Silva (*in memoriam*)

MEUS AGRADECIMENTOS

À professora Maria Alice Nogueira, pela orientação sempre precisa, atenciosa e competente.

Aos alunos, professores e famílias pesquisadas, que me receberam e, generosamente, se dispuseram a partilhar comigo um pouco de suas vidas.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estágio de doutoramento na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Ao professor João Amado, pelo atencioso e competente trabalho de orientação de meu estágio de doutoramento na Universidade de Lisboa.

A todos de minha família que, de diferentes formas, sempre me apoiaram e serviram de estímulo à realização deste trabalho.

Ao professor Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves, pelo apoio e incentivo ao longo de minha trajetória acadêmica e, especialmente, na realização deste trabalho.

Aos professores Maria do Carmo Lacerda Peixoto e Mauro Mendes Braga, orientadores de iniciação científica, por terem despertado meu interesse pela pesquisa acadêmica.

À professora Inês Teixeira, pela amizade e apoio ao longo de minha trajetória acadêmica. Agradeço, ainda, pelo diálogo frutífero no exame de qualificação.

À professora Marília Pinto Carvalho, pelas contribuições dadas no exame de qualificação.

À professora Maria Teresa Estrela e Isabel Freire da Universidade de Lisboa, pelo apoio ao meu trabalho de estágio de doutoramento.

Aos professores João Valdir, Antônio Júlio e Maria José Braga Viana, pelo incentivo no momento de meu ingresso no Programa de Pós-graduação.

À Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, pela licença concedida durante uma parte do tempo em que estive realizando este trabalho.

À Faculdade Metropolitana de Belo Horizonte, pela licença concedida para que pudesse realizar o estágio de doutoramento em Portugal.

RESUMO

A análise da literatura sobre a indisciplina escolar aponta para uma tendência, por parte dos investigadores, de estabelecer uma relação direta entre o incremento desse fenômeno na aula e o crescente acesso dos setores populares à escola. Essa visão, fracamente apoiada em base empírica, é também freqüentemente detectada nos depoimentos de professores e alunos, o que acaba contribuindo para uma espécie de desqualificação dos alunos e famílias dos setores populares. Acreditando, porém, que os alunos e as famílias dos setores populares não constituem uma realidade homogênea, esta pesquisa buscou investigar, numa perspectiva sociológica, a constituição da in/disciplina em duas salas de aula do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte, localizada em um bairro da periferia dessa capital. O objetivo geral foi o de identificar algumas condições internas e externas à escola que pudessem explicar as diferentes condutas dos alunos provenientes de setores populares face à disciplina escolar. A coleta de dados foi realizada principalmente por meio da observação direta, ao longo de um ano, das duas turmas investigadas e da realização de entrevistas semi-estruturadas com alunos, professores e pais. A análise dos dados indica a possibilidade de uma distinção conceitual entre indisciplina e violência, e corrobora diversas investigações que têm enfatizado a natureza pouco grave e meramente perturbadora das condições de produção na aula, da maior parte dos comportamentos desviantes ocorridos em sala de aula. Salienta-se, entretanto que, embora intrinsecamente pouco graves, os comportamentos de indisciplina assumem, em circunstâncias específicas, formas altamente perturbadoras da relação pedagógica. Os resultados indicam, também, a existência de uma variação na freqüência com que os alunos participam dos eventos de indisciplina, tendo sido identificados três tipos gerais de aluno: os “freqüentes na disciplina”, os “freqüentes na indisciplina” e os “ocasionais na indisciplina”. Cada um desses tipos sendo afetado de uma forma singular pelas mudanças ocorridas no contexto escolar, em função das características disciplinares, pedagógicas e relacionais de seus professores. A análise da vida familiar de alguns alunos-caso e das características dos docentes indica que os comportamentos de indisciplina ocorridos em sala de aula encontram suas condições de possibilidade no cruzamento de fatores familiares e escolares.

Palavras-chave: disciplina e indisciplina, sala de aula, sociologia

ABSTRACT

The analysis of the literature on school indiscipline points to a trend, on the part of the investigators, to establish a direct relationship between an increase in this phenomenon in the classroom and the growing access of the lower socioeconomic classes to schools. This view, which is weakly supported by empirical evidence, is also frequently detected in statements made by teachers and students, which ends up contributing to a kind of disqualification of the students and families from these socioeconomic sectors. In the belief, however, that students and families from the lower socioeconomic rungs do not constitute a homogenous reality, this research sought to investigate, from a sociological perspective, the constitution of in/discipline in two classrooms at a municipal elementary school in Belo Horizonte, located in a district on the outskirts of the capital. The general purpose was to identify some internal and external conditions at the school that could explain the different behaviors of students from the lower socioeconomic class in view of school discipline. The collection of data was done mainly through direct observation, over a period of one year, of the two classrooms that were investigated and by conducting semi-structured interviews of students, teachers, and parents. The analysis of the data indicates the possibility of a conceptual distinction between indiscipline and violence and corroborates other investigations that have emphasized the not very serious nature and merely perturbing of the conditions of production in the class of the greater part of the deviant behavior occurring in the classroom. However, it should be pointed out that, although not very serious, behavioral incidents of indiscipline take on, in specific circumstances, highly disturbing forms from a pedagogical viewpoint. The results further indicate the existence of a variation in the frequency with which students participate in episodes of indiscipline, with three general types of students having been identified: “frequently disciplined”, “frequently undisciplined” and “occasionally undisciplined”. Each one of these types is affected in a singular manner by changes that occur in the school context in relation to disciplinary and pedagogical characteristics and by the relationship with their teachers. An analysis of the family life of some case-students and the characteristics of the teaching staff indicates that incidents of indiscipline in the classroom find their conditions of possibility in an admixture of family and school factors.

Key words: discipline and indiscipline, classroom, Sociologie

RÉSUMÉ

L'analyse de la littérature sur l'indiscipline scolaire indique une tendance de la part des chercheurs à établir une relation directe entre l'intensification de ce phénomène en classe et l'augmentation de l'accès des secteurs populaires à l'école. Cette vision, appuyée sur une fragile base empirique, est aussi fréquemment rencontrée dans les déclarations de enseignants et élèves, ce qui finit par contribuer à une espèce de disqualification des élèves et familles des secteurs populaires. Considérant, cependant, que ces élèves et leurs familles ne représentent pas une réalité homogène, cette enquête a cherché à approfondir, dans une perspective sociologique, en quoi constitue l'indiscipline, à partir de deux classes d'enseignement fondamental d'une école du réseau scolaire municipal de Belo Horizonte, située dans un quartier en périphérie de cette capitale. L'objectif général fut d'identifier quelques conditions internes et externes à l'école qui pussent expliquer les différentes conduites des élèves provenant de secteurs populaires face à la discipline scolaire. Le recueil de données fut réalisé principalement au moyen de l'observation directe, au long d'une année, des deux groupes enquêtés et de la réalisation d'entretiens semi-directifs avec élèves, professeurs et parents. L'analyse des données indique la possibilité d'une distinction conceptuelle entre indiscipline et violence et corrobore diverses investigations qui ont souligné la nature peu grave et simplement perturbatrice des conditions de production, en salle de classe, de la majeure partie des comportements déviants qui s'y manifestent. Il est cependant souligné que, quoique intrinsèquement peu graves, les comportements d'indiscipline assument, dans des circonstances spécifiques, des formes hautement perturbatrices de la relation pédagogique. Les résultats indiquent aussi l'existence d'une variation dans la fréquence avec laquelle les élèves participent d'occurrences d'indiscipline, permettant d'identifier trois types génériques d'élève: ceux qui sont "fréquents dans la discipline", ceux qui sont "fréquents dans l'indiscipline" et ceux qui sont "occasionnels dans l'indiscipline". Chacun de ces types est affecté d'une forme singulière par les changements causés dans le contexte scolaire, en fonction des caractéristiques disciplinaires, pédagogiques et relationnelles des professeurs. L'analyse de la vie familiale de quelques élèves "cas" et des caractéristiques des enseignants, indique que les comportements d'indiscipline se produisant en salle de classe trouvent les conditions de leur manifestation dans le croisement de facteurs familiaux et scolaires.

Mots-clés: discipline et indiscipline, salle de classe, sociologie.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- QUADRO 1:	Regras identificadas nas aulas de todos os professores.....	101
- QUADRO 2	Regras identificadas apenas nas aulas de alguns professores.....	104
- QUADRO 3	Classificação dos comportamentos de indisciplina.....	111
- QUADRO 4	Classificação dos professores quanto ao nível de indisciplina em suas aulas.....	223

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1- O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO OBJETO: O DEBATE EM TORNO DA QUESTÃO DA IN/DISCIPLINA ESCOLAR.....	23
1.1 - INDISCIPLINA OU VIOLÊNCIA NA ESCOLA: TENSÕES, FLUTUAÇÕES E OSCILAÇÕES NO EMPREGO DOS TERMOS	24
1.2 - OS ESTUDOS SOBRE A INDISCIPLINA ESCOLAR E O PREDOMÍNIO DAS ABORDAGENS PSICOLÓGICAS: UMA BREVE REVISÃO.....	36
1.3 - CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA AO ESTUDO DA IN/DISCIPLINA ESCOLAR.....	42
1.3.1 - <i>A disciplina a serviço da educação moral: o pensamento durkheimiano.....</i>	<i>43</i>
1.3.2 – <i>Do “chahut” tradicional ao “chahut” anômico: Jacques Testanière e as duas formas de desordem escolar.....</i>	<i>53</i>
1.3.3 - <i>A ordem pedagógica como ordem de dominação: a disciplina escolar a serviço da “reprodução”</i>	<i>56</i>
1.3.4 - <i>A indisciplina escolar no enfoque de algumas análises interacionistas da vida na aula</i>	<i>63</i>
1.3.5 - <i>Por uma nova perspectiva de análise da indisciplina escolar</i>	<i>67</i>
2- COMO A PESQUISA FOI FEITA: OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E O MERGULHO NO COTIDIANO ESCOLAR.....	79
2.1 - A SALA DE AULA COMO TERRENO DE PESQUISA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	80
2.2 - OS SUJEITOS DA PESQUISA	83
2.3 - O TRABALHO DE OBSERVAÇÃO	85
2.4 - AS ENTREVISTAS	88
2.5 – OS OUTROS INSTRUMENTOS	91
2.6 – A ANÁLISE DOS DADOS.....	91

3- OS TIPOS DE INDISCIPLINA NA AULA: DESVENDANDO OS DESVIOS

NO INTERIOR DA CAIXA PRETA.....	93
3.1- INDISCIPLINA OU VIOLÊNCIA? DAS “(IN)DEFINIÇÕES” DA LITERATURA ÀS “DEFINIÇÕES” DOS PROFESSORES.....	94
3.2- DA “RELATIVIDADE” À “UNIVERSALIDADE” DAS REGRAS ESCOLARES.....	98
3.3- OS TIPOS DE INDISCIPLINA NA AULA	108
3.3.1- <i>Desvios às regras da comunicação na aula.....</i>	112
3.3.2- <i>Desvios às regras da mobilidade na aula.....</i>	121
3.3.3- <i>Desvios às regras relativas aos horários na aula.....</i>	127
3.3.4- <i>Desvios às regras das atividades na aula.....</i>	129
3.3.5- <i>Desvios às regras relativas ao zelo pelo espaço da sala de aula.....</i>	134
3.3.6- <i>Desvios às regras relativas à relação entre os alunos.....</i>	135
3.3.7- <i>Desvios às regras relativas à relação professor/aluno.....</i>	141
3.4- A INDISCIPLINA E SEU CARÁTER PERTURBADOR: AS MÚLTIPLAS FORMAS DE MANIFESTAÇÃO DA INDISCIPLINA.....	150

4- INDISCIPLINA E VIDA FAMILIAR: OS DIFERENTES TIPOS DE CONDU TAS

FACE ÀS REGRAS ESCOLARES.....	166
4.1- AS MÚLTIPLAS FORMAS DE CONDU TA DIANTE DAS REGRAS ESCOLARES: OS “FREQUENTES NA DISCIPLINA”, OS “FREQUENTES NA INDISCIPLINA” E OS “OCASIONAIS NA INDISCIPLINA”.....	168
4.2- A VIDA FAMILIAR DOS ALUNOS E AS CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE DA INDISCIPLINA NA AULA.....	180
4.2.1- <i>A vida familiar dos alunos “freqüentes na disciplina”.....</i>	182
4.2.2- <i>Vida familiar dos alunos “freqüentes na indisciplina”.....</i>	192
4.2.3- <i>Vida familiar dos alunos “ocasionais na indisciplina”.....</i>	203

5- O CONTEXTO ESCOLAR E AS CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE DA	
INDISCIPLINA NA AULA.....	210
5.1- O CLIMA DO ESTABELECIMENTO ESCOLAR E OS LIMITES IMPOSTOS	
À AÇÃO DISCIPLINAR DOS PROFESSORES EM SALA DE AULA.....	211
5.2- OS PROFESSORES E AS CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE DA IN/DISCIPLINA	
NA AULA.....	220
5.2.1- <i>As características dos professores com baixo nível de indisciplina.....</i>	<i>224</i>
5.2.2- <i>As características dos professores com níveis elevados de indisciplina.....</i>	<i>240</i>
6- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	267
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	274
<i>APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com os alunos.....</i>	<i>282</i>
<i>APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com os professores.....</i>	<i>284</i>
<i>APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com os pais.....</i>	<i>285</i>

INTRODUÇÃO

As expressões “sucesso” e “fracasso” escolar, usualmente utilizadas na literatura educacional para indicar índices de aprovação ou reprovação, evasão ou permanência na escola, podem tomar sentidos variados se, conforme sugere Pires (1985), tomarmos como referência outras finalidades dos sistemas de ensino ou de um dado estabelecimento escolar, além daquelas de aquisição do conhecimento.

Embora a transmissão do conhecimento esteja no cerne do trabalho desenvolvido pelas escolas, não há como negar que estas têm desempenhado historicamente uma forte função de socialização. Não há escola que não inclua entre seus objetivos educativos a preparação de nossas crianças, adolescentes e jovens para a vida em sociedade e, em várias delas, parece-nos que essa função tem cada vez mais merecido destaque¹. Particularmente nos últimos anos, as escolas vêm sofrendo transformações profundas em seus objetivos e métodos educativos, o que parece ter relação direta com a maior democratização do acesso aos estudos que faz com que elas busquem se adaptar e/ou atender às novas exigências impostas por um contexto escolar marcado pela enorme diversidade sociocultural dos alunos. Assim, se flexibilizarmos as expressões “sucesso” e “fracasso” escolar, poderemos falar de um novo campo de insucesso educacional, qual seja, o do insucesso na socialização escolar.

Conforme lembra Afonso (1988), se o insucesso na socialização escolar não aparece com muita frequência nas estatísticas educacionais é porque, por um lado, isso impõe a construção rigorosa de índices para medi-lo e, por outro, porque a função de instrução é

¹ O que não significa que venham sendo mais eficientes nesse campo.

colocada como finalidade fundamental dos sistemas de ensino, o que acaba por conferir menor importância à produção de indicadores que evidenciem outras formas de insucesso escolar².

Esta investigação buscou conhecer e dar visibilidade a um dos fenômenos que, a nosso ver, pode ser tomado como um dos maiores indícios desse insucesso na socialização escolar: a indisciplina.

A disciplina escolar apresenta o duplo caráter de ser, ao mesmo tempo, meio e fim educativo. Se, por um lado, a escola busca cumprir a função de disciplinar os alunos, ensinando-os a viver em um mundo social pautado por normas e regras, por outro, para desenvolver a função de instrução ela parece ter que contar com um mínimo de interiorização prévia de certas regras, já que o trabalho pedagógico as pressupõe. É provavelmente devido a esse duplo caráter que, na escola, o julgamento dos alunos pelos professores pressupõe a construção

de perfis que acabam por demonstrar harmonias ou contradições entre comportamentos e qualidades morais, por um lado, e resultados escolares e qualidades intelectuais, por outro: existem alunos indisciplinados, instáveis e com desempenhos escolares medíocres; alunos disciplinados, atentos e com bom desempenho escolar; mas existem também, ainda que mais raramente, alunos razoavelmente indisciplinados e com bons desempenhos escolares, e alunos relativamente disciplinados com fraco desempenho escolar. No entanto, damos conta de que é mais freqüente encontrar crianças ‘escolares’ ou ‘escolarmente’ suportáveis no plano comportamental e em ‘fracasso’ escolar, que alunos ‘escolarmente insuportáveis’ no plano comportamental e com ‘sucesso’ na escola (LAHIRE, 1997: 54-55).

Esse tipo de constatação permite afirmar que a indisciplina na escola e na sala de aula, além de se configurar como um indicador do insucesso no trabalho de socialização dos alunos, pode ainda funcionar como uma forte inviabilizadora do processo de ensino-aprendizagem.

Conforme lembra Aquino (1996), *“há muito os distúrbios disciplinares deixaram de ser um evento esporádico e particular no cotidiano das escolas brasileiras para se tornarem, talvez, um dos maiores obstáculos pedagógicos dos dias atuais”*. Tal fato pode ser corroborado pela freqüência com que alunos e professores citam a indisciplina como um dos maiores problemas das escolas. Segundo um grande survey realizado pela Unesco em parceria com o MEC (ABRAMOVAY e CASTRO, 2003) sobre o Ensino Médio brasileiro, aproximadamente quatro em cada dez alunos afirmam que um dos principais problemas da escola são os alunos indisciplinados. Na maioria das capitais pesquisadas, o problema alcança

² Não queremos aqui levantar a discussão acerca do papel “fundamental” da escola, traçando a velha dicotomia conhecimento/socialização. Apenas queremos dizer que a socialização dos alunos se encontra entre os objetivos declarados pelas escolas e pelos diversos sistemas de ensino.

proporções maiores entre os alunos de escolas privadas³ sendo que Belo Horizonte e Cuiabá apresentam as maiores percentagens entre os alunos de escolas públicas (44,3%). Já entre os professores, aproximadamente cinco em cada dez mencionam a indisciplina dos alunos como um dos principais problemas que enfrentam nas escolas.

Esses dados parecem nos ajudar a entender o porquê de 30% dos alunos e 40% dos professores declararem que o que não gostam nas escolas são os alunos (ABRAMOVAY e RUA, 2002). Acreditamos que poderíamos encontrar dados ainda mais alarmantes no ensino fundamental, já que os estudos internacionais acerca da indisciplina escolar mostram que não é entre os alunos mais velhos que a indisciplina alcança seus maiores índices, mas sim entre aqueles na faixa etária entre 14 e 15 anos⁴. Já um outro estudo, realizado pelo INEP no ano de 2005 e intitulado “*Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a Escola Pública na opinião dos pais*” e que investigou a percepção dos pais de alunos de escolas públicas localizadas em regiões urbanas do país sobre a qualidade das escolas, as condições institucionais, de infraestrutura e de ensino e a atuação dos professores e diretores, revelou, dentre outras coisas, uma forte opinião, por parte dos pais, de que a autoridade escolar estaria sendo fortemente confrontada na escola, o que impactaria decisivamente na qualidade do trabalho por ela realizado. Por isso, os pais sugerem a necessidade de um imediato restabelecimento e a ampliação da autoridade de professores, diretores e equipe técnica. Não por acaso, esses pais tendem a avaliar de forma mais positiva os diretores de escola que, segundo eles, teriam uma atuação mais firme e rigorosa sobre a indisciplina dos alunos.

Embora o problema da indisciplina seja uma preocupação constante das escolas, alunos e professores, a temática é ainda pouco explorada, sobretudo no Brasil, por pesquisas científicas, ainda que a questão seja abordada de forma indireta em vários trabalhos que tenham como foco outras dimensões da vida escolar.⁵

Nos últimos anos, as mídias, em geral, mas também os próprios órgãos públicos, têm atribuído uma certa importância à questão da violência escolar. Todavia, à questão da

³ Temos muitas dúvidas quanto à possibilidade de se afirmar que esses dados possam indicar uma maior presença da indisciplina nas escolas privadas, já que não dispomos de muitos estudos quantitativos, principalmente referentes a outros níveis de ensino. Além disso, nessa pesquisa professores e alunos são convidados a opinar sobre aquilo que consideram os principais problemas de suas escolas, o que pode não permitir comparações, já que essas escolas possuem características diferentes. Poderíamos supor, por exemplo, que o fato de a indisciplina ser tão citada na escola privada se deve à presença menor de outros problemas tão comuns às escolas públicas.

⁴ A constatação é feita por Estrela (1992) com base na revisão da literatura sobre o tema.

⁵ É o que constata, por exemplo, o trabalho de SZENCZUC (2004).

indisciplina, tão cara aos professores, ainda não tem sido dada a devida relevância⁶, permanecendo uma preocupação quase que exclusiva dos professores⁷.

Há, no entanto, por parte dos investigadores, uma espécie de tendência a estabelecer uma relação direta entre o incremento dos comportamentos de indisciplina na aula e o crescente acesso dos setores populares à escola. Essa visão, fracamente apoiada em base empírica, é também freqüentemente detectada nos depoimentos de professores e alunos, o que acaba contribuindo para uma espécie de desqualificação dos alunos e famílias dos setores populares. Os alunos passam assim a serem classificados, de maneira generalizada, de indisciplinados e desinteressados. O ponto central da análise é a de que eles reproduziriam, na escola, o comportamento indisciplinado que desenvolvem e manifestam em casa. Já suas famílias passam a ser alvo de uma avaliação negativa que as desqualifica para o papel educativo.

Foi acreditando, porém, que os alunos e as famílias dos setores populares não constituem uma realidade homogênea, que esta pesquisa buscou investigar a constituição da in/disciplina em duas salas de aula do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte, localizada em um bairro da periferia dessa capital. O objetivo geral foi o de identificar algumas condições internas e externas à escola que pudessem explicar as diferentes condutas dos alunos provenientes de setores populares face à disciplina escolar. Partimos então de algumas indagações mais específicas acerca do fenômeno, tais como: Quais as regras disciplinares criadas pela escola e pelos professores? De que modo eles as integravam em sala de aula? Que tipo de comportamento era valorizado ou desvalorizado na sala de aula? Como os diferentes professores exerciam suas ações disciplinares na sala de aula e qual a sua eficácia? Que tipos de incidentes disciplinares ocorrem na sala de aula? Quais os mais freqüentes? Em que momentos ocorrem e nas aulas de quais docentes? Quais alunos os protagonizam? Que sentido tem a indisciplina para os alunos? Como alunos e professores explicam os incidentes disciplinares ocorridos em sala de aula?

Foi a partir desses questionamentos iniciais, mas também de vários outros suscitados durante a pesquisa de campo, que buscamos contribuir para o alargamento da compreensão acerca do fenômeno da in/disciplina na escola e na sala de aula, acreditando que, assim, se poderia dar maior visibilidade ao fenômeno.

⁶ Uma discussão mais aprofundada sobre cada uma dessas duas noções será realizada em uma seção específica da primeira parte deste trabalho.

⁷ Caldeira e Rego (1998) apontam que vários estudos têm evidenciado que a indisciplina tende a ser alvo de preocupação dos professores durante todo o seu percurso profissional.

A tese aqui apresentada está organizada, além desta Introdução e das Considerações finais, em cinco capítulos. No primeiro capítulo, intitulado **“O processo de construção do objeto: o debate em torno da questão da indisciplina escolar”**, é realizada uma análise geral do debate intelectual acerca do fenômeno da indisciplina, no intuito de delimitar o objeto de pesquisa. Por fim, é apresentado o quadro teórico geral que orientou nossa perspectiva de investigação do fenômeno e que pressupõe que os diferentes tipos de conduta escolar dos adolescentes só se tornam inteligíveis a partir da análise da maneira como outras formas de socialização, presentes ou ausentes nos diferentes casos, se articulam, interferem e se combinam com condições propriamente escolares permitindo-nos melhor compreender as atitudes dos alunos face às regras escolares (LAHIRE, 1997, 2002, 2004; THIN, 1998, 2002).

No segundo capítulo, intitulado **“Como a pesquisa foi feita: os instrumentos de coleta de dados e o mergulho no cotidiano escolar”** é apresentado o quadro metodológico geral da pesquisa. Partindo de uma análise acerca das mudanças metodológicas ocorridas nos estudos que tomam a sala de aula como terreno de investigação, são justificados alguns procedimentos adotados tais como a escolha dos métodos de coleta de dados, do campo de investigação e dos sujeitos pesquisados. Expomos, também, algumas características do trabalho de análise dos dados e as tensões e dificuldades que envolveram o trabalho de campo e a realização das entrevistas.

Os resultados da análise dos dados obtidos são apresentados nos três capítulos seguintes. No terceiro capítulo, intitulado **“Os tipos de indisciplina na aula: desvendando os desvios no interior da caixa preta”**, efetua-se uma análise das regras empregadas pelos docentes em sala de aula, sendo inventariados e classificados os principais tipos de indisciplina observados nas turmas investigadas. Neste capítulo, discute-se ainda algumas circunstâncias que faziam com que os comportamentos de indisciplina assumissem formas bastante perturbadoras da ação pedagógica.

O quarto capítulo, intitulado **“indisciplina e vida familiar: os diferentes tipos de condutas face às regras escolares”**, é dedicado à análise dos tipos de alunos encontrados em sala de aula, tendo em vista suas condutas diante das regras escolares. São analisados também aspectos da vida familiar de alguns alunos-caso que ajudam a compreender as diferentes condutas disciplinares por eles manifestadas no ambiente escolar.

Por fim, no quinto capítulo, intitulado “**O contexto escolar e as condições de possibilidade da in/disciplina na aula**”, discute-se alguns aspectos do contexto escolar que se evidenciaram como condições de possibilidade para a manifestação de comportamentos de in/disciplina na aula.

1- O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA: O DEBATE EM TORNO DA QUESTÃO DA IN/DISCIPLINA ESCOLAR

Embora seja um tema bastante recorrente no dia-a-dia dos professores e demais profissionais do ensino, a questão da indisciplina é ainda insuficientemente discutida na literatura científica. Já em seu clássico *“Une étude sur l’indiscipline en classe”* de 1986, a pesquisadora portuguesa Maria Teresa Estrela alertava para o fato de que o fenômeno seria muito mais conhecido pelos discursos apaixonados de professores e da imprensa do que pelas descrições e análises menos passionais da pesquisa científica. Alguns fatores permitem compreender as razões dessa insuficiência de pesquisas.

Em primeiro lugar, dada a pluralidade disciplinar e de paradigmas que orienta as investigações sobre o tema, a literatura acaba por manifestar visões diferenciadas acerca do fenômeno⁸, a começar pelos próprios conceitos de disciplina e indisciplina que assumem significados diferentes nos vários contextos de pesquisa, a depender do paradigma de investigação adotado, sendo que, em muitos casos, não há preocupação em defini-los⁹.

Em segundo lugar sua abordagem nem sempre é feita de uma forma direta e explícita¹⁰. Assim, as questões referentes aos comportamentos de indisciplina podem aparecer de forma secundária em trabalhos que abordam outros aspectos da escola, da sala de aula ou da profissão docente, quase nunca sendo um objeto específico de estudo¹¹.

Em terceiro lugar, dada a natureza do fenômeno, ele parece apresentar-se mais como um problema de ordem prática do que teórica, sobretudo quando estudos têm mostrado que são justamente os professores em início de carreira que mais se queixam dos problemas de indisciplina (VEENMAN, apud AFONSO, 1991).

⁸ Para Afonso (1988), a escassa cumulatividade das pesquisas sobre o fenômeno pode ser comprovada pela constante retomada das chamadas teorias clássicas que, via de regra, não são minimamente convergentes.

⁹ Uma discussão detalhada das tensões em torno dos conceitos de indisciplina e violência será realizada a frente.

¹⁰ Szenczuk (2004), por exemplo, investigando as produções realizadas por mestrands e doutorandos nos Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil, entre os anos de 1981 e 2001, destaca que dos 131 trabalhos identificados como tendo alguma preocupação com a temática, em apenas 34 ela era tomada como objeto principal de investigação.

¹¹ Conforme lembra Estrela (1986: 67), *“A disciplina escolar é por sua vez um meio e um alvo educativo, toda teoria sobre o ato educativo e sobre o ato pedagógico que provenha de aportes científicos, leva consigo uma tomada em equação do problema da disciplina e dos meios disciplinares a empregar”*.

Em quarto lugar, trata-se de um tema complexo, cuja abordagem implica sempre no risco de se cair em moralismo ou reducionismo. A temática da indisciplina na escola é permeada por julgamentos de valor que exigem do pesquisador um grande cuidado para não incorrer em análises enviesadas, carregadas de preconceitos ou de julgamentos morais. Além disso, dado o caráter complexo do fenômeno, corre-se sempre o risco de se produzir análises reducionistas que tenham como foco apenas uma das dimensões do problema.

A análise mais detalhada do debate acadêmico em torno da questão da in/disciplina escolar permite clarificar essas dificuldades e justificar o modo como esse fenômeno é tomado como objeto de investigação pela presente pesquisa.

1.1- INDISCIPLINA E/OU VIOLÊNCIA NA ESCOLA: TENSÕES, FLUTUAÇÕES E OSCILAÇÕES NO EMPREGO DOS TERMOS

Um dos primeiros grandes desafios enfrentados pelos pesquisadores que se dedicam ao estudo do fenômeno da indisciplina na escola e na sala de aula, consiste justamente na definição deste conceito, que tende a assumir significados diferentes a depender do contexto no qual ele é empregado e do paradigma investigativo ao qual os pesquisadores se filiam.

Há de se salientar que, via de regra, inexistente até mesmo a preocupação por parte de alguns pesquisadores em “definir” o que se entende por disciplina e indisciplina, o que acaba obstaculizando o acúmulo de conhecimento e diálogo entre os vários estudos.

Particularmente, nos últimos anos, com o agravamento constante do fenômeno contemporâneo da violência escolar e o crescente destaque que ele vem ganhando seja na mídia, nos órgãos governamentais ou no campo científico, tornou-se cada vez mais importante uma clarificação e distinção entre os conceitos de violência e indisciplina escolar, objetivando delimitar melhor os tipos de comportamentos que eles descrevem e abrangem. Essa exigência se faz necessária principalmente quando se constata que haveria uma tendência em se utilizar o conceito de violência como principal aglutinador simbólico dos fenômenos disruptivos observados nas escolas do mundo todo, o que não se faz sem atrair fortes críticas e resistências (FURLAN, 2003; AMADO, 2004; ESTRELA, 1992; PRAIRAT, 2003, TIGRE, 2003, por exemplo).

Uma rápida incursão em alguns dos principais estudos nacionais e internacionais que se dedicaram a essas duas temáticas permite identificar as polêmicas, confusões e

oscilações que vêm marcando o emprego desses dois termos, bem como identificar possíveis possibilidades de distinção entre os dois fenômenos.

Conforme lembra Estrela (1986), o conceito de indisciplina é geralmente definido em relação ao conceito de disciplina, que vem passando no decurso da história por uma série de ressignificações. De origem latina, a palavra disciplina possui a mesma raiz que discípulo e, ao longo dos tempos, vem sendo marcada por uma enorme polissemia. Essa afirmação pode ser constatada, quando se recorre aos dicionários onde a palavra geralmente aparece como tendo vários significados: “*Regime de ordem imposta ou livremente aceita*”, “*ordem que convém ao funcionamento regular de uma instituição*”, “*relação de subordinação do aluno ao mestre*”, “*observância de preceitos ou normas*”, “*submissão a um regulamento*” ou “*um ramo do conhecimento*”. (AURÉLIO, 1986).

No seu sentido mais corrente, no entanto, a palavra parece designar um conjunto de regras que regulam a vida dos indivíduos em uma dada instituição. Contudo, como bem demonstra Estrela (1986), no decorrer histórico, a palavra passou a ser marcada por várias conotações e hoje, quando se fala em disciplina, costuma-se evocar não apenas a obediência a essas regras, mas também as sanções provenientes de seu não cumprimento e o impacto doloroso causado em quem recebe essas punições. Certamente, advém daí, o caráter pejorativo muitas vezes aliado à palavra (ESTRELA, 1986). Prairat (2003) chega mesmo a falar de um certo sentimento de anacronismo que se observa nos dias atuais por parte de muitas pessoas (pesquisadores, professores, etc.) quando utilizam os termos disciplina e indisciplina, como se eles não mais devessem compor o vocabulário pedagógico moderno. Talvez, por isso, seja usual encontrar o emprego desses termos entre aspas, em diversas publicações sobre educação¹².

A idéia de disciplina é, pois, indissociável da idéia de regra e de obediência. Todavia, esse conjunto de regras e a forma de obediência que elas reclamam encontram-se diretamente associadas a uma determinada formação social. Poderíamos dizer, portanto, que há uma disciplina religiosa, familiar, sindical, militar, escolar, etc. Cada uma dessas formas de disciplina possui características próprias e encontra suas bases de sustentação nos valores pertencentes àquele grupo, no tipo de relação de poder ali existente, e nas características da atividade que o funda e que são sempre historicamente determinadas. A indisciplina tende, portanto, a ser definida como a negação dessas regras estabelecidas, muitas vezes, denotando a própria perturbação ou desordem causadas pelo seu não cumprimento.

¹² O autor chama atenção de modo particular para a contribuição da obra de Michel Foucault, “Vigiar e Punir”, para a depreciação dos termos.

Todavia, é exatamente aí que reside o problema. Por serem contextual e historicamente determinados, os padrões de disciplina podem, em muitos aspectos, variar entre os diferentes estabelecimentos de ensino, e até mesmo entre os diversos professores. Assim, o que é considerado como um ato de indisciplina em um determinado contexto, em um outro pode vir a ser vislumbrado como agressão, violência, etc.

Segundo Amado (2004), nos últimos anos, verificamos um crescimento significativo do interesse dos pesquisadores em investigar os comportamentos que põem em causa a autoridade dos professores e de outros adultos situados no contexto escolar. Porém, o autor chama a atenção para o fato de que haveria uma tendência a abandonar a designação desses comportamentos como atos de indisciplina, o que era comum até aproximadamente a década de 80, em favor de uma designação mais genérica desses comportamentos como “atos de violência”. O autor critica esse uso genérico do termo, alertando para o fato de que

Trata-se de uma perspectiva que acarreta vários problemas, entre os quais o fato de que, com esta designação, se empresta freqüentemente uma gravidade exagerada a comportamentos e situações que, analisadas no contexto, podem muitas vezes não o merecer (AMADO, 2004: 5).

O questionamento feito por Amado centra-se em dois dos aspectos que têm sido, freqüentemente, alvos privilegiados das críticas endereçadas aos estudos sobre a violência escolar: **o seu caráter abrangente e alarmista.**

Assim, Debarbieux (2001), ao fazer uma análise da constituição da violência escolar como objeto de investigação nos últimos trinta anos na França (país que tem exportado grande parte do referencial teórico-metodológico para o estudo da violência escolar), ressalta que foi, na década de 1990, que essa temática constitui-se, definitivamente, como objeto social e sociológico no campo francês. Conforme ressalta o autor, a mídia assumiu papel significativo na “fabricação do objeto”, uma vez que dá uma enorme visibilidade aos casos de violência causando grande comoção pública¹³.

Se não faltam críticas a esse caráter, aparentemente alarmista, dado pela mídia aos casos de violência escolar, também proliferam aquelas relacionadas ao emprego abrangente da noção, conforme aludido acima. Furlan (2003), por exemplo, assinala que esse emprego dilatado do conceito de violência escolar tem causado fortes discussões em todos os países nos

¹³ Para uma discussão aprofundada das polêmicas que envolvem essa “fabricação do objeto” ver DEBARBIEUX, Érick. **Violence à L'école: um défi mondial?** Paris: Armand Colin, 2006.

quais ele é empregado¹⁴. Para o autor, haveria uma forte polêmica em torno do uso restrito ou amplo do conceito, o que muito se deve à incompreensão das implicações para as escolas e para os professores, e acrescentemos aqui, para o campo científico, da dissolução ou incorporação da noção de disciplina/indisciplina à problemática geral da violência escolar. Esse é um dos motivos que leva, por exemplo, Prairat (2003) a criticar firmemente esse uso alargado do conceito de violência e a defender que esses estudos deveriam se limitar aos atos previstos pelo código penal. O autor denuncia um processo de colonização do discurso educativo pelo conceito de violência, a ponto de “eclipsar” o conceito clássico de indisciplina, chamando a atenção para os riscos políticos, epistemológicos e educativos de uma definição muito alargada do conceito de violência escolar. Ressalta, sobretudo, o risco que há em se “deslizar sistematicamente” e tomar sob a rubrica de violência, atos de indisciplina, contribuindo assim para criminalizar comportamentos que no contexto não possuem a gravidade postulada. Por outro lado, alguns investigadores apontam, justamente, o perigo inverso de “mascaramento” dos atos de violência, denunciando, dentre outros fatores, o fato de eles serem freqüentemente confundidos ou camuflados como atos de indisciplina (CAMACHO, 2001).

Para muitos, todavia, e dentre eles Debarbieux (2001), é preciso trabalhar com um “conceito aberto” de violência escolar que permita compreender o que é entendido por violência pelos próprios atores no contexto escolar. Tocamos aqui num ponto central da discussão sobre a polissemia que envolve os conceitos de violência e de indisciplina, e que vai além do caráter complexo das duas temáticas: a sua vinculação àquilo que Amado (2004) chama de “*mundo subjetivo das interpretações e significações dos sujeitos*”. É certo que, pelo fato de os conceitos expressarem algum tipo de violação a valores/acordos socialmente constituídos, eles assumem um caráter contextual, histórico e subjetivo, já que esses mesmos valores/acordos se transformam, ao longo do tempo, e estão intimamente vinculados à própria cultura de cada grupo ou indivíduo. São inúmeros os autores que concordam que, nas últimas décadas, condições políticas e sociais específicas fizeram com que o conceito de violência sofresse um alargamento considerável, tendendo a englobar comportamentos que antes eram percebidos como práticas banais no mundo social (WAISELFISZ, 2000; SPÓSITO, 2001; DEBARBIEUX, 2001, TIGRE, 2003). Nesse sentido, Tigre (2003: 4) adverte que

Não se pode negar que o termo “violência” passou por uma reconceitualização e isso deve-se principalmente ao reconhecimento dos direitos sociais e ao aumento do

¹⁴ O autor argumenta que uma das evidências desse conflito é a própria freqüência com que Debarbieux se dedica a rebater esse tipo de crítica, em seus textos.

exercício da cidadania vivenciada pela população, pois, muito do que antes não era considerado como sendo violência, atualmente é assim considerado.

A autora cita como exemplos as brigas de trânsito, o assédio sexual, o racismo, o trabalho infantil, as agressões e as ofensas¹⁵. Percebemos, portanto, que o conceito de violência, nos últimos anos, assume uma dimensão fluida, passando a depender cada vez mais das interpretações subjetivas dos sujeitos e atingindo comportamentos até então não considerados como violentos e, portanto, toleráveis, mesmo que, muitas vezes, dignos de condenação.

Essa mesma tendência a um alargamento do conceito de violência é também percebida por Spósito (2001). Ao efetuar um balanço da produção brasileira sobre a violência escolar, a autora argumenta que, no Brasil, em suas múltiplas faces a relação entre a violência e as instituições escolares só começa a fazer parte do debate público a partir dos anos 80 e que sua manifestação é muito variada e sensível ao modo como os próprios indivíduos a compreendem. Assim, se na década de 80 a violência se manifestava e era percebida na escola através de atos de depredação ou de invasões praticadas por adolescentes e jovens pertencentes à vizinhança, mas, na maioria das vezes, alheios à escola¹⁶; na década de 90 a violência passa a atingir não somente os atos de “vandalismo”, mas recai principalmente sobre problemas nas relações interpessoais entre os próprios alunos e entre eles e seus educadores. De uma violência aparentemente mais objetiva e qualificável, expressa nos atos de depredação e atentado ao patrimônio, passamos, portanto, a partir dos anos 90, a nos deparar com formas de violência que abrem grande espaço para interpretações subjetivas. A violência passa a ser identificada e interpretada como tal, seja por pesquisadores ou pelos próprios atores escolares, nos atos cotidianos de agressão ou em ameaças entre os alunos ou entre alunos e professores. Conforme argumenta Spósito (2001: 85):

Embora vislumbradas como violentas, algumas das ações, na verdade, dizem respeito aos **mecanismos da indisciplina** e de transgressão bastante frequentes nos ambientes escolares, mas que, em nossos dias, chegam a aterrorizar educadores, pais e demais profissionais da educação (**grifos nossos**).

Para essa autora, grande parte dos trabalhos de pesquisa realizados nos anos 90 acaba colocando em evidência a influência que tem o aumento da criminalidade e da

¹⁵ Pode-se pensar, também, em alguns tipos de “gozações”, de caráter mais prolongado, realizadas pelos alunos em ambiente escolar em relação a alguns de seus colegas (obesos, homossexuais, vesgos, etc.). Essas “brincadeiras”, até pouco tempo consideradas normais, passam, nos últimos anos, a ser percebidas como uma forma de vitimização, inclusive atraindo o interesse de investigadores que as designam por *bullying*.

¹⁶ Os trabalhos pioneiros em identificar e analisar esse tipo de violência são os de Guimarães (1984, 1990).

insegurança sobre os alunos e a deterioração do clima escolar. Nota-se, portanto, que essa ressignificação do conceito de violência, acompanhada de sua dilatação e aliada a idéia de um incremento de eventos perturbadores mais graves no ambiente escolar, faz com que ele passe, em alguns momentos, a se confundir (com o perigo de absorver) com o conceito de indisciplina que, durante muito tempo, foi empregado para dar conta de todos os atos disruptivos que ocorriam nos estabelecimentos de ensino.

Esse uso abrangente do conceito de violência constitui certamente um dos elementos que faz com que ele, em certos momentos, se confunda ou absorva o conceito clássico de indisciplina, o que, conforme já dissemos, não deixa de atrair fortes críticas. Críticas que acabam repercutindo nos próprios rumos das investigações sobre violência escolar. No caso francês, por exemplo, Debarbieux, passa a operar com o conceito¹⁷ de *incivilidade*, como instrumento para se pensar a “degradação do clima escolar” (DEBARBIEUX, 1997, 2001)¹⁸. Esse conceito, defendido pelo autor como “*provisório – aguardando superação –, mas cômodo*” é visto como uma forma de evidenciar uma distinção entre, por um lado, atos nitidamente delinqüentes e criminosos (que o autor defende como raros em contexto escolar), e, por outro, as pequenas violências praticadas no cotidiano escolar sob as formas da agressão, do insulto, da impolidez e da baderna que acabam criando um clima de medo e insegurança. Segundo o autor: “*tais eventos não são necessariamente penalizáveis, mas, mesmo em suas formas mais inofensivas, são intoleráveis, pelo sentimento de não-respeito que introduzem naquele que os sofre*”. (DEBARBIEUX, 2001: 178). Alguns, como Santo (2002), chegam a ver o conceito de incivilidade como um meio termo entre os atos de violência e os de indisciplina. Embora o conceito de incivilidade pareça tender a ser incorporado pelas pesquisas sobre violência escolar no mundo e, particularmente, no Brasil, ele não deixa de apresentar um caráter polêmico que atrai restrições a sua utilização em determinados contextos¹⁹.

¹⁷ Spósito (2001) insiste em falar em “noção”.

¹⁸ O conceito provém de Elias (1996) e expressaria a crise de um padrão civilizatório ocidental caracterizado pela contenção da agressividade e pelo crescente papel do Estado como instância que reúne o monopólio do uso legítimo da força e da coerção.

¹⁹ No caso brasileiro, Spósito (2001), por exemplo, alerta para os possíveis problemas advindos de um emprego generalizado da noção de incivilidade em nosso país. Segundo a autora, haveria um risco em se acentuar apenas um lado da questão (os alunos), sem se questionar as práticas da instituição. Esse risco parece ser evidente, não sendo por acaso que o próprio Debarbieux (2001) adverte contra o uso do conceito para expressar uma oposição entre “bárbaros e civilizados”.

Pelo exposto, parece ficar evidente a polissemia que marca o conceito de violência que, em certos momentos, acaba se confundindo com o conceito de indisciplina. Porém, é preciso enfatizar, como recorda Debarbieux (2001), que, se por um lado, permanece aberta, na comunidade científica, a discussão acerca da definição de violência escolar, até mesmo em função da multiplicidade dos eventos considerados violentos pelos atores escolares, por outro lado, parece ficar evidente que há um consenso, em todos os níveis, em relação à designação de “violentos” utilizada para os atos que nitidamente ferem o Código Penal. O debate parece, portanto, se fazer de forma mais viva quando se caminha em direção às “pequenas violências” (incivilidades) que, a depender das interpretações dos sujeitos, podem se confundir com a indisciplina. Vê-se pois que, se os conceitos de indisciplina e de violência podem se confundir, essa confusão é bem menos provável nas circunstâncias em que o comportamento, ou o ato praticado, fere nitidamente as regulamentações sociais previstas no Código Penal.

Mas, se há efetivamente um temor de que o conceito de indisciplina seja subsumido ao de violência, há que se reconhecer que são inúmeros os trabalhos sobre violência escolar que, ainda que de forma implícita, deixam transparecer uma certa necessidade de distinção entre os dois conceitos, no intuito de distinguir a gravidade ou a natureza dos atos desviantes ocorridos nas escolas. É preciso salientar que esses trabalhos valem-se, muitas vezes, do binômio “indisciplina e violência” ao relatar os tipos de comportamentos perturbadores ocorridos nas escolas, no intuito de diferenciá-los (ARAÚJO, 2002; CAMACHO, 2001; LATERMAN, 2002, entre outros)²⁰ Grosso modo, a tendência parece ser a de estabelecer uma “distinção” com base na gravidade do ato praticado e, em alguns casos, no tipo de regulamentação que ele fere. De modo geral, os estudos sobre violência escolar, embora reconheçam a dificuldade de conceituação, acabam por apontar para definições de violência que têm como elementos aparentemente consensuais o poder

²⁰ O mais usual, porém, é que os autores utilizem os dois termos sem se preocupar em fazer qualquer distinção. Chama atenção, em especial, um grande survey realizado pela UNESCO em parceria com o Ministério da Educação brasileiro e aplicado a alunos, professores e coordenadores de escolas do ensino médio em 13 capitais brasileiras, sob a coordenação de Miriam Abramovay no ano de 2003. Embora não seja um trabalho específico sobre indisciplina, nele, Abramovay, pesquisadora identificada com a elaboração de trabalhos sobre a violência escolar no Brasil, nitidamente opera com conceito de indisciplina, o que nos leva a acreditar que ela pretende diferenciá-lo do conceito de violência, com o qual vem trabalhando nos últimos anos. O trabalho revela a importância que toma, na percepção de alunos e professores, o fenômeno da indisciplina na escola, apontado como um dos principais problemas vividos pelas escolas. Para a discussão do conceito de disciplina/indisciplina, a autora recorre a Maria Teresa Estrela e, ao fim, com base nos relatos dos alunos (obtidos através de grupos focais) sobre os tipos de comportamentos considerados como indisciplina, conclui que eles se caracterizam, sobretudo, pelo não cumprimento de regras de convivência acordadas ou estabelecidas para o bom funcionamento da instituição escolar.

destrutivo, o caráter coercitivo, o uso da força, a existência de agressor e/ou vítima.²¹ Assim, se passamos da discussão dos conceitos ao inventário dos atos por eles descritos, é possível identificar que, nesses estudos, são investigados comportamentos de natureza mais grave como as agressões físicas e verbais, os roubos, as várias formas de vandalismo, as múltiplas formas de preconceito, o porte de armas e as intimidações. Em contraposição, quando se fala em indisciplina, aponta-se para a idéia da quebra da regra criada exclusivamente com finalidades pedagógicas, ressaltando também a pouca gravidade intrínseca dos atos tidos como indisciplinados.²² Nesse caso, ganham destaque comportamentos mais triviais como as conversas, os barulhos, os atrasos, as brincadeiras com professores e colegas, as réplicas às ações disciplinadoras dos professores, entre outros.

Essa tendência a uma distinção entre os conceitos pode ser melhor visualizada quando analisamos os trabalhos realizados em Portugal, país onde tradicionalmente grande parte dos autores têm se valido do conceito de indisciplina para designar os atos disruptivos ocorridos no ambiente escolar. Esses trabalhos assumem grande relevância por servirem de referência para autores que, de forma direta ou indireta, têm lidado com os conceitos de disciplina e indisciplina. Trata-se de um conjunto de trabalhos que tem como seu maior expoente a tese de doutoramento defendida por Maria Teresa Estrela na Universidade de Caen na França, em 1983, intitulada “*Approches Scientifiques à l'étude de l'indiscipline dans la classe*”. A análise de alguns desses estudos permite perceber melhor essa tendência a uma distinção entre os dois conceitos.

Pode-se dizer que, inicialmente, os estudos portugueses “tenderam” a tratar todos os comportamentos desviantes, ocorridos no contexto escolar, pelo termo genérico de indisciplina. Tal designação cobria, portanto, desde comportamentos “menos graves” como as conversas clandestinas até as agressões entre alunos e a destruição de patrimônio, por exemplo.²³ É importante ressaltar que, ao operar com o conceito de indisciplina, uma série de comportamentos considerados menos graves e que perturbam diretamente a atividade

²¹ Parece-nos que, em alguns casos, mesmo que os “agressores” não se identifiquem como tais (confessam que foi uma brincadeira, por exemplo), a violência está presente, uma vez que subsiste na vítima a idéia de que foi agredida. Ou seja, poderíamos falar na inexistência de um agressor, mas não na de uma vítima. Diferente é o caso, por exemplo, do “jogo rude”, de que tratam Amado e Freire (2002), onde, embora haja uma certa agressividade, inexistem as figuras tanto do agressor quanto da vítima.

²² Falamos sempre em gravidade “intrínseca” para marcar que referimo-nos à gravidade do ato em si e não às repercussões que ele possa causar. O fato de um aluno ficar batendo na carteira em sala de aula durante toda aula, por exemplo, pode ser muito mais grave do ponto de vista da perturbação que cria à atividade pedagógica, do que uma briga que a interrompa por alguns minutos.

²³ Todavia, os comportamentos mais graves não ganham muito destaque já que eram mais esporádicos. Ver por exemplo, Estrela (1986).

pedagógica, necessariamente excluídos do foco dos estudos sobre a violência escolar, são tomados como principal objeto de estudo e assumem grande relevância investigativa nessas pesquisas. Mais recentemente, porém, essa opção por continuar operando com o conceito de indisciplina, de forma a cobrir todos os comportamentos desviantes observados no ambiente escolar, parece não ocorrer sem inquietações e pressões. Como lembra Estrela (2002), é só a partir dos anos 90 que, acompanhando a tendência internacional, começam aparecer, em Portugal, trabalhos específicos sobre o *bullying* e outras formas de agressão e violência. Por um lado, eventos e comportamentos que, até então, dificilmente se manifestavam em ambiente escolar, deixam de ser tão esporádicos; por outro, a constituição de uma comunidade científica internacional em torno do fenômeno, sua grande visibilidade e a comoção que ele provoca, parece tornar necessário tratá-lo de uma forma específica, inclusive atribuindo a ele uma designação própria. Está em curso o processo de autonomização dos estudos sobre a violência escolar, em Portugal, de que fala Isabel Freire (2001). Tal circunstância pode ser percebida, já em 1992, quando Estrela acrescenta à terceira edição de seu clássico livro “*Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*”, um posfácio que tem, como um dos objetivos, discutir a associação generalizada entre indisciplina, violência e delinquência. Embora reconheça que os problemas de violência tenham aumentado no mundo inteiro, a autora argumenta que

a grande parte dos comportamentos de indisciplina que as investigações feitas na escola têm posto em evidência infringe normas escolares ou sociais que têm como valia principal assegurar as condições de funcionamento do ensino-aprendizagem e garantir a socialização dos alunos (1992: 124)²⁴.

Essa mesma discussão é retomada pela autora em um artigo publicado na *Revista Portuguesa de Pedagogia* em parceria com João Amado, seu então colega de trabalho na Universidade de Lisboa e ex-orientando de doutoramento. O artigo intitulado “*Indisciplina, violência e delinquência: Uma perspectiva pedagógica*” traz uma seção denominada “*Para uma clarificação dos conceitos*”, onde os autores procuram descrever as linhas gerais que separariam os comportamentos de indisciplina, violência e delinquência. O argumento é o de que se considera um comportamento delinqüente apenas quando este remete diretamente para “*um quadro jurídico uniforme, codificado e oficialmente estabelecido num país, com prescrições e penas definidas para os actos considerados como infrações criminais*”

²⁴ Na quarta edição dessa mesma obra, publicada em 2002, a autora se refere ao conceito de violência como sendo um conceito perigoso: a) pela polissemia que comporta, b) pelos mal-entendidos que essa polissemia gera, c) pela confusão entre a violência objetivamente observada e a violência subjetivamente percebida.

(ESTRELA e AMADO, 2000: 251). Já os comportamentos de indisciplina, considerados de modo geral como sendo uma infração à regra escolar, e os de violência, comportamentos que colocariam em causa a sociabilidade, limitar-se-iam, **na maioria das vezes**, “a atingir uma ordem normativa instituída de natureza escolar ou ético-social destinada assegurar as condições de aprendizagem e a garantir a socialização dos alunos” (ESTRELA E AMADO, 2000: 251).²⁵

Porém, a tentativa de distinção efetuada pelos autores, mais do que servir para uma “clarificação dos conceitos”, acaba por evidenciar, a nosso ver, uma forma de lidar com as novas situações impostas pela ascensão dos estudos sobre violência escolar. Ao tentar uma distinção/clarificação conceitual, os autores, embora reconheçam que tratam de fenômenos variados e chamem a atenção para a raridade de ocorrência de comportamentos mais graves no ambiente escolar, acabam por incluir no conceito de indisciplina, os comportamentos de violência e delinquência, ou seja, designam por um mesmo vocábulo comportamentos que eles mesmos reconhecem como muito distintos. Fazem valer, portanto, o dito popular de que “o feitiço vira contra o feitiço”, ao utilizarem o conceito de indisciplina de forma tão abrangente quanto aqueles que criticam utilizariam o conceito de violência.²⁶

É, todavia, em sua tese de doutoramento, orientada por Maria Teresa Estrela, que Amado (1998) procurou lidar de forma mais acurada com tal indistinção conceitual e com essa ampla variedade de comportamentos perturbadores observados no contexto escolar. Nesse trabalho, o autor propõe que se fale sempre em indisciplinas (no plural) e propõe a distinção entre “níveis de indisciplina”. O primeiro nível, o do “desvio às regras da produção”, abarca os comportamentos que põem em causa o funcionamento da aula e se traduzem em um

²⁵ Como essa autora portuguesa tornou-se uma referência na discussão sobre indisciplina escolar, não é raro que outros trabalhos se apoiem nela para uma discussão conceitual. Todavia, é apenas numa visão de conjunto de sua obra e da de sua equipe que se nota que eles usam o conceito de forma abrangente, como era de costume antes do “aparecimento” do fenômeno da violência escolar. Quando se toma apenas a obra mais divulgada da autora no Brasil, “*Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*” (1992), não se pode notar com precisão que o conceito é adotado de forma abrangente. Isso acontece, sobretudo, pelo fato de a autora tentar reforçar, no decorrer do texto, que a “maioria” dos problemas de indisciplina quebra regras especificamente criadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. O uso de termos como “na maioria das vezes”, “quase nunca”, são as marcas que, em conjunto com outros textos, permitem perceber esse caráter abrangente do emprego do conceito. Todavia, conforme pretendemos demonstrar, os autores parecem tender, pouco a pouco, a incorporar o conceito de violência e a conferir a ele autonomia em relação ao conceito de indisciplina.

²⁶ Ainda que as implicações teóricas e práticas não sejam as mesmas. Certamente, o uso alargado do conceito de indisciplina é bem menos perigoso, uma vez que é possível demonstrar a diversidade de natureza e de gravidade dos atos, como tão bem o faz Amado (1998, 2001). Ao contrário, quando se generaliza o conceito de violência, descrevem-se necessariamente comportamentos de natureza mais grave e se correm, sobretudo, dois riscos: o de atribuir a comportamentos triviais uma gravidade que eles não possuem e o de destituir de importância os desvios mais triviais. Agradecemos à professora Maria Teresa Estrela por ter nos alertado para essa questão em conversas com ela mantidas na universidade de Lisboa.

não cumprimento de regras nitidamente criadas tendo em vista o trabalho pedagógico. O segundo nível de indisciplina, designado de “conflitos interpares”, abrange os incidentes que evidenciam algum tipo de disfuncionamento nas relações formais e informais entre os alunos, tais como brigas, extorsões, xingamentos, intimidações e roubos. O terceiro nível proposto pelo autor é o dos “conflitos da relação professor-aluno” e é composto por tipos de comportamentos que, de alguma forma, põem em causa a autoridade do professor (agressões, insultos, réplicas grosseiras, vandalismo contra o patrimônio dos mesmos, etc.).

A idéia de níveis de indisciplina, tem a grande vantagem de mostrar a diversidade dos acontecimentos perturbadores que afligem a escola, permitindo distinguir a natureza, intensidade e a gravidade destes comportamentos, diminuindo, portanto, a possibilidade de confusões. Porém, continua-se a incluir os comportamentos mais graves (violentos) no conceito de indisciplina, o que não parece se sustentar frente à força do conceito de violência, quer no campo científico, quer no contexto escolar e social. Prova disso, parecem ser as mais recentes publicações de Amado²⁷, onde o autor faz um uso freqüente do binômio “indisciplina e violência” deixando transparecer a necessidade de distinção efetiva entre os dois fenômenos²⁸.

Porém, o mais importante a se destacar nesses estudos portugueses é o fato de que, ao operar com conceito de indisciplina, eles tomam como objeto de estudo um conjunto de eventos de natureza menos grave que tende a ser desconsiderado por pesquisas que operam exclusivamente com o conceito de violência. Assim, além da constatação de que “*a grande parte dos comportamentos de indisciplina que as investigações feitas na escola têm posto em evidência infringe normas escolares ou sociais que têm como valia principal assegurar as condições de funcionamento do ensino-aprendizagem e garantir a socialização dos alunos*”, (ESTRELA 1992:124), poderíamos, talvez, diante da força crescente do fenômeno da violência escolar, questionar se não deveríamos reservar o uso do conceito de indisciplina exclusivamente para esses tipos de comportamentos.

²⁷ AMADO, J. e FREIRE, Isabel Pimenta. **Indisciplina e Violência na escola**. Porto: Edições Asa, 2002; AMADO, J. e FREIRE, Isabel Pimenta. A indisciplina na escola: uma revisão da investigação portuguesa. **Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**, vol. 1, nº 1, pág. 179-223, 2005; AMADO, J. **Uma abordagem da violência escolar**. In: 1º Simpósio Internacional “Justicia Y Violência Juvenil: Claves para la Intervención”. Nº 1, 2004, Córdoba.

²⁸ Nota-se também o uso desse binômio no título do XI Colóquio da AFIRSE, realizado em Portugal em 2001 e organizado pela professora Estrela e sua equipe: **Indisciplina e Violência na escola**.

Assim, se considerarmos, conforme Estrela (1986, 1992), que o conceito de indisciplina é historicamente determinado, parece que a erupção nas escolas de comportamentos perturbadores de maior gravidade e a emergência de uma série de estudos que os tomam como objeto sobre a designação de violência escolar, evidencia um momento importante de ressignificação desse conceito que parece não mais se aplicar a uma significativa parte dos eventos perturbadores que assolam atualmente os ambientes escolares nos vários países sobre os quais se têm notícias.

Não é por acaso que, no contexto português – como ficou demonstrado acima – a utilização do conceito de indisciplina tende a imperar, já que, diferentemente do caso francês e – acrescentaríamos – do brasileiro, em Portugal os comportamentos mais graves, àquela época, ainda não ganhavam proporções alarmantes. Mas, à medida que avançam (ou pelo menos avançam as queixas dos professores e da sociedade), faz com que os pesquisadores se ponham a operar, também, com o conceito de violência²⁹. Ademais, se em certos momentos fica difícil de se discernir se um ato é de violência ou de indisciplina, o freqüente uso do termo indisciplina em trabalhos sobre violência escolar, apontando para a existência de uma certa confusão entre os conceitos, evidencia que eles se diferem, e que tal distinção é não só possível, como também necessária.

Diante dessas imprecisões semânticas e dos perigos que cercam uma indistinção entre os conceitos de indisciplina e de violência escolar, optou-se, no âmbito desta pesquisa, por reservar o emprego do conceito de indisciplina apenas àqueles comportamentos que violam mais diretamente as regras criadas estritamente com vistas à garantia das condições necessárias à realização do trabalho pedagógico. Isso certamente inclui alguns comportamentos que violam normas sociais mais gerais de fundo ético-social que servem para regular a convivência entre os sujeitos no ambiente escolar, mas que não chegam a atingir o foro da violência. Acreditamos que esse foro só é atingido quando se observa nos comportamentos uma capacidade, mesmo que não intencional, de causar danos materiais aos sujeitos ou de atingi-los em suas integridades física, psicológica ou moral³⁰.

²⁹ Há que se atentar também, conforme tentamos demonstrar, que a constituição de uma comunidade científica internacional sobre a violência escolar constitui em si mesma um mecanismo de pressão para que o conceito de violência passe a ser empregado. Além disso, não se pode desconsiderar as pressões exercidas por organismos patrocinadores de pesquisa e de editoras no uso do vocábulo.

³⁰ Acreditamos, porém, que enclausurar os estudos sobre violência escolar nos limites do código penal não permite dar conta da complexidade da violência nos dias atuais. Porém, essa maior abrangência do fenômeno não pode servir de argumento para que o conceito seja empregado de forma tão “abrangente”, devido aos perigos que essa opção tende a acarretar. Preferimos, portanto, falar de reconhecimento de fronteiras, de uma delimitação o tanto quanto possível dos objetos que se pretende investigar, afim de não se englobar em um mesmo vocábulo

Portanto, não adotamos nesta pesquisa um recurso do tipo “*indisciplina é o que eu acho que ela é*”, como sugere Debarbieux (2001) em relação à violência escolar. Não fomos para o campo, em busca de um conceito de indisciplina que se configurasse apenas a partir das percepções dos sujeitos, até mesmo porque, conforme analisaremos, o termo era, muitas vezes, desconhecido pelos atores que utilizavam expressões variadas como “comportamentos certos e errados”, “bagunça”, “zuação”, para designar as condutas que infringiam as regras impostas ou acordadas para a realização do trabalho pedagógico. Nos inserimos no campo de posse de um conceito norteador que permitiu um olhar mais focado para os comportamentos típicos de indisciplina, mas que, com base na sua discussão progressiva com as observações do cotidiano escolar e com as interpretações subjetivas dos sujeitos, pudesse ser, pouco a pouco, melhor lapidado.

1.2 - OS ESTUDOS SOBRE A INDISCIPLINA ESCOLAR E O PREDOMÍNIO DAS ABORDAGENS PSICOLÓGICAS: UMA BREVE REVISÃO

Uma rápida análise da literatura sobre a temática da indisciplina escolar, permite pôr em foco algumas das principais características dos estudos dedicados a esse fenômeno. Não é nosso objetivo fazer uma análise exaustiva de cada um destes estudos, mas apenas demarcar, em linhas gerais, as suas principais orientações e resultados que revelam, entre outras coisas, o caráter unilateral assumido por boa parte das investigações e a predominância das abordagens de cunho psicológico.

Uma boa tentativa de levantamento e de sistematização dos estudos sobre a temática da indisciplina na escola é efetuada pela pesquisadora portuguesa Maria Teresa Estrela (1992). A autora agrupa os estudos em três grandes blocos ou correntes, tendo como referência o tipo de abordagem disciplinar predominante e a localização das possíveis causas do fenômeno. Embora a própria autora reconheça a dificuldade de sistematização desses estudos, imposta principalmente por uma demarcação disciplinar não muito explícita em uma grande parte dos trabalhos, optamos por nos apoiar em seu modelo, por considerá-lo o mais sistemático e difundido na literatura sobre o tema. Contudo, ao longo desse levantamento tomaremos a liberdade de inserir outros textos e/ou comentários considerados necessários.

(indisciplina ou violência) comportamentos que, embora, em alguns momentos se confundam, na grande maioria das vezes, possuem uma natureza bem distinta.

A primeira corrente levantada por Estrela, seria marcada pelo enfoque psicológico e pluridisciplinar. Assim, até os anos setenta, teriam predominado as abordagens de cunho psicológico que associavam o fenômeno da indisciplina a questões de adaptação/inadaptação escolar. Por isso, o campo privilegiado de investigação era o ensino especial e as crianças portadoras de necessidades especiais. Esses estudos imputavam ao aluno a origem da indisciplina, tendo como base a idéia de distúrbios psicológicos e de distúrbios de personalidade. Alargando os estudos para as salas ditas regulares, o conceito mantém o caráter de deficiabilidade, permanecendo a tendência a culpabilização do aluno. Contudo, a busca de uma etiologia da indisciplina tenderia a desculpabilizá-lo. Assim, estudos baseados na psicologia behaviorista e outros de caráter pluridisciplinar, associavam o fenômeno da indisciplina a fatores psicológicos, sociais e pedagógicos que o determinariam. Nesses estudos, buscava-se correlacionar o fenômeno da indisciplina a variáveis como o QI, o insucesso escolar, a origem socioeconômica e as características do meio familiar.³¹ Outras investigações tinham como objeto a raça, a idade e o sexo. Quanto a essas duas últimas variáveis, segundo a autora, os resultados mostraram-se consensuais. Assim, a indisciplina apareceria como um fenômeno eminentemente masculino. Quanto à idade, a indisciplina tenderia a incidir mais no grupo etário dos 13-17 anos, com predomínio nos 14-15 anos.

Estrela alerta para o fato de que muitos desses estudos, particularmente os mais demarcadamente de caráter psicológico, tenderiam a adotar uma perspectiva corretiva da indisciplina. A preocupação com a investigação das causas do fenômeno estaria intimamente vinculada à busca de modelos de intervenção eficazes. Não é por acaso que essa linha de investigação originou uma série de modelos de intervenção fundamentados em princípios de aprendizagem social, de desenvolvimento operante, de práticas terapêuticas e, mais recentemente, em princípios da psicologia cognitivista e da Psicologia Social (JORGE, 2002). Grosso modo, há uma preocupação direta por parte desses pesquisadores de se criar “recomendações” aos professores que geralmente enfatizam a ajuda individual ao aluno por meio de aconselhamento ou via técnicas de modificação do comportamento. Como argumenta Estrela (1992: 85): *“o que caracteriza em geral os modelos psicológicos de intervenção disciplinar é o caráter unilateral da perspectiva de abordagem, pouco consentânea com a complexidade do fenômeno que se pretende dominar.”* Não é por acaso que, conforme lembra

³¹ Não sabemos ao certo a que trabalhos a autora se refere, pois não há indicação dessa bibliografia. Em outro texto, Estrela e Amado (2000) citam os trabalhos de Feldhussen, (1979); Weishe e Peng, (1993) como indicadores de que modelos inadequados de autoridade parental estariam criando crianças incompreendidas e revoltadas que liberariam suas tensões sobre colegas indefesos e outros adultos pouco significativos.

a pesquisadora, pouco a pouco essa perspectiva vai sendo colocada em questão pelas análises de cunho sociológico e pedagógico.

A segunda corrente de estudos levantada por Estrela, é marcada, principalmente, pelas análises sociológicas³² que deslocam o foco de análise do aluno para o contexto social e escolar. O aluno deixa de ser o centro da análise dos fenômenos de disciplina/indisciplina e o contexto social e pedagógico passa a ganhar maior atenção. Aqui a autora portuguesa remontará, primeiramente, a Durkheim para quem a disciplina relaciona-se de forma clara com a necessidade da educação moral e sua função de controle social. Ela postula, em seguida, que autores de inspiração conflitualista passam a ver nas ações de “indisciplina” dos alunos, formas de reação à imposição de um arbitrário cultural a serviço da função reprodutora da escola (Bourdieu e Passeron) ou como expressão da luta de classes (Baudelot e Establet). Para a autora, nessa mesma linha, podemos encontrar os trabalhos de Willis (1991) e de outros autores que nele se apóiam e que defendem a existência de uma contracultura dos alunos dos meios desfavorecidos como forma de “resistência” à cultura dominante na escola. Estrela enfatiza que essa tendência desculpabilizadora do aluno é acentuada por estudos microsociológicos realizados em sala de aula e que dão destaque ao papel do professor como promotor da indisciplina do aluno. A ênfase passa a ser dada à forma como elementos de um determinado grupo atribuem ao comportamento alheio o caráter de desviante, estigmatizando-o. Em outro trabalho analisado, Afonso (1991), revendo a literatura sociológica sobre o tema, mostra como – na esteira dos trabalhos de Foucault que chamam a atenção para as particularidades que caracterizam os sistemas disciplinares em diferentes contextos históricos e institucionais – surge uma série de estudos que evidenciam os efeitos estigmatizantes que esses castigos exercem sobre aqueles que os sofrem, alguns (WALGRAVE, 1982) chegando até mesmo à conclusão de que as sanções estigmatizantes da escola colocariam os jovens no caminho da marginalidade.

Da terceira e última corrente levantada por Estrela cabem ser destacadas as pesquisas, de caráter mais pedagógico que colocariam em evidência o papel do professor na promoção dos comportamentos de indisciplina. A autora destaca de modo especial os estudos intitulados “*classroom management*”, onde a indisciplina passa a ser vista como fruto do papel normatizador do professor e de sua in/capacidade de organização do espaço da sala de aula. Essa linha de pesquisa procura, grosso modo, investigar as características da organização do trabalho desenvolvido pelo professor que estariam contribuindo para o evitamento ou

³² Que serão tratadas de modo especial, na próxima seção.

agravamento de atos indisciplinados. Estrela cita os trabalhos de Kounin (1977), nos quais a indisciplina seria fruto do não envolvimento do aluno nas atividades propostas pelo professor. Através do registro em vídeo de aulas dadas em várias classes do ensino primário, o autor procura estabelecer correlações entre a disciplina ou indisciplina dos alunos e as técnicas de organização (*management*) utilizadas pelo professor. Dentre as técnicas que apresentaram correlações elevadas com a disciplina destacam-se as seguintes³³:

“*Withitness*”: diz respeito à capacidade do professor em comunicar aos alunos que sabe o que se passa na sala de aula, por exemplo, mesmo quando está de costas³⁴.

“*Overlappingness*”: significa que o professor consegue observar e atender a mais de uma situação ao mesmo tempo.

“*Smoothness and momentum*”: trata-se da capacidade do professor em manter o ritmo da aula, evitando sobressaltos entre as suas diferentes fases.

“*Maintaining group focus*”: significa que professor consegue manter o grupo concentrado na realização das tarefas. Para isso, utiliza procedimentos variados como fazer perguntas inesperadas, dar sinais de alerta e responsabilizar os alunos pela execução de suas tarefas.

Estrela enfatiza que trabalhos posteriores aos de Kounin confirmariam (afora raras exceções) as correlações por ele apresentadas, reforçando-se, assim, a idéia de que a ordem necessária à realização do trabalho pedagógico é função da organização criada pelo professor em sala de aula. A autora afirma, ainda, que outros aspectos dessa organização são enfatizados, por exemplo, nos trabalhos de Emmer e Evertson (1982), onde esses dois pesquisadores, além de apontarem para a importância dos primeiros dias de aula para a criação de um clima favorável ao aprendizado, procuram caracterizar os comportamentos docentes

³³ É interessante notar que grande parte dessas “técnicas” é ressaltada também por Bressoux (2003) como fazendo parte da prática de professores “eficazes”. Assim, em artigo onde o autor analisa as principais conclusões a que têm chegado os estudos sobre o “efeito-escola” e o “efeito-professor”, podem ser destacadas, em certa conformidade com as técnicas apresentadas nos trabalhos de Kounin, as seguintes práticas como sendo características do trabalho de um professor eficaz: ministrar um ensino mais dirigido que mantenha os alunos envolvidos com as atividades, evitar saltos bruscos nas atividades ou conteúdos, impor um ritmo que permita manter a atenção dos alunos, manter um monitoramento da classe enquanto os alunos fazem atividade, etc.

³⁴ Estrela (1986) se refere a essa capacidade utilizando o termo “testemunhação.”

que distinguem os bons e os maus organizadores da aula. Assim, o estudo realizado em turmas da *Junior high school* em 1982, revelou que:

Enquanto que os bons organizadores estabelecem bem as regras e dão directivas precisas, apresentam claramente as suas expectativas quanto ao comportamento dos alunos, respondem a estes de forma consistente, intervêm mais prontamente para parar o desvio e utilizam mais freqüentemente as regras em caso de indisciplina, os professores mau organizadores utilizam regras vagas e não reforçáveis, dão directivas pouco precisas, comunicam ambigualmente as suas expectativas, são inconsistentes nas suas respostas à maior parte dos comportamentos desviantes dos alunos, ignoram mais vezes esses comportamentos, não evocam as suas conseqüências e reagem com lentidão. (ESTRELA,1992:90)

Esse sobrevôo pela literatura corrobora, a nosso ver, algumas das dificuldades enfrentadas pelos estudiosos da questão da indisciplina, elencadas no início deste capítulo.

Primeiramente, chama a atenção o caráter unilateral de explicação do fenômeno assumido em várias dessas pesquisas. Não resta dúvidas de que o fenômeno da indisciplina apresenta-se como sendo atravessado por diversos fatores. É um erro acreditar que se possa explicá-lo tendo em vista apenas um dos aspectos que o condiciona. Assim, se grande parte das abordagens psicológicas peca por centrar as causas da indisciplina no aluno, o mesmo pode ser dito acerca de algumas abordagens de cunho pedagógico (*classroom Manegament*) ou sociológico (interacionismo) que, muitas vezes, acabam se atendo apenas ao papel do professor como promotor da indisciplina, mesmo quando reconhecem a influência de outros fatores. A complexidade do fenômeno e do próprio ato educativo certamente não admite reducionismos.

Em segundo lugar, chama a atenção o caráter normativo/prescritivo muitas vezes assumido por esses trabalhos, particularmente por aqueles de natureza mais psicológica. Afonso (1991), por exemplo, ao analisar o papel da discussão sociológica sobre indisciplina escolar na formação docente, afirma que haveria uma tendência a se visualizar o fenômeno como sendo de ordem mais prática que teórica, o que explicaria o predomínio das abordagens de cunho psicológico que tradicionalmente seriam mais normativas.

No Brasil, Roure (2001), ao analisar o debate em torno das concepções de disciplina e indisciplina no país nas duas últimas décadas, também aponta para esse predomínio das abordagens psicológicas, atentando, ainda, para o seu caráter reducionista, prescritivo e de cientificidade duvidosa. Embora a autora reconheça a existência de várias abordagens teóricas que criam tendências mais gerais no estudo da temática da indisciplina no Brasil, argumenta que uma

observação possível diz respeito ao papel da psicologia nas formulações teórico-metodológicas a respeito da indisciplina. Na apresentação dos cinco momentos constitutivos desse debate, verifica-se que aqueles que não bebem diretamente da fonte da psicologia formulam suas reflexões a partir de sua crítica. (ROURE, 2001: 5)

A autora chama atenção para o fato de que embora a psicologia assuma um papel importante na elucidação das questões referentes à disciplina e indisciplina escolar, seu debate não pode ficar circunscrito a essa área do conhecimento. O trabalho de Roure expressa, assim, uma tendência mais geral no campo da investigação sobre o fenômeno da indisciplina de uma forte crítica às abordagens normativas, reducionistas e muitas vezes pseudocientíficas, presente em boa parte dos trabalhos realizados nesse campo, particularmente por aqueles de caráter psicológico.

Pelo exposto, é possível perceber o motivo pelo qual, autores como Afonso (1988, 1991) e Torode (1979), têm insistido na necessidade de se realizar estudos sociológicos sobre a questão da (in)disciplina escolar e de inseri-los na formação de professores quando da discussão dessa problemática que, via de regra, tem sido relegada a outros enfoques tradicionalmente mais normativos, como os da psicologia e da pedagogia. O primeiro autor chega a aludir a um evitamento, por parte dos sociólogos, em relação a essa temática, o que lhe parece estranho já que ela permitiria esclarecer problemas teóricos na observação e descrição do comportamento social³⁵.

Todavia, conforme lembra Afonso (1991:120), *“não está em causa o fato de os professores necessitarem de formas práticas para lidarem com problemas disciplinares (...) o que queremos salientar é que a problemática da indisciplina escolar (...) ganhará riqueza teórica se incorporar também a dimensão sociológica”*.

É nessa perspectiva de incorporação da dimensão sociológica ao estudo da indisciplina escolar que este trabalho se insere. Não queremos com isso, porém, defender a idéia de que o fenômeno não contenha uma dimensão psicológica. Como assinala Roure (2001: 14):

Os aspectos psicológicos são constitutivos da realidade social e não podem ser negados. Contudo, reduzir todas as possibilidades de análise e enfrentamento de um problema que se concretiza no espaço das relações sociais à esfera individual caracteriza uma perspectiva reificada do processo de constituição do sujeito. (...) As relações sociais e a vida psíquica do homem, despregados de sua concreticidade e de sua constituição histórica, assumem características de atributos naturais, implicando a concepção de homem restrita à mera representação ou à vivência imediata, portanto sem autonomia frente a sua história, sem possibilidade de intervenção em sua realidade.

³⁵ Não é por acaso que a temática assume um papel relevante na obra de Durkheim, um dos fundadores da sociologia.

Optar por uma perspectiva sociológica significa, portanto – mais do que fazer um uso do aporte teórico da sociologia – romper com uma visão reificada dos sujeitos que tome a indisciplina ou disciplina manifestada pelos alunos em sala de aula como um atributo natural dos sujeitos. A perspectiva sociológica permite, ao contrário, visualizar os atos de indisciplina e de disciplina como construções sociais que só se explicam tendo em vista as diversas formas de interação humanas. Ela permite, ainda, contribuir para um rompimento com essa natureza normativa assumida, como vimos, por uma grande parte dos estudos sobre esse fenômeno.

Porém, como veremos na próxima seção, a tentativa – no presente trabalho – será a de obedecer a uma certa tendência sociológica mais aberta à autonomia relativa dos sujeitos e que, reconhecendo uma certa dinâmica própria e autônoma ao trabalho pedagógico desenvolvido na escola e na sala de aula, buscará compreender o que ali ocorre em articulação com o que é vivido pelos sujeitos em outros espaços socializadores.

É preciso dizer que nem sempre essa tentativa de analisar os fatos educativos de forma mais concreta e aprofundada se fez presente nos estudos sociológicos. Ao contrário, a Sociologia da Educação foi sempre marcada por uma certa tradição de perceber o que acontece na escola e na sala de aula como reflexo do contexto social mais amplo. É, portanto, do ponto de vista de um novo olhar sociológico que procuraremos guiar a presente investigação.

1.3 – ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA AO ESTUDO DA IN/DISCIPLINA ESCOLAR

Esta seção do trabalho tem como objetivo apresentar algumas das principais contribuições dos estudos de caráter sociológico para a compreensão do fenômeno da indisciplina escolar. Pretende-se discutir em que medida cada um desses estudos, alguns de forma mais direta e outros de forma indireta, trazem novos horizontes à compreensão desse complexo fenômeno. Embora nos pareça que a seção anterior tenha logrado justificar nossa opção por uma perspectiva sociológica, não é demais ressaltar que a opção por uma tal perspectiva não implica em reduzir a explicação do fenômeno a esse campo. Trata-se, pois, como em qualquer estudo, de uma escolha. Escolha, porém, que não se faz arbitrariamente, mas que se funda na potencialidade concreta que as análises sociológicas abrem ao estudo do fenômeno.

1.3.1- A disciplina a serviço da educação moral: o pensamento durkheimiano

Dentre os clássicos da Sociologia, Durkheim foi, sem dúvida, quem mais se interessou pela questão da disciplina escolar.

Como alerta Maurice Debesse, no prefácio de uma edição portuguesa de *Educação e Sociologia* (2001), Durkheim, como todos os clássicos, foi em larga medida um representante de seu tempo. Suas reflexões em torno da vida social e mais especificamente em torno da educação, da disciplina escolar e da educação moral, não podem ser compreendidas fora das circunstâncias históricas em que o autor as formulou. Vivendo à época da III República, da laicização do ensino, dos progressos da grande indústria e do desenvolvimento das ciências humanas, suas reflexões em torno do papel da escola na sociedade francesa não se explicam sem se levar em conta as transformações pelas quais essa mesma sociedade passava. Assim, as análises de Durkheim sobre o papel da educação moral e da disciplina escolar, antes de possuírem um caráter universalista, se propõem a interpretar o próprio contexto vivido pelo autor: o da sociedade francesa do final do século XIX e início do século XX. Como argumenta o autor em *Educação Moral* (1984:102)³⁶: “*Não nos compete procurar, aqui, o que deve ser a educação para o homem, em geral, mas sim para os homens do nosso tempo e do nosso país*”.

Mas quais seriam essas condições particulares existentes na sociedade europeia e francesa e que impulsionaram Durkheim a creditar um papel tão especial à questão da disciplina escolar?

Poderíamos dizer que, de um modo geral, vivendo em um período de grandes transformações e convulsões sociais, o autor é conhecido como sociólogo da ordem, visto que sua obra é voltada para as formas de integração e convívio social. Seu diagnóstico de que a sociedade capitalista da época passava por uma crise moral, conduziu-o a ver na escola a grande difusora de uma moral laica que regulasse os comportamentos dos indivíduos e que garantisse o aprendizado do convívio social. Para Durkheim, a moral ensina os indivíduos a dominar paixões e instintos, a privar e sacrificar interesses particulares em função dos interesses superiores da coletividade. A importância que ganha a temática da educação moral em sua obra se liga, também, a um diagnóstico de crise no próprio sistema pedagógico francês e que se evidenciaria com maior força no campo da educação moral. Para o autor, a ameaça de

³⁶ Utilizamos aqui uma edição portuguesa dessa obra, datada de 1984 e intitulada *Sociologia, educação e moral*.

uma crise na educação moral constituir-se-ia como uma ameaça à própria moralidade pública visto que a escola é percebida por ele como um “microcosmos social”. Ele escrevia então:

Com efeito, é nessa parte do nosso sistema pedagógico tradicional que a crise, a que me referia na nossa última lição³⁷, atinge a sua máxima acuidade. É aqui que a perturbação talvez seja mais profunda e, ao mesmo tempo, mais grave, já que tudo quanto possa resultar numa diminuição da eficácia da educação moral, tudo quanto possa tornar a sua ação mais incerta, constitui uma ameaça para a moralidade pública nas suas próprias origens (1984: 101).

Mas em que consiste essa educação moral defendida pelo autor?

Trata-se de uma educação moral laica, o que significa dizer que ela deveria se furtar a qualquer recurso de natureza religiosa. Como alega o autor, uma educação moral laica é por definição uma educação racionalista, uma vez que se apóia exclusivamente em idéias, sentimentos e práticas sujeitos à jurisdição da razão. Dessa forma, se, conforme diz Durkheim, a moral constitui-se como “*um sistema de regras de ação que predeterminam a conduta*” (1984: 122), enquanto uma moral religiosa expressaria os deveres dos indivíduos para com a divindade, uma moral laica expressaria os deveres dos sujeitos para com os próprios homens. Vê-se, pois, que, diante do diagnóstico de uma crise moral, o autor não propõe que a ação educativa da escola se limite a interpretar uma velha moral. Antes, sua proposta é a de uma substituição da moral antiga por uma nova que melhor se adegue à realidade de seu tempo, marcada por um lado por uma anomia social e, por outro, por uma ampla valorização da dignidade humana, da liberdade, da justiça e da razão.

Assim, essa nova moral não poderia se eximir do reconhecimento de novos valores e, portanto, “*o educador que tentasse racionalizar a educação sem prever a eclosão desses novos sentimentos, sem a preparar e a orientar, falharia pois em parte de seu trabalho. Eis o motivo pelo qual ele não pode limitar a interpretar, como foi dito, a velha moral dos nossos pais*” (DURKHEIM, 1984:111).

A moral laica afigura-se, portanto, como uma moral racionalista e, por isso, impessoal. Assim, para Durkheim, os fins morais seriam somente aqueles que têm por objetivo a sociedade e não indivíduos considerados isoladamente. Como argumenta o autor, a submissão do homem ao homem seria imoral, portanto, é somente a obediência à regra impessoal e abstrata que o homem deveria aprender. Esse gosto e esse dever para com as regras morais não são inatos e, pelo fato de as regras morais serem exteriores aos indivíduos,

³⁷ Durkheim nos legou três obras dedicadas à educação: “L’Education Morale” (curso oferecido em 1902/1903, a futuros professores primários); L’Évolution pédagogique em France” (curso oferecido em 1904/1905, a futuros professores secundários); e, “Éducation et Sociologie” (conjunto de artigos escritos em 1911). Daí advém a referência à “lição” presente nesse excerto.

seria preciso que elas lhes fossem inculcadas por via da educação. Por esse motivo, o autor confere à escola um papel preponderante e fundamental na disseminação dessa nova moralidade. Em contrapartida, acaba por desqualificar, por exemplo, o papel assumido pela família nesse campo. Se, numa educação moral laica, o indivíduo deve ser levado a aprender a se submeter a uma lei impessoal, a família, cenário privilegiado dos interesses individuais e da afetividade, passa a ser vista pelo autor como que por definição “*um órgão inadequado para essa função*” (1984:117). Em sua opinião, na família:

A idéia abstrata do dever desempenha um papel menos significativo que a simpatia, que os movimentos espontâneos do coração. Todos os membros dessa pequena sociedade se encontram muito perto uns dos outros; todos eles têm, devido a essa proximidade moral, uma percepção demasiado intensa das suas carências recíprocas; estão demasiadamente conscientes uns dos outros, para que se torne necessário, ou mesmo útil, assegurarem regularmente o seu contributo (1984: 250).

Durkheim, portanto, passa a ver na escola o meio privilegiado de educação moral, visto que nela a educação se processaria de forma mais impessoal e contaria com um conjunto de regras que predeterminariam as condutas do estudante. Na escola, o estudante aprenderia a obedecer às regras, a “*cumprir o seu dever porque é esse o seu dever, porque a isso se sente obrigado*” e não por motivos pessoais e/ou afetivos.

Todavia, a proposta de educação moral durkheimiana não se limita a ensinar à criança um conjunto de preceitos morais específicos. Como lembra Paul Fauconnet na sua introdução de *Educação e Sociologia* (2001: 28):

A educação moral tem, sem dúvida, o papel de iniciar a criança nos diferentes deveres, de suscitar nela as virtudes particulares, tomadas uma a uma. Mas tem também o papel de desenvolver nela a aptidão geral para a moralidade, as disposições fundamentais que estão na raiz da vida moral, constituir nela o agente moral (...).

Durkheim, ao invés de enumerar um conjunto de virtudes morais que deveria ser ensinado às crianças nas escolas, propõe que se desenvolva nelas as disposições, os estados de espírito fundamentais que estariam na base da vida moral e que uma vez criados “*facilmente se diversificariam de si mesmas, segundo a particularidade das relações humanas*” (DURKHEIM, 1984: 119). São três essas disposições fundamentais, esses estados de espírito que ele denominou de “os elementos da moralidade”: o espírito de disciplina, a adesão aos grupos sociais e a autonomia da vontade.

É, portanto, dentro de uma discussão mais ampla acerca da educação moral que se insere a reflexão Durkheimiana sobre a disciplina escolar. O autor argumenta que, se a função

da moral é a de determinar a conduta, de subtraí-la ao arbítrio individual, ela tem, portanto, como um de seus objetivos centrais a regularização dessas ações dos indivíduos. A moralidade pressupõe, assim, uma aptidão do indivíduo a agir sempre de maneira idêntica diante de certas circunstâncias que se repitam. Ela implica que o indivíduo deva contrair hábitos e uma certa precisão de regularidade. Eis aí o primeiro e mais importante elemento da moralidade: o espírito de disciplina. A disciplina teria como objetivo a regularização da conduta. Todavia, como ele adverte:

Ter-se-á que ver, na disciplina, uma simples polícia exterior e material, cuja única razão de ser consistiria na prevenção de certos actos, e que nenhuma utilidade teria para além dessa ação preventiva? Ou antes, pelo contrário, não seria ela, tal como a nossa análise deixaria supor, um instrumento **sui generis** de educação moral, possuidor do seu valor intrínseco, e que marca com seu cunho especial o carácter moral (DURKHEIM, 1984: 137).

Como o autor alega repetidamente, a disciplina não poderia ser vista pelo professor como simples forma de se alcançar uma paz exterior na escola e na sala de aula. Antes, ela seria um instrumento de educação moral e é só através dela que se tornaria possível *“ensinar a criança a moderar seus desejos, a limitar as suas apetências de toda espécie, a limitar e, por isso mesmo, a definir os objetivos de sua actividade; e esta limitação é condição da felicidade e da sanidade moral”* (DURKHEIM, 1984: 144).

Se, para Durkheim, a escola é o espaço privilegiado de educação moral, é porque é somente nela que se pode encontrar toda uma situação propícia para o desenvolvimento desse gosto pela vida regrada a que ele chama de espírito de disciplina. Segundo ele, na escola

existe todo um sistema de regras que determinam o comportamento da criança. Ela deve se apresentar à classe na hora fixa, uniformizada e numa atitude conveniente; na classe ela não deve atrapalhar a ordem; ela deve aprender suas lições, fazer seus deveres, os deve fazer com uma suficiente aplicação, etc... Há assim uma multiplicidade de obrigações às quais a criança está forçada a submeter-se. **Seu conjunto constitui o que se chama disciplina escolar.** Pela prática da disciplina escolar é possível inculcar na criança o espírito de disciplina (DURKHEIM, 1984: 251 - **Grifos nossos**).

Durkheim vê, portanto, na disciplina imposta à criança no ambiente escolar uma forma intermediária entre uma disciplina carregada de afeto imposta pela família e uma moral mais austera própria da vida civil. Para ele, o dever escolar seria mais impessoal e, por isso, mais capaz de habituar a criança a se conter e a preparar-se para os deveres da vida adulta. Para o autor, é habituando-se a zelar pelas suas obrigações escolares que a criança aprenderá a se habituar a zelar por seus deveres cívicos e profissionais, quando adulta. A disciplina escolar

deve, assim, colaborar para a construção no aluno de uma autodisciplina que o ajude a dominar seus instintos e desejos, que o faça tomar gosto pela vida regrada e que o prepare para viver em uma sociedade que lhe cobrará respeito pelos deveres a serem cumpridos.

Vê-se, pois, que a noção de disciplina formulada pelo autor pressupõe a idéia de regra que, por sua vez, encerra tanto a noção de regularidade como a de autoridade. Assim, se por um lado, a regra se apresenta como algo que nos constrange do exterior, por outro, ela se afigura, também, como algo a que devemos obedecer já que nos é superior. A essa ascendência das regras sobre as consciências individuais, Durkheim denomina “autoridade”. É essa autoridade que nos faria ver na regra algo que se queira obedecer, pressupondo assim uma obediência consentida, ou seja, uma legitimidade da regra. É em virtude desse papel preponderante do reconhecimento da legitimidade atribuída à regra que o autor deixa de atribuir à punição um papel significativo na formação do espírito de disciplina. Ele argumenta:

Seja como for, a tal propósito, verificamos que o respeito pela disciplina não tem a sua origem no receio das sanções que reprimem as violações da regra. Na realidade, quem tiver experiência da vida escolar, sabe bem que uma classe bem disciplinada é uma classe onde a punição não é freqüente. Punições e indisciplina, caminham geralmente a par. Logo (...) as sanções não desempenham no funcionamento da disciplina – tanto na escola como na vida – o papel preponderante que certos teóricos lhe têm por vezes atribuído. (DURKHEIM, 1984: 263).

Todavia, Durkheim reconhece que, se toda regra pressupõe algum tipo de possibilidade de sanção àqueles que as violam, é porque existe inevitavelmente entre regra e sanção algum tipo de relação. Essa relação, porém, não reside num poder da sanção em conferir à disciplina uma autoridade. Antes, a sanção teria o efeito de não permitir que essa disciplina perca sua autoridade. A função da penalidade escolar seria a de restituir o caráter “sagrado” da regra e não propriamente o de constranger aquele que a tenha violado. Para o autor, o verdadeiro dano causado pela violação da regra seria o abalo que ela provocaria na fé da criança na autoridade da lei escolar. A penalidade é vista pelo autor como uma forma de reprovar a violação da regra, restituindo assim o seu prestígio ao demonstrar à criança, e não só à infratora, que a regra não perdeu a sua autoridade pelo fato de ter sido violada. Assim, *“dado que punir significa reprovar, a melhor punição é aquela que mais expressivamente traduzir, e com menos custos, a reprovação que a constitui”* (DURKHEIM, 1984: 286). Eis um dos motivos pelos quais o autor critica arduamente os castigos corporais: os mesmos além de ferirem a integridade do sujeito estariam, ainda, em descompasso com as funções da penalidade escolar.

A idéia de regra, como se vê, pressupõe assim tanto a noção do dever como a do querer. Se por um lado, as regras se apresentam como algo obrigatório, por outro, elas possuem uma autoridade que lhes confere um valor de “sagrado”. Aí, residiria a necessidade do desenvolvimento do segundo elemento da moralidade: a adesão aos grupos sociais. O indivíduo só poderia ver, na regra exterior que lhe constrange, algo que lhe afigura como importante e desejado, se ele amasse suficientemente a sociedade que as criou.

O segundo elemento da moralidade a ser desenvolvido na criança pela escola, consiste justamente em criar-lhe o gosto pela vida em sociedade. Ele afirma:

Assim se encontra determinado, mais precisamente, o segundo elemento da moralidade. Em princípio, ele consiste na adesão a um grupo social, seja ele qual for. Para que o homem seja um ente moral, é preciso que ele se atenha a algo que não ele próprio; é necessário que ele seja e se sinta solidário com uma sociedade, por muito simples que esta seja (DURKHEIM, 1984: 182).

Durkheim, porém, outorga uma preeminência à sociedade política (estado) sobre todas as outras esferas sociais (família, humanidade, etc.)³⁸. Segundo ele, a família bastar-se-ia para despertar e manter, em seus membros, os sentimentos necessários a sua existência. Ao contrário, a sociedade política seria, dentre todos os grupos sociais, aquele que mais necessita de uma instituição intermediária que vincule a criança a ele. Assim, é sobretudo em relação ao estado que a escola cumpre a função de vincular a criança. Para ele, a escola seria o único veículo moral pelo qual a criança poderia metodicamente aprender a conhecer e amar a pátria³⁹. O espírito de disciplina e a adesão ao grupo social seriam então disposições complementares:

O que é a disciplina, senão a sociedade concebida como se nos comandasse, se nos ditasse as suas ordens, se nos desse as suas leis? E, no segundo elemento, na adesão ao grupo, é ainda a sociedade que vamos encontrar, mas concebida agora como uma

³⁸ Resta lembrar que esta preeminência dada ao Estado sobre outras sociedades nunca se fez sem que houvesse uma forte reação por parte de educadores e humanistas, como atesta Fauconnet. Durkheim foi por vezes acusado de ver na escola um instrumento do Estado, e até mesmo de grupos políticos, cujos interesses se sobreporiam aos da humanidade. Resta lembrar que há uma preocupação constante, por parte do autor, em dizer que quando se refere ao Estado, não o está fazendo em seu sentido “egoísta” que visa tão somente dilatar-se e engrandecer-se a revelia dos interesses das outras nações, mas sim como um dos organismos necessários ao concurso da realização progressiva do ideal da humanidade.

³⁹ O autor argumenta que é, sobretudo no campo francês, que a escola desponta com toda essa importância, já que ela se tornou quase que a única instituição intermediária entre a família e o estado. Isso seria fruto principalmente da abolição ou do enfraquecimento de grupos que antes cumpriam essa função como as comunas, províncias e corporações.

realidade boa e desejada, como um objetivo que nos atrai, como um ideal a realizar. (DURKHEIM, 1984: 196)⁴⁰

Se, no caso da disciplina, é a própria regra escolar (disciplina escolar) que permite ao educador desenvolver na criança o espírito de disciplina, no caso da adesão ao grupo, Durkheim sugere que essa adesão comece pelo próprio grupo formado pela escola e pela sala de aula da qual a criança faz parte⁴¹. A instituição escolar possuiria a vantagem de se configurar como instituição distinta da vida doméstica e de assemelhar-se mais à sociedade política. Portanto, é pela escola que se pode levar a criança a um gosto pela vida coletiva. Como argumenta o autor: “*Se a criança, nesse instante decisivo, for arrastada na corrente da vida social, existem possibilidades de ela se manter assim orientada para o resto da sua existência*” (DURKHEIM, 1984: 351).

A moralidade, todavia, só se completaria com o seu terceiro elemento: a autonomia da vontade. Trata-se na verdade, de uma tentativa de conciliação proposta pelo autor para romper com a dicotomia existente entre o dever da obediência à regra e o anseio de liberdade inerente ao espírito de racionalidade. Assim, o autor defende a necessidade de que o indivíduo seja condescendente com a regra e a reconheça autonomamente como boa. Para ele “*não é a obediência passiva que, por si só e só por si, constitui uma diminuição da nossa personalidade; é a obediência passiva a qual não anuímos com pleno conhecimento de causa*” (DURKHEIM, 1984: 222). Dessa forma, ele argumenta que, do reconhecimento esclarecido da função da regra, resultaria a vontade e a liberdade em obedecê-la, retirando da obediência qualquer caráter de humilhação e/ou servidão.

Pelo exposto, fica claro o papel importante assumido pela disciplina escolar nas reflexões de Durkheim acerca da educação. Este, porém, como assinala Estrela (1986), ao dar ênfase ao papel da disciplina na formação moral dos estudantes, acaba por negligenciar o seu papel estritamente pedagógico. Se a disciplina não pode ser vista apenas como uma forma de obtenção da paz exterior, como quer Durkheim, não resta dúvida de que essa paz se torna

⁴⁰ A esse respeito o autor faz um paralelo com a própria moralidade religiosa. Assim, se por um lado, temos na disciplina seu correspondente religioso no Deus zeloso e temido que pode punir os homens a qualquer momento; por outro lado, temos na adesão aos grupos sociais como seu correspondente religioso, o Deus bondoso a quem o crente ama, serve e se sacrifica com satisfação.

⁴¹ O autor não se furtará a dar conselhos pedagógicos aos professores. A esse respeito Isambert-Jamati (1986) lembra o quanto o discurso de Durkheim varia em função do tipo de público ao qual ele se dirige. Assim em *L'Education Morale*, ao tratar da escola primária e popular, o autor não se furtará a ser mais normativo, como se sua posição de sociólogo de renome o habilitasse a ditar condutas aos professores. A autora adverte, porém, que o tom normativo será abandonado ao dirigir-se aos futuros professores dos “Liceus”, em *L'Evolution Pédagogique* em France, curso de maior prestígio e claramente destinado aos futuros dirigentes da sociedade.

indispensável à realização do trabalho pedagógico, o que faz com que ela assuma, ao mesmo tempo, o caráter de fim e meio da educação. Ademais, o pensador francês, como é típico de sua sociologia, acaba dando ênfase aos fatores mantenedores da ordem, negligenciando o importante papel assumido pelos comportamentos que quebram ou contestam as regras vigentes. Assim, acaba-se por privilegiar a disciplina e as formas de controle da ação dos alunos e pouco se discute, por exemplo, a indisciplina propriamente dita, por desconsiderar o papel do aluno enquanto sujeito capaz de se opor à ação disciplinadora da escola e do professor.⁴²

Como é vista a indisciplina pelo autor? Em *Educação Moral*, ele fala de uma certa desmoralização ou efervescência pela qual passa a sala de aula diante da indisciplina causada pela falta de firmeza do mestre. A indisciplina é tratada, então, como um estado “doentio”, “febril” e “mórbido”. Não se reconhece nela, portanto, nenhuma positividade. O autor ressalta seus perigos no âmbito escolar comparativamente ao âmbito familiar:

Na escola, porém, essa efervescência doentia, produto da indisciplina, constitui um perigo moral mais grave, já que a mesma é coletiva. Há que nunca nos esquecermos, com efeito, de que a classe é uma pequena sociedade. Cada um dos membros desse pequeno grupo, não se comporta pois como se estivesse só; há uma influência que todos exercem sobre cada qual, e que devemos considerar muito seriamente (DURKHEIM, 1984: 253).

Durkheim destaca, portanto, a potencialidade da influência recíproca entre os pares, alunos de uma mesma classe, deixando claro que a indisciplina de uma turma pode não ter apenas um caráter individual, podendo depender, em certa medida, das influências recíprocas entre os alunos e do clima geral da turma. Não é por acaso que o autor vai condenar uma prática, ainda hoje comum, de se destinar os alunos mais indisciplinados a uma mesma classe.

É sempre mau aproximar estreitamente, colocar intimamente em contacto, **sujeitos de medíocre valia moral**, já que estes só podem prejudicar-se reciprocamente. A promiscuidade dessas classes artificiais, compostas integralmente por **pequenos delinqüentes**, não é menos perigosa do que a promiscuidade das prisões. Nelas impera permanentemente um espírito surdo de desordem e de rebelião (DURKHEIM, 1984: 304 – **grifos nossos**).

⁴² Referimos-nos aqui mais especificamente a uma tentativa de explicação do fenômeno. É certo que o autor discute o papel da violação da regra na fragilização da autoridade da disciplina. Discute e dá conselhos pedagógicos de como lidar com essa violação à regra. Todavia, a preocupação é sempre a de como disciplinar, manter a ordem e não a de refletir sobre os fatores ligados à sua violação em contexto escolar.

Os termos e as comparações empregadas pelo autor soam forte aos ouvidos atuais. Expressões como “delinquentes escolares”, “sujeitos de medíocre valia moral” parecem de uso perigoso nos dias atuais para nos referirmos aos atos de indisciplina. Durkheim, todavia, acreditava que todas as questões que se colocam em relação aos delitos dos adultos poderiam ser também colocadas em relação aos “delitos” das crianças na escola. Se a comparação deve guardar as devidas proporções dos atos, não resta dúvida de que o autor afigura-se como um precursor dos estudos referentes à indisciplina escolar ao apontar, em *Educação e Sociologia*, tanto a importância da realização desses estudos, como as linhas metodológicas gerais que eles deveriam seguir. Ele escreve em relação ao sistema de disciplina existente em cada escola:

Como seria interessante saber, não apenas sob a forma de impressões empíricas, mas através de observações metódicas, de que modo funciona este sistema nas diferentes escolas de uma localidade, nas diferentes regiões, nos diferentes momentos do ano, nos diferentes momentos do dia; quais são os delitos escolares mais freqüentes; como varia sua proporção no conjunto do território; ou segundo as regiões, como depende da idade da criança, do seu estado familiar, etc. (DURKHEIM, 2001: 78).

Porém, embora a sugestão de pesquisa dada pelo autor indique possibilidades de variação das causas da indisciplina em função da região de localização da escola, da idade dos alunos e do seu estado familiar, em *A Educação Moral* ele acaba por enfatizar os fatores relacionados à instituição e à autoridade docente. Mesmo que, em certa medida, ele reconheça as limitações do mestre, a importância conferida a ele na manutenção da disciplina da classe parece ser preponderante já que é o mestre quem deve comunicar ao jovem o valor de uma moral que o ultrapassa. O professor aparece então como o principal agente da ordem a ser mantida em classe e a indisciplina é muitas vezes vista como fruto de sua incapacidade de “irradiar autoridade à sua volta” (DURKHEIM, 1984: 257). O argumento é que é através do mestre que as regras são reveladas e que, portanto, tudo dependeria dele, apontando algumas condições que o professor deveria reunir para lograr transmitir essa autoridade aos alunos. O autor aponta a importância do mestre possuir uma certa “decisão de espírito” e uma certa “energia de vontade”. Para ele, essa firmeza docente faria com que ele não hesitasse diante de uma decisão. Uma regra que fosse empregada sem muita firmeza poderia parecer, aos olhos da criança, como não obrigatória. Todavia, Durkheim aponta como condição fundamental para essa “irradiação da autoridade”, o reconhecimento pessoal por parte do mestre dessa autoridade. A autoridade do professor não viria assim do seu direito de punir ou premiar os alunos, mas dele mesmo, de seu interior, do reconhecimento interno de sua importante missão. Como diz o autor, é “necessário que ele creia, não em si mesmo, sem dúvida, não nas

qualidades superiores da sua inteligência ou da sua vontade, mas sim na sua missão e na grandeza da mesma (DURKHEIM, 1984: 258).

Uma posição tão unilateral contém, sem dúvida, uma grande fragilidade, uma vez que o fenômeno da indisciplina é bastante complexo. Ao colocar o professor como principal responsável pela existência/inexistência de disciplina em sala, arriscamo-nos a desconhecer que a autoridade do mestre depende, também, e em larga medida, de outros fatores mais gerais, internos e externos à escola.

Diante dessa espécie de responsabilização unilateral do professor, o autor acaba, por exemplo, por subestimar o papel desempenhado pela família na formação de diferentes disposições na criança, inclusive, aquelas referentes à vida regrada. Embora ele reconheça a possibilidade de que as formas de vida familiar sejam capazes de criar tais disposições, essas não parecem ser, em sua obra, de grande relevância para a compreensão das atitudes infantis face às regras escolares:

Assiste-nos portanto o direito de supor que, quando entra para a escola, a criança já se não encontra nesse estado de neutralidade moral em que se encontra ao nascer; que essas predisposições muito gerais de que acabamos de falar já receberam um começo de determinação. É certo que, nomeadamente, desde que viva uma vida doméstica regular, a criança contrairá mais facilmente o gosto pela regularidade; mais genericamente, se ela for educada numa família moralmente sã, participará, por contágio do exemplo, dessa saúde moral. No entanto, se bem que a educação doméstica seja uma primeira e excelente preparação para a vida moral, a sua eficácia é muito restrita, sobretudo no que se refere ao espírito de disciplina. Isto porque, aquilo que é essencial, a saber, o respeito pela regra, não pode **de forma alguma** desenvolver-se num ambiente familiar (DURKHEIM, 1984: 249 – **grifos nossos**).

Como se vê, a vida doméstica e as regras ali existentes não desempenhariam, na visão do autor, um papel importante na formação do espírito de disciplina, dada sua incapacidade de fixar na criança preceitos definidos que se aplicassem regularmente da mesma maneira. Como veremos mais a frente, essa não será a opinião de grande parte dos autores que se dedicaram, em seguida, ao estudo da questão.

Por fim, vale a pena destacar que, se por um lado, Durkheim tem o mérito de reconhecer a historicidade da disciplina escolar, evidenciando que, ao longo do tempo, não somente seu conteúdo se modifica, mas também a forma pela qual ela é inculcada; por outro lado, suas análises, como é típico de sua visão coletivista da sociedade, acabam por não favorecer um questionamento das regras disciplinares, já que as mesmas são sempre vistas como neutras, positivas e necessárias. No máximo, o autor demonstra uma preocupação com a forma opressora que pode assumir a ação disciplinadora da escola, tendo em vista o caráter

“monárquico da sala de aula”. As regras, todavia, se afiguram como algo irresistível aos alunos. Algo que os engrandece e pouco se pode questionar. Na análise da in/disciplina escolar, a dimensão do poder e a dimensão do sujeito, como é uma tônica no pensamento durkheimiano, também se faz negligenciada.

1.3.2 - Do *chahut* tradicional ao *chahut* anômico: Jacques Testanière e as duas formas de desordem escolar

Apoiando-se diretamente no referencial teórico durkheimiano, Testanière (1967) escreveu um trabalho sobre a algazarra (*chahut*) praticada por alunos do ensino secundário francês. O autor investiga ao todo 64 escolas de ensino médio de uma dada região geográfica e também alguns estabelecimentos religiosos. São aplicados mais de 1000 questionários além do uso de sociogramas para algumas classes.

Nele, o autor defende a necessidade de uma distinção entre duas formas diferentes de indisciplina manifestadas pelos alunos na escola. Esse trabalho, produzido no final dos anos 1960, é um típico representante de uma sociologia ainda muito presa aos determinantes estruturais da ação dos indivíduos, atribuindo-lhes uma pequena margem de autonomia. Todavia, oferece uma grande contribuição para os estudos acerca do fenômeno da indisciplina, e por isso, na França, tornou-se um texto clássico da literatura sociológica em Educação.

A preocupação central de Durkheim com a coesão social ganha relevo nas análises de Testanière. Ele propõe uma distinção entre dois tipos de algazarra que revelariam uma maior ou menor integração dos sujeitos ao sistema pedagógico.

O primeiro tipo é constituído pelo *chahut* de tipo “tradicional”, mais freqüente entre os alunos socialmente favorecidos e que expressaria uma forte integração do aluno ao sistema pedagógico. Essa integração aos valores da instituição é comprovada pelas elevadas aspirações e pelas ambiciosas escolhas escolares dos alunos que o protagonizam. Ela se evidencia, também, nas formas assumidas pela algazarra e nas regras que permeiam a sua execução. Raras vezes esse tipo de algazarra afeta o trabalho pedagógico, sendo consideradas mais graves pelos alunos pesquisados as sanções que a escola ou os professores aplicam devido ao descumprimento ou à perturbação das atividades pedagógicas do que contra um

outro tipo de má conduta⁴³. As algazarras obedecem a um determinado ritmo temporal e são realizadas de uma forma ritualizada. Os grandes momentos de algazarra são utilizados para marcarem, por exemplo, a volta às aulas, o início das férias, a entrada dos calouros (trote) ou o final do ano letivo. No *chahut* tradicional, os alunos parecem fazer uma avaliação do grau de legitimidade das disciplinas e das distâncias sociais (hierárquicas) que os separam daqueles que serão vítimas da bagunça. Assim, torna-se mais comum que ela ocorra nas disciplinas que os alunos e seus pais julgam de menor prestígio social e os vigias das escolas passam a ser as vítimas mais habituais do *chahut* devido ao pouco prestígio que gozam dentro da hierarquia da instituição. Em seu conjunto, os alunos parecem ser respeitosos do papel tradicional ocupado pelo professor o que não os impede de se renderem aos prazeres da algazarra.

Para o autor, o *chahut* tradicional exprime a integração ao universo escolar e fornece coesão ao grupo de alunos. Ele é, pois, inerente e necessário ao bom funcionamento do sistema pedagógico tradicional porque se torna responsável por desfazer a tensão da jornada escolar, descontraindo os alunos. Funciona, portanto, como uma “válvula de escape” em um sistema pedagógico tradicional que é fortemente marcado por uma maior rigidez disciplinar, pela hierarquização, pelo individualismo e pela competitividade. Assim, no *chahut* de tipo tradicional, o zombar das regras escolares acaba configurando-se como uma forma de internalizá-las. Poderíamos dessa forma dizer que, para Testanière, a desordem é colocada a serviço da ordem; que a boa disciplina dependeria de uma certa indisciplina.

Todavia, segundo o autor, historicamente haveria uma evolução do *chahut* de tipo “tradicional” (simples negação momentânea da ordem escolar, capaz de contribuir para a integração no grupo) para um *chahut* de tipo “anômico”, o qual se caracteriza pela falta de integração ao sistema pedagógico. Esse tipo de *chahut* seria característico de públicos escolares socialmente desfavorecidos, recém chegados à instituição escolar graças à relativa democratização do acesso aos estudos. Recuperando o conceito de anomia de Durkheim, o autor afirma que, nessas escolas, tudo se passa como se os efeitos gerais da disciplina não mais surtisses efeito sobre os comportamentos e como se todos se acomodassem à desordem inevitável. Nota-se, nessas escolas, um grau muito baixo de solidariedade entre os membros de uma sala de aula, visto que essa não é percebida pelos alunos, mesmo com o passar do tempo, como um grupo, um local de encontro, mas como um lugar de passagem. Esse tipo de algazarra assume formas opostas às do tipo tradicional e demonstra a pouca integração dos alunos ao sistema pedagógico. Assim, a grande maioria das sanções efetivadas pela instituição

⁴³ Por exemplo, do ponto de vista dos alunos, é mais grave uma punição dada devido à não execução de uma atividade do que uma punição dada devido a uma brincadeira maldosa com um colega fora do horário de aula.

ou pelos professores, deve-se a condutas que interferem na boa realização das atividades escolares atrapalhando o trabalho pedagógico. O *chahut* não é realizado ritualisticamente, em momentos específicos do ano e, uma vez que cessa a fase de reconhecimento entre os alunos, a taxa de algazarra permanece alta e estacionada durante todo o ano letivo. Não há disciplinas tradicionalmente mais afetadas e os professores são tão vitimados quanto os vigilantes e outros funcionários da escola. O *chahut* anômico apresenta-se, portanto, como uma baderna generalizada que parece não reconhecer qualquer legitimidade aos valores do sistema pedagógico.

Um recorte de classe é introduzido pelo autor na análise, associando o *chahut* tradicional a uma maior presença na escola de alunos oriundos das categorias socioeconômicas mais elevadas. A preponderância desse tipo de aluno que, em geral, apresentaria valores mais conformes à instituição escolar, permite que eles dêem o tom ao grupo. Por outro lado, o *chahut* anômico estaria diretamente relacionado à maior presença, na escola, de alunos provenientes de famílias dos meios menos favorecidos e que apresentariam valores antagônicos aos da instituição.

O *chahut* anômico evidenciaria assim que o acesso das camadas populares à escola não corresponderia a uma verdadeira democratização do ensino. A progressiva substituição do *chahut* tradicional pelo *chahut* anômico no âmbito francês, permitiria visualizar o bloqueio criado pelo sistema escolar às crianças provenientes dos meios populares, cuja cultura e os valores recebidos em seu meio familiar não favoreciam a criação de predisposições a uma boa integração ao sistema escolar tradicional⁴⁴. Em 1972, num prosseguimento de sua reflexão e após os eventos de maio de 1968, o autor evidenciará mais precisamente que o *chahut* anômico não era algo passageiro, mas antes evidenciaria um certo “desencantamento do mundo escolar” e uma crise de sentido na escola republicana que, cada vez mais, se mostrava um universo fechado às classes favorecidas e incapaz de realizar o sonho de mobilidade social dos grupos populares.

As análises de Testanière trazem, sem dúvida, uma grande contribuição para a discussão sobre a in/disciplina escolar. O autor pode ser considerado o primeiro a utilizar um amplo aparato metodológico, seguindo a trilha das recomendações deixadas por Durkheim para o estudo da indisciplina escolar em *Educação e Sociologia*. Além disso, Testanière revela a importância dos estudos sobre indisciplina escolar estarem atentos ao grau de integração dos

⁴⁴ O pensamento do autor neste ponto específico é influenciado diretamente pelas obras de Pierre Bourdieu, recém publicadas à época, mais especificamente pelo livro “*Les Héritiers*” de 1964 e pelo artigo “*L’Ecole conservatrice*” de 1966.

alunos ao sistema pedagógico e ao grupo-classe reunido na sala de aula. Ele revela que por detrás de um comportamento de indisciplina podem se esconder valores que são antagônicos ao sistema escolar. Tem o mérito principal de chamar a atenção para o fato de que nem sempre a indisciplina indica falta de reconhecimento da legitimidade dos valores da instituição e que é possível que a “anomalia” esteja a serviço da normalidade⁴⁵. Dessa forma, o desvio às normas escolares nem sempre significaria uma falta de adesão à escola ou à escolarização.

Todavia, conforme lembra Estrela (1986), a reflexão do autor é fruto não apenas de uma situação histórica específica vivenciada no campo do ensino secundário francês, como também do emprego de métodos investigativos específicos,⁴⁶ o que deve nos levar a sermos cautelosos quanto à atualidade de suas reflexões.

Além disso, cabe um questionamento quanto a uma visão tão estanque da clivagem dos tipos de *chahut* entre as classes sociais. É possível pensar que a passagem de um *chahut* de tipo tradicional a um *chahut* de tipo anômico, antes de depender necessariamente da composição do público escolar, possa estar relacionada à variação entre os estilos pedagógicos e de autoridade dos docentes, opinião que tem sido defendida também por Estrela (1986).

1.3.3- A ordem pedagógica como ordem de dominação: a disciplina escolar a serviço da “Reprodução”

No final dos anos 60 e início dos anos 70, um conjunto de trabalhos obteve grande repercussão no campo científico e educacional ao denunciar a falsa democratização do ensino e os mecanismos de reprodução das desigualdades operados pelo sistema escolar. Embora não tratem diretamente da indisciplina escolar, esses trabalhos oferecem uma grande contribuição para a compreensão do fenômeno, ao analisar e colocar em evidência as relações de poder que estão no centro da ação pedagógica. Destacamos aqui, as obras de duas duplas de pesquisadores que nos parecem particularmente importantes: Bourdieu e Passeron e Baudelot e Establet.

⁴⁵ O autor fala de uma “anomalia normal”.

⁴⁶ O problema com o método empregado deriva, sem dúvida, da dificuldade de se lidar com modelos puramente quantitativos para a análise de um fenômeno tão complexo. Uma das maiores dificuldades consiste em mensurar as participações disciplinares, uma vez que as mesmas dependem do grau de severidade do professor e da sua percepção do que seja, ou não, indisciplina.

Em *A Reprodução* (1975)⁴⁷, Bourdieu e Passeron criticam a visão durkheimiana de educação que repousaria sobre o postulado da existência de uma cultura indivisa de toda a sociedade, a qual deveria ser transmitida às novas gerações via processo educativo. Os autores argumentam que Durkheim tende a dissociar a reprodução cultural da sua função de reprodução social, ignorando os efeitos das relações simbólicas na reprodução das relações de força entre as classes ou grupos sociais.

Assim, os autores criticam a visão otimista, integradora e democrática da escola, propalada por Durkheim e passam a ver no trabalho pedagógico exercido por ela uma ação necessariamente de violência simbólica, uma vez que essa representaria “*a imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural*”. Bourdieu e Passeron defendem a idéia de que em cada formação social, a ação pedagógica dominante atende necessariamente aos interesses simbólicos e materiais dos grupos ou classes dominantes que impõem como legítimas, aos grupos dominados, através de um modo de inculcação arbitrário, uma versão arbitrária da cultura. Os autores elevam, pois, ao status de arbitrárias e dominadoras não somente a cultura veiculada pela escola, mas também a maneira pela qual ela é inculcada. Assim, se na visão de Durkheim a disciplina escolar é um elemento fundamental de coesão social, a idéia de disciplina como mecanismo integrador vai sofrer um sério abalo ao se colocar em causa o papel exercido pela instituição escolar na sociedade. Como argumenta Estrela (1986), se a instituição escolar é denunciada como associada à dominação de uma classe sobre a outra, a disciplina passa necessariamente de instrumento de coesão a instrumento de dominação. A disciplina escolar deixa de ser vista como um conjunto de regras neutras e intrinsecamente positivas, para se tornar um instrumento necessário à imposição de um arbitrário cultural dominante.

Para que o trabalho pedagógico ocorra, Bourdieu e Passeron afirmam que a ação pedagógica tenha que implicar necessariamente, como condição social de seu exercício, na constituição de uma autoridade pedagógica que confira aos mestres o direito de impor a recepção e de controlar o trabalho de inculcação por meio de sanções socialmente aprovadas e garantidas. Para eles, a idéia de exercício de uma ação pedagógica sem a existência de uma autoridade pedagógica seria sociologicamente impossível, pois uma ação pedagógica que não possua o caráter de autoridade (legitimidade) revelaria, em seu próprio curso, o caráter de violência inerente a ela. As sanções escolares são vistas, então, pelos autores, como inerentes

⁴⁷ A primeira versão é publicada na França em 1970.

a qualquer trabalho pedagógico e suas características nada mais são do que o reflexo das transformações das próprias relações de força na sociedade. Eles argumentam:

Se acontece que se possa acreditar hoje na possibilidade de uma AP⁴⁸ sem obrigação nem sanção é pelo efeito de um etnocentrismo que leva a não perceber como tais as sanções do modo de imposição da AP características de nossas sociedades: cumular os alunos de afeição, como fazem as professoras americanas, através do uso dos diminutivos e dos qualificativos afetuosos, através do apelo insistente à compreensão afetiva, etc., é encontrar-se dotado desse instrumento sutil que constitui a retração de afeição, técnica pedagógica que não é menos arbitrária (...) que os castigos corporais ou a repreensão infamante (BOURDIEU e PASSERON, 1975: 31)

Vê-se, pois, que a idéia de autoridade pedagógica é central no trabalho dos autores visto que é ela que confere legitimidade à ação pedagógica, não permitindo que os destinatários dessa ação se apercebam do caráter arbitrário, tanto do produto da inculcação, como do poder que o impõe. Assim, se toda ação pedagógica dispõe por definição de uma autoridade pedagógica, logo, os receptores dessa ação, estariam de imediato dispostos a reconhecer a legitimidade da informação transmitida e a autoridade pedagógica dos emissores e, em conseqüência, dispostos a receber e interiorizar essa mensagem⁴⁹. Por outro lado, dado que toda ação pedagógica pressupõe uma autoridade pedagógica, todos os professores passariam a ser designados como legítimos e dignos de transmitirem o que transmitem e, devido a isso, autorizados a impor a recepção de sua comunicação e a controlar a inculcação por meio de sanções socialmente aprovadas e garantidas. Desse modo, os autores irão defender o argumento de que a ação pedagógica disporia, logo de início, de uma autoridade pedagógica capaz de lhe dispensar totalmente de produzir as suas condições de instauração e perpetuação. Dito de outro modo, a legitimidade da instituição dispensaria o mestre, agente por delegação da autoridade pedagógica, de conquistar e confirmar cotidianamente a sua autoridade frente aos alunos:

Do mesmo modo que o padre como funcionário de uma Igreja detentora do monopólio da manipulação legítima dos bens de salvação, o docente como um

⁴⁸ Ação Pedagógica.

⁴⁹ Esse é um exemplo claro da tese weberiana de que a crença na legitimidade de um poder é parte integrante desse poder.

funcionário de um SE⁵⁰ não vai fundamentar sua AuP⁵¹ por sua própria conta, em cada ocasião e a cada momento (...) (BOURDIEU e PASSERON, 1975: 72)⁵².

Os teóricos da reprodução defendem, portanto, que o conceito de “autoridade pedagógica” permitiria escapar da idéia (para eles pré-sociológica) de que a autoridade do mestre adviria de suas características pessoais (competência técnica, características pessoais). Segundo eles, na verdade, a autoridade do mestre é garantida pela posição tradicional ou institucional por ele ocupada na relação de comunicação pedagógica.

Contudo, se para os autores o professor conta de início com uma autoridade conferida pela instituição que lhe outorga o poder de realizar o trabalho de inculcação, esse poder terá maior ou menor legitimidade à medida que o arbitrário cultural que ele busca inculcar estiver mais ou menos próximo do arbitrário cultural do grupo sobre o qual se pretende realizar o trabalho pedagógico. Para eles, quanto mais o arbitrário cultural imposto pela escola se encontrar distante do arbitrário cultural dos grupos nela presentes, como é o caso das camadas populares, maior será a chance de o modo de imposição se revelar, ao menos parcialmente, arbitrário. É por isso, que os autores defendem que, na escola, a força simbólica das sanções seria muito mais forte sobre aqueles grupos que se encontram, dado suas origens sociais, mais dispostos a reconhecer a autoridade pedagógica⁵³:

(...) as frações das classes médias cuja ascensão social, passada e futura, depende o mais diretamente da Escola, distinguem-se das classes populares por uma docilidade escolar que se exprime, entre outras coisas, pela sua sensibilidade particular ao efeito simbólico das punições ou das recompensas e, mais precisamente, ao efeito da certificação social dos títulos escolares (BOURDIEU e PASSERON, 1975: 40).

Se, por um lado, tende-se a observar, principalmente nas classes médias, um certo conformismo em relação às normas e aos valores da escola, por outro lado:

⁵⁰ Sistema de ensino.

⁵¹ Autoridade pedagógica.

⁵² Nesse ponto os autores partilham da idéia de Durkheim segundo a qual “o mestre, como o padre, tem uma autoridade reconhecida, porque ele é o órgão de uma pessoa moral que o ultrapassa”. A dicotomia entre o carisma pessoal e o poder adquirido do exterior é notória. Enquanto Bourdieu e Passeron parecem renegar a necessidade desse carisma, poderíamos talvez dizer que, em Durkheim, o carisma do mestre consistiria em tornar evidente aos alunos o poder da regra que é externa a ele. É como se o poder exterior da regra, que confere ao mestre sua autoridade, dependesse da sua crença no poder que essa regra lhe confere e na importância da missão do trabalho pedagógico.

⁵³ Os autores argumentam que em certos grupos sociais essas sanções têm maiores chances de serem confirmadas pelas sanções do mercado em que se constitui o valor econômico e simbólico dos produtos das diferentes ações pedagógicas.

as crianças das classes populares que não empregam na atividade escolar nem a boa vontade cultural das crianças das classes médias nem o capital cultural das classes superiores refugiam-se numa espécie de atitude negativa, que desconcerta os educadores e se exprime em formas de desordem até então desconhecidas. Evidentemente que, nesse caso, é suficiente ‘laissez-faire’ para que atuem com maior brutalidade os ‘handicaps’ culturais, e para que tudo retorne à ordem. Para responder verdadeiramente a esse desafio, o sistema escolar deveria dotar-se dos meios para realizar um empreendimento sistemático e generalizado de aculturação, do qual ele pode prescindir quando se dirige às classes mais favorecidas (BOURDIEU e PASSERON, 1989:13).

A indisciplina não é portanto vista, pelos autores, como uma luta contra a ordem dominante, mas, antes, ela expressaria uma forma de defesa do sistema que tenderia a favorecer a adaptação dos grupos dominantes e a desfavorecer a adaptação escolar dos grupos dominados que não seriam possuidores de um capital cultural e de disposições que facilitam sua integração à escola.

Estrela (1986) conclui, acerca da obra dos dois sociólogos franceses, que sua análise não deixa margem a alternativas: a ordem é a ordem dominante e a disciplina é a disciplina da dominação (e não aquela dos dominados). Já a indisciplina manifestada pelos alunos na escola, é vista como uma forma de reprodução conformista das violências por eles sofridas. Debarbieux (2001: 166) complementa, em relação à violência escolar: “*Bourdieu não legitima, pois, de nenhuma maneira a violência exercida pelos jovens ou pelos fracos, ela não é para ele senão um agente da reprodução social, se detendo nos limites do universo imediato sem combater as estruturas de dominação*”.

Num sentido diverso daquele apresentado por Bourdieu e Passeron se encontra o conhecido livro de Christian Baudelot e Roger Establet: *A escola capitalista na França*, publicado em 1971⁵⁴.

Nesse livro, os autores, apoiados em Althusser, irão defender a idéia de que sob a aparência de uma escola única e democrática, existiria uma escola dividida em duas grandes redes: uma rede nobre (SS) e uma rede pobre (PP). Estas duas redes comporiam o aparato escolar capitalista que funcionaria como um aparelho ideológico responsável pela reprodução das relações de produção capitalistas.

Para eles a escola, como um aparelho ideológico a serviço das classes dominantes, traria em si mesma as contradições necessárias ao desenvolvimento da luta de classes. As duas grandes redes que comporiam a escola, a pobre e a nobre, corresponderiam, então, ao antagonismo que opõe o proletariado à burguesia.

⁵⁴ Utilizamos aqui uma edição espanhola datada de 1980.

Do ponto de vista da discussão sobre a indisciplina escolar, os autores inovam ao visualizarem a indisciplina praticada pelos filhos dos operários na escola como manifestação de um instinto de classe que opõe uma resistência ao processo de inculcação da cultura dominante, já que essa seria percebida pelos alunos como contrária a seus interesses. Assim, os autores irão defender que é pelo fato da rede PP estar inserida em todas as condições da vida operária, que esses efeitos da consciência de classe seriam notados essencialmente nela, o que provaria que essas resistências teriam um caráter de classe. A inculcação da ideologia burguesa seria acompanhada, portanto, de uma resistência por parte dos alunos da rede PP que, dado seu caráter perturbador e violento, chegaria a obrigar os professores a renunciar a sua função ideológica e a recorrer à repressão, ou simplesmente, à passividade⁵⁵.

A disciplina escolar passa, dessa forma, a ser vista como um agente da dominação capitalista, contrário aos interesses da classe operária. Se a dominação burguesa, no campo da produção, não se faz sem lutas, o mesmo ocorrerá no campo escolar, onde os filhos dos trabalhadores não aceitarão a dominação sem manifestar resistências. Como escrevem os autores:

Porque a escola se encontra separada da produção, porque não se produz na escola: os alunos não são submetidos a uma exploração econômica na escola. São submetidos em contrapartida a uma disciplina – com frequência muito repressiva – e a uma inculcação da ideologia dominante. Os alunos do PP não são operários, são, em sua maior parte, filhos de operários e futuros operários. Sua situação escolar os separa então, durante algum tempo – o tempo da escolarização – das condições materiais objetivas da exploração: o que os obriga então a manifestar as formas instintivas da consciência de classe em um terreno distinto ao da resistência à exploração. (BAUDELOT e ESTABLET, 1980: 161).

A disciplina deixa, então, de ser vista como um conjunto de regras neutras necessárias à formação moral dos alunos e à realização do trabalho pedagógico. Em contrapartida, a indisciplina deixa de ser pensada como perturbação da ordem ou como sintoma de uma má integração/adaptação à escola por parte dos alunos provenientes dos meios populares.⁵⁶ Não é, por acaso, que Baudelot e Establet irão criticar a tese de Testanière acerca da passagem do *chahut* tradicional ao *chahut* anômico, como uma decorrência da má integração dos alunos dos setores populares à escola. A dupla de autores alegará, então, que só se pode falar em má integração quando se adota o ponto de vista da escola e que, na verdade, os dados de Testanière comprovariam a força com a qual os filhos dos operários levam para a

⁵⁵ Para Bourdieu (1989), a passividade, muitas vezes expressa numa atitude de *laissez-faire*, poderia ser compreendida como um mecanismo do sistema para cumprir seu papel de reprodução.

⁵⁶ Na visão dos autores não se deve falar em desigualdades frente à escola, mas sim de contradições na escola.

escola seu instinto de classe que se manifesta através de formas de resistência à inculcação ideológica praticada pela escola, e que entra em contradição com esse instinto.

Baudelot e Establet elevam, portanto, a indisciplina manifestada pelos alunos dos meios operários, à categoria de virtudes proletárias (DEBARBIEUX, 2001). Ela passa a ser vista como uma forma de luta espontânea e não teorizada e, por isso, justificável. Se a escola tenta combatê-la, é porque ela é a expressão de uma resistência às normas dominantes editadas pela burguesia com vistas à dominação da classe operária. Snyders (1976 apud DEBARBIEUX, 2001) evidencia o quanto essa visão é marcada por um romantismo excessivo da espontaneidade proletária que, ao fim, nega o verdadeiro “handicap” que marca os filhos dos proletários e acaba negando a exploração e suas conseqüências.

Estrela (1986), por sua vez, chama a atenção para o risco das implicações teóricas e práticas dessas teorias para o campo pedagógico. A autora alerta para o fato de que esses autores, ao mesmo tempo em que denunciam a ordem pedagógica como opressiva e arbitrária em relação aos alunos provenientes dos meios populares, acabam também por colocar a desordem como inevitável e justificam sua legitimidade. A autora argumenta que, se por um lado, é importante reconhecer que não há uma neutralidade pedagógica, por outro, se faz necessário pensar nas conseqüências individuais e sociais desse modo de compreender a escola e a indisciplina nela presente. Se as análises de Bourdieu e Passeron podem conduzir a um determinismo sociológico e a uma espécie de imobilismo pedagógico, os trabalhos de Baudelot e Establet correm o sério risco de fazer com que se veja na escola uma campo onde, como diz Estrela (1986): “*Pior isso seja, melhor será*”.

Para concluir, vale destacar que, embora os riscos teóricos acima salientados sejam reais, os trabalhos de Testanière, Bourdieu e Passeron e de Baudelot e Establet, acima apresentados, guardadas as especificidades que caracterizam cada análise em particular, acabam convergindo para uma conclusão comum: a imputação de uma vinculação direta entre o fenômeno da indisciplina e a origem social dos alunos. Bourdieu e Passeron e, também, Testanière apontam para uma espécie de inadequação dos alunos provenientes dos setores populares às exigências escolares, enquanto Baudelot e Establet reconhecem a ligação entre indisciplina e origem popular, mas conferem a essa vinculação um caráter positivo de forma de resistência. É importante ressaltar que esse tem sido também, em grande medida, um dos pontos de congruência de diversos estudos sobre essa questão que, embora sob prismas diferentes, acabam por reconhecer a relação entre a origem social dos alunos e o fenômeno da indisciplina, enfatizando particularmente que seu incremento teria relação direta com o processo de democratização do acesso à escola e com as dificuldades dessa instituição em

lidar com essa nova realidade (DEBARBIEUX, 2001, ESTRELA 1992; JORGE, 2002; AQUINO, 1996; CASANOVA, 2002, entre outros).

Por outro lado, é preciso concordar com Estrela (1986) quando a autora afirma que esses trabalhos permitem, no entanto, inferir o quanto a escola se encontra despreparada para o acesso desse novo público advindo da expansão das oportunidades de escolarização. Se é verdade que o acesso de novos públicos à escola traz consigo um agravamento da desordem escolar, ou mais ainda, a erupção de uma nova modalidade de desordem, como defenderia Testanière, é preciso questionar a incapacidade dessa instituição em transformar suas estruturas e seus métodos pedagógicos, no sentido de fazer face à nova realidade.

1.3.4- A indisciplina escolar no enfoque de algumas análises interacionistas da vida na aula

Foram, porém, no campo da Sociologia, as análises de cunho interacionista que colocaram em relevo o papel da escola e do professor na promoção da indisciplina escolar. Embora esses trabalhos não constituam um conjunto homogêneo, vale a pena destacar, pelo menos, um tipo de análise mais geral que nos parece particularmente interessante para a compreensão do papel do professor e da instituição escolar na promoção da indisciplina do aluno: as discussões em torno das expectativas do professor e do rótulo.

Partindo do pressuposto de que o mundo não é constituído de coisas ou acontecimentos, mas de símbolos, que devem ser interpretados para que o indivíduo nele possa atuar, ou seja, que o nosso pensamento influi no modo como agimos, os interacionistas passam a ver nas interpretações que os diversos atores dão aos acontecimentos da aula a fonte das explicações para o desenrolar dos fatos e das ações nesse ambiente (AMADO, 2001).

Assim, como bem lembra Amado (2001), se, viver em grupo e comunicar, exige uma *definição comum da situação*⁵⁷ por parte dos sujeitos que estão em interação, afim de que possam estabelecer regras e expectativas em relação aos comportamentos, muitos dos conflitos existentes em sala de aula podem se explicar pela divergência em termos de definição de situação entre alunos e professores. A indisciplina passa, então, a ser percebida como uma realidade construída na própria aula, no contexto das interações entre os sujeitos ali presentes e, tendo em vista, o modo como cada um interpreta o seu próprio comportamento e o comportamento alheio.

⁵⁷ Para Blumer, (1982 apud Amado, 2001), a definição da situação é, na teoria interacionista, vista como uma forma de agir de modo a se conseguir obter do outro as respostas que se deseja dele.

As análises interacionistas passam a atribuir, portanto, uma grande margem de liberdade à ação dos indivíduos, dando maior relevo ao papel assumido por alunos e professores na construção da realidade vivida na sala de aula e na escola. A indisciplina é assim pensada, não em relação com suas conseqüências institucionais e, muito menos, em relação aos condicionantes exteriores à própria situação de interação, mas sim, tendo em vista o próprio contexto da sala de aula. A regra deixa de ser vista como um mero instrumento de socialização estável, exterior ao indivíduo, e que comanda suas ações, passando a ser entendida como uma incessante interpretação e redefinição de situações.

Assim, de modo geral, para os interacionistas, um ato não é considerado desviante por sua natureza intrínseca, mas sim em relação a um determinado contexto, onde ele passa a ser julgado pelos outros indivíduos como tal. Seriam, então, os próprios grupos sociais que, ao instituírem as normas, criariam também o desvio e rotulariam de desviantes os seus transgressores. Como argumenta Becker (1985: 33), um dos maiores representantes dessa corrente: *“deste ponto de vista, o desvio não é mais uma qualidade do acto cometido por uma pessoa, mas antes a conseqüência da aplicação, pelos outros, de normas e sanções a um ‘transgressor.’”*

Nesse contexto, autores como Circourel e Kitsuse (1971 apud Estrela, 1986) se propõem a estudar a forma como se desenvolvem, no cotidiano das escolas e das salas de aula, as ações de etiquetagem dos alunos nas interações entre eles e seus professores, evidenciando como essa ação estigmatizante resultaria em uma diferenciação escolar dos alunos. Considerando-se que cada problema criaria um determinado tipo de etiqueta (aluno lento, delinqüente, tímido, etc.), ganharão destaque aquelas que se referem especificamente aos padrões de comportamento face às regras escolares. Se o aluno é etiquetado como perturbador ou indisciplinado passaria, por isso, a ser alvo na escola de uma maior vigilância, de uma maior severidade e, muitas vezes, lhe seriam negadas prerrogativas que são usualmente concedidas aos alunos ditos “normais”. A etiqueta traria, portanto, conseqüências desagradáveis àqueles alunos que são rotulados pela escola ou pelo professor, imprimindo uma marca negativa em suas personalidades. Como lembra Afonso (1991), a partir da elaboração dessas análises, muitos autores passaram a ver, nas expectativas negativas dos professores em relação aos alunos e nas sanções estigmatizantes conferidas pela escola, os responsáveis por colocar os jovens no caminho da marginalidade.

Amado (2001) chama a atenção para o fato de que a questão das expectativas do professor em relação aos alunos ganhará relevo nesse contexto. O autor cita os próprios trabalhos de Becker, que já em 1952, a partir de entrevistas com professores, chega à

conclusão de que as expectativas que os mesmos fazem de seus alunos condicionariam os comportamentos interativos entre eles. O argumento básico é o de que os professores elaboram a idéia de dois tipos de alunos, o “aluno ideal” que pauta seu comportamento tendo em vista as regras estabelecidas pelo professor e o “aluno desviante” que age em oposição a essas regras. A partir daí, o professor passa a criar expectativas acerca do comportamento e do desempenho desses alunos, o que condicionaria a forma de interação entre os mesmos. Becker irá defender que essas expectativas tenderiam a aumentar as desvantagens dos alunos pertencentes às classes populares e às minorias étnicas, já que é justamente em relação a eles que os professores tenderiam a criar expectativas mais negativas, passando a se preocupar muito mais em discipliná-los do que a ensiná-los e trabalhando com esses alunos em um ritmo mais lento.

Amado, todavia, chama atenção para o fato de que, conforme irá defender Hargreaves (1976), é preciso estar atento ao fato de que os alunos podem ter reações diferenciadas frente aos rótulos colocados pelos professores. Assim, se, por um lado, há alunos que aceitam como parte de suas identidades o rótulo e o fatalismo que lhes é inerente e, por conseqüência, respondem com novos desvios trilhando assim uma “carreira de desviante”, por outro lado, há alunos que poderão recusar o rótulo e o fatalismo a ele inerente não respondendo ao mesmo com novos desvios. Como lembra o autor, para Hargreaves, tudo dependerá de algumas condições, tais como a freqüência da rotulação, o grau de significância do outro que rotula, o grau de geneneralização do rótulo e a sua natureza pública.

Estrela (1986), por seu lado, enfatiza que nem todos os alunos que cometem indisciplina na sala de aula são alvos de uma etiquetagem por parte de seus professores. Para ela, a maioria das sanções conferidas pelos professores não tem um caráter personalista, já que, geralmente, os professores procuram ter todo um cuidado de caráter psico-pedagógico no intuito de não ferir os alunos. Muitas vezes, eles procuram se dirigir a todos os alunos da turma indistintamente no intuito de não personalizar a relação. A autora argumenta que a ação do professor é, em boa parte, de ordem pragmática, objetivando tão somente com as suas sanções o reestabelecimento das condições de produção na sala de aula e não prioritariamente o controle social. Como advertirá Amado (2001:115-116), se rotular um aluno significa conferir-lhe um estatuto diferente do de seus pares, o que leva, por vezes, à exclusão e ao isolamento, deve-se levar em consideração que “*nas suas formas graves*”, esse “*não será um fenômeno freqüente (...) o que não diminui, porém, a enorme importância do assunto*”.

Por fim, cabe salientar que os interacionistas, ao deslocarem o foco das análises do aluno indisciplinado para o processo por meio do qual os comportamentos são julgados como estando em desacordo com as normas escolares, acabam por revelar o papel assumido pelo contexto de interação na promoção de comportamentos de transgressão das normas, superando a possibilidade de um determinismo de caráter extra-escolar que explique o fenômeno à revelia dos processos quotidianos de interação em que se envolvem alunos e professores.

De modo geral, vários trabalhos interacionistas passarão a ver a sala de aula como um espaço vivo de interações onde se desenvolveriam negociações sutis em torno do comportamento disciplinar. Nesse jogo constante de negociações, cada um, aluno e professor, colocaria em jogo as armas que possui para fazer prevalecer os seus interesses. A sala de aula passa a ser vista, então, como um “campo de batalha” dada à divergência de interesses entre alunos e professores. Nessa linha, autores como Cothran e Ennis (1987 apud Estrela, 1992) revelarão que, do mesmo modo que os professores, também os alunos puniriam seus professores ou os premiariam pela ordem e participação, subvertendo a relação de poder e originando uma relação de poder recíproco.

Amado (2001), mesmo reconhecendo o importante papel desse modo de compreender a vida na aula, que devolve aos alunos e professores o estatuto de “sujeitos ativos”, não deixa de tecer críticas ao tom negativo que esse tipo de abordagem muitas vezes confere à vida na aula, imputando-lhe, sempre, um caráter de “guerra”, de “subversão”, de “negociação”, onde o que interessaria acima de tudo seria a sobrevivência, como se tudo se reduzisse a um combate.

Sirota (1994), embora também reconhecendo a importante contribuição das análises interacionistas para a compreensão do que acontece na sala de aula, não deixa de fazer críticas a esses estudos por, na maioria das vezes, desconsiderarem os aspectos estruturais que condicionam esse ambiente.

É preciso, pois, reconhecer que, embora os significados e as interpretações façam parte do processo educativo, eles não se geram no vazio e que, portanto, a análise dos processos educativos deve estar atenta tanto aos significados produzidos pelos sujeitos como aos fatores mais estruturais e objetivos que os condicionam e que estão na sua origem.

1.3.5- Por uma nova perspectiva de análise da indisciplina escolar

Como salientamos anteriormente, as análises interacionistas, dando ênfase à liberdade de ação dos atores na construção dos eventos na aula, rompem com a visão funcionalista de regra e inauguram uma nova forma de se perceber os desvios.

Nessa ótica, a indisciplina passa a ser percebida como um fenômeno interativo, construído, portanto, na própria aula, no contexto das interações entre os sujeitos ali presentes e tendo em vista o modo como cada um interpreta o seu próprio comportamento e o comportamento alheio. Assim, os interacionistas deslocam a análise dos fatores da indisciplina do contexto social mais amplo para o contexto da interação entre alunos e professores na aula. Numerosos estudos, apoiados nesses princípios, passam a evidenciar os diversos fatores ligados ao contexto da interação que contribuem para a promoção do comportamento de indisciplina na aula. Soma-se aos estudos interacionistas alguns de natureza mais pedagógica ou de caráter pluridisciplinar que colocam em relevo a maneira como determinadas práticas pedagógicas contribuem para o aparecimento ou agravamento de problemas disciplinares⁵⁸. Porém, se, por um lado, esses estudos possuem o mérito de reconhecer o papel do contexto escolar na explicação do fenômeno, tendem, muitas vezes, a negligenciar o peso dos fatores externos à vida na aula na promoção dos comportamentos de indisciplina dos alunos, muitas vezes sugerindo que o que acontece na aula possa ser explicado sem referência ao contexto social mais amplo. Em que pese o caráter determinista de algumas análises sociológicas, tais como as de Bourdieu e Passeron e de Testanière, não é possível desconsiderar a existência de uma certa relação entre o fenômeno da indisciplina e a origem social dos alunos. Relação que tem sido apontada por uma série de estudos que, mesmo não se atendo à questão, enfatizam a tese de que o crescimento dos comportamentos divergentes na escola estaria diretamente ligado ao ingresso massivo das camadas populares nas escolas e às possíveis discontinuidades entre as socializações primárias dos alunos e a socialização escolar (DEBARBIEUX, 2001, ESTRELA 1992; JORGE, 2002; AQUINO, 1996; CASANOVA, 2002, para citar apenas alguns). É bem verdade que grande parte desses estudos se limita a anunciar tais discontinuidades sem, contudo, analisá-las mais sistematicamente, o que suporia a busca por

⁵⁸ Amado (2001) faz um bom apanhado dessas contribuições, sejam aquelas ligadas mais especificamente ao interacionismo, seja em relação às de orientação mais pedagógica ou pluridisciplinar. O autor procura fazer um levantamento dos resultados encontrados por diversos estudos em campos disciplinares diversificados. Enunciamos de forma sucinta, e apoiados numa revisão feita por Estrela (1992), alguns desses estudos na seção em que tratamos do predomínio das análises psicológicas no estudo da in/disciplina escolar. Dialogaremos mais de perto com esses estudos quando da análise de nossos dados empíricos.

compreender de forma mais aprofundada os processos e mecanismos pelos quais as práticas socializadoras familiares atuam sobre as condutas disciplinares dos alunos no contexto escolar. A compreensão dessa articulação torna-se ainda mais importante quando se constata que os professores tenderiam a imputar, primordialmente a família, as causas dos comportamentos de indisciplina dos alunos na escola (ABRAMOVAY e CASTRO, 2003; WAISELFISZ, 1988; ABRAMOVAY et al., 1999; BARREIRA, 1999; ABRAMOVAY e RUA, 2002; CIBIAC, 2000; LATERMAN, 2003; FRELLER, 2004; TIGRE, 2003, dentre outros). De modo geral, as famílias são acusadas de serem desestruturadas, de não imporem limites aos filhos, de não terem tempo para a educação das crianças e de não se preocuparem com a vida escolar delas.⁵⁹ A situação se torna particularmente alarmante quando as famílias em questão são de origem popular. Como lembra Mello (2005), haveria no Brasil uma tendência em se perceber as famílias dos meios populares como incompetentes para a realização do trabalho pedagógico. Os pais seriam vistos como sendo desqualificados culturalmente e suas funções essenciais de socialização seriam “*responsáveis pela geração de ‘personalidades deformadas’, ou seja, inaceitáveis, capazes de cometerem as maiores atrocidades*” (MELLO, 2005: 52).

Porém, uma nova geração de sociólogos, mais sensível à ação dos sujeitos e que procura superar os determinismos macroestruturais, interessando-se pelo processo pedagógico em seu ocorrer cotidiano – contudo, sem negligenciar o peso dos fatores extra-escolares na explicação do que ocorre na aula – começa a formular algumas pistas fecundas para a compreensão do fenômeno da indisciplina de modo que se consiga compreender as articulação e correlações entre os seus fatores intra e extra-escolares. Embora esses autores não se dediquem sistematicamente à questão da indisciplina, encontramos neles contribuições significativas e pertinentes para a compreensão desse fenômeno.

Daniel Thin (2002), por exemplo, em artigo publicado na *Revue Française de Pédagogie*, critica a idéia de autoridade pedagógica fundada unicamente na legitimidade da instituição, tal como postularam Bourdieu e Passeron, argumentando que ela só se verifica sob a forma “ideal-típica”, já que no contexto escolar concreto assistimos à necessidade freqüente, por parte dos professores, de confirmarem sua autoridade pedagógica, em suas interações cotidianas com os alunos⁶⁰. Conforme analisa o autor, se é verdade que a autoridade é

⁵⁹ Tocamos aqui, por exemplo, no mito da demissão parental que tem sido tão bem combatido por autores como Lahire (1997) e Thin (1998).

⁶⁰ O mesmo pode ser concluído segundo Amado (2004) a partir da obras de Aquino (2000); Dubet e Martuccelli (1996); Peralva (1997) e Estrela (1986) onde se constata que os alunos não aceitam a priori a autoridade de

concedida pela instituição escolar, sua atualização no curso da ação pedagógica depende das relações de interdependência entre alunos e professores. Se essas relações de interdependência passam, por um lado, pelas interações face a face entre alunos e professores, por outro, elas abrangem também a relação que os alunos têm com a escolarização em geral (as regras escolares, as aprendizagens escolares, a forma de socialização escolar, etc.). Se não se pode negar que, conforme vários estudos têm demonstrado, os fatores internos à própria ação pedagógica contribuem para o comportamento indisciplinado, este não pode ser analisado a revelia do que acontece fora da escola, no conjunto das relações sociais estabelecidas pelos alunos em outros contextos de socialização e que têm um grande efeito sobre o tipo de relação que eles estabelecem com a escolarização em geral e, particularmente com as regras escolares. Dentre esses outros contextos de socialização, a família, ganha destaque nas análises de Daniel Thin. Em seu livro de 1998, *Quartiers Populaires: L'école et les familles*, o autor analisa as lógicas sociais diferenciadas que estão na base dos conflitos entre os professores e as famílias populares. O autor constata que, no geral, os professores tendem a perceber as famílias dos meios populares como sendo incapazes de educar os filhos. Os pais dos meios populares são julgados como sendo incapazes de fixarem as regras de vida indispensáveis não somente a vida escolar dos filhos, mas também, ao desenvolvimento “normal” das crianças. Assim, as famílias populares são percebidas como produtoras de crianças “perturbadas”, o que se explicaria pelo fato de serem, elas mesmas, “desorganizadas” (sem horário para atividades, desestruturada, com problemas psíquicos, etc). O autor ressalta, porém, que não se pode analisar as relações entre esses dois grupos levando-se em consideração apenas a posse diferenciada de competências específicas que eles têm em relação à educação. Há, segundo Thin, o perigo de se escamotear tudo o que essa forma de relação conflituosa deve ao processo histórico de democratização do acesso ao ensino e ao desenvolvimento de um modo especificamente escolar de socialização. O acesso massivo das classes populares à escolarização colocaria em confronto duas lógicas antagônicas de socialização. De um lado, há um modo de socialização escolar⁶¹, caracterizado por uma autonomização em relação às práticas socializadoras que ocorrem em contextos sociais mais amplos e que são mais ligadas

qualquer professor sendo necessário que o professor demonstre merecer a adesão e obediência. Poderíamos ainda citar os trabalhos de WERTHMAN, citados por Estrela (1986), que evidenciaram que as gangues presentes em ambiente escolar também não aceitam a priori a autoridade do professor fazendo, ao modo de um pesquisador, uma avaliação prévia do exercício da autoridade do professor. O autor conclui, portanto, que a revolta dos alunos contra a legitimidade teria assim muito mais um caráter pessoal que institucional.

⁶¹ Vincent (1994) o nomeia “forma escolar”. Sobre o processo histórico que dá origem a essa forma escolar ler o artigo de: VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. “Sobre a história e a teoria da forma escolar” in *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, 2001, p. 7-47.

aos fazeres práticos. Essa autonomização confere ao modo escolar de socialização sua afirmação como “relação pedagógica”.⁶² Já o modo de socialização praticado pelas famílias das classes populares possui como características gerais seu forte atrelamento às atividades práticas, ou seja, não há uma vinculação a saberes teóricos ou preponderantemente reflexivos⁶³.

Um aspecto importante e forte dessa socialização verificada nas famílias populares é constituído pelo modo de exercício da autoridade. Segundo Thin (1998), a autoridade nessas famílias seria exercida, ao mesmo tempo, de uma forma estatutária e contextualizada dentro de sua aplicação. Assim, as sanções aplicadas aos filhos seriam desacompanhadas de qualquer tipo de justificativa que as vinculem aos valores morais infringidos pela criança, já que os pais estariam investidos de um poder estatutário que os dispensariam de fazê-lo. As punições seriam geralmente pouco discutidas e/ou negociadas, sendo comum que qualquer tipo de defesa por parte da criança resulte em novas sanções. Como quase inexiste a possibilidade de negociação, as regras morais que as sanções visam proteger não são, em momento algum, explicitadas, o que tornaria difícil a sua interiorização por parte da criança. Thin argumenta que, nessas famílias, a autoridade é exercida muito mais devido a uma situação precisa e imediata do que em referência às conseqüências educativas gerais ou futuras que ela possa ter. Castigos como proibir o filho de jogar bola ou de assistir televisão, gritar ou bater no mesmo, visariam muito mais interromper imediatamente o ato considerado incorreto do que a interiorização pelo filho de princípios morais gerais. Esse exercício contextualizado da autoridade se evidencia no fato de que o tipo e o grau de severidade da sanção parecem depender muito mais do humor dos pais, no momento, de seu grau de fadiga e de resistência ao distúrbio causado pela conduta do filho, do que de princípios morais gerais válidos para todas as situações. Esse modo de exercício da autoridade implica que a autoridade torna-se inseparável do contexto no qual ela se aplica, não podendo ser exercida, portanto, fora da presença física dos pais. A idéia de uma autoridade que se exerça fora da presença dos pais, pela interiorização de princípios de condutas seria, portanto, pouco ativa nos meios populares. Como escreve o autor:

⁶² Thin (1998: 82), constata que para os professores “*os pais que não utilizam práticas propriamente educativas, no sentido de práticas que fundam as relações com os filhos sob uma ação pedagógica, de práticas que visam claramente identificáveis e anunciadas, a transmissão de saberes reconhecidos pela escola, etc., não são percebidos como educadores.*”

⁶³ Como exemplos podem ser citados os passeios e as brincadeiras entre pais e filhos das classes populares estudados por Thin no livro referido.

A prevenção dos delitos não passa pela produção de uma autodisciplina, mas pelo anúncio de ameaças e sanções. A abstenção relativa da idéia de autocontrole e de autodisciplina explica que, para os pais, a autoridade não possa ser eficiente a não ser pela presença direta do adulto ou pelo temor de sanções. O temor das sanções não é aqui autodisciplina ou aceitação da regra: ele é constrangimento exterior que é menos constrangedor à medida que se afasta do olhar direto e indireto dos pais, quer dizer, à medida que diminui a possibilidade dos pais de repreenderem os atos delituosos ou as faltas dos filhos (THIN, 1998: 120).

Para Thin (1998), esse modo popular de exercício da autoridade estaria em contradição com um modelo historicamente construído pela escola e que valoriza, sobretudo, o engajamento autônomo da criança às regras impessoais. Ao contrário do modo de socialização popular, o modo de socialização praticado pela escola teria como objetivo a interiorização pela criança de regras de conduta que permitiriam a ela auto-regular seu comportamento⁶⁴.

Essa dualidade de modo de socialização, descrita por Thin, é de grande importância para se compreender as questões disciplinares nas escolas, já que uma das marcas desse “modo escolar de socialização” se assenta justamente na evolução histórica por que passaram o conceito e as práticas disciplinares nas escolas.

Além de Thin, vários são os autores que têm compartilhado da idéia de um modo de socialização escolar pautado na autodisciplina (LAHIRE, 1997; ESTRELA, 1992), demonstrando como ele parece se antagonizar com certos traços da socialização praticada no interior das famílias populares. Segundo Estrela (1992: 18), por exemplo:

Diremos apenas que, de um modo geral, nas sociedades ocidentais de raízes culturais grego-latinas e judaico-cristãs, a evolução dos conceitos e das práticas disciplinares segue, *grosso modo*, as mesmas etapas e obedece a princípios semelhantes. Essa evolução parte de um conceito de disciplina compreendida como conformidade exterior às regras e aos costumes, passa por um estágio em que é compreendida como conformidade simultaneamente exterior e interior e chega a

⁶⁴ A esse respeito, Kellerhals e Montandon (1991) afirmam que numerosos estudos anglo-saxões (KOHN, 1959; GECAS, 1979; BRONFENBRENNER, 1958; HESS, 1970) colocaram em evidência a forma como os pais de classes médias privilegiam em seus modos de socialização características como a autonomia e a imaginação. Nesse contexto familiar, a autoridade, por exemplo, não seria exercida de forma exterior havendo a necessidade de as punições serem acompanhadas de diálogos que a justifiquem. A autonomia e o autocontrole são incentivados através da delegação de responsabilidades o que contribuiria para a formação na criança de uma autodisciplina. Ao contrário, os pais das classes populares supervalorizariam a obediência do filho a sua autoridade, não adotando, por isso, uma atitude de diálogo que procure desenvolver nele um senso de responsabilidade e de autocontrole.

uma concepção que valoriza sobretudo a interioridade e o engajamento livre do indivíduo.

Estaríamos, portanto, face a, por um lado, um modo de socialização escolar pautado na autonomia e na autodisciplina; e, por outro, a um modo de socialização familiar do tipo popular, marcado por um forte controle externo e um exercício da autoridade parental contextualizada e imediata.

Lahire (1997), outro representante dessa nova geração de sociólogos, oferece reflexões e dados importantes a respeito das implicações escolares dessa dualidade de modelos de socialização. Esse sociólogo desenvolveu um estudo junto a 26 famílias populares de Lyon (França) cujo perfil de renda e de escolarização eram muito semelhantes. A partir daí ele procurou identificar diferenças secundárias entre essas famílias que explicariam o desempenho diferenciado de seus filhos na escola. Lahire toma como objeto de estudo os fenômenos de “consonância” e de “dissonância” entre as configurações familiares particulares e o universo escolar registrado pelo desempenho dos alunos pertencentes a essas famílias. A hipótese central do autor é a de que, na base dos diferentes desempenhos e comportamentos⁶⁵ escolares das crianças estariam diferenças secundárias em suas configurações familiares. Dessa forma, o sucesso ou o fracasso escolar das crianças poderia ser compreendido em termos de uma maior ou menor consonância entre as configurações familiares e o universo escolar. O autor estabelece cinco “traços pertinentes” para a leitura sociológica dos dados de que dispõe: as formas familiares da cultura escrita, as condições e disposições econômicas, a ordem moral doméstica, as formas de autoridade familiar e as formas familiares de investimento pedagógico. Esses traços parecem ser particularmente importantes para a compreensão do comportamento disciplinar dos alunos na escola. Discutiremos, entretanto, apenas o que se refere às formas de exercício da autoridade familiar⁶⁶.

⁶⁵ Embora o estudo tome como referência primeira de diferenciação entre os alunos a nota obtida por eles em um exame nacional ao nível da 2ª série do ensino fundamental, o termo comportamento sempre aparece ao lado do termo desempenho escolar. O autor argumenta que é difícil fazer uma dissociação entre esses dois termos já que, na ordem das qualidades escolares, os professores valorizam tanto – senão mais – o bom comportamento quanto as qualidades intelectuais, ao menos na escola primária.

⁶⁶ Vale ressaltar que, no que tange às disposições econômicas, a reflexão do autor vai no sentido de demonstrar de que forma a estabilidade econômica da família pode lhe permitir sair da urgência da gestão do cotidiano e criar uma regularidade doméstica de conjunto: uma regularidade de atividades, de horários, de limites temporais é de suma importância. Da mesma forma, no que se refere à ordem moral doméstica, embora o autor dê ênfase aos efeitos cognitivos da ordem moral e material que reina na casa, ele apresenta indícios (bem claros) de que a existência de uma certa racionalização e de uma regularidade nas atividades domésticas, bem como de uma moral do “bom comportamento”, podem criar predisposições para uma vida regrada na escola.

Segundo Lahire, a escola desenvolve e supõe o respeito às regras. Em decorrência disso, dois grupos de alunos são formados: o daqueles que respeitam, por si mesmos, as regras escolares e que são freqüentemente classificados como autônomos; e o daqueles que necessitam incessantemente de serem lembrados dessas mesmas regras por não tê-las interiorizado, não demonstrando, portanto, uma autodisciplina. A autodisciplina seria, segundo o autor, fundamental para que o aluno possa tirar melhor proveito da ação pedagógica, já que é sempre através do controle do professor, que se caracteriza como uma forma específica de exercício do poder, que os conhecimentos e as técnicas são transmitidos ou construídos no âmbito escolar.

Apoiado em Norbert Elias, Lahire vê a escola como um local onde reina a regra impessoal e que se opõe a todo tipo de poder emanado da vontade particular de qualquer indivíduo isolado. Segundo ele:

Nesse âmbito geral da regra impessoal a escola passou historicamente da construção da figura do ‘aluno domado’ à do aluno ‘sensato e racional’, sendo a razão um poder sobre si mesmo que substitui o poder exercido pelos outros e pelo exterior. Deixar o aluno caminhar sozinho em direção ao saber, sendo o professor mais um guia pedagógico do que um instrutor (no duplo sentido do termo), pedir-lhe que se comporte bem, através de uma forma de autocontrole bem compreendida, significa estar cada vez mais próximo de um aluno sensato e racional, de um aluno capaz de se *self-government*, de ‘aprender a aprender, (...) de caminhar sozinho ou trabalhar em grupo... (LAHIRE, 1997: 59).

Para o autor, teríamos tendência a considerar e julgar os comportamentos das crianças apenas como traços individuais de caráter ou personalidade, como se esses aparecessem num vazio de relações sociais, independentes das socializações passadas que os criaram e das formas das relações sociais presentes por meio das quais esses mesmos traços são mobilizados ou atualizados. O autor argumenta, porém, que é na inter-relação com os membros do grupo familiar que a criança constrói esse controle de si, essa disposição para a vida regrada, essa sensibilidade à ordem verbal e o sentimento de que alguns limites não devem ser ultrapassados.

Para ele, só podemos compreender o comportamento de uma criança na escola

se reconstituirmos as redes de interdependência familiares através das quais ela construiu seus esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação e a maneira pela qual esses esquemas podem reagir quando funcionam em formas escolares de relações sociais (LAHIRE, 1997: 19).

Todavia, Lahire adverte que não há uma reprodução direta e automática, por parte da criança, das formas de agir da família, uma vez que essa encontra sua própria

modalidade de comportamento em função das configurações mais amplas das relações de interdependência que vivencia. Como bem lembra Romanelli (2003), é preciso sempre se levar em consideração que a socialização da criança não é realizada apenas pela família, mas também simultaneamente pela escola, pela igreja, pela mídia e pela imensa influência exercida pelo grupo de pares. Esse autor argumenta que, como têm defendido autores como Margareth Mead (1971) e Alain Touraine (1974),

as intensas transformações registradas nas sociedades ocidentais tendem a fazer com que a experiência dos adultos seja considerada, pela nova geração, inadequada para oferecer modelos que possam organizar e orientar suas formas de sociabilidade (...) Tais mudanças, que vêm ocorrendo com rapidez na sociedade brasileira, levam o grupo de pares a constituir-se como referência fundamental na orientação da conduta da criança e de adolescentes” (ROMANELLI, 2003: 73).

Contudo, é preciso não subestimar o importante papel socializador da família. Como demonstra Mello (2003) a partir de observações sistemáticas realizadas por diversos pesquisadores em regiões distintas do país, ao contrário do que geralmente se afirmam em relação às famílias populares, as mesmas tendem a conferir grande importância aos vínculos familiares sendo a família o núcleo que concentra e dá ordem à sociabilidade. Assim, mesmo considerando que há uma tendência cada vez maior das crianças e adolescentes a terem contato simultaneamente com diversos espaços e tipos de socialização, vale a pena lembrar que a intensidade dos contatos com indivíduos alheios ao grupo familiar sempre dependerá do grau em que a família se abre ou não para o mundo exterior, controlando ou não as amizades e os passeios dos filhos. Se não podemos negar que a socialização do adolescente se processa em vários ambientes simultaneamente é preciso levar em consideração, como sugerem Kellerhals e Montandon (1991), a forma como os pais mediatizam as influências dessas outras instâncias.

Se a família exerce, portanto, uma forte influência na construção de competências e predisposições, pela criança, em relação à vida regrada é necessário considerar, porém, que, como adverte Lahire, esse conjunto de competências e predisposições está mais ou menos presente, a depender do meio social e familiar no qual a criança está inserida.

É uma dissonância entre o modo de exercício da autoridade praticado no seio da família e o modo de exercício da autoridade praticado na escola que o autor encontra, por exemplo, nos perfis das famílias de Walter e Ith K., os dois meninos com notas baixas nos exames nacionais. Em ambas as famílias, não há uma preocupação com a internalização das

regras por parte das crianças, sendo as transgressões sancionadas com gritos ou corretivos corporais. O modo de exercício da autoridade parental é, portanto, direto, imediato, apoiando-se em uma obrigação externa e exigindo uma fiscalização constante. O efeito mais visível dessa maneira de se exercer a autoridade é o fato de que, uma vez atenuada ou suspensa a coerção, o comportamento da criança é menos previsível, já que ela não dispõe de uma autorregulação.

É importante lembrar porém que, como argumenta o próprio Lahire (2002:18), *“os indivíduos só podem ter disposições sociais gerais, coerentes e transponíveis de uma esfera de atividade a outra ou de uma prática a outra se – e somente se – suas experiências sociais foram sempre governadas pelos mesmos princípios”*⁶⁷. Assim, embora o autor admita que existam universos familiares bastante coerentes em suas ações socializadoras, onde os comportamentos dos adultos sejam coerentes entre si, onde os princípios socializadores não se anulam uns aos outros, permitindo que a ação atinja seus efeitos sobre os filhos de forma regular, sistemática e durável, esse modelo, todavia, tende a não perdurar no mundo atual. Isso convida o sociólogo a estar atento aos casos em que a família não constitui uma realidade homogênea. Onde a criança e o adolescente poderiam estar cercados por pessoas que representariam princípios de socialização e tipos de orientação em relação à escola muito diversificados, e até antagônicos. Dessa forma, para o autor, a sociologia não pode negar o peso das socializações passadas⁶⁸ na compreensão da forma como os sujeitos agem no ambiente escolar, considerando, porém, que a cada situação nova que escola apresenta aos alunos, eles são levados a mobilizar⁶⁹ os esquemas incorporados suscitados por essa situação.⁷⁰ Em vista disso, o autor defenderá que o contexto de interação, terá tanto maior peso na explicação das condutas dos alunos quanto mais eles tiverem sido socializados em

⁶⁷ O autor argumenta que, embora tenhamos a tendência a tratar esses casos como regra, é necessário ver nos mesmos a exceção já que a grande maioria dos sujeitos, particularmente no mundo moderno, está exposta simultaneamente a ações socializadoras diversificadas e, muitas vezes, incoerentes entre si.

⁶⁸ Na verdade, o termo “passadas” tende aqui a designar tanto as socializações anteriores ao ingresso na escola, como as que ocorrem simultaneamente a ela. Falar em socializações passadas para designar as socializações que ocorrem apenas anteriormente ao ingresso na escola vai se tornando difícil já que, cada vez mais, dada a precocidade com que as crianças ingressam na escola, a socialização familiar tende a ocorrer simultaneamente à escolar.

⁶⁹ E é sempre necessário dizer que essa mobilização não se dá necessariamente de forma consciente.

⁷⁰ Lahire (2002) argumenta que as teorias tenderiam ora a considerar apenas o “passado” dos sujeitos, desconsiderando o seu “presente” (a teoria do habitus, por exemplo) e ora a considerar o “presente” sem levar em conta o “passado” (o interacionismo simbólico, por exemplo). Contudo o autor não nega a contribuição e as possibilidades explicativas de ambas as correntes teóricas.

contextos plurais. Nos casos de uma socialização passada muito homogênea, os comportamentos tornam-se, por isso mesmo, muito previsíveis.

Entretanto, se como temos argumentado, fica difícil pensar os comportamentos dos alunos fora de suas relações sociais mais amplas, particularmente daquelas vivenciadas no âmbito familiar, não se pode reduzir a análise de seus comportamentos apenas a essas relações, uma vez que, conforme já visto, eles sofrem forte influência de fatores mais contextuais: pedagógicos, relacionais, institucionais. Fatores que têm sido constantemente apontados por diferentes pesquisadores como estando fortemente relacionados ao fenômeno da indisciplina e que julgamos, por isso, fundamentais na explicação desse fenômeno (KOUNIN, 1977; ESTRELA, 1986, 1992; AMADO, 1998, 2000, 2001; SANTO, 2002, entre outros)⁷¹. Se, particularmente em relação aos fatores mais pedagógicos, parece existir por parte dos sociólogos um certo rejeito em tomá-los em consideração, não podemos negar que eles influenciam diretamente as interações entre professores e alunos. Temos assim, que discordar de autores como Afonso (1991), que criticam alguns sociólogos por se renderem à sedução das contribuições advindas, por exemplo, de estudos como os da corrente *classroom management*. Embora estejamos de acordo quanto ao caráter reducionista muitas vezes assumido por essa perspectiva, ela não deixa, pela frequência com que seus resultados têm sido corroborados por diversas investigações, de contribuir como fonte para o levantamento de variáveis a serem observadas por pesquisas que, como a nossa, se situam em outra perspectiva teórica e metodológica. Se os sociólogos desejam compreender as lógicas que estruturam as diferentes formas de interação na sala de aula, deverão atentar-se às diferentes formas como os docentes organizam e desenvolvem seus trabalhos pedagógicos em sala de aula. Isso não significa adotar o ponto de vista da pedagogia, mas reconhecer que é por meio de uma ação eminentemente pedagógica e, em função dela, que as interações sociais ocorrem em uma sala de aula. Assim, embora as formas de vida familiar e social dos alunos constituam uma dimensão importante para a análise da indisciplina, elas jamais constituirão por si só, e sozinhas, os únicos fatores explicativos do fenômeno. É preciso, portanto, considerá-las em suas articulações com processos especificamente escolares.

Por fim, cabe ressaltar que se ao demonstrarmos o modo como alguns traços da socialização ocorrida em contextos não-escolares, particularmente no ambiente familiar, parece produzir efeitos sobre os comportamentos das crianças e adolescentes na escola e na

⁷¹ Discutimos de forma sucinta alguns desses fatores na seção em que analisamos o predomínio das abordagens psicológicas nos estudos sobre a indisciplina. Alguns deles serão melhor discutidos quando da análise dos dados empíricos nos próximos capítulos.

aula demos um importante destaque a sua variação em função da classe social dos sujeitos, não queremos com isso adotar uma visão unilateral e determinista de classe social, particularmente em relação às camadas populares.

Como Lahire (1997, 2002), defendemos que as classes populares não constituem uma categoria homogênea, o que significa dizer que não acreditamos que exista uma unidade no comportamento das famílias e dos adolescentes dessas camadas sociais. Assim, a exemplo do que sugere esse autor, nossa pesquisa mais do que procurar verificar a forma como alunos provenientes de diferentes classes sociais se portam frente à disciplina exigida pela escola, procura compreender as diferenças nos comportamentos manifestados pelos alunos pertencentes a um mesmo grupo social, o das camadas populares,⁷² frente às regras impostas pela escola. Consideramos que essas diferenças comportam uma gama de condições de possibilidades, o que exclui explicações unilaterais ou deterministas. Como alega o autor, se é freqüente, mesmo entre os sociólogos, considerar que quando se fala em diferenças sociais se faça referência necessariamente às diferenças de categoria socioprofissional, é preciso lembrar que o social não se reduz a essa diferença. Pensar em diferenças em termos do comportamento frente às regras escolares entre membros de um mesmo grupo social, significa pensar que essas diferenças são também diferenças sociais, já que foram criadas e são atualizadas em relações sociais.

Se o que orienta nossa busca são as condutas divergentes que se manifestam nos atos de indisciplina apresentados pelos alunos, não podemos deixar de dizer que sua análise só se faz possível em comparação com o comportamento que lhe é oposto. Aproximamos-nos assim do ponto de vista de Amado (2001), segundo o qual é preciso compreender as condições da “guerra e da paz” no contexto escolar. Lançar um olhar sobre o aluno “indisciplinado” e as condições da indisciplina exige, ao mesmo tempo, que esse olhar seja lançado para o aluno “disciplinado” e as condições dessa disciplina, no intuito de analisar comparativamente as circunstâncias em que os alunos passam, no contexto de sala de aula, de um comportamento a outro. Ademais, como lembra esse autor, deve ser destacado que a indisciplina é apenas uma parte das interações ocorridas na aula. Portanto, acreditamos que se queremos compreender as condições particulares, nas quais os comportamentos de indisciplina tendem a aparecer, numa perspectiva que leve em consideração as relações de interdependência entre os fatores internos e externos à escola, devemos procurar fazê-lo tendo em vista, tanto os fatores da indisciplina, como os da disciplina. Não se descarta aqui, para além da exigência científica da comparação,

⁷² O que de modo algum significa que a indisciplina não esteja presente também nas classes mais favorecidas.

uma certa intencionalidade política em se romper com alguns preconceitos sociais tão enraizados que tendem a generalizar formas de comportamento, particularmente no que tange aos adolescentes e às famílias dos setores populares.

2- COMO A PESQUISA FOI FEITA: OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E O MERGULHO NO COTIDIANO ESCOLAR

Como já tivemos a oportunidade de afirmar, Durkheim pode ser considerado o primeiro sociólogo a reconhecer a importância de se estudar a indisciplina escolar. Em *Educação e Sociologia*, escrito em 1911, o autor lança as premissas desse estudo indicando as linhas metodológicas gerais que ele deveria seguir. Escreve o autor em relação ao sistema de disciplina existente em cada escola:

Como seria interessante saber, não apenas sob a forma de impressões empíricas, mas através de observações metódicas, de que modo funciona este sistema nas diferentes escolas de uma localidade, nas diferentes regiões, nos diferentes momentos do ano, nos diferentes momentos do dia; quais são os delitos escolares mais freqüentes; como varia sua proporção no conjunto do território; ou segundo as regiões, como depende da idade da criança, do seu estado familiar, etc! (DURKHEIM, 2001: 78).

Embora a proposta feita por Durkheim seja interessante, ela se refere a um estudo do tipo *survey*, uma vez que propõe a mensuração de um certo número de variáveis com vistas a fazer grandes comparações, dando ênfase, portanto, à possibilidade de uma maior extensão da análise e não a seu aprofundamento. Ademais, vale lembrar que, dado a forte ligação do fenômeno da indisciplina a fatores contextuais e de ordem subjetiva, é aconselhável que seu estudo pressuponha a análise profunda do contexto em que os eventos ocorrem⁷³.

Em face dessas advertências iniciais e, dado que pretendíamos trabalhar com o comportamento cotidiano dos atores e suas variações nos diversos momentos da aula, a fim de identificarmos algumas condições (internas e externas à escola) que influenciavam nessas variações, optamos pela perspectiva qualitativa. Fizemos então um mergulho no cotidiano escolar, realizando observações diretas em sala de aula, técnica que conciliamos com a aplicação de entrevistas semi-estruturadas (aos alunos, professores e pais), com a aplicação de questionário e formulários e com o exame de alguns documentos escolares que nos permitisse

⁷³ É nesse sentido, por exemplo, que vão as críticas de Estrela (1986) à metodologia empregada por Testanière em seus trabalhos.

aferir algumas informações mais gerais acerca do conjunto dos alunos das turmas observadas⁷⁴.

O objetivo central deste capítulo é, portanto, o de apresentar o quadro metodológico geral desta pesquisa: os instrumentos utilizados, a seleção dos sujeitos investigados, as limitações metodológicas e, por que não, as tensões vividas diante das dificuldades impostas por um trabalho dessa natureza. Antes, porém, dado que a sala de aula foi o *locus* privilegiado das observações, faz-se necessário recuperar, em linhas gerais, algumas das principais orientações metodológicas que têm acompanhado os estudos sobre a sala de aula afim de melhor justificar algumas de nossas escolhas metodológicas.

2.1- A SALA DE AULA COMO TERRENO DE PESQUISA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para Afonso (1988), se o sucesso ou insucesso na socialização escolar, manifestado pelos comportamentos de in/disciplina parecem depender, entre outros fatores, das ligações e convicções que estão presentes ou ausentes nas relações face a face entre os alunos e professores, então a sala de aula torna-se um espaço fecundo de investigação sociológica, pois ela se afigura como um local por excelência onde ocorrem diferentes e complexos processos de interação humana.

Nessa mesma direção, Estrela (1992) argumenta que, se a temática da in/disciplina liga-se diretamente à questão da autoridade do professor, seu estudo remete diretamente ao campo da relação pedagógica. A sala de aula passa a ser o local privilegiado de investigação do fenômeno, já que é dentro dela que a maior parte do processo pedagógico se desenvolve⁷⁵. Na sala de aula, alunos e professores se encontram em uma relação de face-a-face, interagindo permanentemente em um tempo e espaço delimitados.

Todavia, a sala de aula, como terreno de investigação permaneceu, durante muito tempo na Sociologia da Educação, particularmente naquela de língua francesa, como uma “caixa preta”.⁷⁶ O despertar do interesse dos sociólogos para a sala de aula parece acompanhar

⁷⁴ Esses documentos escolares, porém, não nos foram úteis devido a precariedade de seus registros.

⁷⁵ É lógico que isso se deve essencialmente à cultura escolar que privilegia esse espaço em detrimento de outros.

⁷⁶ Do ponto de vista sociológico, constituem exceções os trabalhos baseados no interacionismo simbólico. Todavia - como chama atenção Sirota (1994) - se trabalhos como os de Becker se apresentam como um marco do interesse dos sociólogos pela sala de aula já no final dos anos cinquenta, posteriormente o assunto cai no esquecimento frente à força e extensão das *survey researches*. Para uma indicação do estágio em que se encontram as pesquisas sobre a sala de aula no Brasil recomenda-se: JESUS, Lúcia de Fátima Oliveira de. *A sala*

um movimento mais amplo de reorientação do campo científico nas próprias Ciências Sociais. No caso específico da Sociologia da Educação, observa-se uma forte crítica aos paradigmas estrutural-funcionalistas, particularmente às chamadas teorias da reprodução, que durante muito tempo funcionaram como modelos hegemônicos de explicação dos sistemas de ensino. Na perspectiva reprodutivista, não cabia uma análise dos processos que efetivamente ocorriam na escola e na sala de aula, já que o que nela acontecia era visto como um reflexo de determinantes externos.

É, somente, a partir dos anos 1980, com pelo menos uma dezena de anos em atraso em relação a países como a Inglaterra e os Estados Unidos que, na França, por exemplo, país que foi o berço das teorias da reprodução, a sala de aula passa a se configurar efetivamente como um dos locais privilegiados para realização de uma sociologia que reclamava a “volta do ator” e a imersão nas micro-estruturas, com o objetivo de superar os determinismos sociológicos resultantes dos paradigmas, até então, hegemônicos⁷⁷. Além disso, esses estudos procuravam se firmar criticando e rompendo com um certo tipo de metodologia de investigação da sala de aula, de caráter mais psicologizante, que vigorava principalmente nas pesquisas norte-americanas.⁷⁸

Embora seja difícil efetuar uma organização precisa dos vários “tipos” de investigação que tomaram e tomam a sala de aula como espaço de investigação, ressaltaremos aqui três deles, com o objetivo de justificar alguns procedimentos metodológicos adotados na presente pesquisa.

Um primeiro tipo de investigação da sala de aula é caracterizado pela tradição sociopsicológica norte-americana e resulta de trabalhos realizados entre fins da década de 1930 e meados da de 50. O mais conhecido expoente desse tipo de estudo é Ned Flanders cujo modelo de análise da interação em sala de aula recebe o nome de *Flander's Interaction Analysis Categories*, ou *FIAC*. Genericamente esse tipo de estudo é intitulado *Análise de Interação*.

Esse modelo partia de categorias pré-definidas de comportamento, buscando mensurar e tabular os comportamentos presentes em sala de aula, reduzindo-os a unidades

de aula como objeto de estudo: uma análise de teses e dissertações. (Trabalho apresentado no GT de Sociologia da Educação da ANPED), Poços de Caldas, outubro/2003.

⁷⁷ Para uma análise mais detalhada da questão ver, por exemplo, Sirota (1994), onde a autora demonstra a evolução dos estudos sociológicos da sala de aula na França, na Inglaterra e nos Estados Unidos.

⁷⁸ Vale lembrar que, nos Estados Unidos, já existia uma tradição de estudos sobre a sala de aula, porém, de caráter mais sociopsicológico.

passíveis de quantificação. Todo comportamento que não pudesse ser quantificado e encaixado em categorias pré-estabelecidas era, portanto, desprezado. Nesse modelo, o papel do pesquisador (observador) limitava-se à codificação, de três em três segundos, das conversas em sala de aula, e a registrá-las de forma seqüencial. O objetivo era fazer um tratamento aritmético das marcas registradas pelo observador a fim de efetuar comparações entre as atuações dos diversos professores em sala de aula. As noções de liberdade e controle ganharam uma posição central nesse tipo de análise da interação, sendo os professores avaliados a partir do grau de limitação que impunham à liberdade dos alunos. Dessa forma, quanto maior liberdade tivesse os alunos, melhor avaliado era o professor (DELAMONT, 1987)⁷⁹.

Um segundo tipo de estudo sobre a sala de aula é constituído por uma série de pesquisas realizadas à luz do enfoque do interacionismo simbólico. Esses trabalhos se revestiram de uma forte crítica à metodologia empregada pelos pesquisadores adeptos do modelo da *Análise de Interação*. Segundo Stubbs e Delamont (1976), por exemplo, a metodologia empregada pelos analistas da interação produzia dados a-históricos e pecaria por centrar-se exageradamente em categorias de comportamentos pré-definidas, o que impediria uma melhor descrição e compreensão da interação em sala de aula. Em razão dessa restrição inerente ao modelo psicométrico da *Análise de Interação*, os autores apontam a etnografia como um caminho alternativo para os estudos dessa natureza. Valendo-se de um mergulho profundo no cotidiano da sala de aula, os pesquisadores interacionistas, ao invés de insistirem sobre o fato de que as estruturas sociais pesam sobre os comportamentos cotidianos de cada indivíduo, postulam que a ordem social é o produto de uma improvisação regulada (SIROTA, 1994). Assim, o processo de interação passa a ser concebido como fruto de estratégias e negociações desenvolvidas por alunos e professores em sala de aula. Se, por um lado, o professor procura impor suas posições pelo ensino direto, controlando as falas, fazendo perguntas; os alunos, por sua vez, procuram descobrir o que o professor deseja, utilizando-se de perspectivas e recursos próprios, o que torna a interação entre professor e aluno dinâmica e em constante transformação.

Todavia, o modelo interacionista simbólico também receberá críticas, o que parece indicar uma tentativa de busca de um novo caminho cuja metodologia pudesse dar conta de articular os planos intra e extra-escolar. Sirota (1994), por exemplo, aponta as críticas que trabalhos interacionistas receberam nos anos 1970, justamente por negligenciar os

⁷⁹ Para uma análise das marcas ideológicas dessa tradição de pesquisa, ver Delamont (1987).

aspectos estruturais que condicionariam a vida em sala de aula. Para a autora, é impossível desconsiderar que houve um grande avanço nos estudos da sala de aula e que os estudos interacionistas muito contribuíram para ampliar o conhecimento acerca do que acontece dentro da “caixa preta”. Todavia, *“esse mergulho nas profundezas da interação, essas tentativas de conceptualização do infinitamente pequeno, têm muitas vezes por contrapartida uma total descontextualização da análise”* (SIROTA, 1994: 36).

Como lembra Amado (2001), é preciso reconhecer que embora os significados e as interpretações façam parte do processo educativo os mesmos não se geram num vazio. Portanto, o processo educativo deve ser compreendido a partir de seus elementos subjetivos, como de seus elementos estruturais e objetivos que o condicionam. Como argumenta o autor:

Considerar a ação educativa, tal como se processa no interior de uma aula (...) como objeto de investigação exige, portanto, que se tenha em conta que nesse mesmo objeto se cruzam e mutuamente se influenciam a *objetividade* das “circunstâncias” (mais ou menos próximas) e a *subjetividade* interpretativa dos atores (AMADO, 2001:190).

2.2- OS SUJEITOS DA PESQUISA

O momento de se fazer escolhas durante o processo de pesquisa nunca é fácil. Faz-se necessário que o pesquisador esteja preparado para abrir mão de determinadas possibilidades, afim de melhor dimensionar o campo de abrangência de seu estudo e a adequação dos meios aos objetivos.

A definição da escola onde seria realizada a pesquisa representou assim, um dos momentos mais difíceis do trabalho. Foi difícil encontrar uma escola que se encaixasse minimamente no perfil estabelecido para o estudo: uma escola da rede municipal de Belo Horizonte⁸⁰, localizada em um bairro de periferia⁸¹, reputada pela ocorrência de graves

⁸⁰ A escolha da rede foi orientada por alguns fatores. Primeiramente, porque os estudos acerca da indisciplina escolar têm ressaltado a relação existente entre a democratização do acesso à escola e o crescimento do fenômeno da indisciplina. A rede municipal de ensino de Belo Horizonte desenvolveu, nos últimos anos, uma política de ingresso massivo nas escolas de todos aqueles sujeitos aos quais o direito à educação era negado, mas também, assumiu como valor fundamental à inclusão dos alunos na escola a partir da implementação de um projeto político-pedagógico (Escola Plural) que se quer inclusivo. Com efeito, uma avaliação da implementação da Escola Plural, realizada pelo GAME (Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da UFMG), confirma a incidência importante do fenômeno nas escolas municipais: *“Nas 31 unidades pesquisadas não nos foram relatados casos de desrespeito e/ou violência graves ou generalizados que possam indicar situações perigosas de relação escola/comunidade. Os professores costumam diferenciar violência de indisciplina na escola e afirmam que existe muita indisciplina atualmente. Acham que a Escola Plural intensificou esta questão, mas a*

problemas no campo disciplinar⁸², que possuísse turmas nos últimos anos do ensino fundamental⁸³ e cujos professores de todas disciplinas aceitassem a presença de um pesquisador durante suas aulas⁸⁴.

De posse de informações oferecidas por órgãos ligados à Secretaria Municipal de Educação, passamos a visitar algumas escolas a fim de selecionar aquela que melhor se adequasse ao perfil requerido e, ao mesmo tempo, atendesse às necessidades da pesquisa em termos de acolhimento. A grande dificuldade consistiu justamente em encontrar um estabelecimento em que todos os professores das turmas selecionadas aceitassem a presença do pesquisador em suas aulas.

Por fim, chegamos a uma escola que atendia aos nossos critérios. Estranhamos, entretanto, a prontidão com que a escola aceitou sediar a pesquisa. Já na primeira conversa com a Diretora e com os professores todos se colocaram à disposição. Mostraram-se satisfeitos que a escola tivesse sido escolhida para a realização da investigação. Tal atitude não deixou de causar-nos um certo receio, perguntávamo-nos se aquele estado de prontidão absoluta não se deveria a um certo clima de desorganização que leva a um estado onde “tudo pode”, ou se nossa presença na escola estaria sendo vista como uma forma de a escola se mostrar ou de ser ouvida⁸⁵.

violência não tem sido destacada como um problema específico da escola municipal”. (DALBEN, 2000: 81-grifos nossos).

⁸¹ Conforme já salientamos, é nosso interesse compreender as condutas diferenciadas dos alunos provenientes dos setores populares frente à disciplina escolar.

⁸² Não nos interessava, por exemplo, escolas com problemas sérios de violência escolar. Nesse caso as estatísticas policiais facilitariam a escolha.

⁸³ A escolha por alunos dos últimos anos do Ensino Fundamental obedece a alguns critérios específicos: a) estudos realizados em outros países demonstravam que a indisciplina se concentra na faixa etária de 14 e 15 anos, o que coincide com os anos finais do Ensino Fundamental; b) nossa experiência brasileira, como supervisor pedagógico e professor atuando em pelo menos seis estabelecimentos diferentes, indicava que os problemas disciplinares atingiam principalmente as salas de aula dos anos finais do Ensino Fundamental; c) dado que a pesquisa pretendia focalizar o papel socializador da família, tornou-se necessário observar sujeitos que, ao menos teoricamente, guardassem ainda ligações mais estreitas com sua família, em virtude da faixa etária em que se encontram.

⁸⁴ Para nós, era fundamental que todos os professores aceitassem nossa presença porque a comparação do comportamento do aluno nas diversas aulas evidenciava-se, na revisão da literatura, como algo fundamental.

⁸⁵ Sarti (1996), por exemplo, em seu estudo com famílias moradoras de bairros pobres de São Paulo mostra como a situação de pesquisa afigura-se para os pesquisados como uma chance única de se sentirem alvos de atenção. Na rede municipal de Belo Horizonte, algumas escolas possuem - por sua reputação ou proposta político-pedagógica - bastante visibilidade, atraindo o interesse de diversos pesquisadores. A escola em questão se afastava certamente desse modelo, seja por sua localização ou por sua pouca visibilidade dentro da rede.

A escola escolhida é de porte médio e está localizada em um bairro da periferia de Belo Horizonte que faz limite com um dos municípios mais pobres da região metropolitana. Por isso, recebe tanto alunos moradores de Belo Horizonte como do município vizinho. A escola atende em dois turnos a alunos do ensino Fundamental. O período da manhã é freqüentado apenas pelos alunos do primeiro ciclo, enquanto que, na parte da tarde, estudam os alunos do 1º, 2º e 3º ciclos⁸⁶.

Definida a escola, passamos então ao processo de escolha das turmas que seriam objeto da pesquisa. Para isso, dispendemos de algumas semanas de observação do ambiente escolar: visitamos várias turmas, conversamos com os professores, com alunos e com funcionários da escola.

A idéia inicial era a de escolher duas turmas de uma mesma série⁸⁷ que tivessem um perfil bem diferenciado em termos do comportamento disciplinar, afim de que pudéssemos ampliar as possibilidades de comparação: comparação entre alunos, comparação entre professores e comparação entre turmas. A realidade, todavia, não permitiu encontrar modelos tão “puros” que configurassem uma turma mais indisciplinada e outra mais disciplinada. Optou-se assim por observar duas turmas de 8ª série que designaremos aqui 8ª Branca e 8ª Preta⁸⁸. Essa escolha se deveu principalmente ao fato de os professores que lecionavam para as duas turmas serem os mesmos e terem manifestado queixas freqüentes em relação a elas.

2.3 - O TRABALHO DE OBSERVAÇÃO

A vantagem do trabalho de observação – como lembra Burgess (1997) – consiste em permitir que o pesquisador entre em contato direto com os acontecimentos, no momento mesmo em que eles ocorrem. Isso possibilita a coleta de dados relevantes e pormenorizados além de permitir o acesso ao significado que os sujeitos atribuem aos mesmos. Todavia, o trabalho de observação em *lócus*, dada sua dinamicidade, acarreta determinadas dificuldades e coloca o pesquisador em situações sempre inesperadas.

⁸⁶ Para manter o anonimato da escola, não serão fornecidos detalhes a respeito da mesma. Isso só será feito nos momentos em que suas características gerais forem importantes para se compreender os comportamentos dos alunos em sala de aula.

⁸⁷ Embora a escola se organize no regime de ciclos, utilizaremos o termo “série” já que os próprios professores o empregam.

⁸⁸ Era assim que os alunos de outras séries designavam as duas turmas, dada a cor de suas camisetas de formandos.

Foi seguindo as recomendações de Burgess (1997) de que o pesquisador deve observar os acontecimentos, buscando causar o mínimo de interrupção possível na situação social, que adentramos na sala de aula. Havíamos combinado com os professores de que nos manteríamos no papel apenas de observador e que, dado o tipo de pesquisa, seria interessante que eles não nos atribuísem outros papéis. O mesmo foi combinado com os alunos. Após explicarmos a eles nossos objetivos, procuramos deixar claro que não éramos um professor e que, portanto, não estávamos ali para vigiá-los⁸⁹.

Porém, os papéis vivenciados no campo não podem ser definidos totalmente a priori, sendo constantemente negociados e renegociados com os diversos informantes ao longo da investigação (BURGESS, 1997). Assim, embora, no geral, os professores tenham respeitado o combinado, eximindo-se de requisitar nossa participação, algumas vezes acabamos tendo que assumir algum tipo de tarefa alheia à pesquisa.

Já da parte dos alunos, o papel assumido nem sempre foi uniforme. Por uns, éramos vistos como professor (nos chamavam de professor), por outros, éramos vistos como alunos (nos chamavam de aluno), por outros parece que nem mesmo éramos vistos (nunca nos chamavam). Este trecho de anotações de campo expressa bem esse jogo em que os papéis desempenhados se confundem e são diferentemente atribuídos:

(...) A professora se dirige à outra sala e deixa o rádio com os alunos para que eles ouçam uma música prevista para a atividade que daria na aula. Os alunos ligam o rádio e discutem muito sobre o que ouvir. Alguns estão em pé, em volta do som. Há muitos gritos, empurrões e bolinhas de papel sendo lançadas. Miuri risca a parede com um giz de cera. Levanta-se e vai para perto de Jerê onde volta a riscar a parede. Jerê fala alto para ele que eu estou prestando atenção e Miuri responde:

Miuri: “*O Luciano é da sala*”.

Jerê: “*É da sala, mas toma café com os professores*”. (Aula de Artes, Oitava Preta, 25/05).⁹⁰

Se os papéis desempenhados no campo nos impõem dificuldades e situações inusitadas é porque é à luz deles que nossa presença é interpretada pelos diversos atores. A presença de um investigador com uma caderneta e uma caneta na mão certamente aguçava a curiosidade de alunos e professores. Com freqüência algum aluno pedia para dar uma olhada na caderneta, outro gritava para que eu anotasse algo que ele considerava interessante e, não

⁸⁹ Diferentemente do que fizemos com os professores, procuramos não dizer aos alunos abertamente que a pesquisa era sobre indisciplina. Dissemos apenas que queríamos investigar a vida na aula.

⁹⁰ Resolvemos omitir, neste trabalho, apenas o nome da escola e dos professores. Isso se justifica basicamente por dois motivos: a) a dificuldade de se criar um pseudônimo para cada aluno, uma vez que julgamos fundamental o leitor observar, ao longo dos capítulos, as participações disciplinares de cada um deles; b) os próprios alunos manifestaram interesse ou disseram não se importar de terem os seus nomes utilizados no trabalho. Quanto à escola, sempre que necessário, a nomearemos por “Escola X”.

raro, alguém sugeria que se não tivéssemos faltado no dia anterior teríamos conseguido preencher todo um caderno, dado o tumulto que haviam sido as aulas. Ficávamos assim frente a uma situação delicada. Muitas vezes nos sentíamos constrangidos em razão das tentativas de conversa que os alunos tentavam estabelecer conosco durante as aulas. As conversas durante a realização das atividades, forma rotineira de indisciplina e condenada por muitos professores, não poderiam converter assim o pesquisador da indisciplina em protagonista da mesma?

Esse mesmo constrangimento se revelava face a algumas situações, vivenciadas em sala de aula, que expunham a impotência do professor ante a indisciplina dos alunos. Em muitas ocasiões, dado o caráter cômico da situação, éramos forçados a conter o riso frente o desespero do professor. O olhar de alguns professores pareciam revelar, nessas situações, um certo sentimento de vergonha por não conseguir se impor frente à turma. Muitas vezes evitávamos fazer anotações no intuito de não constranger ainda mais o professor. Estávamos certo de que mesmo diante da pronta colaboração dos docentes, nossa presença certamente influenciava em suas rotinas. Alguns alunos chegaram mesmo a revelar que a professora havia “parado de gritar” após nossa chegada. Outros relatam que, quando de nossa ausência, uma das professoras dissera aos alunos que tinha enorme curiosidade de saber se o que era anotado sobre a aula dela era negativo ou positivo.

Foi assim, na vivacidade propiciada por uma situação de investigação *in locus*, que permanecemos durante um ano (2004), nessa escola, observando, todos os dias, as aulas de cada um dos professores das duas turmas. Se, inicialmente, pretendíamos dividir os dias de nossa visita entre as duas turmas, logo notamos que a quebra de ritmo ocasionada por essa alternância entre as turmas tornaria difícil a compreensão do que se passava na sala de aula: o significado dos risos, das brincadeiras, das tarefas, das reações e dos outros diversos acontecimentos tornavam-se ininteligíveis fora do contexto anterior ao qual eles se vinculavam. Decidimos, então, que seria mais acertado se nos dedicássemos a uma turma no primeiro semestre e à outra no segundo.

Embora a sala de aula tenha sido o espaço privilegiado de observação, procuramos observar também, em alguns momentos, o comportamento dos alunos das duas turmas nos horários de recreio, nas saídas da aula, nos corredores e em algumas visitas programadas pela escola (cinemas e clubes), além dos momentos raros em que as aulas ocorriam em outros espaços da instituição.

Procurávamos assim identificar cada aluno e o modo como ele se portava nos diversos momentos da aula⁹¹. Buscávamos descrever, em nosso caderno de campo, cada situação pela qual passava a turma observada, dando ênfase aos casos em que a aula proposta pelo professor e sua autoridade eram colocadas em xeque⁹². A dinâmica da aula, todavia, dificultava a tarefa e nem sempre era possível identificar as ações aparentes de cada aluno. Expressões como “toda turma”, “a turma”, “a maioria dos alunos” aparecem no diário de campo como uma forma de descrever situações em que um determinado comportamento (disciplinado ou indisciplinado) partia de toda a turma. Mesmo nesses casos, tentávamos localizar aqueles alunos que destoavam, mesmo que não fosse possível anotar seus comportamentos. Muitas vezes sentimos falta de um instrumento que nos possibilitasse fazer esse controle de forma mais precisa. Porém, dado que o uso de qualquer instrumento impõe limitações, vimos que o registro escrito da aula em forma de notas de campo era o que oferecia uma maior liberdade e minúcia no registro dos eventos.

2.4- AS ENTREVISTAS

Em nosso trabalho as entrevistas tiveram, ao lado da observação, um papel de destaque. Embora tenhamos estabelecido, a todo o momento, conversas informais com professores e alunos, a rotina imposta pela escola não permitia um aprofundamento de determinadas questões. Foram, assim, realizadas entrevistas semi-estruturadas (sempre gravadas) com alunos, professores e alguns pais.

Se havia um interesse de nossa parte em identificar os significados e os sentidos atribuídos, pelos alunos, aos atos de in/disciplina ocorridos na aula, nem sempre era possível manter um diálogo com os mesmos após a ocorrência de um determinado evento. Essa dificuldade se explica seja pela inexistência de momentos propiciadores de conversa com os alunos (conversávamos no recreio, na saída), seja porque, muitas vezes, os próprios alunos não se mostravam dispostos a comentar o assunto, respondendo sempre de forma muito objetiva. Além disso, como a maior parte dos eventos de indisciplina não assumiam uma grande visibilidade (tratando-se muito mais de pequenos atos de desvio que se repetiam

⁹¹ O trabalho se mostrou mais difícil no início das observações, quando ainda não sabíamos os nomes de cada um dos alunos.

⁹² Dada a variedade de estilos de autoridade e de temperamento pessoal de cada professor, só se faz possível identificar se um determinado ato é percebido pelo professor como indisciplina pela forma como ele condena o ato. Condenação que nem sempre é tornada explícita, mas que pode se manifestar por um olhar condenador, por uma brincadeira ou pela desistência nítida de se fazer qualquer coisa.

incessantemente), muitas vezes ficava difícil falar sobre eles, senão de uma forma genérica, ficando seu aprofundamento para a ocasião das entrevistas. Foi sobretudo através delas que procuramos identificar os sentidos e as explicações que os sujeitos davam aos atos de indisciplina ocorridos na aula, tentando também captar melhor as características dos sujeitos fora do ambiente escolar.

As entrevistas com os alunos foram realizadas na própria escola e perfizeram um total de 30. A seleção dos alunos obedeceu, primeiramente ao critério do grau de participação dos sujeitos nos eventos disciplinares, o que o que fazia dele informante privilegiado (BURGESS, 1997). Estabelecemos como meta conseguir entrevistas tanto com aqueles alunos que mais se destacavam nos eventos de indisciplina como com aqueles que dele nunca participavam. Contudo, era preciso contar com o interesse dos alunos em ser entrevistado e, ao mesmo tempo, com a disponibilidade de horário, já que os mesmos tinham que se ausentar da aula para que a entrevista pudesse ser realizada. Muitas vezes, nos valíamos da ajuda dos próprios discentes que incentivavam os colegas mais resistentes a conceder a entrevista. Mas não era raro que, ao contrário, alunos implorassem para serem entrevistados, possibilitando-lhes ausentar momentaneamente das aulas. As entrevistas duraram, em média, 1 hora e nelas buscamos estabelecer um diálogo com os alunos sobre aspectos de sua vida familiar, sua rotina diária, amizades, passeios, relação com os estudos, relação com os professores e com a escola, projetos de vida, e sobre os sentidos e as explicações conferidas para os atos de indisciplina ocorridos na aula.

No que diz respeito às entrevistas com os professores, não pudemos contar com a colaboração de apenas uma docente (Artes), que embora tenha se mostrado disposta a nos conceder a entrevista, acabou, depois de várias faltas, por fazer com que não mais insistíssemos. Efetuamos, portanto, um total de 7 entrevistas⁹³. Algumas dessas realizadas na escola, outras na casa dos próprios professores. A duração média das entrevistas foi de uma hora e meia e nelas procuramos compreender melhor as percepções dos professores sobre a profissão docente, sobre a escola e as turmas investigadas, sobre como concebem o papel do professor no controle disciplinar, sobre como percebem os eventos de indisciplina em sala e sobre como explicam esses incidentes.

Além das entrevistas com os alunos e professores, fizemos também entrevistas com alguns pais de alunos cujas observações demonstravam possuir comportamentos disciplinares bem diferenciados: 15 famílias foram ouvidas no intuito de captar aspectos da

⁹³ Os professores que lecionam nas duas turmas são os mesmos.

vida familiar dos alunos. Essas entrevistas foram realizadas na própria residência do aluno e, na maioria das vezes, contando com a participação apenas da mãe. Além das entrevistas, procuramos também fazer anotações acerca de seu contexto: as pessoas presentes, a organização da casa e o desenrolar da entrevista. Buscamos assim compreender um pouco melhor o ambiente familiar do aluno. O comportamento do filho em casa, sua relação com os irmãos, a atuação disciplinar dos pais, a forma como eles exerciam sua autoridade em relação aos filhos, o controle dos passeios, das tarefas, das amizades e a participação na vida escolar dos mesmos constituíram temáticas privilegiadas do diálogo nessas entrevistas. A vivacidade de algumas delas surpreendeu. Muitas vezes nos vimos em situação de extremo constrangimento que nos fazia pensar sobre o papel de entrevistador e sobre eventuais conseqüências dessas entrevistas na vida das famílias. Não foram raros os momentos em que nos deparamos com situações embaraçosas, como as de uma mãe que confessou um estupro durante a entrevista, outra que chora ao falar de um marido autoritário, ou de toda uma família que chora frente ao desespero de um pai durante a entrevista, como ficou registrado nas notas abaixo:

(...) Durante toda a entrevista, Avner [o aluno] beija sua mãe que o elogia muito. É comum que durante a entrevista ela se levante para fazer algo me obrigando a desligar o gravador ou a deixar que o filho fale em seu lugar. Quase no final da entrevista o pai chega. Pede muitas desculpas pelo atraso. Digo que não há problemas. Ele faz perguntas sobre a natureza da pesquisa, ligo o gravador e continuamos a conversar. Pergunto sobre o filho e o pai diz que ele é um bom filho, mas que vive entre a “cruz e a espada”. Diz que tem momentos que ele é muito difícil. O pai muda totalmente o tom da entrevista, passando a dizer que os filhos são difíceis e que há “hora que dá vontade de voar no pescoço deles”. O pai fica muito emocionado e começa a chorar. Fico constrangido, pois o tom da entrevista muda radicalmente. O tom de menino bom dado pela mãe é substituído pelo de um pai insatisfeito com as “pirraças”, “teimosias” e com as brigas dos filhos. Chega a dizer que não gostaria que os filhos fossem assim. Fico sem saber se prossigo ou não a entrevista, pois o pai está muito emocionado e chora em excesso. Avner e sua mãe mudam o semblante e parecem constrangidos com a situação. Passam então a tentar atenuar a situação: dizem que tudo vai se regularizar, referindo-se à conta de telefone alta causada por ligações do filho a um serviço de tele-papo. Fico sem graça de fazer novas perguntas e deixo que o pai fale por si mesmo. Ele comenta sobre a conta de telefone e em seguida sobre as mudanças freqüentes de residência que a família teve que realizar. Diz que não esperava que o filho pudesse fazer isso com ele. O pai não consegue parar de chorar e Avner e a mãe também começam a chorar. É difícil me conter diante da situação e também fico emocionado. Sem graça desligo o gravador e peço o café que a mãe havia me oferecido. Com o gravador desligado continuamos nossas conversas e, enquanto isso, tomo café. O pai fala sobre a “vida de cigano” que levaram durante muitos anos desde que Avner nasceu. Ele enumera os vários lugares por onde passou, morando de favor ou de aluguel. Há muita emoção durante o relato e o choro prossegue. (...) Saí daquela casa aflito com o que teria suscitado na família. **(Notas de campo, 18/08)**

2.5- OUTROS INSTRUMENTOS

Com o objetivo principal de coletar dados gerais acerca dos alunos e de suas famílias (demográficos, socioeconômicos e culturais), inclusive daqueles que não haviam sido entrevistados, foi aplicado um questionário às duas turmas.

Além desse questionário os alunos preencheram um formulário evidenciando: as aulas que consideravam mais importantes, as aulas de que mais gostavam, os professores de que mais gostavam e as matérias nas quais pensavam ter mais aprendido durante o ano⁹⁴. Preencheram também um quadro onde classificavam todos os colegas e a si próprios quanto à participação nos eventos de indisciplina. Todos esses formulários foram preenchidos individualmente com a finalidade de se evitar que os alunos comentassem uns com os outros as respostas fornecidas.

Além disso, documentos relativos à vida escolar dos alunos tais como o diário de classe e o livro de ocorrências foram consultados, não sendo, no entanto, utilizados devido à precariedade com que esses tipos de registros eram efetuados pela escola.

2.6- A ANÁLISE DOS DADOS

Numa investigação como esta, a análise dos dados tende a ser realizada paralelamente ao trabalho de campo, uma vez que o que se vê e se ouve vai sendo constantemente interpretado, e permite que o investigador possa repensar suas estratégias para o prosseguimento da investigação (Amado 2001).

Dessa forma, o longo período em que estivemos realizando o trabalho de campo constituiu-se num primeiro processo incessante de interpretação do fenômeno que se estava a investigar. Ao lado disso, foi realizada, posteriormente, uma análise minuciosa dos registros efetuados por meio da observação direta. Esses dados puderam ser cruzados com aqueles provenientes de outros instrumentos de coleta de dados, especialmente as entrevistas realizadas com alunos, professores e pais. Na transcrição dos depoimentos, buscou-se conciliar a fidelidade ao que foi expresso pelo depoente à legibilidade do texto. Uma vez que não se torna possível “*restituir tudo que foi perdido na passagem do oral para o escrito*” (BOURDIEU, 1997: 709), algumas alterações, extremamente necessárias, foram realizadas no intuito de aliviar o leitor de repetições ou expressões confusas, e mesmo sem nexo.

⁹⁴ Na verdade essas perguntas foram repetidas durante as entrevistas, servindo o questionário como um guia para entrevistarmos os alunos.

A análise do material obtido foi feita por meio da técnica de análise de conteúdo, da forma como proposta por Bardin (2000). Assim, buscou-se efetuar sucessivas leituras do material, de modo a se identificar alguns temas relevantes. Em seguida, esses dados foram organizados e classificados progressivamente em categorias e subcategorias, posteriormente sendo realizadas as interpretações com base nos elementos visíveis e recorrentes, sem contudo desconsiderar a “raridade” e os “acidentes” (Bardin, 2000).

Procuraremos, em cada capítulo empírico, apresentar maiores detalhes sobre os procedimentos específicos utilizados para cada análise.

3- OS TIPOS DE INDISCIPLINA NA AULA: DESVENDANDO OS DESVIOS NO INTERIOR DA CAIXA PRETA

Quando a professora entra em sala, apenas alguns alunos estão presentes. Os outros chegam aos poucos o que parece não agradar a docente que os repreende com olhares. Enquanto os alunos entram, ela ironiza a camisa de formandos que Meire está vestindo e que contém a seguinte frase: “*Quase morremos de tanto estudar...*”. Passa a distribuir uma folha com atividades, mas há muita conversa, e a professora pede silêncio. Avner está com o fone de ouvido de Miuri. A professora solicita a ele que retire o fone ameaçando tomá-lo, mas o aluno a ignora. Pede novamente que ele retire o fone. O aluno retira e, tão logo a professora olha para o lado, volta a colocá-lo. Do outro lado da sala Meire passa batom e é chamada a atenção pela docente. Há conversas em todos os cantos. Ouve-se de forma mais intensa Adriana que está no fundo da sala pedindo um telefone a Cristiane que senta nas primeiras carteiras. A professora tenta explicar a atividade para a turma, mas não consegue. Ela parece muito incomodada com as conversas dos alunos. Alisson faz uma atividade de Matemática e é surpreendido pela docente que chama sua atenção. Ela pergunta em tom de ironia se a aula de matemática já havia terminado e o aluno, sorrindo, diz que ainda nem começou [A professora imaginava que o aluno estava continuando a atividade da aula anterior, porém a aula de matemática seria no 4º horário]. Pede a ele que saia de sala e, rindo, o garoto realmente sai. Os alunos conversam muito e não realizam a atividade solicitada, o que desagrada a professora. Ela chama a atenção de Miuri que permanece usando o fone de ouvido:

Professora: “*Vou tomar*”.

Miuri: “*Já tirei professora*”. [Rindo]

Professora: “*Assim você causa inveja nos colegas*”.

A fala da professora gera muitos risos nos alunos. Há tumulto. Ela tenta pedir aos alunos que façam a atividade e fiquem em silêncio, mas ninguém parece ouvi-la. (...). (Aula de Português, Oitava Preta, 17 de maio de 2004)

O excerto acima apresenta uma típica aula de Português nas turmas investigadas. Eventos como os descritos – atrasos, conversas, risos, desobediência aos pedidos do professor e distração com objetos alheios à aula, entre outros – constituem a imensa maioria dos comportamentos julgados como desviantes pelos docentes, e registrados durante o trabalho de observação. A predominância de suas ocorrências na aula corrobora estudos diversos que vêm enfatizando o pequeno grau de gravidade da maior parte dos comportamentos desviantes ocorridos no ambiente escolar, particularmente no espaço da sala de aula (ver, por exemplo, o levantamento realizado por ESTRELA, 1992). Descritos por professores e alunos como sendo comportamentos típicos de indisciplina, distintos dos casos mais graves de violência escolar, tendem a fazer parte freqüente de suas queixas e reclamações. Conforme analisaremos, embora triviais e de pequena gravidade, principalmente quando comparados aos casos típicos de violência escolar que têm ganhado enorme visibilidade social nos últimos anos, chamam a atenção, entre outras coisas, pela grande freqüência com que ocorrem na aula e por sua forte

capacidade de interferir no desenvolvimento das atividades escolares, podendo, em situações específicas, inviabilizar por completo a ação pedagógica.

O objetivo central deste capítulo é portanto o de apresentar, classificar e analisar os tipos de comportamentos, diretamente observados em sala de aula, julgados pelos professores das duas turmas investigadas como comportamentos de indisciplina. Para isso, procurar-se-á responder às seguintes questões: Quais são as regras disciplinares criadas pelos docentes em sala de aula? Que tipos de comportamentos elas visam garantir ou interdizem? O que leva um comportamento a ser julgado como um ato de indisciplina? Que tipos de incidentes disciplinares ocorrem em sala de aula? Quais são os mais frequentes?

3.1- INDISCIPLINA OU VIOLÊNCIA? DAS “(IN)DEFINIÇÕES” DA LITERATURA ÀS “DEFINIÇÕES” DOS PROFESSORES

Antes de procedermos à classificação e análise dos comportamentos tidos pelos professores como sendo de indisciplina, bem como das regras escolares que eles violam, julgamos necessário, mesmo que não se tenha adotado nessa investigação um recurso do tipo “*indisciplina é o que eu acho que ela é*” – como sugere Debarbieux (2001) em relação à violência escolar –, discutir em que medida a forma como os docentes definem os fenômenos da indisciplina e da violência escolar se ajustam à distinção conceitual adotada nesta pesquisa.⁹⁵

As entrevistas com os docentes revelam que, de maneira muito próxima à distinção conceitual aqui defendida, os professores também tendem a estabelecer uma forte diferenciação entre os comportamentos considerados de indisciplina e aqueles considerados como de violência, adotando inclusive alguns dos critérios que enfatizamos como os mais adequados para essa distinção, quando da análise da literatura científica sobre essas duas temáticas⁹⁶. Embora haja alguma dificuldade de conceituação por parte de alguns docentes, são os atos por eles descritos como típicos de um ou de outro fenômeno, que melhor revelam essa distinção.

⁹⁵ Procuramos trabalhar com um conceito norteador que permitisse uma observação mais focada dos comportamentos, mas, que por não ser totalmente fechado, pudesse ir sendo pouco a pouco melhor lapidado com base nas observações do cotidiano escolar e nas interpretações subjetivas dos sujeitos.

⁹⁶ Com efeito, uma avaliação da implementação do Projeto Escola Plural, realizada pelo GAME (Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da UFMG) em 2000, já apontava para uma grande incidência do fenômeno da indisciplina nas escolas municipais e indicava o fato de os professores tenderem a diferenciá-lo do fenômeno da violência escolar.

A professora de Ciências

Pesquisador: Você acha que tem violência na escola?

Professora: Muito pouca, eu acho que não é caso grave não. Porque eu trabalhei com meninos da 6ª e da 8ª série e eles assim não eram violentos não. Tinha alguns da 7ª série que tinha alguma notícia assim que ele era bem violento, que aparecia com **arma na escola**, a escola não é aquela escola violenta o clima lá dentro é...

Pesquisador: O que você chamaria de violência?

Professora: O que eu tô chamando de violência aqui é de **agressão** mesmo, de **agressão física**, de como que fala? Porque tem **agressão verbal** também né, mas eles não eram muito disso também não. Mas de agressão física mesmo de até que chamar a polícia, de chamar a polícia por causa de aluno, de ter **droga dentro da escola**, eu não via muito isto não.

Pesquisador: E indisciplina o que você acha?

Professora: Muita, nossa muita! Eu custei assim pra conseguir, porque igual já te falei eu sou muito rígida, sou sistemática, sou mesmo, e eu acho que lá na escola tem muita indisciplina, muitos meninos acham que eles estão passeando né, e eu acho que tem muita.

Pesquisador: E o que você chama de indisciplina?

Professora: É o que eu já te falei, **sair da sala** pra mim isso é uma indisciplina. Ele não tá disciplinado porque ele tá dentro da sala com um professor e com os outros alunos e ele tem que saber que ele tá ali que ele não pode fazer o que quer. Sai da sala e diz: “*ah tô indo ali*”. Às vezes nem avisa, sai da sala, eles fazem muito isso. No começo, na minha aula pelo menos, eles foram parando e depois não faziam mais, mas assim outra coisa assim, **não leva a regras da escola a sério**, né, porque a escola tem regras, por exemplo, o uniforme, eles não vão, e pra mim isto é uma indisciplina, eles tem uniforme e não vão porque não querem.

A professora de Educação Física

Pesquisador: A gente está falando aqui de indisciplina, falando de violência. Como você definiria esses termos, violência e indisciplina na escola?

Professora: Olha, violência pra mim é toda agressão. **É quando você faz uma coisa com o outro que o outro não quer**. Então aí tanto vai a violência física como a verbal. Então se eu fizer algo com você que você não quer, eu te agredi. Eu fui violenta com você. E a indisciplina é aquele comportamento que **atrapalha o andamento do grupo**. Porque o aluno tá no meio de uma aula, no meio de um jogo, ele simplesmente fala: “*parei de brincar*”. Ele pra mim foi indisciplinado, ele desrespeitou as cinco pessoas que estão do lado de lá e as quatro do time dele. Ele se sentiu no direito de parar de jogar como se ele estivesse aqui brincando (...).

Pesquisador: Você está falando que a indisciplina então viola um acordo?

Professora: Viola. Viola um acordo.

O professor de História

Pesquisador: Você acha que a escola tem violência? É um problema que atinge vocês?

Professor: Oh... hum...hum! Eu acho que... é... analisando a escola a partir de outras experiências que eu tive... A escola possui violência sim, mas não no nível tão avançado quanto em outras escolas da periferia, né. É... o que a gente percebe é **uma agressão entre os próprios alunos**, a violência entre eles próprios, né, e eu acho que uma coisa que incomoda às vezes é agressão dos alunos. A violência dos alunos em relação a professores, no sentido de **brigar mesmo com o professor**, de... de... de querer **enfrentar mesmo o professor** algumas vezes, entendeu?

Pesquisador: Chega a preocupar você? É intenso?

Professor: Ó, eu acho que... nós tivemos ano passado uma professora que teve essa dificuldade mesmo de... em uma das salas, né, de **enfrentamento dos meninos** e tudo o mais. No geral, eu acho que não. Nós temos alguns casos isolados. Mas no

geral eu não acho que seja uma coisa preocupante não. Os meninos... você tem um ou dois alunos lá que enfrentaram professores. Mas no geral a turma, ela tem um relacionamento tranquilo, lógico que com... **mesmo com bagunça e tudo o mais**. Mas não de... eu não acho que sejam violentos com o professor não.

Pesquisador: E o que você considera indisciplina?

Professor: (...) Aí quando um grupo fala o outro já... já começa a tentar colocar defeito, essas coisas assim. Então, pra mim é... isso é indisciplina. **No sentido de que eles estão trazendo um problema para o andamento da aula**, né. Então, está impedindo **o bom andamento da aula**. É... e também a questão das conversas, né nas horas impróprias, quando o professor estiver explicando matéria, e você está... o aluno vai estar atrapalhando e... o que seria uma indisciplina.

Nota-se que os professores associam a indisciplina a formas de comportamento consideradas triviais, menos graves e que feririam mais especificamente as regras que visam assegurar as condições necessárias à realização do trabalho pedagógico. Daí eles insistem em afirmar que ela colocaria em xeque o “*bom andamento da aula*”, atrapalharia “*o andamento do grupo*”. Tratar-se-iam, portanto, de formas variadíssimas de comportamento discente que, de alguma forma, burlam ou dificultam o funcionamento da aula, questionando, muitas vezes, diretamente a própria autoridade do professor, agente encarregado de impor as regras e de garantir o perfeito funcionamento da aula. Como se depreende dos depoimentos, os professores representam a presença do fenômeno como sendo bastante intensa, tanto no âmbito da escola como no contexto das duas turmas investigadas: “*Muita, nossa muita!*”

Quanto à violência, os docentes estão de acordo quanto à sua baixa ocorrência na escola e especialmente nas turmas investigadas associando-a a formas de comportamento de natureza mais grave e com claras intenções destrutivas, geralmente penalizáveis também em outras esferas da vida social: agressões físicas e verbais, uso de drogas, ameaças, porte de arma, formas de preconceito etc. De fato, a análise dos registros dos comportamentos desviantes protagonizados por alunos das duas turmas investigadas, revela que são regras de natureza totalmente diferente daquelas cuja violação constitui os atos de indisciplina, que se encontram ameaçadas quando estamos diante de casos típicos de violência. Em primeiro lugar, elas não constituem infrações a regras especificamente escolares, sendo sua violação, na grande maioria dos casos, facilmente enquadrada como ato infracional.⁹⁷ Em segundo lugar, suas funções não se ligam diretamente à garantia das condições necessárias ao trabalho pedagógico, como no caso das regras de disciplina, mas, de modo mais imediato, à preservação do patrimônio escolar e da integridade física, psicológica, material ou moral dos

⁹⁷ Segundo o artigo 103 do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), considera-se um ato infracional a conduta de uma criança ou adolescente descrita como crime ou contravenção penal. Não defendemos, porém, que todos os atos de violência devam ser facilmente enquadrados como atos infracionais, o que pressuporia restringir o estudo desse fenômeno às infrações ou crimes previstos em lei.

sujeitos. É bem verdade que, como alerta Estrela (1986), mesmo as convenções sociais mais gerais, quando transpostas para o campo da sala de aula, acabam por funcionarem como formas de reforço da autoridade do professor e, por isso, tendem a assumir uma forte função pedagógica. Porém, elas não constituem regras especificamente escolares e, por isso, conforme pudemos observar, suas violações costumam ser condenadas mais imediatamente em função dos danos que acarretam para os sujeitos, do que em função dos distúrbios que podem gerar no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Os excertos acima permitem destacar, ainda, duas questões importantes. Primeiramente, chama a atenção o modo sempre impreciso com que a violência escolar é descrita pelos sujeitos. Nos raros momentos em que eles mencionaram a existência de violência na escola, foi possível perceber uma certa indefinição quanto às circunstâncias em que os eventos ocorreram, quais os sujeitos envolvidos e quais as providências tomadas. Essas narrativas raramente descrevem fatos com personagens bem definidos e se expressam a partir de termos vagos como: *“tinha alguma notícia assim”*, *“já tivemos casos assim no passado”*, *“tivemos ano passado uma professora que teve essa dificuldade”*. A imprecisão característica desses relatos, além de sinalizar a raridade desses eventos no ambiente estudado, alerta para a necessidade dos estudos conjugarem, em suas análises, as representações dos sujeitos acerca da presença da violência na escola com o registro dos eventos a partir da observação direta do ambiente escolar. Em segundo lugar, é preciso ressaltar que, embora os professores efetuem uma distinção entre os dois fenômenos, algumas falas deixam transparecer que, em determinados momentos, as fronteiras entre eles tornam-se fluidas, e passam a depender diretamente das interpretações dos sujeitos.

Professora de Educação Física: (...) Mas eu percebo que tem essa violência direta que é de bater, de machucar. **Das brincadeiras agressivas, eles acham que é brincadeira de, “ah! Mas a gente tá brincando com a gente mesmo”.** **Dar chute não é brincadeira. Você vai brincar de dar chute, você dá chute na bola, mas chutar o colega!** Acho isso sim, que eles são violentos e a violência indireta, aquela violência que você não encosta, mas que você agride né? Que é quando você chama seu colega, você discrimina porque ele não tem uma blusa bonita, porque ele não tem uma sapato legal, porque ele às vezes tem comportamento homossexual e aí você o agride quando o chama de “bichinha”.

Como se vê nesse depoimento, há um campo fronteiro em que fica difícil discernir os limites entre uma simples “brincadeira” e um ato de violência. Dificuldade que se apresenta principalmente em relação ao que a docente nomeia de “violência indireta”. De fato, conforme demonstraremos, em alguns casos específicos, o enquadramento dos comportamentos como sendo de indisciplina ou de violência torna-se complexo, dado

principalmente que a ocorrência ou não de danos aos sujeitos não é suficientemente clara, passando a haver divergências entre as interpretações dos variados sujeitos. É justamente essa região fronteira que todo pesquisador – esteja ele ocupado com problemas de violência ou de indisciplina – não poderá jamais deixar de explicitar em suas análises, independente do conceito com o qual opera em seu estudo.⁹⁸ É o que faremos, ao analisar mais a frente, alguns tipos específicos de comportamentos observados nas turmas investigadas que, conforme se verificou, confundem-se facilmente com os comportamentos de violência.

Cabe ressaltar, por fim, que esse ajustamento entre as falas dos docentes e a distinção conceitual adotada nesta pesquisa, evidencia a possibilidade e a necessidade de se operar cientificamente com uma distinção entre esses dois fenômenos.

3.2- Da “relatividade” à “universalidade” das regras escolares

Se, como ficou evidenciado, seja por meio da análise da literatura ou dos depoimentos dos próprios docentes, a indisciplina deve ser entendida como a quebra de uma regra especificamente escolar, logo o estudo desse fenômeno deve ser realizado em função das regras que organizam a vida dos alunos na escola e na sala de aula. Assim se, como afirma Cohen (1971), cada regra cria um tipo de desvio em potencial, a partir do inventário das regras de disciplina que são sistematicamente valorizadas pelos professores, em sala de aula, torna-se possível identificar os tipos de indisciplina que as violam.

A existência de regras que regulam os padrões de comportamentos dos alunos situa-se como uma das principais marcas do modo de aprendizagem inaugurado pela escola. Conforme analisam Vincent, Lahire e Thin (2001), ao efetuar uma análise sócio-histórica da emergência, no século XVI, da forma escolar e do modo de socialização que ela instaura,

num espaço fechado e totalmente ordenado para a realização, por cada um, de seus deveres, num tempo tão cuidadosamente regulado que não pode deixar nenhum espaço a um movimento imprevisto, cada um submete sua atividade aos “princípios” ou regras que a regem. (VINCENT, LAHIRE E THIN, 2001: 15)

⁹⁸ Porém, mesmo no caso dos chamados maus tratos entre iguais (bullying), alguns critérios como a duração, intencionalidade e fragilidade da “vítima” em relação aos “agressores”, têm sido observados, no intuito de não se conferir aos comportamentos um caráter violento que eles, de fato, não possuem. Assim se consegue diferenciar casos típicos de bullying de uma simples brincadeira.

Como lembra Delamont (1987), toda escola possui uma estrutura organizativa formal e linhas gerais de comportamento acerca dos mais variados assuntos: admissão, expulsão, vestuário, horários, avaliação, etc. Do mesmo modo, como alerta Santo (2002) diversas investigações têm revelado que, também no nível da sala de aula, todos os professores, de um modo ou de outro, possuem regras e procedimentos que delimitam os tipos de comportamentos esperados dos alunos. Poderíamos pensar, portanto, que a existência de regras que regulam as atividades cotidianas dos alunos, em sala de aula, é inerente à própria relação pedagógica. De fato, segundo Foucault (1987), instituições disciplinares como as escolas contam com uma espécie de “privilegio de justiça”, uma vez que possuem leis próprias (com seus delitos especificados), formas particulares de sanção e instâncias próprias de julgamento. É esse conjunto de regras, especificamente escolares, que constitui a chamada “disciplina escolar”. Como veremos, é à sua violação ou seu descumprimento que professores e alunos tendem a atribuir a rubrica de indisciplina, seja em seus discursos durante as entrevistas – como vimos anteriormente em relação aos professores – ou quotidianamente, no momento em que são levados a lidar com os comportamentos desviantes dos alunos⁹⁹.

Mas quais seriam essas regras? Como identificá-las no contexto específico das turmas investigadas?

Como já indicavam investigações realizadas em outros contextos, as regras escolares, principalmente no nível de ensino investigado, quase nunca são explicitadas diretamente pelos professores, fazendo parte de uma espécie de conhecimento tácito. Como diz Furlong (1985 apud Amado, 2001:141), “*As regras fazem parte de um conhecimento comum acerca da sala de aula desenvolvido por professores e alunos e é este conhecimento que lhes permite entender as imputações de desvio mesmo quando não se fazem referências às regras em jogo.*” Em consonância com isso, foi sobretudo por meio de inferências realizadas a partir do contexto em que essas regras eram vivenciadas que pudemos identificá-las¹⁰⁰. Os momentos em que os professores colocavam em marcha sua ação disciplinar, seja admoestando os alunos, punindo-os ou evidenciando algum gesto de insatisfação com seus atos, funcionaram, portanto, como um dos mais propícios para que pudéssemos identificar o caráter desviante assumido pelo comportamento dos alunos e, conseqüentemente, a existência

⁹⁹ Para além do termo “indisciplina”, alunos e professores se valem também de designações correlatas como “bagunça”, “baderna”, “confusão” ou “falta de limites”. Termos como violência ou agressão quase não são utilizados no quotidiano escolar, evidenciando que a violência constitui um evento raro nas turmas investigadas.

¹⁰⁰ Não foi possível contar sequer com a existência de documentos oficiais que definissem essas regras, já que a escola não os possui.

de regras que os proibiam¹⁰¹. Dado que, conforme indicam os estudos interacionistas, “*o desvio não é uma propriedade singular, presente em certos tipos de comportamentos e ausentes em outros, mas o produto de um processo que implica a reação de outros indivíduos a estas condutas*” (BECKER, 1985: 37), os momentos em que essas reações são explicitadas são fundamentais para se identificar o caráter desviante de um evento e a regra específica que ele põe em xeque¹⁰². Assim, por meio do desvio chega-se à regra e por meio da regra se compreende a natureza do desvio. Para além dos argumentos já levantados, cabe ressaltar que outros estudos têm revelado a eficácia desse procedimento metodológico, não só pelo fato das regras escolares serem raramente explicitadas, mas também por haver uma forte variação entre as regras que os professores dizem utilizar durante as entrevistas e aquelas que eles efetivamente empregam em sala de aula (ver, por exemplo, ESTRELA, 1986).¹⁰³

De modo geral, as observações realizadas permitem dividir as regras empregadas pelos docentes, nas duas turmas, em dois grupos.¹⁰⁴ No primeiro grupo, encontra-se um conjunto de regras que tendem a ser valorizadas e empregadas por todos os professores indistintamente e que, conforme procuraremos demonstrar, parecem assumir um caráter “universal” dada à recorrência com que são encontradas em estudos realizados em países diferentes¹⁰⁵. No segundo grupo, mais restrito, encontram-se aquelas regras que constituem idiosincrasias dos professores e cuja relatividade de sua aplicação depende diretamente das características pessoais e/ou pedagógicas de cada docente¹⁰⁶.

¹⁰¹ Soma-se a esses momentos aqueles em que os próprios alunos condenam os atos dos colegas ou os denunciam a seus professores, os momentos em que realizam os comportamentos tentando não serem percebidos ou os momentos em que solicitam a autorização do professor para que possam realizar esses atos, o que evidencia regras que os disciplinem.

¹⁰² Embora o autor ressalte a importância da condenação alheia para a imputação de um ato como desviante, ele não descarta que este caráter desviante dependa também, em parte, da natureza do ato, quer dizer, do fato de ele transgredir uma norma.

¹⁰³ Verificamos alguns desses desacordos nas entrevistas que realizamos com certos professores. Acreditamos que, para além da tentativa de criação de uma imagem positiva de si, muitas dessas incoerências se devam a uma certa confusão entre valorização da regra e tolerância a ela. Embora o professor não explicita a regra e seu respectivo desvio durante a entrevista, provavelmente por considerá-lo tolerável ou pouco significativo, na prática nota-se que ele utiliza a regra e condena os desvios dos alunos.

¹⁰⁴ Procuramos não diferenciar as regras dos valores e das normas, como se faz em alguns trabalhos, visto que as diferenças entre esses três elementos nem sempre se mostram muito nítidas.

¹⁰⁵ O que não significa que todos os docentes as apliquem da mesma forma ou as valorizem com a mesma intensidade.

¹⁰⁶ É importante ressaltar que o estudo se centrou no espaço na sala de aula. Assim sendo, não foram inventariadas regras vigentes em outros espaços da escola: refeitório, biblioteca, etc. Procuramos, ainda, nos ater apenas àquelas regras que eram sistematicamente exigidas pelos professores em suas aulas, desconsiderando, portanto, exigências feitas de forma muito esporádica.

Quanto ao primeiro grupo, pode-se dizer que a análise comparativa das aulas dos diversos professores demonstra uma surpreendente congruência entre a maior parte das regras por eles utilizadas. Se considerarmos, como já foi afirmado anteriormente, que a imputação do caráter desviante a um dado comportamento permite inferir a regra que ele viola, logo, a persistência da atribuição de um caráter desviante a um mesmo conjunto de atos, pelos diversos professores, permite concluir por uma certa invariabilidade da maior parte das regras que governam a vida dos alunos, nas turmas investigadas. Neste caso puderam ser identificadas as seguintes regras:

**QUADRO 1: REGRAS IDENTIFICADAS NAS
AULAS DE TODOS OS PROFESSORES**

Alvos da regra	Regras empregadas pelos professores na aula
A comunicação na aula	- O aluno não deve conversar na sala de aula - O aluno não deve gritar na sala de aula - O aluno não deve fazer barulhos durante a aula
A mobilidade na aula	- O aluno não deve levantar de sua carteira ou se deslocar no interior da sala de aula - O aluno não deve sair da sala de aula sem a permissão do professor
O cumprimento de horários na aula	- O aluno não deve se atrasar na entrada da aula - O aluno não deve “matar aula”
O cumprimento das atividades na aula	- O aluno deve realizar as atividades demandadas pelo professor em sala de aula - O aluno não deve se dedicar a atividades de outros professores durante a aula - O aluno não deve se distrair com objetos ou atividades alheias à aula
A interação entre os alunos	- O aluno não deve realizar brincadeiras inconvenientes ou perturbadoras com os colegas na aula. - O aluno não deve xingar ou discutir com os colegas na aula
A relação entre professores e alunos	- O aluno não deve desobedecer às ordens do professor - O aluno não deve efetuar réplicas à ação disciplinadora do professor - O aluno não deve praticar ação disciplinadora, no lugar do professor, em tom de deboche ou debochar da autoridade do professor.

A recorrência desse conjunto de regras, nas aulas dos diversos docentes, corrobora uma série de estudos que têm chamado a atenção para o fato de que, parte das regras que orientam as condutas dos alunos em sala de aula, é empregada indistintamente pelos diversos professores, quase que à revelia dos contextos de sua aplicação e das características pessoais e/ou pedagógicas de cada docente (HARGREAVES et al., 1975; ESTRELA, 1986; AMADO, 1998; SANTO, 2002, entre outros). Exigências como o silêncio,

a não movimentação pela sala de aula, o cumprimento de horários, a dedicação exclusiva às tarefas e o “respeito” às ordens do professor, parecem constituir, no entender dos professores, condições indispensáveis para o exercício da ação pedagógica e, por isso, tendem a serem legitimadas, por todos eles, independente de suas características pessoais ou dos contextos variados onde lecionam. Como salienta Amado (1998), em estudo que investigou o fenômeno da indisciplina junto a turmas do 7º, 8º e 9º ano de escolaridade de uma escola secundária portuguesa, haveria “*um núcleo de exigências mais ou menos comuns e habituais, e assim percebidas pelos alunos, que fazem parte da »cultura de escola« ou »cultura docente«*” (Amado, 1998: 84-85). Incidindo geralmente sobre o uso da comunicação na aula, sobre os movimentos dos alunos, o cumprimento de horários, a execução de tarefas e as formas de relação entre os sujeitos, estas regras tendem a se assemelhar bastante àquelas descritas por Michel Foucault (1987), em seu clássico *Vigiar e Punir*, quando de sua análise sobre a importância das regras e das penalidades nas instituições disciplinares. Embora esse autor não efetue uma análise específica da instituição escolar, ele parece descrever, em linhas gerais, os alvos sobre os quais as regras escolares – quase que de forma independente dos contextos de sua aplicação – tendem a incidir: o tempo, a atividade, as relações, o corpo e os discursos:¹⁰⁷

Na oficina, **na escola**, no exercito funciona como repressora toda uma micropenalidade **do tempo** (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), **da atividade** (desatenção, negligencia, falta de zelo), **da maneira de ser** (grosseria, desobediência), **dos discursos** (tagarelice, insolência), **do corpo** (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), **da sexualidade** (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, à título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve à privações ligeiras e a pequenas humilhações. (Foucault, 1987: 159)¹⁰⁸

Temos assim que concordar com Amado (1998: 86) quando ele salienta que “*esta persistência das regras e dos objetos sobre os quais elas incidem, e esta «universalidade» testemunhada na investigação de outros autores, revela uma espécie de código sagrado e imutável da cultura escolar, que dificulta o vingar de qualquer outra idéia de escola e de escolarização*”. Assim, parece cada vez mais difícil se pensar num modelo de escola que se veja totalmente livre do imperativo dessas regras, embora alguns professores, ao menos em teoria, o vislumbre.

¹⁰⁷ Para uma análise mais aprofundada das possíveis críticas ao uso desse autor em pesquisas brasileiras sobre o fenômeno da (in)disciplina sugerimos, por exemplo, SILVA, Luiz Carlos Faria da. Possíveis incompletudes e equívocos dos discursos sobre a questão da disciplina. *Educação e Sociedade*, ano XVIII, nº 62, Abr./98.

¹⁰⁸ Embora estejamos de acordo com algumas críticas frequentemente endereçadas a pesquisadores brasileiros que se valem exclusivamente deste autor em suas análises da disciplina/indisciplina escolar, tendendo assim a vê-la apenas como um modo operativo do poder excludente e opressor. Ver por exemplo Silva (1998).

Professora de Inglês: (...) eu acredito numa escola bem diferente, eu gostaria de **uma escola onde o aluno fosse livre**, que ele **só sentasse numa cadeira na hora que ele sentisse necessidade** de registrar alguma coisa, que essa escola oferecesse e que **o aluno chegasse e procurasse o interesse dele** naquilo que ele quer, e que sentasse numa sala ou numa cadeira, mas na hora assim que ele tivesse vontade de registrar. Eu não acredito nessa escola de hoje **onde o aluno tem que ir para aquela sala de aula**. Tem que tá ali **entre quatro paredes**, a gente não suporta isso (...). A criança hoje ela é muito, ela tem muita liberdade né, **a sociedade evoluiu muito e a escola ficou bem aquém do anseio dos adolescentes** e aí pra mim, teria que ser um outro tipo de escola (...).

Embora sejamos sensíveis à existência de um descompasso entre algumas práticas escolares e as mudanças ocorridas nos últimos anos no mundo da adolescência, o que parece estar em jogo neste caso, não é apenas um certo tradicionalismo da instituição escolar, como afirma a professora e é típico de certas análises de natureza estritamente pedagógica. Parece-nos que essa persistência de algumas regras é tributária das próprias características de um modo específico de socialização que a escola inaugura, difunde e do qual se vê prisioneira (ver VICENT, THIN e LAHIRE, 2001).¹⁰⁹ O aprendizado intimamente vinculado à obediência a regras parece constituir um traço fundamental desse novo modelo de socialização que, no mundo atual, não apenas se torna hegemônico, mas transcende os muros da própria escola e se impõe como o único possível e legítimo (VICENT, THIN e LAHIRE, 2001). A simples observação de uma aula da professora, acima mencionada, revela que, na prática, ao contrário da propalada idéia de uma escola sem muros, sem obrigações e a serviço das vontades dos alunos, parte do trabalho cotidiano dos professores consiste justamente em limitar a “liberdade” dos discentes. Conforme observamos, mesmo que algumas regras específicas, outrora impostas pelas instituições escolares, tenham sido abolidas pelos docentes ou sejam por eles fortemente condenadas, isso não significa que eles consigam se abster, por completo, de qualquer tipo de normatização. Se enquanto *“modo de socialização específico, isto é, como espaço onde se estabelecem formas específicas de relações sociais, ao mesmo tempo em que transmite saberes e conhecimentos, a escola está fundamentalmente ligada a formas de exercício do poder”* (VICENT, LAHIRE e THIN, 2001:17), tudo parece indicar que, embora esse poder venha se restringindo nos últimos anos, há um núcleo de exigências específicas do qual nenhum professor, por mais liberal e inovador que seja sua ação pedagógica, consegue se abster. Tudo leva a crer que há uma esfera das ações discentes que não podem prescindir da função docente *de vigiar e punir*, sob pena de o professor se abster por completo da própria possibilidade de educar. Embora se saiba que o público escolar e as

¹⁰⁹ Dentre essas características cabe destacar: a existência de um currículo e de um profissional encarregado de transmiti-lo; o ensino por meio da realização de atividades; o ensino em grupos.

estruturas de poder venham, nos últimos anos, se modificando radicalmente, não é por acaso que as observações realizadas em sala de aula demonstrem que todos os professores, independente de suas características pessoais e/ou pedagógicas, conservam e se valem de um mesmo conjunto de regras, aparentemente indispensáveis para o cumprimento do trabalho pedagógico. Não se quer com isso afirmar que essas regras sejam estáticas ou que todos os docentes as empreguem da mesma forma. Conforme observamos, as regras comportam sempre momentos de exceção em que são temporariamente suspensas, seja em função da atividade que se desenvolve na aula ou das negociações realizadas entre alunos e professores. Esse é, por exemplo, o caso das conversas que, embora veementemente condenadas por todos os docentes, tendem a ser autorizadas, por alguns deles, em momentos específicos da aula tais como aquele em que os alunos estão copiando matéria do quadro.

Para além das regras acima descritas, foi possível identificar, também, a existência de um segundo conjunto de regras, cuja exigência se encontra muito circunscrita a determinados docentes, em função de seus atributos pessoais. Essas regras encontram-se descritas no quadro abaixo:

**QUADRO 2: REGRAS IDENTIFICADAS APENAS NAS
AULAS DE ALGUNS PROFESSORES**

Categoria (Alvos da regra)	Regras que os alunos devem respeitar
Zelo pelo ambiente da sala de aula	- O aluno não deve jogar lixo no chão da sala de aula
Relação entre os alunos	- O aluno não deve fazer gozações ou brincadeiras com os colegas em sala de aula
Relação entre professores e alunos	- O aluno não deve fazer gozações ou brincadeiras com o professor em sala de aula

Como se vê, trata-se, de exigências aparentemente menos funcionais do ponto de vista da realização das atividades pedagógicas, embora muitos docentes as considerem necessárias para um bom convívio na aula. Vejamos um primeiro exemplo:

Quando a professora entra em sala, parte dos alunos ainda se encontra do lado de fora. Alguns, dentro de sala, discutem se ela havia ou não corrigido a prova. A professora solicita aos alunos que estavam fora de sala que entrem. Marco Túlio brinca em voz alta fazendo trocadilho entre os ovos de páscoa e os seus testículos: “*you te dar um ovo*” [diz para Miuri]. A professora diz que gostaria de ganhar ovos e Miuri fala para ela em tom de gozação: “*Eu tenho dois, você quer um?*” A

professora em tom de brincadeira se dirige até o aluno e aperta o seu braço insinuando que iria apertar seus testículos. Ela pede silêncio de forma bem humorada e escreve no quadro o assunto do dia: multiplicação de raízes. (...) (**Aula de Matemática, Oitava Preta, 05/04,**)

(...) A aula do dia era sobre perímetro, diâmetro e o número “pi”. A aula transcorre sem interrupções. Apenas Miuri faz algumas brincadeiras em voz alta. A professora pergunta a ele o que havia acontecido ontem, no dia do feriado, e ele diz: “*Não bati punheta não*”. Todos riem e a professora diz sorrindo: “*Você é que está se entregando*”. (...) (**Aula de Matemática, Oitava Preta , 15/04**)

(...) Todos os alunos da escola se encontram na quadra para participarem da gincana. Há muita gritaria e poucos prestam atenção no que está sendo dito ao microfone. Miuri, Marco Túlio, Jeremias e Avner brincam com a professora de Matemática, tirando suas sandálias dos pés. Fazem com que ela corra atrás deles no meio da quadra um bom tempo. Alguns alunos, ao meu lado, comentam que eles já estão **brincando** novamente, referindo-se às brincadeiras freqüentes destes alunos com a professora. Ela aperta o braço de Miuri com força até que ele implore aos colegas que devolvam as sandálias dela. (...) (**Gincana na quadra, 28/11**)

Esses excertos demonstram bem o caráter nada desviante com que a professora de Matemática das turmas investigadas costuma encarar as “brincadeiras e gozações” dos alunos, mesmo aquelas que incluem malícias de ordem sexual ou palavras de baixo calão. Nota-se que não se trata de tolerância a um desvio por parte aluno, mas deliberadamente da não existência de regras que proibam tais comportamentos, sendo eles muitas vezes de iniciativa da própria professora.

(...) A professora brinca com Gutemberg dizendo que ele, o “Carrapato” [o aluno tem este apelido por ter uma pinta no nariz], tá bonitinho. A aula é mesclada de explicação de exercícios e brincadeiras com alguns alunos da turma. A uma certa altura a professora diz para Gutemberg: “*Só não vou mostrar o que você faz porque o Luciano está aqui*” e pede que eu vire o rosto. Eu viro e a professora faz gestos simulando uma masturbação. Todos riem. Os alunos gritam: “*Punheteiro*”, “*Descascador de banana*”, etc. (**Aula de matemática, Oitava Preta 19/04**)

Como afirma a própria docente, embora as brincadeiras, particularmente aquelas que envolvem “palavrões”, pudessem ser encaradas por outros professores como graves desvios de conduta, para ela, são normais.¹¹⁰

Pesquisador: E você fala palavrão?

Professora de Matemática: Então assim, por exemplo, às vezes um palavrão para outra professora é uma coisa muito agressiva: “*porra!*”. E eu não, pra mim “*porra*” é uma exclamação.

Pesquisador: E como você vê as brincadeiras? Por exemplo, pegaram seu tênis e...

¹¹⁰ Como veremos a seguir, a regra nunca é geral e comporta sempre exceções. Neste sentido, nem todo tipo de brincadeira é permitido.

Professora de Matemática: Normal. Eu não sei, eu faço muito isso. Aqui em casa a gente sempre faz muito isso. Por exemplo, você vai sair eu vou colocar uma batata, uma berinjela e quando você abrir no ônibus você vai falar: “*pô o que é isso?*” Eu acho que a vida é isso: a gente brincar um pouco. Aqui nessa escola eu já escondi sapato de aluno, eu já escondi a mochila do Gutenberg e ele ficou doido. E eu falando “*Gente, por favor, quem pegou a mochila dele devolve?*”. Na maior seriedade [dá gargalhada]. Então é isso, eu acho legal.

Essa atitude de naturalidade, não é verificada nas aulas de outros professores que, diferentemente, costumam delimitar, mesmo que de forma implícita, regras que disciplinem as brincadeiras e o vocabulário permitido aos alunos em sala de aula. Ainda que, conforme pudemos observar e atestam os depoimentos de alguns docentes, a limitação de palavras de baixo calão não costuma ocorrer quando elas são utilizadas de forma isolada, não fazendo parte de brincadeiras ou de xingamentos.¹¹¹ Assim, numa mesma turma, as mesmas brincadeiras, especialmente as maliciosas ou que contenham palavras de baixo calão, podem ou não adquirir um caráter altamente desviante, consoante o professor que esteja a ministrar a aula. Tudo dependerá da existência ou não de regras que as proíbam.

Professor de História: Não é, e eu não... eu não... é isso aí eu não aceitava justamente porque a brincadeira tinha algo a ver com... com alguma coisa imoral, aí eu falava que... de vez em quando eu brigava com eles.¹¹²

(...) Jonathan deita sobre Ladimila simulando que iria dormir e a garota reclama. O professor diz brincando que vai dar um “cascudo” nele. A turma grita em coro: “*Dá! Dá! Dá!*” Depois começam a cantar: “*Dá beijinho nas meninas! Dá, dá, dá!*” O professor continua a explicação e fala sobre o totalitarismo. Pergunta aos alunos se eles sabem o que é o ETA e Marco Túlio canta: “*Êta, êta, êta, hoje eu vou bater punheta!*” Muito nervoso com as palavras do aluno, o professor diz: “*Problema é seu!*” (Aula de História, Oitava Preta, 05/11)

Percebe-se que, diferentemente da professora de Matemática, o professor de História costuma estabelecer em sala de aula, mesmo que de forma implícita, regras que disciplinam as brincadeiras dos alunos, particularmente aquelas a ele endereçadas. Por isso a condenação da prática de brincadeiras maliciosas ou que contenham “palavrões” é vislumbrada como um comportamento inadequado do aluno. Essa inadequação é vista, por exemplo, em relação ao apelido conferido pelos alunos ao professor que, no caso, por conter teor obsceno, não seria admitido como mera brincadeira. As características pessoais dos

¹¹¹ Conforme observamos, embora os palavrões possam constranger os docentes, eles dificilmente tendem a ser condenados ou punidos como atos desviantes. De modo geral, mesmo admitindo não gostarem do seu uso, os professores argumentam que a escola não pode tratá-los como um desvio, já que muitas vezes fazem parte da cultura do aluno.

¹¹² Os alunos apelidaram esse professor de “Yes”, fazendo uma alusão direta aos gemidos de mulheres americanas em filmes pornográficos.

docentes (personalidade, cultura familiar, desprendimento, estilo pedagógico, etc) parecem, em grande parte, explicar essa variação no emprego de algumas regras, conforme alguns testemunhos deixam transparecer.

Professora de Matemática: (...) Agora eu acho que o fato de eu vir da Bahia e ter lidado com um público mais aberto me ajuda muito aqui a lidar com adolescente. [Fala isso em função de não impor regras quanto a brincadeiras maliciosas ou que envolvam palavrões]

Professora de Ciências: (...) jogar bolinha é porque eu detesto isso, jogar as coisas no chão porque eu sou assim: eu não consigo jogar nada no chão, então eu acho errado, porque foi a educação que eu tive, eu acho muito errado, eu tento explicar, mas as vezes é difícil.

Professora de Educação Física: O palavrão foi uma das maiores dificuldades quando eu comecei a trabalhar porque na minha casa a gente não podia falar palavrão (...).

A existência dessa variação no estabelecimento de algumas regras revela a presença, nas turmas investigadas, dos chamados “*padrões mutáveis da vida na sala de aula*” de que falam os estudos interacionistas (Delamont, 1987). Atestam, portanto, que algumas regras escolares tendem a variar de professor para professor.

Acreditamos porém que uma certa confusão, presente em alguns estudos, entre a validade de uma regra e a tolerância dos professores em relação a ela, tende a superestimar a relatividade das regras escolares. Conforme pudemos constatar, a maior parte das divergências entre os docentes não diz respeito à forma como eles interpretam a validade ou não das regras e, por conseqüência, o caráter desviante ou não de um dado comportamento. Essas divergências se devem ao modo como eles criam espaços que anulam a validade dessas regras (as exceções), em relação ao modo como as negociam com os alunos, mas, principalmente, em relação ao modo como toleram os desvios cometidos e estabelecem ações para seu controle. A tolerância a um comportamento não retira dele o caráter desviante.

Por fim, cabe ressaltar que, embora não seja possível generalizar os resultados da pesquisa, o caráter eminentemente funcional de grande parte das regras inventariadas, indica uma espécie de limitação crescente do campo de jurisdição do escolar, no que diz respeito às condutas dos alunos¹¹³. Como vimos, exigências que não se ligam muito diretamente às condições de produção na aula tendem a ser minimizadas ou limitadas a alguns professores. Assim, embora algumas regras ou valores sociais mais amplos possam servir de fonte para uma apreciação geral dos discentes, esses raramente constituem exigências disciplinares feitas

¹¹³ O que não deixa de ser curioso, já que nos últimos anos assistimos a um crescimento do interesse da instituição por outros aspectos da vida dos alunos, para além daqueles especificamente escolares.

aos alunos, aparentemente, por não se inserirem mais no campo de jurisdição do escolar. Isso leva a crer que é de fundamental importância que o pesquisador da disciplina/indisciplina cuide de não amalgamar normas de conduta mais gerais que os professores venham a valorizar, com as exigências que eles efetivamente fazem aos alunos na sala de aula, como padrões de disciplina. Esse é o caso, por exemplo, de alguns comportamentos relacionados à vestimenta, à sexualidade, ao asseio, ao capricho e à organização pessoal dos alunos que, conforme pudemos observar, embora possam causar questionamentos e avaliações negativas por parte dos professores, tendem a não funcionar como alvos de suas ações disciplinares. Nesse caso, verifica-se muito mais um choque cultural do que o descumprimento de uma exigência escolar. A julgar pelas regras que identificamos nas turmas investigadas, a escola parece cada vez menos propensa a funcionar como uma *instituição totalizante*, estando seu campo de regulação das condutas discentes bastante restrito às formas de comportamento que mais diretamente se relacionam com as condições de produção na aula. Essa limitação, quando comparada ao forte controle exercido por algumas escolas de outras épocas (os internatos, por exemplo) sobre algumas esferas de conduta dos alunos, é certamente um dos elementos que contribui para uma certa visão atual da escola como uma instituição sem regras e de extremo liberalismo, algo muito presente também nos depoimentos dos alunos.

Rodrigo: Ou, no tempo que eu entrei nessa escola... eu não conheço o que é escola. Meu pai conheceu o que é escola. Porque no tempo dele escola tinha regras. E regras que eram cumpridas. Aqui nessa escola não tem. Não tem.(...).

Parece porém que, à medida que os professores não conseguem, não querem ou não podem mais atuar sobre determinados aspectos dos comportamentos discentes, resta-lhes assegurar um campo mínimo de controle, sem o qual seria difícil a realização do trabalho de que estão incumbidos. Assim, embora em seus discursos remetam à necessidade de a escola funcionar como um agente de socialização, disseminando valores e formas de conduta que serão futuramente exigidos dos alunos, suas ações quotidianas parecem se restringir, cada vez mais, à tentativa de garantir a “paz” em sala de aula.

3.3- Os tipos de indisciplina na aula

Apresentadas e discutidas as principais regras de disciplina empregadas pelos docentes das turmas investigadas, passamos agora a analisar os tipos de indisciplina que as

colocam em xeque. Trata-se de realizar, conforme têm destacado Estrela (1986) e Amado (1998), uma análise morfológica dos comportamentos de indisciplina que permita analisar os tipos de desvios encontrados a partir das respectivas regras que eles violam.

Pode-se afirmar que, embora a busca por um levantamento dos comportamentos desviantes que afetam a vida na escola e na aula não seja recente, ela tem sofrido um forte impulso nos últimos anos, principalmente a partir da atenção conferida ao fenômeno da violência escolar. Vários desses estudos, porém, por se debruçar diretamente sobre o fenômeno da violência escolar, raramente chegam a inventariar os comportamentos de indisciplina e, além disso, pecam por se limitar ao uso de metodologias que privilegiam as representações dos sujeitos em detrimento da observação direta dos eventos. Há de se destacar, porém, o esforço de alguns pesquisadores em inventariar e classificar esses comportamentos numa perspectiva que, além de contemplar os pequenos desvios, conjuga dados de observação direta com as representações dos sujeitos, com destaque para os trabalhos de Lawrence e colaboradores (1985), Estrela (1986) e Amado (1998). Nossa opção pela distinção entre violência e indisciplina, juntamente com algumas características próprias de nosso contexto de investigação, obrigaram-nos, entretanto, a optar pela realização de uma classificação própria. Procuramos, entretanto, ajustar essa classificação às subcategorias comumente utilizadas por esses e outros investigadores, objetivando o diálogo e comparação entre os dados. Não é nosso objetivo realizar uma análise estatística dos atos de indisciplina que quantifique cada tipo de comportamento, o que inclusive teria demandado a utilização de outros instrumentos de coleta de dados. Como bem lembra Estrela (1986: 273):

As descrições obtidas pela observação naturalista nos dão indicações importantes sobre a frequência e a intensidade dos fenômenos observados, mas as limitações que derivam desta técnica de registro restringe as possibilidades de uma análise quantitativa dos dados.

O que pretendemos, portanto, é realizar uma análise qualitativa dos comportamentos de indisciplina que permita categorizá-los em função das regras que eles põem em causa e os motivos pelos quais são condenados. Além disso, dar-se-á especial atenção aos fatores que são levados em consideração, pelos sujeitos, na imputação de um determinado comportamento como sendo de indisciplina. Assim, embora se tenha demonstrado anteriormente que grande parte das regras escolares tende a ser compactuada por alunos e professores, fazendo parte da chamada “cultura escolar”, uma análise mais apurada revela que a existência desse consenso, não deixa de tornar a avaliação do desvio um empreendimento complexo. Em primeiro lugar, conforme vimos, algumas regras escolares

constituem idiossincrasias particulares de determinados docentes, o que faz com que certos comportamentos só sejam percebidos como indisciplina por determinados professores. Além disso, mesmo quando se consideram apenas as regras mais fortemente compactuadas pelos diversos professores, verifica-se que elas não assumem uma validade geral, previamente estabelecida. Não existe, portanto, uma máxima que proíba em todas as situações, as conversas, barulhos, brincadeiras e atrasos dos alunos. Há pormenores que nenhum conjunto de regras chega a abranger, dando margem a divergências e/ou negociações (Delamont, 1987). De modo geral, nas interrogações que fizemos aos alunos e professores quanto ao caráter desviante assumido por alguns comportamentos, uma mesma afirmação se repete: “*depende de...*”. Soma-se a isso, o fato de os comportamentos de indisciplina serem costumeiramente julgados tanto em função da ruptura que criam com as regras escolares, quanto também em função da perturbação que geram na aula. Assim, na interpretação que fazem os professores das condutas dos alunos, seja em relação a seu caráter desviante ou em relação a sua gravidade, estará sempre em julgamento a natureza do ato em si e o nível de perturbação por ele provocado. As inúmeras exceções à norma, encarregam-se de estabelecer um campo aberto às interpretações, que faz com que o limite entre o proibido e o permitido, o perturbador e o não perturbador, o tolerado e o intolerado possam, muitas vezes, depender da forma como os sujeitos interpretam cada evento em especial, e das negociações que possam ocorrer em sala de aula. Esse campo aberto às interpretações dos sujeitos torna insuficiente listar e quantificar os atos de indisciplina ocorridos em sala de aula. Assim, procuraremos, na medida em que os dados disponíveis permitirem, efetuar uma análise pormenorizada dos diversos fatores que, em cada momento ou contexto específico, fizeram com que um determinado comportamento adquirisse ou não o estatuto de desviante. Acreditamos que alguns comportamentos de indisciplina puderam, em parte, ter origem no modo divergente com que eles e seus professores interpretaram, no momento da interação, essas “exceções às regras.” Isso, entretanto, não significa que a explicação do fenômeno da indisciplina possa se reduzir à existência de divergências, entre alunos e professores, na interpretação de determinadas regras.

O quadro 3, abaixo, apresenta uma classificação dos principais comportamentos de indisciplina observados nas duas turmas investigadas, com base no tipo de regra que eles violam e que eram sistematicamente empregadas pelos docentes das turmas investigadas. Vale lembrar que, há uma clara diferença entre as regras de conduta que os professores tendem a encarar como legítimas e válidas e aquelas regras de conduta que eles sistematicamente empregam na aula como formas de comportamento a serem exigidas dos alunos. São,

portanto, somente as segundas que tendem a compor a chamada “disciplina escolar” e, portanto, é somente em relação a elas que os desvios serão aqui enquadrados como um tipo específico de “indisciplina”.

QUADRO 3: CLASSIFICAÇÃO DOS COMPORTAMENTOS DE INDISCIPLINA

Categoria	Comportamentos de indisciplina dos alunos
Desvios às regras da comunicação na aula	- Conversar durante a aula - Gritar durante a aula - Fazer barulhos durante a aula
Desvios às regras da mobilidade na aula	- Ficar em pé ou deslocar-se na sala de aula sem a permissão do professor - Sair da sala de aula sem a permissão do professor
Desvios às regras relativas aos horários na aula	- Atrasar-se na entrada da aula - “Matar aula”
Desvios às regras das atividades na aula	- Não realizar as atividades demandadas pelo professor - Dedicar-se a atividades de outros professores durante a aula - Distrair-se com objetos ou atividades alheias à aula
Desvios às regras ao espaço da sala de aula	- jogar lixo no chão da sala de aula
Desvios às regras relativas à relação entre os alunos	- Fazer gozações com os colegas na aula - Xingar ou discutir com os colegas na aula - Realizar brincadeiras inconvenientes ou perturbadoras com os colegas na aula.
Desvios às regras relativas à relação professor/aluno	- Desobedecer às ordens do professor - Realizar réplicas à ação disciplinadora do professor - Efetuar ação disciplinadora no lugar do professor em tom de deboche - Fazer gozações ou brincadeiras com o professor.

Antes, porém, de passarmos à análise de cada tipo específico de indisciplina, faz-se necessário advertir o leitor quanto aos limites desse tipo de classificação. Primeiramente, ressaltamos que a presente classificação foi realizada com base nos comportamentos observados e registrados, cujo caráter desviante pôde ser inferido a partir da condenação que lhes era feita pelos sujeitos, no momento em que os eventos ocorriam ou posteriormente, em conversa informal ou em entrevista. A classificação, portanto, não tem a pretensão de esgotar todos os tipos de indisciplina ocorridos nas duas turmas investigadas e, tampouco, visa contemplar todas as formas de indisciplina possíveis em contexto escolar. Por último, é preciso estar atento ao fato de que, quando contextualizados, como bem lembra Amado (1998), os atos de indisciplina nem sempre se enquadram apenas em uma única categoria¹¹⁴.

¹¹⁴ Assim, por exemplo, embora as brincadeiras entre os alunos sejam aqui lidas a partir da sua capacidade de quebrar as regras de interação entre os discentes, elas não deixam de provocar intensos barulhos que, por si só, constituem uma forma de indisciplina.

3.3.1- Desvios às regras da comunicação na aula

Os atos de indisciplina englobados nessa categoria compreendem aqueles comportamentos que assumem um caráter desviante por, de alguma forma, colocarem em causa as formas de comunicação autorizadas e/ou valorizadas pelos professores. Conforme lembra Estrela (1992), é por meio da comunicação que a relação pedagógica se estabelece, sendo esses dois aspectos indissociáveis. No contexto pedagógico essa comunicação adquire, porém, contornos próprios, o que pode ser observado principalmente em relação à distribuição desigual do uso e do controle da palavra entre os intervenientes. Como demonstrou Sirota (1994), em seu livro *“A escola Primária no Cotidiano”*, a manifestação da palavra (e poderíamos acrescentar de todas as outras formas de comunicação e expressão) do aluno é um evento bem regulamentado e ritualizado na sala de aula. Se, ao professor cabe o monopólio quase que exclusivo da fala, o que de certo modo se explica por ser ele o agente da comunicação pedagógica, é ainda a ele, que caberá exercer o controle da comunicação, distribuindo as falas e delimitando os assuntos permitidos. Para Delamont (1987: 68), *“vigiar e corrigir a fala dos alunos faz parte do trabalho do professor”*. Porém, a sala de aula não comporta apenas uma rede principal de comunicação, composta pelos alunos que participam da comunicação oficial de modo competente e interessado. Existe, ainda, uma rede paralela composta pelos alunos que ocupariam uma *“situação externa à rede principal de comunicação, na medida em que não são interessados, nem são valorizados, nem são parte integrante, desenvolvendo portanto condutas de ilegalidade escolar ou de apatia”* (Sirota, 1994: 37). Embora se tenha constatado que muitos alunos podem, e muito bem, se permitir transitar de uma rede a outra, é possível observar que fora desse campo de comunicação controlado pelo professor (rede principal de comunicação), qualquer fala, qualquer barulho, qualquer gesto não conforme, passa a ser encarado como impróprio, embora muitas vezes tolerado, restando ao aluno o desvio ou o silêncio.

As conversas, gritos, barulhos e palavrões apareceram nesta investigação como as principais formas de rompimento com os modos de comunicação estimulados e autorizados pelos professores em sala de aula. Além disso, apresentaram-se, ainda, em acordo com outras investigações, como os tipos de indisciplina mais freqüentes na aula e cuja prática se estende ao maior número de alunos, afetando também os diversos professores, se bem que sob formas diferenciadas¹¹⁵. Embora esses comportamentos não possuam uma grande gravidade

¹¹⁵ Trataremos desse assunto em capítulos posteriores.

intrínseca, podem, em algumas situações, funcionar como fortes perturbadores da relação pedagógica, atuando também como uma espécie de base ou trampolim para os comportamentos mais graves que analisaremos a frente.

a) As conversas como forma de indisciplina na aula

A análise das conversas como forma de desvio às regras da comunicação na aula, revelou-se como uma das mais instigantes, dada sua grande complexidade e a enorme presença quantitativa que esse tipo de desvio ocupa em relação a todas as outras formas de indisciplina na aula.

Assim se, de modo geral, os professores, em seus depoimentos, dizem atribuir um grande valor aos alunos que “*participam da aula*”, que “*dialogam*”, “*que perguntam*”, “*que questionam*” (formas de comportamento que exigem diretamente o uso da fala), por outro lado, pudemos observar que grande parte da ação disciplinar dos docentes consiste justamente em coibir as conversas dos alunos e mantê-los em silêncio.

(...) Há conversas por toda a sala e a professora pára de copiar para pedir silêncio. Marcos diz: “*Se a senhora for esperar parar de conversar, a senhora não copia não*”. A professora diz: “*É mesmo!*” Os alunos continuam conversando. A professora então diz que eles já sabem que ela não gosta de conversas, que só tem uma aula por semana e afirma que essas conversas, “*isso é coisa de gente que não tem educação!*” Alguém grita que os colegas querem deixar a professora louca. Pouco a pouco o silêncio vai chegando. Os alunos copiam a atividade do quadro e as conversas passam a ser isoladas. A professora diz: “*Quase não tem aula, quando tem a conversa é demais*” (...). (Aula de Geografia, Oitava Branca, 09/09).

(...) Há muita conversa na sala e a professora tenta falar, mas não consegue. Assovia alto pedindo silêncio, tenta falar, mas é difícil. Felipe conversa e a professora diz: “*Ave Maria!*” (...). (Aula de Matemática, Oitava Branca, 13/09).

(...) Há conversas na sala, o professor tenta garantir o silêncio pedindo aos alunos que se calem, mas não consegue. Desiste de chamar a atenção de todos e passa a questionar um por um. Parece não haver como estabelecer um diálogo com a turma que conversa muito sem prestar atenção. O professor vai ao quadro, ensaia escrever algo, mas desiste. Pede silêncio (...). (Aula de História, Oitava Branca, 01/09)

(...) A professora chega e há conversas, bate palmas pedindo silêncio: “*pronto gente?*” Avisa aos alunos que já perdeu muito tempo aguardando o silêncio e que se continuarem conversando a aula irá acabar mais tarde. Pede silêncio. Os alunos fazem silêncio e a professora passa matéria no quadro (...). (Aula de Inglês, Oitava Branca, 01/09).

(...) A professora volta a corrigir a prova e alguns alunos começam a conversar. Ela fala: “*Oh, gente vão parar de conversar?*” Os alunos param e ela volta a explicar. (...) Alguns alunos utilizam o livro. Fico em dúvida quanto a qual atividade os alunos deveriam fazer. Amanda pergunta a professora: “*Professora eu tô boa em sua matéria?*”

“*Tá conversando demais!*”

“*Não, mas é nas notas!*” (...) (Aula de Ciências, Oitava Branca, 16/09)

(...) Os alunos começam a conversar. A professora diz: “*Ah, gente! Eu fico até desanimada quando a conversa começa*” (...). (**Aula de Português, 16/09, Oitava Branca**)

A essa valorização da participação oral na aula, por um lado, e sua persistente desvalorização como forma de indisciplina, por outro, pode, inclusive, ser percebida por alguns alunos como uma incoerência por parte dos docentes, conforme nos relatou um aluno.

Felipe: O professor é esquisito quando o aluno tá quieto demais eles falam “*Não, você tá quieto, eu quero que você conversa*”. Quando o aluno conversa, ele fala: “*Calado!*”.¹¹⁶

Diante desse aparente paradoxo, como então definir o caráter desviante das conversas dos alunos? Como pudemos constatar, uma gama variada de fatores tende a ser levada em consideração pelos docentes e pelos próprios alunos quando da imputação de uma conversa como desviante, mesmo que sua proibição se situe como uma das regras mais valorizadas pelos diversos professores.

De modo geral, poder-se-ia afirmar que o caráter desviante de uma dada conversa está ligado, inicialmente, a sua clandestinidade em relação aos assuntos ou questões estritamente escolares. Assim, na medida em que as conversas dos alunos se afastam da temática oficial da aula, tendem a ser rechaçadas pelos docentes que as consideram inadequadas e potencialmente perturbadoras, como ilustram diversas situações observadas em sala de aula e os depoimentos dos próprios alunos, reproduzidos abaixo.

(...) Os alunos começam a conversar sobre o jogo de vôlei e a professora chama atenção: “*Vamos lá!*” (...). (**Aula de Matemática, Oitava Preta, 31 de agosto**).

Pesquisador: E conversar na sala? É certo ou errado?

Elias II: Depende do que você está conversando.

Pesquisador: Como assim?

Elias II: Vamos supor: se você estiver **conversando sobre a matéria**, ou se for uma conversa que não atrapalha ninguém, **ainda vai**. Agora se for uma conversa assim, conversando alto, gritando, ou se for **uma conversa assim, que só interessa a você**, se (...)

Cristiano: Depende da conversa se a conversa **for sobre o negócio da escola** até que pode, agora se não for atrapalha (...).

Pesquisador: O que você pode fazer na sala?

¹¹⁶ Há outros registros, por exemplo, de casos em que os professores se queixam das conversas de determinados alunos dizendo que, em anos anteriores, tiveram que incentivá-los a conversar devido à ao excesso de timidez dos mesmos.

Jonathan: Uma coisa que pode fazer dentro da sala é estudar né. Nós não pode é sai muito pra fora, conversar muito. **Conversa só sobre a matéria que nós estamos estudando.** Essa aí é a regra da escola né.

Pesquisador: Você acha que conversar é bagunça?

Jonathan: Assim... **Se tiver conversando assim... Dentro da matéria,** assim baixo pra não incomodar o outro. Tudo bem né.

Pesquisador: Quando que a conversa vira bagunça?

Jonathan: **Quando os meninos saem fora da matéria** e começam a zuar o outro colega da sala.

Pesquisador: Mas quando que conversar é indisciplina?

Felipe II: **Conversar dentro do assunto não é indisciplina não.** Você vai tá buscando o conhecimento da pessoa e ela vai analisar seus conhecimentos também. Agora conversar sobre uma coisa igual a gente geralmente conversa dentro de sala já é (risos) falta de disciplina.

Conforme observamos, mesmo no caso em que as conversas dos alunos adquirem um caráter perturbador tendem a não serem tratadas como desviantes, desde que se insiram no assunto da aula.

(...) O professor volta a explicar a matéria, porém, Hudson não sai do lugar. Alguns alunos sugerem que o professor pare a explicação e dê uma atividade. O professor não atende e volta à explicação. **Chama atenção de Tadeu e Felipe II que conversam. Os alunos justificam dizendo que falavam sobre a matéria e o professor aceita a argumentação dos alunos balançando a cabeça positivamente.** (...) (Aula de História, Oitava Preta, 22/09)

Nota-se que, embora a conversa entre os alunos faça com que o professor interrompa a aula para admoestá-los, a justificativa dada pelos discentes de que ela se inseria no contexto da temática da aula, retira-lhe o caráter desviante. Isso demonstra que, embora a indisciplina tenda geralmente a ser associada a uma perturbação ou obstrução do trabalho pedagógico, algumas formas de perturbação ocorridas em sala de aula não chegam a assumir um caráter desviante por se inscreverem no campo das temáticas e/ou das atividades consideradas legítimas. Esse é o caso, por exemplo, da perturbação gerada por alguns alunos que interrompem sucessivamente a aula com perguntas sobre a matéria, mas que jamais receberiam, por isso, o estatuto de indisciplinados.

No entanto, se as conversas “dentro da matéria” aparecem como legítimas, mesmo no caso de elas serem potencialmente perturbadoras, o contrário nem sempre se revela como verdadeiro. Assim muitas conversas alheias ao assunto da aula, podem ser autorizadas pelos docentes que, como os alunos, concordam quanto à impossibilidade de os adolescentes se manterem atentos e em silêncio durante toda a aula.

Professor de História: (...) mas eu acho que é impossível que o aluno fique quatro horas sentado, calado, né!

Felipe II: (...) A conversa, a conversa ela te atrapalha, atrapalha pra outra pessoa que tá conversando com você. Mas isso é uma bagunça difícil de combater só, porque assim, talvez você converse o tempo todo, aí tá! Mas se você não conversar um pouco, como é que você vai se expressar?

Pesquisador: Conversar na sala você acha que...

Felipe: Não, também não pode não, mas ninguém resiste.

Pesquisador: Por que não resiste?

Felipe: Ah, porque não, eles conversam. Sempre tem um assunto dentro da sala pra conversar.

Professora de Ciências: Mas dentro da sala a gente não consegue segurar o aluno a ficar calado o tempo todo (...).

Além dos depoimentos de alunos e professores, as observações realizadas em sala de aula demonstraram que, de fato, a proximidade física e afetiva entre os alunos, bem como o caráter enfadonho da rotina escolar, tornam praticamente impossível que os adolescentes se mantenham constantemente em silêncio e atentos às aulas. Como relatou um aluno, à medida que se tem uma maior proximidade com os colegas de sala, passa-se a compartilhar com eles muito mais do que as vivências pedagógicas, o que torna mais freqüente a existência de assuntos particulares e alheios à aula:

Pesquisador: O que você acha da sua sala?

Hudson: Na minha sala é bom. É uma sala assim que... nó igual agora já tem muito tempo que eu estou com eles, tem uns 5 anos, sempre junto com eles até hoje, a convivência é muita, tem muita gente nova que já fez amizade rápido. Assim né... é mais difícil estudar quando já tem muito tempo de estudo, porque a gente já conhece, tem muita intimidade, você quer conversar sobre um assunto assim fora da escola. Você não presta atenção nas aulas da escola, na explicação da professora. Você quer prestar atenção neles, você conhece, sabe o que aconteceu, ele vai te contar um caso, aí você presta atenção no caso dele e não presta atenção na professora.

Essa “impossibilidade” de se manter o tempo todo conectado ao assunto da aula parece explicar o fato de as conversas aparecerem como a forma de desvio mais comum, sendo praticada por quase todos os alunos e atingindo os diversos professores, ainda que sob formas e intensidades diferenciadas. Como expressam freqüentemente os próprios sujeitos, o problema não residiria tanto nas conversas em si, mas nas “*conversas fora de hora*”, já que nenhum aluno conseguiria ficar sem conversar outros assuntos durante toda a aula. Inevitabilidade que conferiria as conversas um caráter de desvio impossível de não se cometer e difícil de se coibir. É certamente pelo reconhecimento dessa dificuldade que os professores tendem a estabelecer momentos na aula em que a proibição das conversas “clandestinas” é suspensa. Esses momentos de exceção variam, porém, de professor para professor consoante

seu estilo pedagógico, suas características pessoais e as negociações efetuadas com os alunos durante a aula, o que demonstra que a propalada “*hora certa*” também pode possuir uma natureza imprecisa. Assim, enquanto alguns professores podem, por exemplo, autorizar as conversas no final das aulas, outros as liberam durante a realização de exercícios ou enquanto os alunos copiam a atividade do quadro negro. Foi possível constatar, até mesmo, casos em que o professor libera as conversas para uma parte da turma, cerceando-as para a outra, situação que pode provocar incompreensão por parte de alguns alunos, conforme nos foi relatado em entrevista:

Jeremias: Ah! Quando você tá fazendo coisa errada ele [o professor] pode chamar atenção. E quando ele não pode chamar atenção? Quando a professora fala... tá na prova, “*quem não terminou não pode conversar com o colega e quem já terminou...*” [pode] Aí tá errado. Ué. Então podia falar ninguém conversa não.

Mas, as regras escolares dificilmente admitem o nível de generalização requerido pelo aluno, comportando sempre exceções que, em ocasiões específicas, retiram de determinados comportamentos o caráter desviante ou os inserem no limite do tolerável. Muitas vezes, porém, pode acontecer de haver uma divergência entre as exceções consideradas como válidas e legítimas pelos professores e aquelas consideradas como válidas e legítimas por cada aluno em particular. Todavia, mesmo nesses momentos de exceção, as conversas “fora do assunto” sofrem ainda regulamentações quanto à forma, devendo ser de preferência baixas e realizadas entre alunos que se sentem próximos uns dos outros. Um momento, porém, se destaca como sendo aquele em que qualquer conversa alheia ao escolar tende a ser inevitavelmente proibida e julgada como um ato desviante: os momentos de fala do professor.

Avner: Falar demais sempre é, né [errado]? Falar principalmente quando o professor estiver explicando a matéria, você falar, começar a falar alto.

Não é de se estranhar que essa condenação apareça com tamanha freqüência na fala de alunos e professores, já que é justamente nesse momento que as conversas dos alunos costumam ser mais intensas e, conforme veremos a frente, juntamente com os outros tipos de indisciplina, elas tendem a perturbar de forma mais incisiva o desenvolvimento da aula.

b) Os barulhos e os gritos como formas de indisciplina

Assim como as conversas, os barulhos e os gritos provocados pelos alunos em sala de aula são geralmente condenados por todos os professores, embora alguns deles possam ser mais tolerantes a esse tipo de desvio.

(...) A aluna comenta o texto falando de seu fundo moral: a falta de limites das adolescentes nas relações sexuais. Poucos ouvem. A professora conta o caso de uma aluna grávida de quem ela havia chamado a atenção. Poucos alunos prestam atenção. Felipe e alguns colegas começam a fazer um barulho com a garganta **imitando sapos**. A professora chama a atenção falando em tom de crítica que a sapaiada está solta. Pede para pararem. Continua contando o caso da aluna. As imitações de sapo tornam-se intensas e encobrem a voz da professora. Alguns alunos pedem para que eles parem, outros apenas riem. Em seguida **surge também uma barulhenta imitação de gato feita por Warley**. A professora parece desistir de chamar a atenção dos alunos, olha para a turma com cara de desânimo, depois aparentando não saber o que fazer, antes que o sinal bata, libera os alunos. **(Aula de Portugues, Oitava preta, 09/09)**

(...) Há muito barulho na sala e a professora desiste de explicar para todos e passa a explicar para cada aluno individualmente. **Cristiano canta alto**. A professora chama a atenção de Leandro que está na janela. **O aluno grita**, enrolando o livro e fazendo-o de megafone. **Cristiano continua cantando** e a professora diz: *“Se você quiser aparecer vou te mandar lá para baixo!”* A Professora desce para buscar livros e Cristiano **canta ao som do batuque que Hudson faz na carteira** (...). **(Aula de Geografia, Oitava Preta, 16/09)**

(...) O professor volta a explicar e há silêncio. **Chama a atenção de Leandro que bate na carteira sem parar**: *“Essa palhaçada já ta enchendo o saco”*. A aula acabando e se discute a hora que os alunos poderão ir embora já que houve muitas interrupções. O professor diz que terão que ficar até mais tarde, mas a aula acaba no horário normal. **(Aula de História, Oitava Branca, 20/09)**

(...)A professora começa a fazer uma revisão da matéria. É interrompida por Hudson que **grita pedindo um lápis**. A professora pára e olha para ele fixamente. Ele se cala. Há muita atenção ao que a professora fala (...). **(Aula de Ciências, Oitava Branca, 22/9)**

(...) A professora chega em sala e os alunos entram. Aline e Gregory brincam e **soltam muitos gritos**. A professora diz: *“Eu vou esperar, pois eu acho que não sou obrigada a tolerar isso não!”* (...). **(Aula de Geografia, Oitava Branca, 28/10)**

(...) Miuri chega e **vários alunos gritam** pedindo a ele que se assente perto deles. A professora se irrita e diz: *“Pode até falar, lá vem sermão, mas não dá para fingir que não está acontecendo nada”*. Marco Aurélio suspira: *“Ah!”* (...). **(Aula de Português, Oitava Preta, 27/04)**

Como pode ser percebido, sob essas duas rubricas, estamos abrangendo uma série de comportamentos que, embora em proporções um pouco menores que as conversas, ocorrem com bastante freqüência nas turmas investigadas e, dado o ruído que provocam na

aula, afetam diretamente o desenvolvimento das atividades pedagógicas, conforme pudemos observar em sala de aula e atestam os relatos de alunos e professores.

Ladimila: Ah, é... é... gritando, batendo a mão na carteira, às vezes você quer... quer estudar, está lendo... tipo você tá lendo um texto assim, eles ficam gritando, acho que isso perturba.

Rodrigo: (...) Eu não conseguia fazer uma atividade ali... eu consigo fazer, mas com muito custo, véi. Cada hora tem um gritando no meu ouvido lá. assim, bagunça assim, sabe, (...).

Pesquisador: O que eles fazem que pode ser considerado indisciplina?

Mário: Gritando, atrapalhando a aula.

É bem verdade que as conversas também têm esse efeito de produzir ruídos, porém, aqui estão agrupados apenas aqueles comportamentos que, por sua própria natureza, seriam inevitavelmente ruidosos: os batiques, gritos, imitações barulhentas, arrastar de cadeiras, assovios, cantorias, etc. Ademais, enquanto os ruídos provocados pelas conversas dificilmente conseguem, por si só, exceder os limites da sala de aula, no caso dos barulhos e dos gritos, isso é bastante freqüente.

Pesquisador: O que eles fazem que você acha que atrapalha aula?

Marco: Ah, conversar fora de hora. As gritarias né, eu já estou acostumado com essa gritaria deles. Ficar batendo no... é... a carteira no chão, fazendo barulho, incomodando as outras salas, é o normal.

Avner: Tem certas coisas que ninguém faz, mas tem outras também...e não falar, igual bater carteira, igual nós tinha mania de pegar a carteira e ficar batendo na aula da professora de Matemática. Isso incomoda. Isso é uma regra que a gente tinha que cumprir, nê? Igual agora. A gente não tá batendo mais. Parou. Isso é uma regra. Não pode ficar fazendo barulho se não incomoda a sala do lado. Ficar gritando, essas coisas assim..

Pesquisador: o que é bagunça exagerada?

Jaqueline: Bagunça exagerada...tipo...baderneiros, vândalos...é pegar a carteira, ficar batendo. Fazer muita bagunça, muito barulho. Porque não tem só essas pessoas dentro da escola, tem que respeitar todos.

Diferentemente das conversas, consideradas muitas vezes banais, inevitáveis ou toleráveis, pudemos observar que os gritos e barulhos são condenados em praticamente todas as situações da aula, excetuando-se apenas aquelas em que se reconhece neles o claro propósito de realizar comemorações em virtude de fatos ligados aos assuntos oficiais da aula. Essa forte condenação aos comportamentos ruidosos ocorridos na sala de aula, torna-se evidente na “suspensão” que é dada a toda turma Oitava Preta em virtude dos batiques por eles freqüentemente realizados em sala de aula. Por se tratar de um ato coletivo, em que fica

difícil a identificação dos participantes, toda a turma foi suspensa, sendo os pais chamados a comparecerem à escola.¹¹⁷ Esse mesmo tipo de ação coletiva, raro nas duas turmas investigadas, foi registrado na turma Oitava Branca, conforme diário de campo:

(..) De repente alguns alunos começam a batucar sobre as carteiras as latinhas que haviam trazido para confeccionar a câmera fotográfica. Trata-se da introdução de uma música da banda *Queen* que é facilmente imitada ao se efetuar dois toques rápidos e fortes sobre a mesa, seguidos de uma palma estridente. O barulho é intenso e a professora pede para que os alunos parem. Eles não param e, além disso, aceleram o ritmo. A professora insiste, mas os alunos vão acelerando o ritmo. Ela olha para os lados e chama atenção da turma várias vezes sem ser ouvida. Chama a atenção de Cristiano que parece ser o animador da turma. Em seguida grita que vai apelar. O batuque cessa e tão logo a professora vira de costas os alunos recomeçam. Ela volta a olhar para os alunos e grita novamente pedindo que eles parem. Os alunos param. Algumas alunas que haviam ido buscar o material de artes na sala dos professores retornam à sala de aula dizendo que não o encontraram. Os alunos gritam em coro batendo nas carteiras: “*Burras! Burras! Burras!*” A professora diz novamente que vai apelar. Ameaça deixar os alunos até mais tarde na escola se eles não fizerem silêncio. O barulho persiste e a professora não é ouvida. Noto que ela fica constrangida com minha presença, já que o barulho só aumenta e os alunos, mesmo diante das ameaças, não atendem aos seus apelos. O silêncio vai chegando, mas por pouco tempo. Logo em seguida recomeçam a batucar forte a música do Queen. Marcos chama atenção dos colegas para o perigo de se continuar batucando, afirmando que aquilo vai acabar dando problema, mas eles continuam. A professora chama a atenção de Gregory e alguns alunos gritam seu apelido: “*É Grel!*” – provocando ainda mais barulho. Marcos, Warley e Nóia estão fora de sala. Cristiano continua batucando a música do Queen, dessa vez fazendo uma paródia. A professora que circula pela sala ajudando alguns alunos a confeccionarem uma câmera fotográfica de lata vira-se e olha para Cristiano no exato momento em que ele pronuncia um último verso da paródia: “... *a diretora é velha e eu comi a professora*”. O aluno fica rindo. Alguns colegas fazem cara de espanto com medo da reação da professora, mas ela parece fingir que não escutou. As conversas continuam. Poucos alunos realizam a atividade proposta. Muitos estão em pé e alguns fora de sala. Cristiano toma a garrafa d’água de Jeniffer e os dois saem correndo de dentro de sala. A professora parece incomodada com o tumulto, sai da sala e pede aos alunos que entrem, porém não é atendida. Marcos e Gilvan entram. Poliana se levanta da carteira e vai embora sem pedir permissão. Marcos senta vira-se para mim e diz: “*Eu não vou fazer essa coisa aí não!*” – nitidamente desvalorizando a atividade proposta pela professora: confeccionar uma câmera fotográfica com latas usadas. A professora diz que quem não terminou não vai sair na hora do recreio. Todavia, a aula acaba e grande parte dos alunos sai assim mesmo, sem que a professora tente impedi-los. **(Aula de Artes, Oitava Branca, 24/09)**

Como fica evidente, a aula da professora é marcada por muitos ruídos provocados, principalmente, pelos gritos e pelo batuque de uma música da banda inglesa *Queen*. Esse evento apareceu na pesquisa como um dos raros episódios em que a indisciplina, praticada de forma coletiva, assumia uma forma organizada e intencional. Muitas vezes foi possível identificar os alunos combinando sua realização, embora não tenham explicitado motivos específicos para isso. Esse tipo de batuque chama a atenção ainda pelo fato de contar

¹¹⁷ O evento ocorreu uma semana antes de começarmos a realizar a observação das turmas. Pelo que nos foi relatado, poucos pais compareceram mas os alunos teriam se comprometido a cessar os batuques.

com uma espécie de “direito autoral” que parece não permitir que ele seja executado sem a anuência de seu autor: Cristiano. Pudemos, assim, presenciar pelo menos duas ocasiões, em que os alunos pediram a Cristiano que começasse o batuque mas, tendo ele se negado, não prosseguiram sozinhos. Porém, esse papel de liderança exercido pelo aluno não foi observado em outras situações, sendo seu comportamento escolar considerado, pela grande maioria dos colegas, como um mau exemplo.

Todavia, embora os gritos e demais comportamentos ruidosos dos alunos possam, efetivamente, consistir em empecilhos para o desenvolvimento da aula, não se pode deixar de ver neles também uma ameaça à imagem de autoridade do docente, frente aos colegas e demais funcionários da escola. Conforme sugere Denscomb (1980, apud Delamond, 1987), para alguns professores essa proibição dos barulhos e dos gritos se justificaria não só pela necessidade de se criar condições de trabalho, mas também para que o professor não corra o risco de ser julgado, pelos colegas, como incapaz de controlar seus alunos. Conforme ilustram os excertos abaixo, a perturbação gerada por esse tipo de indisciplina transcende os limites da sala de aula, expondo o docente.

Kênia: (...) Quando você tá fazendo bagunça dentro da sala de aula e você fica **batendo na carteira**, fica incomodando as salas aqui de baixo. Quem tá lá embaixo tá tendo a mesma aula e fica incomodado. Os professor vai lá reclamar com a professora. Só que a professora não tem nada a ver, em vez de reclamar com os alunos, chega na professora, a professora é que “leva ferro” e a gente não.

Elias I: (...) E os professores que levam o peso maior, porque a diretora vai é nas costas do professor. Ela sempre fala isso quem vai sobrar é o professor. Pesquisador. Ela quem?

Elias I: Os professores tudo. Igual quando começa a bateção de mesa lá em cima e incomoda lá embaixo. A professora de Matemática, por exemplo, é brincalhona, a Diretora vai achar que é ela. Só que não é ela, os meninos tão fazendo porque eles querem.

3.3.2- Desvios às regras da mobilidade na aula

Como já alertava Foucault (1987:131), uma forte característica das instituições disciplinares, como a escola, consiste em distribuir os sujeitos no espaço de forma que se possa ter “*cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo.*”¹¹⁸ Essa distribuição permitiria o controle e a vigilância de cada sujeito, inibindo as comunicações perigosas, os

¹¹⁸ Identificamos a atribuição de um lugar específico e definitivo para cada aluno muito mais como uma forma ocasional de punição do que como uma exigência escolar.

deslocamentos desnecessários e garantindo o trabalho produtivo e simultâneo dos indivíduos”.¹¹⁹ Embora tenhamos constatado que alguns professores, eventualmente, busquem romper com as formas tradicionais de organização do espaço da sala de aula, cujas origens remontam às instituições educativas do século XVIII, o que se observa é a persistência da lógica das carteiras enfileiradas, alinhadas e ocupadas individualmente. Essa persistência da forma tradicional de organização do espaço, obriga-nos a concordar com Amado (1998: 122) quando ele salienta que

apesar de se tratar de uma herança de séculos, ao longo dos quais tantas vezes foi posta em causa nos seus fundamentos políticos, éticos e pedagógicos, tal prática de distribuição do “corpo” mantém-se ainda nos nossos dias, quase como se fosse a única possível, e quase como se fosse totalmente “inocente.”

No que pese o caráter retrogrado de nossas instituições escolares, é preciso salientar porém que, conforme pudemos observar, se, por um lado, as novas formas de organização do espaço, eventualmente utilizadas por alguns professores, ampliam as possibilidades de contato entre os alunos e lhes facultam uma maior liberdade corporal, por outro lado, nelas ainda persiste um forte controle sobre seus deslocamentos, independente do fato das atividades serem realizadas na sala de aula, no pátio, debaixo das árvores, na sala de artes, individualmente, em grupo, etc..

Como constatamos, todos os professores investigados se valem de regras que buscam delimitar a movimentação dos alunos e condenam veementemente os comportamentos discentes que as violam. Foram dois os tipos de desvios detectados: **a) ficar em pé ou deslocar-se pela sala de aula sem a autorização do professor** e **b) sair de sala de aula sem a autorização do professor**. A ocorrência de ambos os desvios apresentou-se bastante freqüente nas duas turmas investigadas, contando, porém, com a participação de um número limitado de alunos, sobretudo em relação às saídas de sala. Embora tais eventos ocorram praticamente em todas as aulas, sua incidência tende a ser significativamente maior nas aulas dos professores cujo nível geral de indisciplina é também maior.

¹¹⁹ Porém, o caráter histórico e o tom de “denúncia” social adquirido por essa obra exige que se tome o devido cuidado quanto a sua utilização para a compreensão do funcionamento das escolas atuais.

a) Ficar em pé ou movimentar-se pela sala de aula sem a autorização do professor

De modo geral, poder-se-ia dizer que todos os professores observados condenam, indistintamente, os deslocamentos não autorizados dos alunos em sala de aula, embora o nível de tolerância a esse comportamento varie muito de um professor a outro. Assim, o caráter desviante assumido por esse tipo de comportamento pôde ser inferido, principalmente, a partir das persistentes condenações que lhe eram atribuídas pelos professores, quase que a revelia dos motivos que levavam os alunos a praticá-lo (jogar coisas no lixo, conversar com o colega, escrever na lousa, buscar um lápis, brincar com o colega, etc) ou do modo como eles o praticavam (silenciosamente, provocando ruídos, correndo, etc).

(...) A professora chama a atenção de Hudson e Leandro de forma severa. Fala para Hudson:

“Onde é o seu lugar?”

“Não tenho lugar”.

“Se não tem sai da sala!” **(Aula de Matemática, Oitava Branca, 14/09)**

(...) Há silêncio. Mário começa a se levantar e a professora pede a ele que se assente. O aluno diz que vai jogar uma bolinha de papel no lixo. Ela pede a bolinha para que, ela mesma, jogue (...). **(Aula de Ciências, Oitava Branca)**

(...) Trinta minutos se passam e Miuri diz ter acabado a prova. Liga o fone por alguns minutos, volta a desligar e vai para a janela do lado direito. Marco Túlio também vai para a outra janela do mesmo lado. A professora observa os dois mas não chama a atenção. Eles estão em silêncio. Alguns minutos depois pede aos alunos que sentem. Miuri diz que está em silêncio, mas a professora insiste alegando que todos irão querer ir para a janela. Os dois se sentam (...). **(Aula de Ciências, Oitava Preta, 21/05)**

(...) A professora olha para Mariana que está na porta com ar de desânimo, mas não diz nada. Logo depois, chama a atenção da aluna pedindo que ela se dirija a seu lugar. Mariana diz que está passando mal. A professora não parece gostar que ela fique em pé, mas a deixa na porta sentada. (...) **(Aula de Português, Oitava Branca, 16/09)**

(...) Faltando três minutos para acabar a aula Júlio chama Felipe II para descer. Eles olham para a professora e espera que ela encerre a aula. Bate o sinal e Felipe II começa a descer, porém, a professora pede que ele retorne, pois ainda não havia encerrado a aula. O aluno parece envergonhado com a situação e volta para sua carteira sem graça. Os colegas brincam com ele e, para retrucar, fala que pior é Diego que nem sai do lugar, pois aguarda todos saírem para ter certeza de que já estão autorizados. A professora encerra a aula. **(Aula de matemática, Oitava Branca, 20/09)**

(...) Suas falas se perdem em meio ao barulho. Pede a algumas alunas para buscar um material que está guardado lá embaixo. Hudson está em pé apagando o quadro e a professora o admoesta pedindo que se sente. Em seguida reclama de Leandro que está sentado na carteira: “*Senta!*”. O aluno diz nervoso: “*Tô sentado!*” (...) **(Aula de Artes, Oitava Branca, 24/09)**

(...) Cristiano está em pé e o professor pede a ele que se sente, mas ele não senta. O professor pede novamente colocando a mão no aluno que, em tom de brincadeira, diz: “*Tira as mãos de mim*”. O professor tenta sentá-lo a força, mas o aluno resiste. O professor tenta arrastá-lo, mas não consegue o que provoca risos da turma. O professor então grita nervoso: “*Senta, por favor!*” Rindo, o aluno senta.(...) (**Aula de História, Oitava Branca, 08/11**)

A única exceção parece ficar a cargo da situação, muito rara, em que a própria realização da atividade de ensino-aprendizagem exige que os alunos se locomovam. Manter cada aluno assentado em sua cadeira parece situar-se, portanto, no entender dos docentes, como uma condição indispensável para o exercício da ação pedagógica. De fato, como pudemos observar, grande parte desses deslocamentos assume uma natureza perturbadora ao retirar a atenção dos alunos da aula, ao provocar ruídos ou ao exigir que o professor interrompa freqüentemente a aula para admoestar os sujeitos. Como nos relatou um professor, os deslocamentos, além de errados, seriam graves, pois atrapalhariam o desenvolvimento da aula.

Pesquisador: E o levantar da carteira?

Professor de História: Pois é, isso é errado e grave porque ele acaba atrapalhando os outros alunos e acaba constantemente tirando atenção de todos o aluno.

Embora, em seus depoimentos, grande parte dos alunos, afirme concordar quanto ao seu caráter proibido, algumas falas evidenciam divergências a esse respeito, demonstrando que, mesmo nos casos em que as regras não comportam muitas exceções, sempre haverá a possibilidade de divergências pontuais entre alunos e professores quanto à validade dessa regra em momentos específicos da aula.

Pesquisador: E ficar em pé em sala?

Jessé: Ficar em pé? Eu acho que não é errado bicho. Ficar sentado ali duas horas direto não é fácil não, e aí tem que dar uma levantada, dá uma volta na sala. Eu acho normal.

Pesquisador: Andar pela sala é errado?

Kenia: Os professores fala que isso é errado né? Mas só que eu acho que não. Eles falam que atrapalha a aula, que fica andando na sala toda, fica atrapalhando, mas igual assim, quando o professor passa matéria no quadro e tem que copiar aí atrapalha né? Porque cê fica trançando pra lá e pra cá. Fica... toda hora os outros vai ficar gritando: “*Dá licença!*” Aí vai começar a confusão toda que tem uns que dão licença e uns que não. Aí começa a confusão toda. Aí depois, tipo assim, depois que não tiver ninguém fazendo nada, assim, todo mundo conversando, o professor não tá explicando nada, todo mundo já tiver acabado de fazer a atividade aí até que não é errado não, porque assim, quando você vai em algum lugar tem que caminhar. Porque igual assim, pra você sair do seu lugar, pra você ir na mesa de alguém tem que andar, aí o professor acha errado, porque você tem que ficar só naquele lugar, e como você vai perguntar alguma coisa do seu interesse ou do interesse da pessoa

sendo que você tá de um lado e a outra pessoa tá do outro lado da sala. Ai quando é assim você tem que andar.

b) Sair de sala de aula sem a autorização do professor.

Se, como vimos, os professores tendem a condenar constantemente os deslocamentos não autorizados, essa condenação será ainda maior no caso em que eles constituem saídas temporárias ou permanentes do espaço da sala de aula.

(...) A professora desce para conversar com o tio de uma aluna da Oitava preta. Ela não deixa atividade para os alunos fazerem e alguns saem de sala, inclusive Leandro e Cristiano que retornavam da suspensão naquele dia. Tadeu, Júlio e Felipe observam, em pé, da janela o jogo de xadrez que está sendo realizado do lado de fora da sala. Os alunos entram em sala correndo e dizendo que a professora está subindo. Sentam-se imediatamente. A professora chega e todos estão sentados. Ela pára na porta, olha fixamente para a turma, em especial para os meninos que estavam do lado de fora da sala. Diz que, da próxima vez, irá chamar os pais. Os alunos ficam em silêncio e a professora continua a correção das atividades (...)
(Aula de Ciências, Oitava Branca, 19/10)

(...) A correção continua. Miuri sai da sala sem a permissão do professor. Quando vai entrar na sala novamente o professor impede. O professor tenta fechar a porta, mas o aluno a segura com o pé tentando convencer o professor a deixá-lo entrar. Não consegue (...). **(Aula de História, Oitava Preta, 04/05)**

(...) Alguns alunos terminam de fazer a prova em menos de 30 minutos. Mariana e Marcos, por exemplo, acabam e saem da sala. A professora olha para eles, mas não diz nada. Novamente olha para os dois que estão no corredor, pede que entrem, mas eles parecem não ouvir (...). **(Aula de Português, Oitava Branca, 09/09)**

(...) Miuri resolve descer para beber água e Iverson o alerta quanto ao perigo de o professor pegá-lo lá embaixo [o professor havia descido para resolver um problema]. Todavia ele parece não ligar e desce dizendo: “*Manda o professor se fuder sô! Vou passar ali e quero ver*”. **(Aula de História, Oitava Preta, 21/09)**

Como se depreende dos excertos acima, essas saídas podem ser definitivas ou temporárias, sendo as segundas o mais habitual. Elas não atingem, porém, as aulas de todos os professores, sendo geralmente, praticadas nas circunstâncias em que outras formas de indisciplina como as conversas, os gritos e os barulhos já tomam conta de parte significativa dos alunos. Por isso, muitos alunos podem se ausentar da sala de aula e retornar, sem mesmo que seus professores percebam. Assim, diferentemente dos deslocamentos no interior da própria sala de aula, quando considerados isoladamente, tais comportamentos não costumam interferir diretamente no desenvolvimento das atividades, já que o aluno não se mantém no interior da sala de aula. Sua condenação advém, portanto, principalmente do sentimento de contestação da autoridade que esse tipo de desvio desperta.

Pesquisador: E sair da sala sem permissão é grave?

Professor de História: É... aí é a própria questão da estrutura da... a questão do poder na sala de aula, é... a questão da autoridade, entendeu? O professor se ele tá na sala de aula, se, não é... ele representa uma autoridade e aí o aluno primeiro, ele está sendo sem educação e aí se ele sai você precisa tá colocando ele pra dentro pra tá mostrando pra ele que isso não se faz, que isso aí é falta de educação mesmo. E, segundo, se o camarada tá saindo toda hora, você... o fato de você estar ali não faz diferença nenhuma pra ele, né, e ele não tá te reconhecendo como professor, não tá te vendo como alguém que tem um papel a desempenhar, pra ele você é alguém sem valor, por isso eu acho muito grave.

Pesquisador: E o aluno que sai de sua sala sem te pedir? Isso é falta de disciplina?

Professora de Geografia: Eu acho uma falta de educação, eu acho uma falta de educação. É como se não tivesse ninguém na sala. Ele pensa: *“Da mesma maneira que eu posso sair daqui pra beber água eu posso chegar pra ela e pegar aquelas cadeiras e jogar na cabeça dela. Posso pegar um menino e bater, tanto faz ué! Problemas, não tô nem aí! Problemas!”* Eu acho que isso é um desrespeito.

Como se vê, ao sair de sala, os alunos estariam não somente descumprindo uma regra escolar, mas, principalmente, colocando sob ameaça a autoridade do professor. Por isso, os docentes tendem a enfatizar que os alunos estariam *“desconsiderando a sua presença”*. Isso não implica, porém, que tais comportamentos só sejam condenados em função de sua contestação à autoridade docente e que eles não gerem algum nível de perturbação do ambiente escolar. Como verificamos, ao sair da sala de aula, os alunos têm por hábito circular pelos corredores, gritar os colegas de outras salas pelas janelas, o que costuma atrair fortes queixas por parte dos docentes das outras turmas, especialmente, por parte dos membros da direção da escola. Esse comportamento acaba funcionando, assim, como um mecanismo de avaliação da autoridade do professor pelos sujeitos que se encontram fora da sala de aula.

(...) A professora chama atenção várias vezes pedindo silêncio. Alguns alunos começam a sair de sala e a professora diz: *“Olha não começa a sair não porque vocês não voltam. Daqui a pouco meu nome lá embaixo tá...”* Avner desce assim mesmo. Trinta minutos se passam e a maioria já terminou a prova. As conversas se multiplicam e vários alunos ficam em pé. Alguns alunos gritam no canto da sala, Meire senta em uma janela e Elias em outra. Alguns alunos saem da sala. A professora tenta reestabelecer a aula, mas não consegue, os alunos parecem não ouvi-la. Pede que Meire saia da janela, mas ela não sai (...). **(Aula de Português, Oitava Preta, 28/06)**

(...) A professora permite que alguns desçam para buscar livros na biblioteca. Tenta impor uma organização que não é seguida pelos alunos. Faltando 15 minutos para terminar a aula ninguém mais se dedica à aula de Português e mais da metade da turma está fora de sala, inclusive Meire que havia chegado atrasada. A professora reclama, mas não consegue reverter a situação pois os alunos já haviam imposto o término da aula. Poucos se encontram na sala de aula. Ela diz: *“Eles vão me chamar atenção. Vocês vão me colocar no fogo”*. A professora desce, mas não consegue convencer os alunos a voltar. Chega na sala e refaz a chamada no intuito de punir aqueles que estavam fora de sala. Ao saber disso parte dos alunos retorna à sala. Jeremias e Marco chegam durante a chamada e dizem não aceitar a falta e afirmam que já estão na sala. A professora diz que agora eles não podem mais entrar, mas não consegue manter a palavra, já que os alunos já se encontram dentro de sala e

não dão atenção ao que ela está dizendo (...). (**Aula de Português, Oitava Preta, 20/04**)

Como bem ilustram os depoimentos dessa professora, cuja aula é freqüentemente marcada por variadas formas de desvio, as saídas dos alunos de sala, assim como alertamos em relação aos barulhos, afetam diretamente a imagem de autoridade do professor ao funcionar como uma das poucas oportunidades em que o espaço íntimo e secreto da sala de aula se abre ao mundo exterior.

3.3.3- Desvios às regras relativas aos horários na aula

Como toda instituição educativa, a escola “X” também possui regras que visam disciplinar o cumprimento de horários por parte dos alunos. É, portanto, a instituição escolar quem define os horários de início e término das aulas, o tempo de duração de cada aula e o tempo de recreação destinado aos alunos. Todavia, conforme observamos, afora essas definições gerais, a escola não possui uma política clara de cumprimento de horários. A que horas deverão os alunos estar em sala? O que fazer com o aluno que chega atrasado ou depois do professor nos intervalos entre as aulas? Deverá o professor deixá-lo entrar? Poderá o aluno deixar de assistir a alguma aula?

As respostas a essas perguntas mostraram-se complexas, mesmo que tenhamos constatado que todos os professores valorizam regras que disciplinam os horários dos alunos em sala de aula. Dois tipos de desvios a essas regras foram identificados durante a pesquisa: **a) Chegar atrasado em sala de aula** e **b) “matar aula”**. Quanto ao primeiro desvio, sua ocorrência na aula se mostrou bastante freqüente, principalmente nas aulas cujo nível geral de indisciplina é maior. Quanto ao segundo, poderíamos dizer que é pouco freqüente, muito embora tenhamos encontrado várias limitações para seu registro durante o trabalho de observação.

a) Chegar atrasado em sala de aula

Na escola “X”, não há um acordo institucional delimitando o quanto os alunos poderão se atrasar no início do turno, após o recreio ou após a troca de sala pelos

professores¹²⁰. Assim, cabe a cada professor, individualmente, estabelecer, junto aos alunos, uma norma. Como verificamos, embora nem todos os docentes estabeleçam essa norma de forma clara e haja variação quanto aos procedimentos adotados diante desses atrasos, todos estão de acordo quanto ao caráter desviante por eles assumido, o que fica claro na frequência com que admoestam os alunos em virtude desse tipo de comportamento:

(...) Como o barulho está intenso e não há atenção, a professora pára de falar e olha para a turma durante um bom tempo. Alguns alunos entram em sala, sendo que parte deles não se dirige diretamente às suas carteiras. Depois de um tempo em silêncio a professora fala para os alunos que eles continuam chegando depois dela e que não briga e não coloca pra fora, mas que deve ser respeitada. (...) **(Aula de Artes, Oitava Branca, 10/09)**

(...) Cristiano chega atrasado, mas entra sem pedir licença. O professor o questiona e pede que ele peça licença para entrar. O aluno volta e diz brincando: “*Com licença Doutor!*”, dando um tapa na cabeça do professor que parece não gostar, mas não volta a chamar sua atenção (...). **(Aula de História, Oitava Branca, 13/09)**

(...) Alguns alunos chegam atrasados e a professora não permite a entrada. Pede a eles que desçam e conversem com a coordenadora. Os alunos descem e voltam para a sala dizendo que conseguiram autorização. **(Aula de Ciências, Oitava Preta, 19/04)**

Como se percebe, para além do atraso em si, o que parece incomodar mais os professores é o contexto no qual eles ocorrem. No geral, poucos alunos se dirigem diretamente às suas carteiras, não sendo raro que entrem fazendo barulho, gritando ou provocando os colegas. Dado que, geralmente, a aula já foi iniciada, esses comportamentos interferem diretamente em seu prosseguimento, como ilustram os depoimentos abaixo:

Professora de Português: E eu acho assim, também daquela coisa assim, de você está dentro da sala e menino e menina ficar chegando, tudo picado. Aquilo, Nossa Senhora, atrapalha de mais! Eu acho que horário é o horário. A fala alta e essa entrada. Entra um, daí a pouco entra outro... [risos] atrapalha demais!

Avner: Eu particularmente sou mais de entrar junto com o professor ou então um pouco depois, mas tem gente na sala que entra bem depois e o professor ao invés de “*pô você tá chegando atrasado vai ter que pagar por isso*”. Porque é errado, a professora já está dando aula, já está explicando e ter que parar pra ir lá atender a porta, conversar com o aluno, ter que explicar de novo para o aluno entender o que tá acontecendo. Então eu acho isso errado. Acho que o professor tinha que... tipo na aula do professor de História. Não na aula da professora de Ciências eu tenho certeza, passou de cinco minutos que ela tá na sala de aula dando aula e você não tiver chegado eu acho que ela não vai deixar você entrar. É como se fosse um castigo por você ter chegado atrasado e nem todos os professores são assim. Tem aluno que chega às vezes na metade da aula e o professor deixa entrar, ele senta normalmente

¹²⁰ O dia letivo está organizado em quatro módulos com duração de uma hora. Os professores mudam de sala a cada módulo.

e às vezes nem faz o que o professor tá pedindo, não presta atenção na aula, às vezes atrapalha a aula. Mas não tem acontecido tanto como antigamente. Igual você lembra da Meire? Às vezes ela chegava no final do primeiro horário. Primeiro horário acaba 10 para as duas e ela chegava 13:40 h e o professor deixava ela entrar. Eu acho isso errado, mas não é em todas as aulas não. Mas agora não tem acontecido tanto isso não.

Conforme se observou, a maior incidência de atrasos é no início da aula e após o recreio, momentos em que os alunos, estando reunidos no pátio da escola, podem optar por chegar mais tarde em sala, em função do professor que irá lecionar a próxima aula. Assim, como diz Avner em seu depoimento, os atrasos não costumam atingir todos os professores. De fato, conforme pudemos observar, são justamente os docentes mais tolerantes a eles e cujo nível geral de indisciplina na aula costuma ser elevado, que costumam ser mais fortemente atingidos por esse tipo de desvio, em especial quando praticados coletivamente.

b) “Matar aula”

Estamos considerando sob a rubrica “matar aula” apenas aquelas ausências dos alunos durante todo o período de uma ou mais aulas e que ocorram sem que o professor tenha sido comunicado, conforme o caso descrito abaixo.

(...) A professora começa a fazer chamada e nota que Adriana não está em sala. Diz que tem algo errado, pois havia visto a garota na escola. Resolve descer para verificar. A professora desce e a turma continua em silêncio. Avner e Gerê retornam e ficam em silêncio. A professora volta à sala, havia encontrado Adriana e também Daylê que estavam no curso de sabonetes promovido pela escola, sem qualquer autorização (...). (**Aula de Matemática, Oitava Preta, 26/05**)

Mesmo diante do inexpressivo número de registros efetuados que poderia ser resultante da dificuldade de se registrar tais eventos, arriscaríamos a dizer que eles são pouco freqüentes, tendo em vista que praticamente não fizeram parte das queixas de alunos e professores durante todo o trabalho de pesquisa¹²¹.

3.3.4- Desvios às regras das atividades na aula

Como bem descrevem Vicent, Lahire e Thin (2001), uma forte característica do modo de aprendizagem escolar é a sua ruptura com um tipo de aprendizagem pautada no “ver-

¹²¹ Essa dificuldade reside na impossibilidade, tanto para o professor quanto para o pesquisador, de identificar com precisão em que medida o aluno realmente não veio à aula, está “matando” aula, ou foi liberado, por alguém da direção da escola, para ir embora.

fazer” e “ouvir-dizer”. Na escola, aprender e fazer constituem momentos distintos e separados. O aprendizado escolar pressupõe a incorporação, pelos alunos, de certos saberes objetivados, o que se processa por meio da realização de uma série de atividades e exercícios a que os alunos são cotidianamente expostos. Como lembra Amado (1998), do mesmo modo que as instituições cujo objetivo principal é a “produção”, a escola exige que os alunos se dediquem com interesse ao “trabalho escolar”, de modo que o aprendizado seja mais eficiente e produtivo.

Dado que, no nível de ensino estudado, a freqüência à escola é obrigatória, pode-se afirmar que, em principio, os alunos não poderiam se esquivar das atividades escolares que assumiriam assim um caráter compulsório. Não realizá-las representa abster-se da ação pedagógica¹²². Embora todos os tipos de indisciplina impliquem em algum nível de questionamento ou de descumprimento, mesmo que temporário, das atividades escolares, aqui estão reunidos aquelas condutas que mais diretamente implicam numa violação a essa obrigatoriedade de realização das atividades escolares. Foram observados os seguintes comportamentos, todos bastante freqüentes em sala de aula, principalmente com aqueles professores cujo nível geral de indisciplina na aula é maior: **a) Não realizar as atividades demandadas, b) dedicar-se a atividades de outros professores durante a aula, c) distrair-se com atividades ou objetos alheios a aula.**

a) Não realizar as atividades demandadas pelo professor

No entender dos docentes, a primeira obrigação do aluno em sala de aula consiste em realizar as atividades solicitadas pelo professor. Como explica um aluno “(...) *ali dentro da sala te obriga a fazer um exercício. Te obriga a ficar sentado, mas, na maioria das vezes, eu não respeito isso não, entendeu?*” Não realizar as atividades demandadas pelo professor constitui, assim, um tipo particular de desvio às regras escolares, o que pode ser percebido na freqüência com que esse comportamento é condenado na aula dos diversos professores:

(...) Todos estão sentados e a professora avisa que dará visto no dever de casa. Gilvam pede para sair e ela deixa. Rindo, chama a atenção de Bárbara, Poliana, Camila e Nóia que não fizeram a atividade: “*Olha a minha situação, Cristiano fez e eles não fizeram*”. Continua a dar visto, pára em Diego e Tadeu que não fizeram, mas tentam se justificar. Ela diz brincando: “*Vou levar uma alegria e uma tristeza hoje: a alegria do Cristiano ter feito e a tristeza do Diego e do Tadeu querendo me enrolar*” (...) (**Aula de Matemática, Oitava Branca, 20/10**)

¹²² Aqui, não está em causa se os alunos têm ou não motivos para se esquivar das atividades escolares que podem ser chatas, desestimulantes, sem sentido, etc.

(...) A professora retorna a sala e todos procuram seus lugares rapidamente. Chama a atenção de Felipe que não fez a atividade. O aluno fica quieto e não questiona. Os colegas que sentam ao seu lado, Tadeu, Júlio e Felipe II, dizem achar estranho que ele não tenha feito a atividade pois não se pode deixar de fazer as coisas só porque não esta afim. Brincam com ele dizendo que se ele não estudar vai virar gari, vendedor de algodão doce, pedreiro, etc. Todos passam a fazer a atividade e a concentração e o silêncio é total (...). **(Aula de Ciências, Oitava Branca, 03/11)**

(...) O professor questiona Felipe que não faz a atividade e o aluno alega que está com a mão doendo. O professor parece não acreditar, mas deixa o assunto de lado (...). **(Aula de História, Oitava Branca 20/10)**

(...) O som fica ligado tocando músicas evangélicas, mas ninguém reclama. Tadeu não faz a atividade e a professora chama a atenção dele várias vezes (...). **(Aula de Artes, Oitava Branca, 27/10)**

Se é por meio das atividades que os professores buscam transmitir o conhecimento ao aluno, será também por meio delas que eles os manterão ocupados de forma a se evitar os desvios. Porém, muitos alunos alegam conseguir efetuar suas atividades e “brincar” ao mesmo tempo. Assim, conforme pudemos observar e se depreende da fala dos próprios sujeitos, haveria uma clara diferença entre “fazer bagunça” realizando as atividades escolares, e simplesmente “bagunçar”.

Avner: Igual assim: tirando uns, os outros a gente faz bagunça a aula inteira, a aula inteira, **mas faz**. Igual na aula de matemática. Nós brincamos, brincamos, brincamos, **mas fazemos**. O que a professora de Matemática pede a gente faz.

O fato de cumprir com as atividades escolares, se não justifica qualquer tipo de desvio, tende, pelo menos, a suavizar a sua gravidade. Não por acaso, observamos em diversas ocasiões que os alunos costumam freqüentemente rebater as admoestações feitas pelos professores, com a alegação de que não estavam deixando de realizar as suas tarefas.

b) Dedicar-se a atividades de outros professores durante a aula

Se aluno está obrigado a cumprir com as atividades escolares, isso não significa que ele possa realizá-las a qualquer momento da jornada escolar. Executar atividades pedidas por outros professores durante uma dada aula, constitui, no entender de todos os professores, um tipo de indisciplina.

(...) A professora chama a atenção de vários alunos devido à conversa ou porque fazem a atividade de História. Diz que Marcos falou que isso só acontece na aula

dela. E reclama: “*Deve ter um ‘T’ de trouxa na minha testa*” (...). Os alunos riem. **(Aula de Português, Oitava Branca, 27/10)**

(...) A professora retorna rapidamente à sala e todos os alunos estão sentados. Há conversas isoladas. Alguns alunos fazem uma atividade de Português, sendo questionados por Felipe que brinca em tom de ironia perguntando à professora se é permitido fazer atividade de Português na aula de Ciências. A professora olha fixamente para os alunos (...). **(Aula de Ciências, Oitava Branca, 09/09)**

Mas como esse tipo de desvio repousa sobre a execução de uma atividade legítima, embora em um momento ilegítimo, não é raro que os professores, mesmo condenando-o, possam ignorá-lo ou ser tolerantes a ele, como ilustram os depoimentos abaixo:

Pesquisador: Fazer trabalho de outro professor durante a aula. O que você pensa disso?

Professor de História: É tolerável porque às vezes o aluno, ele precisa apresentar... Vamos supor, ele tem aula de Matemática no segundo horário e não fez o dever de casa. Eu acho que se ele for um cara inteligente, esperto, ele vai tentar fazer a atividade. É lógico, o professor vai chegar, vai chamar a atenção, entendeu? Mas assim em algumas situações você finge que não tá vendo, se não é hábito do aluno fazer isso. Faz aquilo porque no dia ele não teve mesmo condições de fazer, você finge que não tá vendo.

Pesquisador: E pode deixar passar batido sem...

Professor de História: Eu deixo passar batido.

Pesquisador: E a questão de fazer exercício de outro professor na sua aula?

Professora de Educação Física: Muitas vezes eles pedem isso: “*professora pode terminar o exercício que eu não terminei*”. Eu acho até legal isso, porque os meninos da escola valorizam muito o esporte. Fica complicado aceitar, mas eles são tão carentes de leitura que quando eles me pedem, desde que não seja freqüente, é claro, eu acho legal. Ele naquele momento abrir mão de algo que gosta.

Não é raro, portanto, que alguns professores, em certas ocasiões, cheguem a autorizar ou fazer “vistas grossas”, à realização de atividades passadas por outros docentes durante suas aulas. Não se trata, de desconsiderar o caráter desviante do comportamento, pois como diz a professora, “*fica complicado*” aceitá-los. Porém, como vimos, os alunos não tendem a realizar esse tipo de comportamento em todas as aulas, indistintamente, sendo ele mais comum na aula dos professores mais tolerantes e cujas aulas julgam como menos importantes. Porém, a ocorrência desse tipo de comportamento é, no geral, pouco freqüente.

c) Distrair-se com atividades ou objetos alheios a aula.

Distrair-se com atividades ou objetos alheios às atividades escolares são comportamentos constantemente tidos pelos professores como atos desviantes:

(...) O professor chama a atenção de Gregory que vende bijuterias femininas. Pede aos alunos que estão perto dele que se assentem e é atendido prontamente (...). **(Aula de História, Oitava Branca, 20/09)**

(...) Volta a explicar a matéria e percebe que Cristiano está brincando com um celular. Ela diz colocando a mão sobre a cabeça: *“E na hora que eu estou explicando matéria nova. Ai Madame [fala seu nome] que veio da Bahia vai fazer uma previsão: será que ele vai aprender a matéria? E o que vai acontecer com ele? Vai tirar nota baixa”*. O aluno guarda o celular e a professora continua a explicar a matéria (...). **(Aula de Matemática, Oitava Branca, 27/09)**

(...) A professora chama a atenção de Tadeu e Felipe que estão olhando cifras de músicas. Alguns alunos lêem suas respostas. Cristiano volta a ler, mas reclama que ninguém está ouvindo. A professora chama a atenção de Marcos e Warley que fazem exercícios de musculação no canto da sala (...). **(Aula de Português, Oitava Branca, 21/10)**

(...) Felipe está com uma garrafa de 2 litros de refrigerante que “pegaram” na festa da turma de 5ª série. O refrigerante passa pela boca de vários alunos que vão dando suas goladas. Felipe bebe o refrigerante de forma desastrada o que faz com que ele penetre em seu nariz. Isso provoca risos em Júlio e Marcos. O barulho faz com que a professora interrompa a explicação e jogue giz nos garotos. A professora continua a explicação e há silêncio (...). **(Aula de matemática, oitava Branca, 29/09)**

Como se vê, os comportamentos registrados são muitíssimo variados: distrair-se com jogos, usar celular, ouvir música, fazer musculação, beber refrigerante e, até mesmo, efetuar vendas no espaço da sala de aula. Para além do fato de o aluno, ao distrair-se com esses objetos ou atividades, furtar-se à realização das tarefas escolares, tais comportamentos costumam ainda provocar ruídos ou agitações que tendem a perturbar a organização da aula. Além disso, visto que, muitas vezes, os professores ameaçam tomar do aluno o objeto com o qual ele se distrai, não é raro que esse tipo de comportamento resulte em uma perturbação ainda maior da aula ou que provoque conflitos abertos entre os sujeitos, como o seguinte:

(...) A professora, nos fundos da sala, diz novamente para Miuri:
 “Miuri vira para frente”.
 Miuri: “Para quê? Não tem nada”.
 Professora: “Mas do lado também não tem nada que interessa”.
 Pouco tempo depois a professora diz:
 “Vou te colocar para fora. Depois a gente toma o negócio” [se refere ao fone de ouvido]
 Miuri: “Toma? Ah! Há!”
 Professora: “Tomo sim!”
 Miuri: “Toma não! Não existe isso mais não!”
 Professora: “Existe sim, se eu quiser!”
 Miuri: “Ah! Há! Ah! Há!”
 A professora não toma o fone (...). **(Aula de Ciências, Oitava Preta, 17/05)**

Conforme pudemos constatar, os alunos tendem a não reconhecer o direito dos professores de recolher seus objetos, mesmo que os devolvam posteriormente. Como diz

Miuri: “*Toma não! Não existe isso mais não!*” Não é por acaso que, conforme vimos, muitos professores optem por não realizar esse tipo de ameaça numa tentativa de evitar conflitos. Entretanto, é preciso ressaltar que, embora esse tipo de comportamento seja comum em sala de aula, tende a ocorrer apenas em algumas aulas, especialmente naquelas em que o nível geral de indisciplina é maior.

3.3.5- Desvios às regras relativas ao espaço da sala de aula

Dado que a sala de aula situa-se como o principal espaço de desenvolvimento das atividades escolares, alguns docentes tendem a impor aos alunos regras de zelo no uso desse espaço, condenando comportamentos que, de algum modo, atentem contra isso, atribuindo a eles o estatuto de indisciplina. Durante o trabalho de pesquisa, constatou-se apenas uma aplicação sistemática desse tipo de regra, o que significa dizer que nossos dados permitem falar de um único tipo de desvio: **jogar lixo no chão**.

Embora tenhamos constatado que muitos alunos têm por hábito jogar, ao chão, folhas, bolinhas de papel e embalagens diversas, verificamos que apenas a professora de Ciências tende a condenar veementemente esse tipo de comportamento, conferindo-lhe o estatuto de desviante.

(...) Hudson joga bolinha de papel na lixeira e erra, a professora que está de costas vira-se e pergunta quem foi. Hudson se levanta e diz que foi ele. A professora pede que ele recolha a bolinha e jogue no lixo, advertindo que da próxima vez não vai aceitar. Passa a ditar um exercício e os alunos copiam em silêncio. Leonardo joga uma bolinha na lixeira e acerta. A professora chama a atenção dele dizendo que só não vai fazer nada porque ele acertou (...) (**Aula de Ciências, Oitava Branca, 19/10**)

A não atribuição de um caráter desviante a esse tipo de comportamento pelos demais professores pôde ser notada na frequência com que eles tendem a ignorar a sua ocorrência. Não se trata, porém, apenas de tolerância a um desvio, situação em que geralmente os professores condenam de alguma forma os comportamentos, mas não admoestam ou punem os alunos. Trata-se, portanto, da inexistência de uma regra e, portanto, da não condenação do comportamento como uma forma de desvio¹²³. Ao contrário, na aula de

¹²³ O que não significa dizer que os professores sejam sempre a favor de que as pessoas joguem lixo no chão. O que queremos dizer é que, pelo menos no espaço da sala de aula, eles não aplicam ou valorizam essa regra.

ciências, a regra é sistematicamente exigida de modo que os próprios alunos já parecem tê-la assimilado:

Os alunos entram em sala e a professora pede muita atenção, pois irá dar matéria nova. Felipe arremessa o lixo na lixeira, mas não acerta, a professora olha para ele rindo. Ele se levanta, recolhe o lixo e joga na lixeira como se já soubesse que a professora não admite isso. Há silêncio e atenção dos alunos que participam fazendo perguntas (...). (**Aula de Ciências, Oitava Branca, 18/10**)

Estamos, portanto, diante de um primeiro tipo de comportamento cujo caráter desviante parece depender, sobretudo, das características pessoais de cada professor, conforme nos confessou, em entrevista, a própria professora.

Professora de Ciências: (...) jogar bolinha é porque eu detesto isso, jogar as coisas no chão porque eu sou assim: eu não consigo jogar nada no chão, então eu acho errado, porque foi a educação que eu tive, eu acho muito errado, eu tento explicar, mas as vezes é difícil.

É preciso salientar, entretanto, que essa diversidade na condenação do comportamento discente só tende a variar, conforme já havíamos dito anteriormente, em relação às exigências menos funcionais do ponto de vista da realização das tarefas escolares.

3.3.6- Desvios às regras relativas à relação entre os alunos

Dado que a escola reúne numa mesma sala de aula um certo número de sujeitos, todos os docentes são levados a criar uma série de regras que buscam delimitar as formas de interação entre os alunos. Assim, na escola, se espera que os alunos não debochem dos colegas, não os xinguem ou discutam com eles e não se envolvam com eles em brincadeiras que possam tumultuar a aula. Trata-se portanto, usando uma expressão muito utilizada por alunos e professores de “respeitar os colegas”. Assim, foram identificados três tipos de comportamentos julgados como de indisciplina pelos professores, todos apresentando uma menor incidência e abrangendo um número limitado de alunos, quando comparados às outras formas de indisciplina até aqui analisadas: **a) Fazer gozações com o colega na aula, b) xingar ou discutir com o colega na aula e c) realizar brincadeiras inconvenientes ou perturbadoras com os colegas na aula.**

Porém, antes de passarmos à análise de cada um desses tipos, é preciso salientar que, diferentemente dos outros comportamentos até aqui analisados, grande parte dos incidentes em foco podem, em determinadas circunstâncias, facilmente se confundirem com comportamentos típicos de violência escolar, sobretudo em virtude dos distúrbios que geram

nas relações entre os sujeitos e do nível de agressividade que tendem a apresentar. Porém, como veremos, tais comportamentos não chegam a assumir uma gravidade maior, não constituem infrações a regras sociais mais amplas e, muito menos, parecem constituir danos pessoais aos sujeitos neles envolvidos. Tendem, por isso, a incomodarem muito mais pela perturbação que geram no desenvolvimento da aula do que por sua gravidade intrínseca. Enquadrá-los como casos de violência escolar seria, certamente, atribuir-lhes uma gravidade que, conforme veremos, no contexto não demonstram possuir.

a) Fazer gozações com os colegas na aula

As gozações que visam atingir os colegas de sala de aula tendem a ser condenadas pela grande maioria dos professores e, não raro, pelos próprios alunos, conforme ilustramos abaixo:

Jennifer: (...) tem vezes que os meninos, assim, amigo mesmo, igual, vamos supor, o Felipe Ribeiro, aquele loirinho mais o Gregory, então, eles... até onde eu vejo, eles falam que são muito amigos, mas ele zoa o menino demais. Tem vez que dá até dó, ele fica sem graça. Aí junta aquele canto Tedinho zoando ele. Então, eu fico com dó dele, sabe.

Pesquisador: Quando que você acha que acontece a indisciplina na sala?

Flávio: Quando alguma pessoa cai no chão, quando alguma pessoa fala alguma palavra... ou dá um vacilo, quando alguma pessoa dá um vacilo, aí, eles vai e começa a rir da pessoa. Já leva para o caminho da maldade, né. Fala uma coisa eles já vai e já pensa outra, leva pra outro caminho e começa a baderna. Aí, começa de um, aí de um já espalha.

(...) Cristiano bate na carteira imitando o solo de uma música do *Queen*. Paródia a música com uma letra dedicada a Amanda: "*A Amanda é muito feia...*" a professora diz: "*Deus tem que ser brasileiro mesmo!*" (**Aula de Geografia, Oitava Branca, 16/09**)

(...) A leitura das descrições dos colegas de sala começa. A maioria dos alunos não fez ou se recusa a ler. As descrições seguem o modelo definido pela professora: nada de gozações ou de descrição de características que ofendessem os colegas. A professora insiste para que os alunos leiam. Pouco a pouco alguns alunos começam a ler. Todavia, começam a aparecer as gozações, as brincadeiras, causando um certo mal estar na professora que, insistentemente, procura dizer para os alunos que aquilo não era correto e que o colega poderia se ofender. O clima de gozação toma conta da turma. Mesmo aqueles que não haviam feito a atividade improvisam-na no intuito de participar da brincadeira. No meio das gozações, Rodrigo retoma o tom de seriedade fazendo a descrição da professora com tom de elogio. As zombarias recomeçam: "*baba ovo*", "*puxa saco*". A aula acaba com a professora falando que não era essa a atividade que havia preparado e dando a palavra a um último aluno que descreve com zombaria um colega: "*Ele é fio terra, juntou um grana, foi nas tia e perdeu o cabaço*". (**Aula de Português, Oitava Preta, 05/04**)

Sob essa designação estamos englobando uma série de comportamentos como os apelidos, as zombarias devido a algum gesto ou erro cometido pelos colegas (um “vacilo” como dizem os alunos) e os deboches variados às características físicas ou às roupas dos alunos. O caráter desviante conferido a esses comportamentos tende a ser definido, sobretudo, em função dos constrangimentos que eles podem vir a ocasionar nos sujeitos que deles são alvo. Como dizem os professores, na sala de aula os alunos deveriam “*respeitar os colegas*”. É bem verdade que muitos professores não costumam encarar tais comportamentos como atos de indisciplina. Conforme analisamos anteriormente, algumas regras escolares, particularmente aquelas menos funcionais do ponto de vista da realização do trabalho pedagógico, tendem a variar de um professor a outro, o que faz com que alguns comportamentos possam vir a ser julgados como desviantes em determinadas aulas e em outras não. Esse é, por exemplo, o caso da professora de matemática, anteriormente relatado, que não somente costuma não proibir essas brincadeiras como, muitas vezes, participam delas ou as estimula. É bem verdade que, em casos específicos, em que tais gozações parecem representar uma ameaça a dignidade dos sujeitos, a professora costuma intervir, proibindo-as, como nesta situação:

(...) No meio da explicação Miuri fala alto para a turma que Marco Aurélio quer “três paus” sugerindo um trocadilho entre o dinheiro e o órgão genital masculino. Todos gritam e riem muito. Marco Aurélio procura explicar que Miuri perguntou a ele se queria um real e ele disse que precisava de três “paus”, quer dizer, três reais. Todos riem. Leidimila interfere na conversa. Miuri diz que vai dar um pau para ela também. Nesse momento a professora interfere: “*Corta, já ta passando do limite*”. A intervenção da professora nos surpreende já que, geralmente, esse tipo de gozação é bastante aceita em sua aula. (**Aula de Matemática, Oitava Preta, 08/05**)

No caso específico deste evento, a condenação que o trocadilho realizado pelo aluno suscita por parte da professora parece dever-se, também, ao fato do alvo da gozação ser uma menina. Como pudemos presenciar, em outras oportunidades, os professores tendem a ser menos tolerantes com qualquer tipo brincadeira que envolva insinuações de ordem sexual quando garotas estão nelas envolvidas, seja como alvos ou protagonistas.

Porém, embora tenhamos constatado que os próprios sujeitos – alunos e professores – não costumam atribuir gravidade a esses episódios que, no geral, não ocasionam danos à integridade física, psicológica ou moral dos sujeitos envolvidos, isto não significa que algumas formas específicas de gozação ocorridas em sala de aula sejam desprovidas desse efeito, merecendo a designação de violentas.

Esse nos parece ser, por exemplo, o caso das chacotas freqüentes a que é submetida, a aluna Jenifer da Oitava Branca devido a seu peso elevado. As “brincadeiras” de

que ela é alvo vão dos apelidos variados a formas mais coletivas de humilhação, como as descritas abaixo:

(...) A professora pede a Jennifer que chame algum funcionário da cantina para ver se ele sabe algo sobre o jogo da “Mariquinha”. Pode-se notar que Leandro trama algo para a chegada de Jennifer. A combinação passa de boca em boca. A aluna chega acompanhada do porteiro que irá participar da aula. A atenção dos alunos, porém, parece estar toda voltada para Jennifer que será alvo de uma brincadeira. A aluna senta em sua cadeira e todos os demais alunos da sala se levantam e voltam a sentar, como se o peso dela tivesse provocado o deslocamento de todos de suas cadeiras. Todos dão gargalhadas. A professora parece não entender o que está acontecendo. A aluna, sem graça, evita sentar novamente. Escora na parede e em seguida abaixa-se perto da carteira de uma colega. O porteiro parece sem graça e também demonstra não entender o que está acontecendo. Jennifer, constrangida, resolve sentar e novamente é vítima da brincadeira. Senta-se e levanta sucessivamente fazendo com que a turma faça o mesmo, o que provoca muito barulho, risos, gritos e conversas. A aluna fica em pé com medo de que os colegas repitam a brincadeira. Olha fixamente para a turma procurando uma nova oportunidade para se sentar sem que ninguém veja. Leandro explica a brincadeira a uma colega, que não a havia entendido. Diz que se trata de algo que acontece no programa do “Chaves” quando o personagem “Senhor Barriga”, que é muito gordo, senta-se em um sofá. (...) (Aula de Artes, Oitava Branca, 10 de Setembro)

Embora os alunos digam encarar esse tipo de chacota como uma espécie de brincadeira, esse não parece ser o sentido que lhe atribui Jenifer, que assim relata as conseqüências dessas chacotas constantes feitas pelos colegas para sua vida:

Jenifer: Eu não sei. Eu não consigo entender isso de forma alguma [Fala das brincadeiras que os colegas fazem com ela]. Não consigo entender. Eu não sei, sabe, porque eu acho que todo mundo tem defeito, ninguém é melhor do que ninguém. Então, eu não vou ficar zoando o aluno porque ele tem defeito. As vezes a gente zoa por brincar, mas eles não. Eu acho que... parece que é para machucar as pessoas. Igual, teve um dia que o professor de História preparou um assunto para cada grupo, um trabalho dentro da sala de aula. Aí, era um assunto para cada um, sobre discriminação e racismo. Aí um grupo ficou... o nosso ficou com o racismo contra o nordestino, outro contra os negros. Das meninas... do outro grupo ficou o racismo assim, contra as pessoas mais gordinhas e os meninos ficaram com o racismo contra a mulher. Não é racismo não, discriminação com a mulher. E o outro com a classe mais alta e os mais pobres. Então, eu achei super legal, todo mundo discutiu, colocou as propostas, todo mundo falou muito bem na sala, não teve ninguém que ficou contra. Explicou aonde tinha discriminação, aonde tinha o racismo. Foi muito bom. Acho que o professor também gostou. Foi o melhor dia de aula, mas assim, no dia assim, foi ótimo, mas para mim não valeu de nada, porque depois, nos outros dias, os meninos continuaram com a zuação. Assim, sabe, continuaram zuação até... sempre tem... eles zoam assim, eu por exemplo, eles me chamam de melão, melancia. (...) Então, para mim não valeu de nada. A gente discutiu, todo mundo falou o que tinha para falar e não resolveu nada porque continuou a zuação a semana inteira. Então, eu acho que ninguém aprendeu nada não, sabe. Então, eu não sei o que acontece com esses meninos, que eles não param. Não sei.

Pesquisador: E como você se sente?

Jenifer: Eu me sinto mal, principalmente quando é comigo, sabe. Quando é comigo, a gente fica se sentindo mal, porque parece que você sente que ninguém gosta de você. Que todo mundo fica... Imagina uma sala inteira ficar te zoando. As vezes é até engraçado, sabe. (...) A gente fica muito mal, tem dia que a gente não

aguenta, a gente começa a chorar. Aí a gente tem que conversar com alguém. Eu mesma, várias vezes eu já saí fora de sala com problemas em casa, problemas na escola com os meninos. Eu mesma já saí da sala chorando. Aí as meninas vão atrás de mim, aí eu começo a conversar com elas. Elas falam "*Oh, você não pode ver isso. Você tem que ver o seu lado. Não liga para os meninos, para o que eles falam*". Aí eu entendo, mas não adianta porque a semana toda é assim, sabe, então é a semana toda, não tem como ficar chorando todo dia, não é, então você tem que aguentar tudo. É muito ruim. Ruim demais da conta.

Eventos desse tipo têm sido frequentemente descritos pela literatura científica como um caso de violência escolar, sob a designação de *bullying*. Nota-se que, embora os alunos possam encarar as chacotas como brincadeiras, elas interferem significativamente na vida da aluna, que além de ficar constrangida diante dos colegas, relata se sentir pouco querida por eles e, não raro, chora devido às humilhações. Embora os alunos não se vejam como agressores, para Jenifer subsiste a sensação de que o limite do tolerável foi ultrapassado e de que os atos dos colegas não devem ser encarados como simples “zuação” ou “bagunça”, termos geralmente associados a casos típicos de brincadeira ou de indisciplina. Contudo, é preciso enfatizar que não se deve tão facilmente qualificar esse tipo de “gozação” como ato de violência, já que, como acabamos de mostrar, grande parte deles não representa qualquer ameaça a integridade dos sujeitos. Embora tenhamos presenciado algumas outras brincadeiras semelhantes às realizadas com Jennifer, nelas não foi possível identificar uma persistência dos eventos e, muito menos, qualquer sensação por parte dos sujeitos de que estavam sendo agredidos, fatores que parecem fundamentais para que se possa imputar a esse tipo de comportamento um caráter violento. Como pudemos observar, e tão bem destaca Ortega Ruiz (1998 apud Amado e Freire, 2002:53), “*O problema aparece quando a brincadeira se torna pesada, ou seu conteúdo é insultuoso ou insolente, ou está formulada com um sentido de humor excessivamente sarcástico, que esconde uma dose de má intenção e ridiculariza pessoas presentes ou ausentes*”.

b) xingar ou discutir com os colegas na aula

A análise dos xingamentos e discussões protagonizados pelos alunos das turmas investigadas revela que todos docentes tendem a atribuir a esses comportamentos um caráter desviante.

(...) Jenifer explica o que aconteceu com o dinheiro da formatura e diz que as meninas não roubaram nada. Havia um boato provocado por Felipe de que as alunas haviam gastado o dinheiro. Felipe faz barulho e brinca com Jenifer sugerindo que elas gastaram o dinheiro. Jenifer e Mário se irritam com ele, falam alto e discutem.

A professora solicita que eles parem de discutir e tenta retomar a aula, mas os alunos não prestam atenção (...) (**Aula de Português, Oitava Branca, 17/11**)

(...) Marco Aurélio está em pé e uma colega grita pedindo que ele saia da frente. O aluno diz que quem sai é cachorro. Há uma discussão entre os dois e ele a chama de cadela. O professor intervém chamando a atenção do aluno que procura se explicar. O professor não permite e ele fica quieto, voltando a copiar a atividade do quadro sem reclamar (...) (**Aula de História, Oitava Preta, 04/05**)

Embora haja pouquíssimos registros desse tipo de comportamento, os professores parecem diferenciá-los das agressões físicas ou verbais mais contundentes que, embora raras, também foram registradas, contudo fora do espaço da sala de aula. Alguns deles chegam a encarar tais comportamentos como sendo inevitáveis na medida em que todas as pessoas, mesmo os docentes, costumam entrar em atritos: *“Eles têm atritos assim o tempo todo e nós adultos também brigamos muito”* (Professora de Educação física). Assim, os xingamentos e discussões, desde que não descambem em agressão, tendem a ser encarados como pouco graves pelos docentes que se limitam a interrompê-los a fim de prosseguir a aula. Conforme pudemos observar, nas admoestações a esse tipo de comportamento, muito mais do que lembrar ao aluno que o colega deve ser respeitado, o que está em causa é o empenho para que a aula não seja afetada.

c) Realizar brincadeiras inconvenientes ou perturbadoras com os colegas na aula

Englobamos nesta rubrica todos aqueles comportamentos que embora tenham os colegas como alvo, não chegam a se constituir em atos de violência, ainda que possam, com eles serem confundidos, em alguns casos.

Podem ser citadas, como exemplos, algumas brincadeiras ocorridas em sala de aula que, embora tenham envolvido tapas, chutes ou socos, raramente foram identificadas pelos professores – e principalmente pelos alunos – como sendo verdadeiras brigas, incomodando mais pela perturbação que provocam na aula.

(...) A professora é interrompida novamente por Cristiano e Mário que trocam socos de brincadeira. Ela diz: *“É namoro ou amizade?”* Em seguida diz sério: *“Pronto, chega! Chega que agora eu quero dar aula!”* (...). (**Aula de Matemática, Oitava Branca, 27/09**)

(...) Paula e Mariana trocam tapinhas e a professora diz: *“Oh gente, difícil hein?”* (...). (**Aula de Português, Oitava Branca, 19/10**)

(...) Hudson troca tapas com Cristiano e o professor pergunta: “*Ah não, vai começar?*” (...) (**Aula de História, Oitava Branca, 08/11**)

(...) Cristiano se levanta e vai até a carteira de Hudson. Os dois trocam tapas de brincadeira e a professora pede a ele para se assentar. Ele por sua vez, pede à professora “*pelo amor de Deus*” que o deixe beber água, mas ela não deixa. Insiste, mas a professora não deixa. Ele diz: “*Ah, não pode fazer nada!*”

A professora responde: “*Pode ficar calado!*” (**Aula de Ciências, Oitava Branca, 24/09**)

Como se vê, nessas brincadeiras não existem as figuras de vítima ou agressor, e tampouco se verifica qualquer intenção deliberada de causar danos aos colegas. Como sugerem Amado e Freire (2002), trata-se muito mais de uma espécie de “jogo rude”, na medida em que os contatos físicos expressam uma simulação de luta e não propriamente uma agressão.

Enquadram-se, ainda, nesta categoria de indisciplina os falsos furtos de objetos, as falsas provocações ou os arremessos de objetos, especialmente das bolinhas de papel, todos tendo como alvos os colegas de turma.

3.3.7- Desvios às regras relativas à relação professor/aluno

Ao analisar a emergência, nos séculos XVI-XVII da “forma escolar” e do modo de socialização que ela instaura, Vincent, Lahire e Thin (2001) salientam que o que aparece de novo nas sociedades européias, em uma certa época, é uma forma inédita de relação entre um “mestre” e um “aluno”, a que se denominam de relação pedagógica. Relação cujo objetivo principal é a transmissão intencional de um corpo, mais ou menos delimitado, de saberes. Nessa nova relação, o professor aparece como um agente social a quem a comunidade delega, em função de uma competência nele reconhecida, uma função educativa específica, junto a um grupo de crianças ou jovens.

Porém, como salienta Arizmendiarrreta (1998), a autoridade do professor não reside apenas nos conhecimentos que ele possui já que, na escola, a transmissão dos saberes aos alunos exige que os professores os submetam a uma série de atividades, sempre regradas. Assim, para além de sua função de transmissor de conhecimento, espera-se também que o professor controle a execução das atividades pelos alunos, que lhes imponha regras que garantam o bom funcionamento da aula e que, quando necessário, os sancione em função da violação a essas regras. Assim, se aos alunos é exigido que não violem as regras escolares, dentre elas, as que exigem o respeito à autoridade do professor; ao professor cumpre, em virtude disso, o dever de controlar a obediência dessas regras pelos alunos. É assim que os

alunos podem perceber a tolerância exagerada de alguns professores a seus desvios como uma forma de comportamento desviante, conforme ilustra o depoimento de uma aluna:

Pesquisador: E há indisciplina na escola?

Keila: Indisciplina...

Pesquisador: As pessoas violam muito as regras aqui na escola?

Keila: Ah, eu acho sim. Aqui na escola é só matar aula, você pode ficar na porta da sala matando aula que eles não estão nem aí pra você. Igual aqui tem uma regra: tem que ficar em sala quando tá tendo aula. Mas eles deixam eles lá em baixo.

Então os professores e os funcionários não estão seguindo aquela regra porque, se era pra ficar em sala, por que eles estão deixando eles lá fora ao invés de chamar atenção e mandar pra sala? Então eu acho que não só os alunos, mas os professores mesmo não tão... [respeitando as regras].

Como sugere Arizmendiarrreta (1998), quando se trata da relação pedagógica, há que se referir sempre a dois tipos de autoridade: uma “autoridade que sabe” e uma “autoridade que ordena”. Se a “autoridade que sabe” pressupõe o reconhecimento pelos alunos de uma superioridade intelectual do professor num campo de saber determinado, o que faz com que ele mereça respeito e confiança; a “autoridade que ordena” pressupõe o reconhecimento de que o professor poderá exigir dos alunos que eles realizem as tarefas escolares, que obedeçam às regras que lhes são impostas em função dessas atividades e que lhes punam quando da violação dessas regras.

São os comportamentos discentes que, no entender dos professores, de algum modo põem em causa essa função de controle exercida pelo professor, que passamos a analisar. Trata-se, portanto, de comportamentos que questionam diretamente a autoridade do professor no campo disciplinar, muito embora não atinjam sua integridade como pessoa.¹²⁴ É bem verdade que, de algum modo, todos os tipos de indisciplina até aqui estudados contribuem para o enfraquecimento geral da imagem de autoridade dos docentes, mas não o fazem diretamente. Como veremos, além disso, esses comportamentos tendem a perturbar o desenvolvimento das atividades, provocando interrupções e ruídos na aula. Embora intrinsecamente mais graves que outros tipos de indisciplina, tendem a ser praticados por um número bastante limitado de alunos e, em sua grande maioria, atingem somente aqueles professores cujo clima geral de indisciplina na aula é intenso.

¹²⁴ É certo que não se pode tão facilmente separar a pessoa do professor do papel de autoridade por ele desempenhado. Como pudemos verificar, esse papel é fortemente influenciado pelas características pessoais de cada sujeito e, devido ao grau elevado de intimidade propiciado pelo convívio permanente na sala de aula, o profissional e o pessoal tendem a se confundir. Contudo, o que se pretende demonstrar é que, nos casos de indisciplina, diferentemente dos casos claros de violência escolar, o que está sendo colocado em xeque pelos alunos é a função específica desempenhada pelo docente de controlar e punir os comportamentos dos alunos, mesmo que, de forma indireta, isso possa vir a afetá-lo como pessoa.

Foram observados os seguintes comportamentos: **a) desobedecer às ordens dos professores, b) realizar réplicas à ação disciplinadora do professor, c) efetuar ação disciplinadora no lugar do professor em tom de deboche d) fazer gozações ou brincadeiras com o professor.**

a) Desobedecer às ordens do professor

Embora em vários tipos de indisciplina esteja subjacente a idéia de uma desobediência ao professor, ela se revela de forma mais evidente nos momentos em que os alunos, frente a uma admoestação explícita dos docentes, se negam a atender à ordem por ele emitida. Esse é o caso de várias situações registradas durante o trabalho de campo em que o professor solicita aos alunos, por exemplo, que parem de conversar, que entrem para a sala, que comecem a fazer a atividade ou que retirem um fone de ouvido. Se tais comportamentos, em si, constituem um ato de indisciplina, sua não interrupção frente a uma ordem explícita do professor, não apenas aumenta sua gravidade como, também, faz com que o aluno incorra em um novo tipo de desvio: desobediência às ordens do professor.

Se, como dizem os professores, o *bom aluno*, dentre outras qualidades, “*obedece ao professor*”, essa obediência pode se manifestar pelo menos de duas formas distintas. Na primeira delas, o aluno – detentor de uma autodisciplina – não comete desvios e, por isso, não demanda qualquer tipo de coação por parte do docente que se vê dispensado de admoestá-lo. Na segunda, embora o aluno cometa desvios, é sensível às ordens e admoestações do professor, interrompendo o ato desviante tão logo lhe seja solicitado. Os atos aqui enquadrados como desobediência às ordens do professor evidenciam, justamente, essa falta de sensibilidade por parte de alguns alunos às ordens explícitas do professor, na medida em que o discente, tendo sido advertido, não interrompe o ato que está praticando.

(...) Alguns alunos fazem batuques no ritmo da música do *Queen* com as latinhas que a professora havia pedido para confeccionar uma câmera fotográfica. A professora pede a eles que parem, mas eles não param (...) (**Aula de Artes, Oitava Branca, 24/09**).

(...) Apenas Júlio, Felipe e Tadeu conversam sobre a capa de alguma coisa. A professora pede que façam silêncio, mas eles não param de conversar (...) (**Aula de Matemática, Oitava Branca, 21/09**)

(...) Logo em seguida chama a atenção dos alunos que jogam xadrez. Alguns alunos saem de sala: Hudson, Marcos, Mariana. Chama a atenção deles pedindo que

entrem, mas não atendem ao pedido (...). (**Aula de Português, Oitava Branca, 20/10**)

Como vê, mesmo diante das admoestações realizadas pela professora, os alunos prosseguem com o ato desviante. Essas desobediências às ordens, mesmo que não acompanhadas de formas de contestação, tendem a ser vistas, pelos professores, como um tipo de indisciplina, na medida em que questionam diretamente a capacidade do docente em agir sobre os desvios dos alunos.

Porém, é preciso salientar que os alunos não costumam ignorar com a mesma frequência as ordens dos diversos professores. Assim, há docentes que contam com uma enorme capacidade de interromper os atos desviantes dos alunos por meio de ordens explícitas; mas há outros com os quais tais ordens são constantemente ignoradas. Como veremos a seguir, é justamente com esses últimos que a ação disciplinadora do professor costuma resultar em réplicas mais contundentes.

b) Realizar réplicas à ação disciplinadora do professor

Conforme acabamos de analisar, muitos comportamentos desviantes demandam que o professor intervenha junto aos alunos ordenando, de variadas formas, que eles os interrompam. Se, no tipo de indisciplina anteriormente analisado, o que está em causa é a obediência ou não a essas ordens, aqui, agrupamos aqueles comportamentos discentes que evidenciam a contestação aberta a essas ordens. Eles podem assumir basicamente duas formas gerais.

- Mais brandos: quando a réplica à ação disciplinadora do professor é breve, não envolve grande carga emocional e não constitui conflito aberto com o aluno:

(...) A professora manda Cristiano sentar. Começa a fazer perguntas a alguns alunos. Pergunta a Warley e ele parece não conseguir responder. Vira-se de lado e não presta atenção. A professora ordena que ele vire para frente e, insiste, perguntando se ele não quer aprender. O aluno diz nervoso: “*Não quero aprender não!*” (...). (**Aula de Ciências, Oitava Branca, 03/09**)

(...) Logo em seguida uma cantineira chega à sala para ser entrevistada sobre o *jogo da Mariquinha*. A cantineira é um pouco mais desinibida [o porteiro já havia sido convidado] e parece se lembrar um pouco do jogo. Os alunos gritam a cada detalhe do qual ela se lembra, nitidamente zombando. Hudson e Jessé estão na janela. A professora grita com Cristiano que está conversando: “*Fica calado!*” O aluno responde nervoso: “*Mais?*” Em seguida relincha imitando um burro (...). (**Aula de Artes, Oitava Branca, 10/09**)

- **Mais contundentes:** quando a réplica à ação disciplinadora provoca conflito aberto entre aluno e professor, envolvendo grande carga emocional:

(...) A professora volta e nota que Poliana não está fazendo as atividades. Chama a atenção da garota dizendo que ela nunca faz nada. As duas começam a discutir e estão muito nervosas:

Professora: “*Gente assim é que estraga a escola! Vou chamar sua mãe!*”

Poliana: “*Chama! Quem manda em mim sou eu*”

Professora: “*Nem sua mãe manda eu que vou mandar! Desce da sala*”.

Poliana: “*Desço não! Folgada demais*”

Professora: “*Deve ter sido expulsa da outra escola. Ela não faz nada! Quer que o mundo acabe em barranco para morrer escorada*”

Os alunos dão gargalhadas e Poliana fala para eles: “*Seus idiotas*”. **(Aula de Português, Oitava Branca, 20/10)**

Como vimos, muitas dessas réplicas se encontram numa situação limite entre um ato de indisciplina e um ato de violência. Porém, conforme observamos, mesmo em alguns casos mais graves, dificilmente os sujeitos tendem a interpretá-las como atos de violência. De fato, raramente se verifica, nesses momentos, uma tentativa de se atingir pessoalmente o professor, sendo mais comum que essas réplicas se dirijam às características profissionais dos docentes. Constituem, portanto, no entender dos próprios sujeitos, uma forma de “desrespeito” ao docente que, além de enfraquecer sua imagem de autoridade, interfere decisivamente no desenvolvimento das atividades pedagógicas. Além disso, sua ocorrência, no cotidiano das duas turmas investigadas, é rara, restrita à aula de determinados docentes cujo nível geral de indisciplina é mais elevado, e protagonizada por um número muito pequeno de alunos, justamente aqueles que por mais tempo se dedicam a outras formas de desvio. Conforme observamos, réplicas como essas raramente constituem eventos isolados, ocorrendo preponderantemente em situações em que outras formas de indisciplina (conversas, gritos, barulhos e deslocamentos em sala de aula) já se encontram em andamento, como uma espécie de trampolim para a ocorrência desse último tipo de desvio.

Por fim, cumpre destacar que não foi registrado, durante o trabalho de campo, nenhum caso em que essas réplicas tivessem envolvido agressão física, ameaças ou xingamentos pessoais aos professores, o que confirma os depoimentos dos docentes, há pouco analisados, que não indicam a violência, particularmente aquela praticada pelos alunos contra o professor, como um problema do estabelecimento e, especialmente, das turmas investigadas.

Cabe destacar, ainda, que só foram observados desentendimentos abertos entre alunos e professores na forma de réplicas à ação disciplinadora do professor. Assim, se os

desentendimentos entre esses dois atores fazem parte do cotidiano escolar, eles dificilmente se encontram desvinculados de situações onde o poder docente tenta se impor. Como veremos nos próximos capítulos, quando da análise dos possíveis fatores explicativos dos múltiplos tipos de desvios, formas específicas de exercício do poder professoral parecem explicar, em grande parte, a ocorrência desse tipo específico de indisciplina.

c) Efetuar ação disciplinadora no lugar do professor em tom de deboche

Dado que a indisciplina tende a atingir diretamente o “*bom andamento*” das atividades pedagógicas, é compreensível que nos deparemos, com situações em que os próprios alunos, sentindo-se prejudicados pelos atos de indisciplina dos colegas, assumam, temporariamente, as funções de controle dos docentes, e admoestem os colegas na tentativa de fazer cessar seus comportamentos de indisciplina. Porém, como pudemos registrar, não é raro que essas admoestações sejam realizadas de uma forma pejorativa que busque, tão somente, debochar da função de controle exercida pelo professor em sala de aula.

(...) O professor volta a explicar a matéria, pára e chama a atenção de Marcos e Hudson que fazem barulho. Pede a Hudson que sente em sua carteira e o aluno diz: “*Tô ouvindo, pera aí!*” O aluno volta a sentar na cadeira onde estava, arruma o brinco com calma e não se dirige ao local que o professor pediu.

Professor: “*Tô te esperando!*”

Cristiano, em tom de ironia diz para Hudson: “*Tem que respeitar o professor!*”

Hudson: “*Só respeito o meu pai e minha mãe!*”

O professor, percebendo que a intenção do aluno é ridicularizá-lo, chama a sua atenção.

Cristiano: “*Tô te defendendo boca de desmazelado!*”

Professor: “*Já acabou o show?*”

Hudson: “*Continua sábado!*” (Aula de História, Oitava Branca, 20/09)

(...) Miuri e Aviner brincam jogando bolinha um no outro. A professora se irrita com Miuri, vai em direção ao aluno bastante nervosa e gritando. Pede ao aluno que pare. O aluno responde também de forma agressiva que Aviner é quem o está provocando, e diz: “*Presta atenção professora*”. A professora se irrita ainda mais e grita com o aluno: “*Presta atenção você, você que é o aluno aqui!*” A professora pára de xingar. Miuri vai para frente da sala. Os olhos da professora brilham como se estivesse chorando. Diz que está muito difícil e enfatiza: “*Não é que eu não goste de vocês, eu gosto é por isso que chamo a atenção*”. Keila fala com um sorriso irônico no rosto: “*Pera aí, gente! Se vocês não querem aprender eu quero*”. A professora chama sua atenção dizendo que ela também não faz nada e que só atrapalha. A aluna ri com ar de deboche (...). (Aula de Português, Oitava Preta, 27/04)

(...) Miure sai da sala. Leidimila, com ar de brincadeira diz: “*Ah gente, cês abusam demais, essa professora é a mais legal que a gente tem*”. Em coro parte da turma grita: “*Ahhhh!*” (...) (Aula de Ciências, Oitava Preta, 03/05)

Em situações, como as acima descritas, todos os docentes tendem a encarar a “ajuda” dos alunos como uma espécie de deboche que visa ridicularizar sua posição de autoridade. Por isso, condenam esse tipo de comportamento, admoestando os “falsos” colaboradores. Como constatamos, para além do tom debochado dessas posturas – que se evidencia na tonalidade da voz e nos sorrisos irônicos dos alunos no momento em que as protagonizam – o que parece incomodar os professores é, também, o fato desse tipo de conduta ser, geralmente, realizada por alunos que costumemente se envolvem em eventos de indisciplina. Em função desse número restrito de participantes, esses comportamentos tendem a ser pouco freqüentes.

d) Fazer brincadeiras debochando do professor.

No mesmo sentido das falas dos professores, analisadas em seção anterior, os depoimentos dos alunos também indicam a inexistência, no contexto das turmas investigadas, de comportamentos que agredem diretamente os professores. No entanto, a condenação de um tipo específico de comportamento que visa diretamente o professor encontra-se bastante presente nesses depoimentos: **fazer brincadeiras debochando do professor.**

Pesquisador: Que bagunça eles fazem? Conta aí.

Elias Douglas: Eles não respeitam ninguém, não respeitam os professores né. Pelo menos o de História mesmo eles não respeitam. (...) **Mas também não é assim, um desrespeito também de xingar os professores né.** É a brincadeira né? (...) eu não acho legal, ficar fazendo brincadeira desse jeito não.

Pesquisador: E o que é bagunça?

Leandro: Ah fazer bagunça, é você ficar atrapalhando a aula dele [fala do professor de História], ficar só falando, ele fazendo as coisas e você conversando, você rindo, você zuando ele. Igual todo mundo gosta de ficar zuando ele. Quando ele vai com bonezinho fica chamando ele de escoteiro, policial. Fica fazendo bagunça. Quando ele tá corrigindo um para casa ou passando um exercício e todo mundo conversando, aí ele fica nervoso. Aí ele começa a xingar também. Aí na hora que ele xinga uma vez, aí pára um pouquinho, depois continua outra vez, aí ele fala: “*pra fora*”, manda lá pra diretoria.

Como se depreende desses depoimentos, os alunos costumam realizar muitas brincadeiras com os professores. Mas o que haveria de proibido em tais brincadeiras? Como vimos, anteriormente, ao discutir as características das regras escolares, a proibição das brincadeiras não tende a ser compactuada por todos os docentes. Referimo-nos, em especial, à professora de Matemática que não só encara como normais e divertidas essas brincadeiras, como, muitas vezes, as inicia ou as incentiva. É verdade que, em casos muito especiais, em

que elas tendem claramente a constituir-se numa ameaça real à sua dignidade pessoa, a professora tende a condená-las, advertindo os alunos e demonstrando insatisfação. Ademais, afora esses casos muitíssimos especiais, a professora tende a encarar qualquer tipo de brincadeira como “normal”.

Essa, porém, não é a postura dos demais professores que costumam atribuir a essas brincadeiras debochadas um caráter desviante. Não há, porém, uma regra geral que as proíba de antemão. Como diz uma docente “ (...) *eu não gosto não, mas as vezes não incomodam não*”. Se a brincadeira é realizada de forma “sadia” – o que significa dizer que ela não é violenta, não implica em malícias de ordem sexual ou não interrompe a aula, integrando-se a ela e constituindo-se num momento de descontração entre alunos e professores – tende a ser valorizada. Se não, os professores as condenam com veemência.

Essas brincadeiras podem ser agrupadas da seguinte forma:

- Brincadeiras que envolvem malícias ou insinuações de ordem sexual: são aquelas que, de alguma forma, envolvem palavrões ou insinuem determinados tipos de comportamentos sexuais por parte dos professores. Vejamos alguns exemplos extraídos das notas de campo.

(...) A aula continua e as conversas também. De repente, Miure grita imitando uma mulher: “*Ta te chamando, professor!*” Uma aluna da 6ª série (a aluna tem 14 anos e está grávida) está chamando o professor na porta. Ouvem-se alguns alunos dizendo: “*Papa anjo*”. Os alunos brincam insinuando algum tipo de relação entre o professor e a aluna. Marco Túlio em pé diz: “*Aqui professor, tá dizendo que sua mulher é boa!*” O professor não diz nada, mas não parece se agradar com as brincadeiras. Despede-se da aluna e retorna à sala. Marco Túlio, sentado na janela, insinua uma posição sensual com o corpo (mexendo com os olhos e lambendo os dedos) chama o professor. O professor volta a corrigir os exercícios. Pede a Miuri que troque de lugar e o aluno atravessa a sala imitando um “travesti” e provocando o professor que não parece gostar. Miuri se senta do outro lado da sala. O professor se aproxima dele e chama sua atenção, mas o aluno apenas ri, fazendo com que o professor também perca o tom de seriedade (...). **(Aula de História, Oitava Preta, 04/05)**

(...) Entro na sala pela primeira vez. Os alunos estão muito agitados. Um aluno chama o professor de “Malandrão” em tom de deboche. Em seguida insinua que eu seria um “caso” do professor. As brincadeiras se seguiram durante alguns minutos até que o professor perdesse a paciência e se dirigisse a um dos alunos dizendo: “*Eu já tenho minha sexualidade resolvida, você que é novo é que deveria se preocupar*” (...). **(Aula de História, Oitava Preta, 04/04)**

- Brincadeiras que debocham das admoestações realizadas pelo professor: neste caso, diferentemente das réplicas à ação disciplinadora do professor, o aluno não questiona o

chamado de atenção do docente, mas apenas o ridiculariza. Vejamos alguns exemplos extraídos das notas de campo:

(...) O professor interrompe a aula para chamar a atenção de Marcos, perguntando se ele quer ir embora. O aluno diz que não e fica em silêncio. Nóia fala que o professor tem que dizer isso é para ele. O professor diz que ele pode ir embora. Ele se levanta e diz: “*Ô beleza!*” Caminha em direção à porta, abre-a e volta a fechá-la rindo e dizendo que não vai descer porque não quer tomar suspensão. Mariana fala: “*Ah não professor, se eu fosse o senhor agora eu colocava ele para fora*” (...) **(Aula de História, Oitava Branca, 05/11)**

(...) O professor se dirige aos alunos dizendo: “*Os alunos que não fizeram a atividade (de recuperação) eu vou telefonar para os pais*”. Keila diz rindo: “*E se não tiver telefone?*” “*Eu mando bilhete*” (...) **(Aula de História, Oitava Preta, 28/04)**

- Brincadeiras que visam debochar das características dos professores e de seus atos: trata-se de brincadeiras que ridicularizam a aparência, a vestimenta, a linguagem ou os erros (“vacilos”) dos professores em sala de aula, conforme ilustra o excerto abaixo:

(..) O professor fala que estudarão o nazismo e explica que os nazistas perseguiram os homossexuais. Avner faz uma brincadeira insinuando que o professor seria homossexual e todos riem. O professor continua explicando e procura exemplificar: “*Por exemplo, eu sou um homossexual...*” Imediatamente todos riem, fazem muito barulho e debocham do professor que tenta explicar que era só um exemplo. Marco Túlio grita na janela: “*O professor assumiu que é viado!*” Todos riem. Cessadas as gozações, o professor passa a explicar um trabalho em grupo que os alunos deverão fazer. Diz que vários outros trabalhos não funcionam, mas que esse tem de funcionar. Dá visto em um exercício que os alunos deveriam ter feito em casa e volta a falar sobre o trabalho em grupo. O professor diz: “*Começemos...*” Jeremias e Marco Túlio riem como se o professor tivesse errado na pronúncia do português. O professor reclama. Os alunos dizem que até eu ri do português do professor, o que me constrange. O professor tenta explicar que falou certo, mas desiste. Vai chamar a atenção de Gutemberg e troca de nome. Todos riem muito. **(Aula de História, Oitava Preta, 09/11)**

- Brincadeiras que simulam tentativas de agressão aos professores: trata-se de situações onde os alunos simulam ameaças aos professores, verbalmente ou fisicamente fazendo movimentos de luta. O tom de deboche é perceptível pela expressão do rosto dos alunos, particularmente pelos risos.

(...) O professor continua a explicar e é interrompido por Cristiano que pede para beber água. O professor não deixa e Cristiano, em tom de brincadeira, coloca o dedo próximo ao rosto do professor e diz: “*Cê é tirado!*¹²⁵” (...) **(Aula de História, Oitava Branca, 27/09)**

¹²⁵ Ser “tirado” significa, na gíria dos alunos, desfazer-se dos outros.

(...) Marco Aurélio lê sua resposta, mas o professor interrompe para chamar a atenção de Miuri e tomar o seu fone de ouvido. O aluno diz que a pilha vai acabar e se levanta em direção ao professor. A aula é definitivamente paralisada. Miuri pede ao professor para desligar o rádio. Tenta pegar o rádio da mão do professor dizendo que irá desligar. O professor segura o rádio com a mão e permite que o aluno desligue-o sem retirá-lo de sua mão. Ele “enrola” e faz brincadeiras fingindo que está procurando o botão para desligar. Todos riem muito. (...) Miuri volta a lembrar o professor sobre o rádio dizendo em tom de brincadeira: “*Se não devolver o rádio vai ver lá fora!*” O professor responde sério: “*Ai que medo!*” Porém, pelo tom de deboche do aluno, parece notar que ele não fala sério (...). (Aula de História, Oitava Branca, 18/05)

3.4- A INDISCIPLINA E SEU CARÁTER PERTURBADOR: AS MÚLTIPLAS FORMAS DE MANIFESTAÇÃO DA INDISCIPLINA.

Embora os professores dêem destaque, tanto em seus depoimentos quanto no dia a dia escolar, principalmente à perturbação gerada pelos comportamentos de indisciplina, descrevendo-os como eventos que “*trazem problema para o andamento da aula*”, não se pode tão facilmente associá-la a seu caráter perturbador. Como pudemos observar em várias situações, muitos comportamentos dos alunos, embora tidos como de indisciplina pelos docentes e por eles próprios, não chegam a colocar em risco o desenvolvimento das atividades pedagógicas, configurando-se tão somente como descumprimentos de regras com conseqüências de ordem individual e com reflexos pouco significativos na realização das atividades de sala de aula.

Por isso, muitos professores tendem a não atribuir relevância a alguns desses atos, encarando-os, dentro de certos limites, como “normais” ou toleráveis. Esse é o caso de algumas “conversas fora de hora” ou de um rápido “passeio pela sala de aula” que, muitas vezes, não recebem senão um olhar reprovador por parte do docente ou possam até mesmo despercebidos, dada a eficácia das estratégias que permitem aos alunos “salvar a face”. Assim, muitos atos de indisciplina não ganham visibilidade na sala de aula, sendo realizados às escondidas, sem serem notados pelos professores ou sem que provoquem qualquer tipo de perturbação. É preciso portanto ressaltar, como bem lembra Cohen (1971), que o desvio não cria necessariamente a destruição de uma dada organização, sendo que todas elas comportam uma certa tolerância a ele.

É certamente, devido a isso, que alguns professores ressaltam, por exemplo, que alguns atos de indisciplina podem possuir um aspecto positivo ao denunciarem regras ou situações de ensino inadequadas. Já a grande maioria dos alunos ressalta a função de “válvula de escape” desempenhada pelos atos de indisciplina. A alegria e a descontração por eles

provocados, serviriam para quebrar a tensão e o cansaço provocado pela pesada rotina de trabalho imposta pela escola.

Pesquisador: Então você acha que um dos motivos para eles fazerem isso é passar o tempo?

Elias: Passar o tempo e pra distrair o povo também né? Porque às vezes cansa, você ficar lá concentrado nas coisas, você cansa. Aí eles pega e brinca pra distrair, pra brincar mais.

Pesquisador: Por que você acha que vocês fazem isso [atos de indisciplina]?

Miuri: Ah! porque fica todo mundo parado lá sem fazer nada, é chato. Ainda mais todo mundo que gosta de brincar, sabe? Ainda mais a gente que é adolescente, sabe? Todo mundo gosta de falar com o outro. Essas coisa assim. Por isso.

Pesquisador: Por que você acha que o pessoal faz bagunça na sala?

Miuri: Pra quebrar a rotina. Pra não fica todo mundo muito irritado e todo mundo gosta de conversar. Só isso.

Porém, essa função de válvula de escape só é desempenhada quando esses atos ocorrem de forma limitada e em circunstâncias específicas, que permitem ao professor um controle sobre os alunos. Somente dessa forma, a indisciplina poderá contribuir para a vitalidade do grupo, aumentando a eficácia do trabalho docente. Nessas circunstâncias, como diz Cohen (1971: 32), *“mesmo os membros do grupo que se conformam podem desejar não ver os desvios serem extirpados e nem os membros desviantes expulsos”*

Pesquisador: Você se diverte com os outros zuando? Porque você não zoa!

Diego: Pior que divirto! Às vezes eu divirto mais com os outros zuando do que comigo mesmo. A gente pára e olha, vê aquela palhaçada assim e começa a rir.

Pesquisador: Você acha isso importante?

Diego: Ah, importante assim pra trazer a diversão. Mas não vai trazer muito futuro. A pessoa vai zuá, mas não vai tá prestando atenção na aula. Vai fazer com que ela aprenda menos.

Pesquisador: você acha que te atrapalha?

Diego: Não, a mim não! Atrapalha quem tá zuando e não tá prestando atenção na aula.

Como se vê no depoimento, ao contrário do que afirma Willis (1991), mesmo os alunos que não têm o hábito de protagonizar os atos de indisciplina não precisam renunciar a seu “direito a um tempo divertido”, se contentando em usufruir dele de forma indireta.

Assim, é somente em determinadas situações específicas que a indisciplina assume uma natureza mais perturbadora, passando a constituir-se como um sério risco para o desenvolvimento da aula e atraindo fortes queixas por parte de professores e alunos. Se, do ponto de vista intrínseco de cada comportamento, é possível afirmar que sua gravidade aumenta à medida em que os atos de indisciplina tendem a quebrar regras relativas às formas de relacionamento entre os sujeitos na sala de aula – como muito bem descreve Amado (1998,

2001) com os seus níveis de indisciplina –, se tomarmos como critério de gravidade a capacidade do comportamento em perturbar o desenvolvimento de uma aula, tudo passará a depender da maneira como alguns fatores específicos se articulam no contexto de cada aula.

De modo geral, as observações realizadas e os relatos de alunos e professores demonstram que a indisciplina só chega a assumir um caráter eminentemente perturbador, interferindo substantivamente no “*bom andamento*” das atividades pedagógicas, quando concretizada sob formas específicas. Assim, a análise de fatores como a frequência dos comportamentos de indisciplina, o número de sujeitos envolvidos, a quantidade de regras que são quebradas ao mesmo tempo e o momento de ocorrência dos atos de indisciplina, parece ser fundamental para se compreender de que forma esses comportamentos chegam a se constituírem como empecilhos à ação pedagógica, a ponto de aparecerem com frequência nas queixas de alunos e professores. A presença ou não desses fatores indicará, em grande medida, o nível de perturbação gerado na aula e as possibilidades de que o professor retome a ordem em sala de aula.

Antes, porém, de procedermos à análise desses fatores, é preciso ressaltar que em contexto, torna-se muitas vezes impossível efetuar uma leitura separada de cada um deles. É, certamente, por meio de um esforço analítico que esse empreendimento será aqui realizado.

A frequência dos comportamentos de indisciplina

A frequência com que os comportamentos de indisciplina ocorrem em sala de aula apresentou-se, sem dúvida, como a maior definidora do seu potencial de perturbação da aula. Não é, por acaso, que autores como Amado (1998) e Estrela (1986, 1992) vêm, há muito, destacando a importância desse fator na definição da gravidade dos atos de indisciplina. É certamente por isso que alunos e professores insistem em utilizar expressões como “*o tempo todo*”, “*freqüentemente*”, “*sempre*” “*a todo o momento*”, “*na maior parte do tempo*”, “*na maioria das vezes*” para designar o nível de gravidade dos comportamentos discentes. Como foi verificado, mais do que a natureza dos comportamentos em si são suas repetições incessantes no decurso de uma aula, seja por iniciativa de um ou de vários alunos que se revezam, que tendem a prejudicar o desenvolvimento da aula, obstruindo o prosseguimento das atividades e dificultando qualquer tipo de ação por parte do professor. O excerto abaixo é ilustrativo.

Há conversas por toda parte enquanto a professora organiza a caixa de material e tenta explicar a atividade do dia. Vira e chama a atenção de Aretuza que está conversando de forma mais exagerada: “*Vê só já é uma moça!*” Em seguida chama também a atenção de Marco Túlio. Depois de Jeremias e depois de Miuri. As conversas continuam exageradas. A professora não consegue falar para explicar a atividade. Diante da dificuldade vira-se para a turma e diz: “*A questão do limite tá complicada aqui. Tô me sentindo totalmente desrespeitada. Vocês estão ignorando a minha presença*”. Começa a explicar a atividade e Keila pede um faquinha em voz alta, porém fazendo trocadilho com a palavra:

“*Alguém tem uma vaquinha?*”

A professora chama a atenção e ela sorri com ironia dizendo:

Keila: “*Que que foi professora?*”

A professora diz:

“*Aí!* - olhando para ela.”

A garota olha e ri novamente. A professora então vira-se para a turma e diz:

“*Tô assim impressionada com vocês, essa algazarra, essa falta de limite, parece que não tem ninguém na sala*”.

A aula continua e a professora consegue falar por alguns minutos. Alguns alunos se dedicam à atividade proposta: colorir o desenho de Zeus. Volta a chamar a atenção de Aretuza que conversa com Crizelaine. Em seguida, Crizelaine é quem é chamada atenção. A aluna não gosta muito, talvez porque raramente isso aconteça com ela. Tenta se explicar, mas rapidamente perde a paciência e resmunga algo. A professora então pede que ela saia da sala e a aluna sai. Os alunos observam atentos e por alguns segundos ficam em total silêncio. A aula continua e as conversas também demonstrando que a punição dada a Crizelaine não surtiu efeito.

A professora está virada para o quadro escrevendo algo e Miuri solta um grito. Vira-se e pergunta quem foi, olhando para o aluno. Ele tenta despistar olhando para o lado. A professora pergunta se foi ele e o aluno diz rindo:

“*O que?*”

A professora pede que ele desça, mas o aluno reluta:

“*O que eu fiz?*”

Professora: “*Sai Miuri!*”

Miuri: “*Sai não, eu não sou cachorro!*”

Professora: “*Eu é que sou!*”

Miuri: “*A senhora é quem tá dizendo!*”

Mais um aluno sai de sala, mas sem que a punição surta efeito. Ouve-se muita conversa na sala. Poucos alunos colorem o desenho. Tempo depois a professora chama a atenção de Adriana que está conversando com as colegas. Pede à aluna que troque de lugar. “*Eu sentar aí, eu não!*” A professora então pede que ela desça. A aluna diz: “*Então eu desço*” – e sai da sala de aula. A professora desce com ela dizendo que vai resolver o caso dos três. Alguns alunos fazem comentários na sala de que a professora é louca. Marco Túlio fala: “*Quero que ela parte é pra cima de mim!*” Aretuza diz sério: “*Que isso! Hoje a turma tá tranqüila! (...)*” (Aula de Artes, 19 de maio, Oitava preta).

Embora essa aula ofereça material significativo para várias outras discussões, vamos nos ater apenas ao aspecto persistente dos comportamentos de indisciplina. Como pode ser percebido, mais do que a gravidade intrínseca dos comportamentos dos alunos é o fato de eles se repetirem incessantemente no curso da aula, que leva a professora a interrompê-la para admoestar os adolescentes. A aula conta assim com uma sucessão de atos de indisciplina – das conversas às réplicas à ação disciplinadora da professora – que dificulta o engajamento dos alunos na atividade e qualquer tipo de ação por parte da docente. A frequência é, portanto, fundamental para se compreender os desvios de menor gravidade na medida em que os atos,

quando esporádicos e considerados isoladamente, raramente chegam a assumir uma grande relevância no contexto da sala de aula. Se a indisciplina pode, em alguns casos, ser tolerável e até mesmo compreensível, a indisciplina “*toda hora*”, “*todos os horários*” “*todo dia*”, torna-se perturbadora e condenável, até mesmo para os alunos.

Pesquisador: Mas por que você acha que sua sala é bagunceira?

Aretuza: Tipo assim eu acho que, igual todo mundo fala, tudo tem hora certa. Tá certo... até eu mesma. Tem hora que a gente conversa, **mas o problema da sala é que a gente não sabe a hora de parar**. Eu paro, não é todo dia, toda hora, todos os horários que eu estou assim. Igual, lá na minha sala é toda hora, todos os horários que eles fazem a mesma coisa. Tipo assim, às vezes a professora está explicando, eles estão gritando, conversando. Às vezes aquilo passa da conta mesmo, do limite. (...) Não, é tipo assim, quando eles começam não pára, aí fica aquela coisa, fazendo careta na aula, aquela conversação danada, aí fala para parar e eles não param. Ah, aquilo vai... nossa!

Mesmo nos casos em que se leva em consideração apenas o comportamento individual de cada aluno, a frequência ainda assim nos pareceu muito significativa para que seja avaliado o nível de perturbação gerado pelo comportamento de indisciplina. Como foi possível observar, um único aluno pode chegar a desestabilizar as atividades pedagógicas de toda uma sala à medida em que seu comportamento se repete por várias vezes no decorrer de uma aula. Essa reincidência, além de interferir diretamente na concentração dos alunos, acarreta interrupções frequentes ao exigir resposta por parte do professor. Não é por acaso que muitos docentes, embora incomodados, optem, em alguns casos, por não admoestar o aluno a fim de resguardarem o prosseguimento da atividade. Porém, trata-se sempre de uma decisão difícil já que, nesses casos, o que está em jogo é a própria imagem de autoridade do professor. É, certamente, devido à relevância deste fator que os professores tendem a analisar a gravidade dos comportamentos de indisciplina principalmente em função da frequência com que são praticados.

Professor de História: Depende... se isso é **constante**, se ele chega atrasado **todos os dias** é errado é grave, porque ele também atrapalha o **andamento da sala**, agora caso isso aconteça **de vez em quando**, entendeu, eu acho que é errado, mas aí é tolerável.

Pesquisador: Por exemplo, isso pode trazer alguma dificuldade? Você permitir que o aluno entre e um outro não. Um que for mais constante e um que não for constante?

Professor de História: Isso traz, é traz. Eu já tive dificuldades com isso, mas aí a gente conversa fala: “*Ó o fulano... eu deixei fulano entrar, mas o fulano ele não entra... ele não chega atrasado todos os dias, né, e eu te deixei lá fora porque você praticamente todo o dia chega atrasado*”. Então, é claro que os alunos vão me questionar isso, mas é o momento de você estar explicando as causas da sua ação.

Professor de História: (...) Agora se ele **faz isso constantemente**, **se é hábito dele toda hora ou quase toda aula** fazer isso, aí já é errado e grave.

Professora de Educação Física: Eu acho que torna-se pouco grave **quando é esporádico** né? Ele tá contando um caso ali ele tá falando alto. Acho que isso não é tolerável. Acho que a gente não tem que aceitar, mas não chega a ser grave, porque se você conversa com ele e é uma **situação esporádica** não vai se repetir. Agora se o aluno **constantemente** ele ignora sua presença toda vez que você tá explicando o exercício ele ignora, torna-se grave porque ele simplesmente tá considerando que ali não é aula.

A frequência com que o comportamento ocorre assume, portanto, uma importância fundamental na análise dos desvios de menor gravidade, já que é em função dela que determinados atos revestem-se de uma maior gravidade e é em função dela que o sujeito e seus comportamentos tendem a ser avaliados. Nossos dados nos convencem de que, no caso específico dos pequenos desvios cuja gravidade e visibilidade social é menor, torna-se pouco provável a ocorrência de situações em que – como fazem crer as análises de Becker (1985) – um sujeito que cometeu um único desvio possa ser visto pelos outros indivíduos como um desviante em potencial. Os casos de “erros de alvo” parecem bem ilustrativos na medida em que, conforme pudemos identificar, tendem a ocorrer quase que exclusivamente com alunos que costumeiramente cometem atos de indisciplina¹²⁶. De modo geral, verificamos que a maioria dos professores é bastante tolerante com os deslizes eventuais dos alunos e, mesmo nos casos mais graves, leva sempre em consideração o histórico comportamental e a natureza psicossocial dos sujeitos¹²⁷. Conforme foi presenciado, mesmo os casos um pouco mais graves de violência escolar, como as agressões entre os discentes, podem não afetar a imagem positiva que os professores têm de um determinado aluno, desde que esse comportamento não seja freqüente e o aluno possua outros atributos valorizados pelos professores. A título de exemplo, pode ser citado o caso de Aretuza que, mesmo tendo agredido fisicamente uma colega no banheiro da escola, manteve quase que inalterada sua imagem de “boa aluna” frente aos professores. Portanto, no caso de comportamentos menos graves como os de indisciplina, mais do que a natureza do ato, é a frequência com que ele ocorre que melhor define seu nível de perturbação e sua gravidade. Portanto, ela aparece como um dos principais critérios utilizados pelos professores para julgar, tanto os padrões de comportamento dos alunos, como a gravidade dos atos por ele cometidos.

¹²⁶ Segundo Kounin (1977), os “erros de alvo” ocorreriam nas seguintes circunstâncias: quando o docente culpabiliza um inocente pelos atos que ele não cometeu; quando o professor intervém sobre um aluno sem que tenha sido ele quem iniciou o ato de indisciplina; quando o professor dirige sua intervenção sobre um comportamento menos grave e não se dá conta da ocorrência de outro mais perturbador.

¹²⁷ Como salienta Foucault (1987), no mundo moderno não se julga apenas os delitos, mas também a alma dos sujeitos.

O número de sujeitos envolvidos

Um segundo fator que se apresentou como relevante na avaliação da perturbação gerada pela indisciplina foi o número de sujeitos dela participantes. Conforme se observou, os atos de indisciplina ocorridos em sala de aula podem provir da iniciativa de um único aluno, mas, à medida que outros sujeitos participem, tendem a se tornar mais perturbadores e, por isso, mais graves. De modo geral, formas de indisciplina que contam com a participação de poucos alunos, a menos que sejam muito freqüentes, raras vezes chegam a interferir no andamento da aula, sendo consideradas como menos graves pelos professores e, por isso, mais facilmente toleradas. Já, à medida em que mais sujeitos passem a aderir, o nível de perturbação se eleva, tornando difícil a ação disciplinadora do professor e dificultando a realização do trabalho pedagógico:

Pesquisador: Então os vários alunos conversando...

Professor de História: É errado e grave justamente porque se está todo mundo conversando você não vai conseguir continuar a aula, quando alguém... quando uma pessoa só está conversando, você olha para pessoa e automaticamente ela se cala e etc. e tal. Agora quando você tem uma quantidade que está quase todo mundo conversando é mais difícil para você voltar a manter o silêncio em sala de aula, por isso que é grave.

Porém, embora a indisciplina possa ser praticada por um número significativo de alunos ao mesmo tempo, é preciso salientar que, no contexto das duas turmas investigadas, ela raramente assumiu uma forma organizada. O mais habitual foi ver esses atos praticados de forma desconexa, sem organização prévia. São exemplares os casos em que alguns alunos, aleatoriamente, chegavam atrasados em sala, levantam-se de suas carteiras circulando pela turma ou faziam gozações com o professor. Merecem destaque os casos muito habituais nas aulas de determinados professores, em que praticamente toda a turma se envolvia em comportamentos desviantes, mesmo não havendo entre eles qualquer relação aparente. Nesses casos, a indisciplina se manifestava numa espécie de efervescência coletiva que contagiava, de modo impressionante, vários alunos ao mesmo tempo e inviabilizava, quase que totalmente, a possibilidade de realização de qualquer atividade pedagógica. Não se trata aqui da criação de uma contra-cultura escolar, pois o grupo de colegas não funciona como uma espécie de base material que sustenta a existência de uma cultura de oposição à escola como se vê, por exemplo, no trabalho de Willis (1991). Ao contrário do que afirma o trabalho deste pesquisador, não parece ser impossível produzir diversão em sala de aula sem a existência de grupos. Não se pode, portanto, falar de um poder de grupo, mas sim de um poder de conjunto.

Trata-se, como dizem os alunos de “*ir no embalo*” dos colegas, numa atitude que poderíamos chamar de quase instintiva. Alguns alunos citam, por exemplo, a expressão “*vai pegando na sala*” numa espécie de analogia ao fogo que se alastra numa queimada ou a uma planta rasteira que se espalha sobre um muro.

Pesquisador: Em algumas aulas os alunos conversam mais em outras menos. Numas gritam e em outras não, por quê?

Jonathan: Eu não sei! Os meninos lá que começam e depois **vai pegando na sala**, uns começam zuar e depois pára todo mundo.

Pesquisador: O que é pegar?

Jonathan: Assim uns vai ouvindo e aí já vai entrando na conversa e aí a conversa vai espalhando.

Pesquisador: E por que espalha?

Jonathan: Os meninos lá que vão pegando a conversa.

Gutemberg: Tipo assim: um vai lá e começa. Aí os outros pegam e acham legal e continuam atrás. E muitos não querem ser prejudicados e pega e fica quieto no canto deles. Igual o Marco. O Marco quando tá começando bagunça dentro de sala, ele é o único que vem e avisa a professora, os outros não. (...) Um só chamava todo mundo, aí começava a embalar junto com os outros.

Pesquisador: Que tipo de bagunça que tem lá?

Kenia: Ah, assim, porque as pessoas, uns que ficam começando a zoar o outro. Aí começa a bagunça, aí começa gritando, aí depois todo mundo começa a zoar, aí começa por um, aí depois os outros vai entrando dentro da conversa, vai continuar zoando, aí depois pega e fica, aí junta todo mundo, aí pega e começa a bater na carteira, aí começa a bagunça toda, aí os professores não dão conta mais de resolver, aí tem que chamar a diretora, a vice-diretora pra subir (...).

Felipe: Ah, não sei. Porque um conversa com o outro, puxa conversa aí todo mundo começa a conversar. Não sei!

Embora esse tipo de efervescência coletiva não ocorra com todos os professores, ela tende a ser muito comum nas aulas de alguns docentes específicos, revelando-se como a forma mais perturbadora de manifestação da indisciplina, já que obstrui quase que por completo a ação pedagógica e não oferece alternativas de controle por parte do professor que, nesses momentos, muitas vezes, sequer consegue ser ouvido pelos alunos.

(...) Há conversas por toda a sala, o professor tenta garantir o silêncio, mas não consegue. Desiste de chamar a atenção dos alunos no geral e passa a questionar um por um, sem contudo ser ouvido. Parece ser impossível estabelecer um diálogo com a turma que conversa muito, sem prestar atenção. O professor vai ao quadro, ensaia escrever algo, mas desiste. Pede silêncio. Há conversas por todos os lados e ninguém presta atenção. Leandro joga um giz nas costas do professor que parece não perceber. Algum silêncio é conseguido e o professor pergunta aos alunos sobre fatos que aconteceram no século XX. De brincadeira, alguns alunos em meio ao tumulto falam de coisas pouco significativas do ponto de vista histórico: “*o aniversário do meu pai*”, “*a vitória da seleção*”, “*a outra vitória da seleção*”, “*o show do...*”. O professor tenta falar várias vezes, mas não consegue, sendo interrompido ou notando que praticamente não está sendo ouvido. Os alunos citam vários fatos “insignificantes” sem parar e sem permitir que o professor fale algo.

Uma aluna diz: “*Assim eu vou ter que chegar perto do professor para ouvir, que carai sô!*” O professor olha as horas no celular e depois olha fixamente para a turma. Parece pensar o que fazer. Logo depois diz: “*Acabou a sessão palhaços?*” Cristiano diz: “*Sessão descarrego!*” O professor nervoso pergunta a alguns alunos se eles querem sair, olhando para a porta. Há um pouco mais de silêncio. Marcos pergunta a uma colega: “*Agora é aula de ciências?*” Todos riem e as conversas ficam ainda mais intensas. Logo em seguida, há um pequeno período de silêncio e alguns alunos participam da aula. No meio da fala do professor brincam com uma espinha em sua testa. Alguns gritam: “*Corno!*” Uma aluna cita o regime militar. O professor começa a falar sobre a repressão no período, mas Felipe interrompe dizendo em tom de brincadeira e malícia: “*Naquela época o pau tava em todos*”. Há muitos risos e gritos de todas as partes. O professor tenta prosseguir a aula, mas há interrupções o tempo todo. Resolve ditar uma atividade. Leandro brinca o tempo todo com o professor: “*Cadê o saci? Cadê o saci?*” As conversas e brincadeiras prosseguem por quase toda a aula inviabilizando que o professor realize qualquer atividade. **(Aula de História, Oitava Branca, 01/09)**

Como evidenciado acima, com um clima geral de indisciplina torna-se difícil ao professor distinguir entre “culpados” e “inocentes”, o que dificulta qualquer ação disciplinadora de sua parte:

Professor de História: (...) às vezes eu coloco... como eu fazia, coloquei algum aluno que eu achava que era o causador do tumulto pra fora da sala. Apesar de que isso não resolvia muita coisa, não.

Pesquisador: Por que você acha que não resolvia?

Professor de História: Não resolvia porque na verdade o causador... não havia um causador da bagunça. Eu acho que é... praticamente metade da sala estava envolvida com aquilo. Então, o que podia acontecer é o seguinte, você colocava um aluno pra fora... pra fora e os outros ficarem com medo de ser mandado, né, e tal. Então, às vezes isso funcionava. Mas assim, como eles... tem dia que eles estão mais agitados aí pra eles pouco... pouca importância tinha se eles iam ficar na sala ou se iam sair.

Nesse dia, a aula de História foi praticamente anulada pelos comportamentos de indisciplina dos alunos que, assume um caráter altamente perturbador, dado o número significativo de alunos que participaram ao mesmo tempo. Isso demonstra que a possibilidade de perturbação da aula pelos atos de indisciplina é significativamente influenciada pelo número de sujeitos participantes. Se, como dizem os alunos, a indisciplina “vai pegando na sala”, torna-se de fundamental importância verificar em que medida os diversos alunos de uma turma se mostram ou não dispostos, em determinadas circunstâncias, a ser “arrastados” por uma onda de atos desviantes.

A quantidade de regras quebradas na aula

Se, quanto maior o número de alunos envolvidos no ato de indisciplina maior é a possibilidade de perturbação do andamento da aula, o mesmo pode ser dito acerca da

quantidade de normas quebradas ao mesmo tempo no transcorrer de uma mesma aula. Talvez por isso os alunos efetuem, freqüentemente, uma distinção clara entre um simples desvio a regra, “*um deslize*” como nos diz uma aluna, e sua manifestação numa forma evidentemente mais perturbadora: a “*bagunça*”. Poderíamos dizer que a *bagunça*, vocábulo de uso freqüente por alunos e professores, é aquele que melhor descreve o caráter perturbador que a indisciplina pode assumir numa aula. Encontramo-la, principalmente, na fala dos alunos que a definem como uma forma de manifestação da indisciplina em que vários tipos de desvios são colocados em marcha ao mesmo tempo. A *bagunça*, portanto, não denota toda forma de indisciplina, mas sim sua manifestação mais perturbadora, e, por isso, mais condenável, no entender de alunos e professores.

Pesquisador: Falar palavrão você acha que é fazer *bagunça*?

Leidimila: Falta de respeito, né? Não é fazer *bagunça*, é falta de respeito, **mas tudo junto assim**. Palavrão, conversa, pular em cima da carteira, responder o professor... pra mim tudo isso é *bagunça*.

Pesquisador: Ficar em pé...

Leidimila: Não. Ficar em pé?

Pesquisador: É.

Leidimila: Se é fazer *bagunça*? Não. Agora, ficar em pé, conversando coisa que não tem nada a ver, ficar falando palavrão, **juntando tudo assim**, sabe, tudo que não tem direito, ficar pisando em cima da mesa, isso é *bagunça*. **Quando junta tudo de uma vez**.

Pesquisador: O que você acha que é *bagunça* em sala? É bater na carteira? Conversar em sala de aula?

Gutemberg: *Bagunça*?

Pesquisador: É.

Gutemberg: Não. Conversar, fazer um grupinho assim, conversar baixo, sem muita gritaria, *bagunça*, não acho que é *bagunça* não. Só ficar conversando, né não.

Pesquisador: Quando é?

Gutemberg: Quando é que...?

Pesquisador: Quando é *bagunça*?

Gutemberg: *Bagunça*. Tipo assim: junta um grupinho de meninos que é *bagunceiro*, ela vai lá e dá um vacilo, eles começam a gritar, bater carteira, daí já vai gerando a *bagunça*. Eles pegam começam a gritar, bater carteira, jogar papelzinho num e noutro. Um só já começa com a *bagunça* toda. Um vai jogar papel no outro, bater carteira... Daí que começa a *bagunça*.

Pesquisador: Na sala de aula o que o professor não gosta que vocês façam?

Kênia: *Bagunça*.

Pesquisador: E *bagunça* é o que?

Kênia: Ficar fazendo barulho, gritando, ficar batendo carteira, tacando bolinha de papel nos outros, isso é *bagunça* então eu acho que dentro de sala eles não gostam que faça isso.

Como se vê, a *bagunça* se caracteriza justamente pelo fato de várias formas de indisciplina ocorrerem a um só tempo. Uma simples conversa ou brincadeira não caracterizaria, portanto, a *bagunça*, mesmo que condenáveis. Mesmo no caso em que a

execução dessas múltiplas formas de indisciplina não se conjuga com os fatores anteriormente descritos, ainda assim ela nos pareceu muito relevante. Como pudemos verificar, embora os alunos admitam que quase todos os colegas, em certos momentos, participem de alguma forma da *bagunça*, para que alguém seja descrito como “bagunceiro”, faz-se necessário principalmente que seu comportamento seja freqüente, critério que sempre se conjuga com o fato de o aluno ter por hábito cometer todas as formas de indisciplina possíveis. Participar da bagunça não significa, portanto, necessariamente ser bagunceiro fato que ajuda a compreender o porquê de embora quase todo aluno cometer algum tipo de ato desviante, nem todos assumirem o estatuto de indisciplinado. Nesse sentido, podemos dizer que ser indisciplinado não é um atributo daquele que comete indisciplina, mas um certo tipo de julgamento acerca da forma e da freqüência com que essa indisciplina é praticada. De modo geral, é difícil conceber o caso de alguém que seja considerado *bagunceiro* ou *indisciplinado* por cometer sempre os mesmos desvios. O que observamos é que a maioria dos alunos não se permite cometer qualquer tipo de indisciplina, sendo justamente aqueles descritos pelos docentes e colegas como *bagunceiros* ou *indisciplinados* que costumam protagonizar formas de indisciplina variadas. Observamos que um aluno que conversa demais pode vir a ser descrito pelos professores e colegas como “tagarela” ou “chato”, mas dificilmente receberá o estatuto de *bagunceiro* ou de *indisciplinado*. Como afirmaram alguns alunos, se o bagunceiro costuma “*atrapalhar a aula*”, é principalmente pelo fato de sua conduta desviante ser constante e variada.

Amanda: Mais o bagunceiro pra mim é assim sabe, que não quer nada com a vida e **não fazem exercício** dentro de sala de aula. Que... assim... **quer fazer só bagunça**, que não quer saber de nada. (...) Que **desrespeita o professor**, que **manda bolinha no outro**. Que faz isso... que vai lá e **briga com o outro** de chute e de soco dentro de sala de aula. Assim... um aluno indisciplinado pra mim é assim!

Pesquisador: Como o aluno bagunceiro atrapalha?

Warley: Uê, ficar **brincando dentro de sala**, ficar **avacalhando a professora dar aula** num deixando ela falar. Fica **só conversando**, fica jogando, **jogando como se fosse cartas** na hora que ela tá dando aula, fazendo isso. Fica **escrevendo no quadro** na hora que ela tá sentada corrigindo ou fazendo a chamada. Esses negócios é de aluno bagunceiro e também fica tipo assim, **é fora, no pátio**, tipo assim, que antes não podia pisar na grama ali. Os meninos agora pisa, o professor não fala nada. Essas coisas erradas, que nem **quebrar o vidro do banheiro**, que já quebrou.

Marcos: (...) Agora o aluno bagunceiro não, ele pega, ele pega a folha ali ó **nem lê a folha** ele pega a folha vira ela de cabeça para baixo, **só fica conversando** um com o outro entendeu, quer saber da vida do outro, só fica conversando, brincando, **brincando de pega dentro da sala** entendeu, **escrevendo no quadro** isso é um aluno bagunceiro.

Embora os estudos sobre a etiquetagem tenham demonstrado a possibilidade do indivíduo vir a receber uma reputação sem ter cometido sequer um único desvio, o que se constatou nas turmas investigadas é que a atribuição da etiqueta de *indisciplinado* aos alunos constitui um evento raro e dificilmente construído em contradição com o comportamento real do aluno. A frequência e a variedade das formas de indisciplina revelaram-se como critérios fundamentais para o julgamento do perfil comportamental de um aluno. É preciso, porém, chamar atenção para o fato de que o julgamento dos alunos pela escola e em sala de aula sempre envolverá uma mescla de atributos comportamentais, por um lado, e de capacidades cognitivas, por outro, o que torna ainda mais complexa a atribuição de qualquer tipo de etiqueta¹²⁸.

O momento em que a indisciplina ocorre

Um outro fator identificado como muito relevante para a análise do caráter perturbador que a indisciplina pode assumir em sala de aula, é o momento de ocorrência do desvio. Conforme pudemos identificar, há determinados momentos em que a indisciplina, embora cause algum tipo de agitação, não se torna completamente incompatível com a execução das atividades escolares, não sendo, portanto, um forte agente perturbador do desenvolvimento das atividades pedagógicas. Podem ser citados os momentos em que os alunos copiam atividades do quadro ou resolvem exercícios, seja individualmente ou em grupo. Assim, os professores tendem a ser tolerantes com os desvios que ocorrem nesses momentos, na medida em que é minimamente possível aos alunos conciliá-los com a execução das tarefas.

Porém, conforme observações das aulas e os próprios relatos de alunos e professores evidenciaram, há um momento específico da aula em que os variados tipos de indisciplina tendem a colocar em risco o seu andamento: os momentos exposição do professor. Não é por acaso que alunos e professores condenem, com tanta frequência, os atos disciplinares que atingem diretamente a fala dos docentes:

Pesquisador: Qual é um bom comportamento e um mau comportamento?

Professora de Ciências: O bom comportamento de um aluno pra mim, assim eu sou bem rígida sabe, porque o respeito que eu dou pra eles, exijo que eles me dêem

¹²⁸ Some-se a isso, o fato de que, como bem lembra Delamont (1987), a atribuição de etiquetas em turmas não pertencentes ao ensino primário, pode se tornar um evento mais raro, devido as múltiplas apreciações a que os alunos se encontram submetidos por possuírem diversos professores.

também né, **na aula assim se eu estou explicando alguma coisa, eu detesto [põe ênfase na palavra] que o aluno fale junto comigo**, não sobre o assunto, mas fora do assunto do que eu estou falando, isto pra mim é a morte, sabe eu mando sair da sala porque não quer aprender (...).

Pesquisador: Que mais eles fazem? Você acha que conversar dentro de sala de aula é indisciplina?

Professora de Ciências: Não. Ah! Na hora em que estou falando é, **na hora que estou assim explicando alguma coisa**, mostrando alguma coisa pra eles eu acho. Aí eu acho uma falta de respeito, estou lá tentando, estou lá mostrando e não sei. Conversando, isso eu acho (...). Pode conversar, pode falar, ficar um do lado do outro, explicar, conversar sobre algum assuntinho isso pra mim não é indisciplina não. (...) Quando eu estou dando um exercício aí ele vira para o lado e vai conversar com o outro. **Na aula não me incomoda se for na hora que eu não estiver falando com eles, entendeu?**

Pesquisador: Então o problema é quando você está dando aula?

Professora de Ciências: **É quando eu estou explicando, argumentando alguma coisa com eles, me incomoda.** Mas no normal, quando eles estão fazendo o exercício deles e me pedem licença...

Pesquisador: Mas você acha que conversar em sala de aula é uma forma de indisciplina?

Professor de História: Eu acho que... há momentos que sim, há momentos que não, né. Eu penso...

Pesquisador: Quando?

Professor de História: Quando? Por exemplo, o professor vai tá explicando um conteúdo novo, né, eu acho que esse aí seria o momento dos meninos é... **calarem um pouco pra ouvir a explicação da matéria** (...). Então, é lógico, o professor tá lá passando matéria ou deu até mesmo atividade lá pra fazer, né, nesses momentos eles... eu acho que tem... eles vão estar conversando, vão estar é... até mesmo brincando entre si, sabe. E, nesses momentos eu acho que a conversa não... não seria prejudicial (...) Pois é, eu penso que o ideal seria um acordo entre professores e alunos, né. O ideal seria que professores e alunos determinassem o seguinte "*Ó, em determinadas situações, em determinados momentos, nós vamos... é... os alunos vão assim, ficar caladinhos pra ouvir o professor falar*".

Pesquisador: Os alunos sempre falam que na sua aula eles podem bagunçar, mas depois voltam atrás e dizem que não, que não podem bagunçar.

Professora de Matemática: Não, porque você pode ter um bom relacionamento, não precisa ser na aula pode ser em qualquer instância. **Mas quando vai falar alguma coisa importante você precisa esperar o outro terminar de falar pra depois você falar né.** E eu acho que é mais ou menos isso. E eles foram meus desde a 6º série e teve uma época que a gente treinava até assim com a mão, igual o Jô Soares faz entendeu? Pra eles treinarem uma coisa assim. Eu procuro chamar atenção e se precisar brigar eu não tenho vergonha nenhuma não: "*Cala a boca aí e fica quieto*". Mas assim como eles já estão comigo há mais tempo mais ou menos eles já entraram no meu ritmo. Na sexta série eu fazia assim [mostra gesto com a mão] e depois assoviava. "*Chega acabou, vamos aqui!*" Isso antes tinha uma piada, uma conversa, não tem problema, eles sabem que não dá pra ser sério o tempo todo né.

Pesquisador: Conversar em sala de aula quando é?

Professora de Matemática: **Quando, por exemplo, se eu estiver começando um assunto agora aí eu acho que não é o momento de conversar.** Mas se eu terminei e já estou passando um exercício aí eu já acho que já pode conversar com um amigo ou comigo.

É, portanto, principalmente no momento em que o ato indisciplinar interrompe, se sobrepõe ou coloca em risco o fluxo e o acompanhamento desse discurso docente, que ele

tende a ser visto como perturbador e é, por isso, muito condenado¹²⁹. Os momentos de exposição do professor revestem-se, assim, de um caráter “sagrado” na sala de aula. Como relata uma professora, eles representariam a própria “essência” da profissão docente.

Professora de Educação Física: Eu falo assim, que a gente, às vezes, fala que não gosta de aparecer, mas o professor ele gosta de aparecer. Pra mim a partir do momento que você escolhe ser professor... O que é o professor? Não é aquele que tá lá na frente falando pra trinta, quarenta? Então ele tem nele um ego forte. Ele quer aparecer sim. Ele quer ser a liderança. Não que... de repente não é a vida, o tempo todo da vida dele, **mas naquele momento ele quer ter atenção, senão ele não seria professor**. Ele escolheria outra profissão. Né?

Embora o modelo pedagógico “tradicional” que enfatiza o método expositivo não seja praticado por todos os docentes investigados, a fala tende a ser sempre, de uma forma ou de outra, muito utilizada. Por mais variada que seja a metodologia empregada pelo professor, haverá sempre a necessidade do discurso para se iniciar uma aula (por exemplo, explicando as tarefas que os alunos deverão realizar) ou de pequenos discursos intercalados no decorrer da aula para dar um recado, explicitar novos passos a serem seguidos, para corrigir exercícios ou para tirar dúvidas gerais dos alunos.¹³⁰ A fala é, portanto, sempre muito utilizada pelos professores. Como sugere Delamont (1987: 129), a fala do professor tem um peso tão forte na cultura escolar que poderíamos facilmente imaginar que “*o professor silencioso abdicou de seu papel*”.¹³¹ Como a fala do professor pode constituir a própria essência da aula (no caso das aulas expositivas) ou servir como condição indispensável para o desenrolar de todas as outras atividades programadas, qualquer forma de indisciplina que dificulte a comunicação do professor acaba sendo bastante perturbadora, chegando, no limite, a inviabilizar toda a aula, principalmente quando em sua composição estiverem presentes os outros fatores anteriormente analisados. Conforme observamos, é comum que alguns professores despendam a maior parte do tempo de uma aula apenas com a explicação, aos alunos, das atividades do dia, ou que não consigam passar de uma tarefa a outra, em razão dos atos de indisciplina ocorrerem justamente nos seus momentos de fala. Portanto, se a indisciplina pode ser descrita

¹²⁹ Apoiamo-nos aqui também nos depoimentos dos próprios alunos que condenam com muita veemência qualquer tipo de indisciplina ocorrida nos momentos de fala do professor.

¹³⁰ Por isso, é comum que os professores se queixem aos alunos da dificuldade em se começar a aula nas turmas.

¹³¹ A autora demonstra, com base em estudos realizados em diversos países, que os professores tendem a falar muito em sala de aula, independente de seu estilo pedagógico. As falas dos professores aumentam principalmente à medida que se vai subindo nos níveis escolares. Como exemplo, a autora cita os trabalhos clássicos de Flanders (1970) que demonstraram que um professor americano médio, ao ensinar para crianças de 13 anos, fala aproximadamente 70% do tempo da aula.

como a quebra de uma regra, isso parece ser mais perturbador na medida em que inviabiliza diretamente os momentos de comunicação entre o professor e a turma.

*

*

*

Inventariados, classificados e analisados os principais tipos de comportamento interpretados pelos docentes como sendo de indisciplina e, tendo discutido os fatores que os fazem perturbar o desenvolvimento de uma aula, estamos em condições de tirar algumas conclusões mais gerais:

- a) Quanto à frequência, em consonância com outras investigações (ESTRELA, 1986; AMADO, 2001; DOYLE, 1986) pudemos identificar que o número de ocorrências está diretamente relacionado à gravidade intrínseca dos comportamentos desviantes: quanto mais graves os comportamentos, menor é a sua ocorrência na aula. Assim, a menor incidência ficou por conta dos comportamentos que violam regras relativas à relação entre alunos e professores, seguido pelos eventos que violam regras relativas à relação entre os próprios alunos. Todos os outros tipos de indisciplina são muito usuais, cabendo destacar a enorme frequência de comportamentos como as conversas, os barulhos, os atrasos e as locomoções em sala de aula.
- b) Os diversos tipos de indisciplina não atingem os professores indistintamente, o que significa dizer que alguns deles conseguem tanto “isolar” a ocorrência de determinados eventos, particularmente aqueles cuja natureza é mais grave, como também diminuir a intensidade de tipos mais comuns como as conversas, os gritos, os barulhos, os atrasos, as locomoções, etc. Isso indica a importância do “fator professor” na análise do fenômeno, como será analisado nos capítulos a seguir.
- c) Os diversos tipos de indisciplina não são praticados indistintamente pelo coletivo de alunos. Como já aludimos e será analisado com mais vagar a frente, a prática de alguns tipos de indisciplina, particularmente aqueles que atingem diretamente os colegas ou os professores, se encontra circunscrita a um grupo limitado de alunos.

- d) Dado que algumas regras escolares são relativas, ou seja, variam de professor para professor, alguns comportamentos podem ser considerados como indisciplina em determinadas aulas e não o ser em outras. Entretanto, os professores tendem a concordar quanto ao caráter desviante da maior parte dos comportamentos.
- e) Comportamentos geralmente descritos como sendo de indisciplina, tendem a não ser assim compreendidos em algumas circunstâncias específicas devido às exceções que todas as regras escolares costumam comportar. Como vimos, o limite entre o proibido e o permitido, o perturbador e o não perturbador, o tolerado e o intolerado pode, muitas vezes, depender da forma como os sujeitos interpretam cada evento em especial, e das negociações que possam ocorrer em sala de aula. Essa complexidade evidencia o quanto é difícil a aprendizagem e a obediência às regras escolares pelos alunos, especialmente por aqueles menos dotados de competências atitudinais e relacionais específicas, que, conforme veremos, muitos docentes esperam que já tenham sido construídas em outros espaços sociais, particularmente na família.

4- INDISCIPLINA E VIDA FAMILIAR: OS DIFERENTES TIPOS DE CONDUTAS FACE ÀS REGRAS ESCOLARES

Como procuramos defender no primeiro capítulo, os comportamentos dos alunos, na aula, encontram suas origens no cruzamento de diversos fenômenos sociais, escolares e não escolares, que se conjugam como condições de possibilidade para sua ocorrência. Assim, mais do que um fator isolado, é a reunião de condições específicas (institucionais, familiares, pedagógicas) que produz a articulação entre os condicionantes escolares e extra-escolares dos comportamentos discentes.

Falar em condições de possibilidade permite fugir de explicações de tipo linear, pouco assentes a um fenômeno tão complexo como o da indisciplina.

Se é verdade que algumas condições contextuais a que os alunos são expostos em sala de aula, explicam grande parte dos comportamentos de indisciplina ali ocorridos, elas não afetam jamais de forma linear, e tampouco com a mesma intensidade, todos os alunos de uma turma¹³².

Dessa forma, numa perspectiva sociológica, é preciso não tomar os alunos como uma entidade indiferenciada, devendo o pesquisador situar precisamente cada um deles, descrevendo as particularidades de seus comportamentos escolares e a rede de relações sociais por eles construídas fora do espaço escolar (SIROTA, 1994). Como lembra Amado (2001), se a literatura científica comporta uma listagem de fatores explicativos do fenômeno da indisciplina, a contextualização dos incidentes – o que a nosso ver pressupõe necessariamente a contextualização dos sujeitos que os praticam – permite que se tenha em conta o modo como eles se articulam e se interinfluenciam, no contexto de uma sala de aula.

Assim, a relação de determinismo, evidenciada por grande parte da literatura revisada no primeiro capítulo, entre a origem popular dos alunos e o fenômeno da indisciplina, passa a ser problematizada quando o pesquisador observa, de forma mais pormenorizada, o cotidiano escolar. Ao centrar sua investigação em unidades de análise mais restritas como a sala de aula, o pesquisador se vê forçado a desconstruir as realidades evidenciadas por indicadores criados em contextos de pesquisa que buscam demonstrar, por exemplo, correlações estatísticas gerais entre a origem social dos sujeitos e seu desempenho e/ou

¹³² Até mesmo porque, como veremos no próximo capítulo, esses comportamentos variam em função de algumas alterações ocorridas nesse contexto.

comportamento escolar. Como escreve Lahire (1997: 33), o pesquisador é levado então a “heterogeneizar o que havia sido, forçosamente, homogeneizado em uma outra construção do objeto”.

Uma das primeiras evidências encontradas ao se mergulhar no cotidiano da sala de aula é a de que ela é formada por alunos diferentes entre si, cada um com sua própria história de vida: vivência familiar, passado escolar, habilidades, gostos, competências e comportamentos face às regras escolares¹³³. No que tange mais especificamente às condutas dos alunos diante das regras escolares, essas singularidades se tornam mais difíceis de serem evidenciadas em pesquisas puramente estatísticas, cujas análises não se atêm aos comportamentos reais dos sujeitos¹³⁴. É, portanto, no momento em que o pesquisador se insere no cotidiano escolar que qualquer tipo de generalização em termos de uma correlação direta entre o pertencimento social dos alunos e suas condutas escolares torna-se questionável, na medida em que o que se constata é uma variedade de estilos de comportamento que não traduz o tratamento homogêneo muitas vezes dispensado pelas pesquisas, e pelos professores, aos alunos provenientes dos setores populares. Dessa forma, a observação direta das interações ocorridas na sala de aula revelou a impossibilidade de se pensar o comportamento dos alunos pertencentes aos meios populares como algo homogêneo, que pudesse ser traduzido num certo tipo de “comportamento escolar popular”. Diferentemente, os dados coletados evidenciaram a existência de uma multiplicidade de condutas: algumas de maior conformidade, outras de maior divergência, mas, em grande parte, oscilando entre uma conduta e outra, a depender do contexto em que a ação pedagógica se desenvolvia.

O objetivo central deste capítulo é, portanto, o de analisar as principais diferenças entre os alunos das turmas pesquisadas, no que tange a seu envolvimento com as condutas de indisciplina na aula. Nele, ensaiamos uma espécie de “tipologia” dos alunos, construída a partir da frequência com que eles participam dos eventos de indisciplina.

É na tentativa de compreender melhor essas diferenças nos comportamentos individuais dos alunos que, com base nessa tipologia, analisaremos algumas condições que – presentes ou ausentes em suas vidas familiares – parecem explicar, em boa medida, a variação das condutas discentes frente às regras escolares. Trata-se aqui de analisar as condições de

¹³³ Não se pretende com isso afirmar que a sala de aula possa ser pensada como uma mera justaposição de indivíduos. Durkheim (2001) já alertava para o fato de que a sala de aula não pode ser considerada um mero aglomerado de sujeitos independentes uns dos outros, já que nela ocorreriam fenômenos de contágio, de desmoralização coletiva, de provocação mútua e de efervescência que fariam da mesma uma realidade *sui generis*.

¹³⁴ Essa mesma dificuldade pode ser percebida em pesquisas puramente teóricas ou naquelas que se centram exclusivamente nos sujeitos que protagonizam os comportamentos divergentes.

possibilidade da indisciplina que se ligam mais diretamente às características dos alunos que compõem as duas turmas investigadas.

4.1- AS MÚLTIPLAS FORMAS DE CONDUTA DIANTE DAS REGRAS ESCOLARES: OS “FREQUÊNTES NA DISCIPLINA”, OS “FREQUÊNTES NA INDISCIPLINA” E OS “OCASIONAIS NA INDISCIPLINA”

De saída, é preciso ressaltar que é somente por uma exigência de análise que se tenta isolar e separar as condutas escolares dos alunos, de seu desempenho em termos de aquisição de conhecimentos. Como lembram Millet e Thin (2005), a forma escolar de aprendizagem exige sempre um misto indissociável de disposições cognitivas e comportamentais. Assim, o julgamento que se faz no ambiente escolar de qualquer aluno, acaba evidenciando “*harmonias e contradições entre comportamentos e qualidades morais, por um lado, e resultados escolares e desempenho intelectual, por outro*” (LAHIRE, 1997: 54-55). São essas harmonias e contradições, que explicam o amálgama que se detecta, nas falas de alguns alunos e professores, das características comportamentais e intelectuais dos adolescentes. Amálgama que se justifica pelo fato de que, no contexto concreto da vida na aula, essas características se mesclam de forma que

(...) ter uma escrita “legível” significa também “aplicar-se”; não precisar o tempo todo de explicações significa também “saber se virar sozinho”; “ser autônomo”, “independente”, “curioso”, é ser “aberto”; saber “adaptar-se” aos exercícios escolares menos orientados é ter “espírito de adaptação” a problemas sempre novos...Inversamente, inúmeras qualidades “morais” ou “comportamentais” têm implicações intelectuais quando se referem a trabalhos escolares. Ser “ordenado”, “organizado”, é também ser “racional”, “ter idéias ordenadas”; ser “cuidadoso” ou “bem-cuidado” , em geral, quer dizer “cuidar de sua expressão”, “cuidar de sua apresentação” e mostrar um “espírito de clareza” em certos casos (LAHIRE, 1997: 57).

Dessa forma, cabe lembrar que, no cotidiano escolar concreto, um aluno terá sempre seu estatuto escolar influenciado pela maneira como suas condutas se mesclam a seu desempenho acadêmico. Um aluno “indisciplinado” mas com bom desempenho intelectual, por exemplo, será sempre preferível a um aluno “indisciplinado” com fraco desempenho acadêmico. O depoimento de um aluno da Oitava Branca parece ilustrar bem de que maneira isso ocorre:

Leonardo: Tem que fazer a separação (...). Então, esses aí do primeiro nível [refere-se à Mariana, Paula e Priscila] que são os quietinhos, que sabem tudo. Agora

tem os quietinhos e os bagunceiros que comem capim porque gostam. O Júlio, por exemplo, ele é inteligente pra “caramba”, mas geralmente ele está brincando. O Felipe Ribeiro, ele é bagunceiro pra “caramba”, mas ele é inteligente. Sempre tira nota alta em Matemática. Deixa eu ver quem mais... o Felipe Gustavo também. Esses assim. E tem aqueles bagunceiros que não sabem nada. Por exemplo, o Leandro, ele é bagunceiro pra “caramba” e não sabe nada. A Poliana, ela é quietinha, mas não sabe nada. Não faz nada dentro de sala também, entendeu? Então, depende. Tem que fazer a separação entre os bagunceiros, os bagunceiros inteligentes, e os bagunceiros que não sabem nada.

Assim, é por uma exigência de análise que elaboramos aqui uma espécie de “tipologia” dos alunos, que toma por base a frequência com que eles participam dos eventos de indisciplina na aula. Como procuramos demonstrar em outras seções deste trabalho, quando se trata de comportamentos menos graves como os de indisciplina, a frequência com que os atos são praticados torna-se de grande relevância para que se possa fazer qualquer tipo de apreciação acerca de sua gravidade ou da índole dos sujeitos que os praticam¹³⁵.

Para efetuar essa classificação, valem-nos principalmente dos dados de observação direta das aulas registrados em caderno de campo. É sabido o perigo de se operar com tipologias, uma vez que as mesmas, visando evidenciar categorias mais gerais de condutas, muitas vezes acabam por encobrir a complexidade dos comportamentos reais manifestados pelos alunos. Faz-se, então, necessário salientar, que, com a criação desse instrumento, não se pretende esgotar a variedade infinita de formas de relação dos alunos com as regras escolares. Diferentemente, aproximamos-nos aqui da idéia de “tipo ideal” de Max Weber, ao admitirmos que nossa classificação dos alunos em “tipos” visa tão somente “colocar ordem no caos”, servindo como instrumento metodológico que permita interpretar a complexidade inesgotável do real. Como lembra Paul Willis (1991:112) – em seu clássico estudo *Aprendendo a ser trabalhador: Escola, resistência e reprodução social*, de 1977¹³⁶ – “qualquer turma escolar é, naturalmente, uma mistura de indivíduos que vão desde os ‘rapazes’ até os ‘cê-dê-efes.”¹³⁷ Todavia, como afirma o próprio autor, no âmbito de uma pesquisa se faz necessário que o pesquisador consiga “separar alguns dos padrões centrais, fortes, presentes no padrão cotidiano cinza e confuso da vida institucional” (WILLIS, 1991:113).

¹³⁵ Além disso, a frequência tem a vantagem de poder ser objetivamente medida pelo pesquisador, evitando critérios mais subjetivos como a gravidade.

¹³⁶ Utilizamos aqui uma tradução brasileira de 1991.

¹³⁷ Willis realiza um estudo etnográfico sobre doze rapazes oriundos das camadas populares inglesas que desenvolvem uma contracultura de oposição à escola, que mantém uma forte relação com o mundo do trabalho operário. Os “rapazes”, como são chamados os alunos observados por Willis e que evidenciam, na escola, comportamentos de clara oposição aos docentes, tais como fumar, ingerir bebida alcoólica e “matar aulas” se contrapõem claramente aos “cê-dê-efes”, alunos que apresentam uma total conformidade às regras escolares.

Assim, a identificação desses padrões de comportamento, se, por um lado, não consegue dar conta de toda realidade dos comportamentos manifestados pelos alunos na aula, por outro, permite escapar de representações demasiadamente homogêneas da realidade escolar, presentes em algumas pesquisas aqui revisadas, mas, também, no discurso dos próprios professores. É assim que, por exemplo, os docentes investigados, ao abordar de forma mais ampla os problemas que atualmente mais afligem as escolas, tendem a considerar os comportamentos de indisciplina como sendo algo próprio da adolescência, num discurso naturalizador que a generaliza como forma típica de comportamento de todos os adolescentes. Ao falar dos adolescentes de um modo geral, os professores tendem a não reconhecer diferenças entre eles. Comportamentos de rebeldia e de oposição às regras, bem como as brincadeiras maliciosas e o questionamento da autoridade docente, presentes nos comportamentos de alguns alunos, passam a ser vistos como uma essência da condição de adolescência, dando a entender que todo adolescente seria naturalmente indisciplinado.

Professora de Português: Ah, eu acho que passa por uma revolta muito grande. Eu acho que o adolescente em si ele já é revoltado, igual fala rebelde sem causa (...) porque eu acho que o adolescente já pensa de uma outra forma (...) Testa, até aonde a gente agüenta, sabe, assim. Essa euforia deles, eu sei que é da idade, mas nossa é muito! E esse barulho de bater, nossa irrita. (...) E os adolescentes não, eles acham que já sabem tudo. Quando você, igual, falávamos trabalhar o projeto, mas tem hora que você, nem dá pra trabalhar o projeto com eles porque falam: “mas isso de novo?”

Professora de Educação Física: Exatamente o atrito. O adolescente ele contesta a gente o tempo todo. Às vezes ele quer, mas ele fala que não quer só pra testar o limite da gente. E a criança o menino pequeno, ele tem a questão da afetividade. Ele muitas vezes não quer, mas ele faz só pra agradar. Coisa que o adolescente não faz, raramente ele faz isso, ele faz porque gosta de... ele pode até gostar, mas ele não admite que gosta. Né? O adolescente é cruel, eu vejo. Cruel com a gente, cruel com eles... com os colegas. (...) Pra mim cai na característica do adolescente de ser cruel que eu tinha falado com você. É próprio dele. De querer ridicularizar, de querer criticar, de querer testar até onde ela vai aceitar minha brincadeira. Eu acho que é grave.

Professora de Inglês: (...) Mesmo porque o adolescente ele gosta de infringir regras e hoje em dia na escola, o menino infringiu, cê vai fazer o que com ele, cê não pode expulsar, o direito é do aluno de ter a escola todos os dias, se ele não tiver aqui dentro, ele vai tá na rua ameaçando as pessoas, então cê tem que fazer o possível, pra conviver bem com ele aqui dentro da escola, a partir do momento que cê cria regras ele vai é, querer passar por cima daquela regra porque hoje em dia eles querem é... é bater de frente com o professor. (...) o adolescente ele gosta muito dessa... de demonstrar que ele é forte, né.

Professor de História No início, isso me incomodava bastante, sabe? Hoje, eu entendo isso como sendo algo próprio da idade mesmo. (...) Eu penso que tem a questão da idade deles mesmo, né, que é uma coisa é... é normal eles estarem agitados.

Professora de Geografia: Ah, eu num sei, tem certas coisas que é chato, as brincadeiras sem graça, fora de hora, é isso que eu entendo por indisciplina, as brincadeiras sem graça, assim... é da idade deles todo mundo sabe que é, todo mundo que tava nessa idade fazia esse tipo de gracinha mas eu não gosto [risos].

Professora de Ciências: (...) O mau aluno é isso não é o mau aluno de bagunça, é isso pra mim não tem nada a ver, é adolescência.

Como se nota, os adolescentes são representados pelos professores de forma generalizada e abstrata como sendo indivíduos rebeldes, que teriam como uma de suas principais características uma natureza contestadora da ordem e da autoridade. Diante desse tipo de olhar, os alunos passam a se configurar como uma massa homogênea cujo reconhecimento de quaisquer singularidades torna-se impossível. Salles (1998) chama a atenção para o fato de que a ótica pela qual a sociedade vê, compreende e se relaciona com o adolescente é muitas vezes influenciada pelas idéias homogeneizantes veiculadas pelos meios de comunicação e, também, por algumas teorias, principalmente advindas do campo da psicologia, que procuram abordar essa faixa etária. Cabe ressaltar que, em estudo realizado junto a quatro escolas públicas do interior de São Paulo, essa autora também constata a existência de um discurso homogeneizador do adolescente e da adolescência, entre professores, diretores, inspetores de alunos e, até mesmo, entre os próprios alunos (SALLES, 1998).

É, contudo, na medida em que os professores são levados a centrar seu discurso, de forma mais direta, na escola, nas turmas e nos alunos concretos junto aos quais exercem seu trabalho cotidiano, que essa visão generalizante e abstrata acerca dos adolescentes tende a ser recusada. Os professores passam assim a estabelecer diferenças entre os alunos, reconhecendo que não há uma forma de comportamento disciplinar uniforme e que a realidade das interações na sala de aula é dinâmica e complexa¹³⁸.

Professora de Inglês: (...) Não, eu acho que as turmas eram bem heterogêneas, tinham alunos difíceis em todas duas, e tinha alunos também interessados em todas duas (...).

Professora de Ciências: (...) Tem menina ótima em relação ao comportamento. Tem meninas completamente piradas como o Miuri [compara as alunas a Miuri]. Não sei bem explicar... A Mariana para mim é sempre disciplinada, a Tatiane

¹³⁸ Essa mesma tendência é encontrada no estudo de Salles (1998) e, de forma muito semelhante, no trabalho de Lahire (1997), onde o pesquisador constata que os professores ao explicar os fracassos escolares dos alunos, sejam ao nível do comportamento ou da aquisição de conhecimentos, costumam agir à maneira dos sociólogos macroestruturais ao centrar suas interpretações nas “grandes causas sociais” adotando, assim, um discurso generalizador que tende a ver os alunos e suas famílias como entidades homogêneas. Para o autor, esse discurso generalizador só tende a ser modificado à medida que os professores são levados a evocar esse ou aquele aluno concreto com o qual trabalham.

também, mas, por exemplo, o Felipe é aquele aluno assim, disciplinado, ele sabe que está ali pra aprender, ele sabe o que ele quer. Mas não é todo dia, tem vez que ele quer aparecer, mas ele sabe que está fazendo errado. Agora, o Miuri, pra mim não tem consciência não.

Professora de Geografia: (...) nas duas salas acho que os meninos eram um pouquinho mais agitados, alguns meninos né, alguns, porque tinham meninos ali muito bons (...).

Esse mesmo reconhecimento de diferenças é evidenciado pelos alunos em suas entrevistas ou nas conversas informais com eles mantidas durante o trabalho de campo. Embora, em princípio, alguns deles também tendam a enfatizar uma certa homogeneidade no comportamento de seus colegas, sob a alegação de que a “bagunça” seria normal e “*todo mundo faz bagunça*”, é possível constatar que a grande maioria dos entrevistados reconhece diferenças entre seus colegas, quando o assunto em questão é o comportamento deles em sala de aula. Assim, é comum que os alunos tentem agrupar os seus pares em categorias dicotômicas tais como “bagunceiros/quietinhos”, “conversadores/calados”, a fim de melhor explicar as diversas possibilidades de comportamento na aula:

Leidimila: Olha, igual eu. Não, vou dar exemplo... posso dar exemplo de novo, né? O Miuri, o Gerê, o Gutemberg, eles conversam **demais**, falam palavrão **demais**. Agora, já o contrário, o Flávio fica quietinho, entendeu, não responde o professor, não fala palavrão dentro da sala... entendeu? Faz tudo direitinho, faz os trabalhos, procura fazer tudo certinho... já... já também o... quem mais que é quietinho? A Ladimila também, que não fala palavrão, que não grita, não responde que ao contrário do Miuri que não faz nada, entendeu, não pega o caderno... então pra mim isso.

Jessé: Ah, tem uns alunos que comporta, **a primeira aula eles tá fazendo a atividade e a mesma coisa na segunda**, muita gente faz isso. Agora os outros não, **os outros comportam do mesmo jeito que tava na primeira aula**, que nem o Diego, por exemplo, aquele menino eu acho quieto demais parece um urso só fica envernado [embernado] não sei como se chama aquele negócio...

Gutemberg: Tipo assim: um vai lá e começa. Aí os outros pegam e acham legal e continuam atrás. E muitos não querem ser prejudicados e pega e fica quieto no canto deles. Igual o Marco. O Marco quando tá começando bagunça dentro da sala, ele é o único que vem e avisar a professora, os outros não. (...) Que uns é muito bagunceiro. Igual o Miuri. O Miuri não quer saber de nada não. Alguns meninos quer saber de estudar. E outros vem a escola só pra bagunçar mesmo e não quer saber de estudo não. (...) E alguns que é quietinho desde o começo, pega e fica quieto.

Avner: É...porque eles preocupam mais em aprender né? Eles querem aprender mais. Tem pessoa que nasce pra brincar, tem outra que não.

Como se depreende de alguns depoimentos, além de reconhecer uma variação nos comportamentos disciplinares de seus colegas, os alunos, ao enquadrá-los em “quietinhos” ou “bagunceiros”, o fazem principalmente tendo em vista a persistência dos comportamentos

nos diversos momentos da aula. Assim, para que sejam enquadrados como “disciplinados” ou “indisciplinados” não basta avaliar apenas seus atos, mas também a sua reincidência ao longo das diversas aulas ou momentos da ação pedagógica.

De fato, como pudemos constatar durante todo o trabalho de observação e registro dos incidentes disciplinares ocorridos em sala de aula, se, por um lado, um pequeno número de alunos se mantinha constante em sua participação nos eventos de indisciplina, por outro, essa mesma constância era encontrada em relação a outros alunos que se mantinham, em quase todos os momentos das diversas aulas, numa atitude de quase total conformidade com as regras escolares. Todavia, para além desses dois tipos dicotômicos, mais freqüentemente abordados nas pesquisas,¹³⁹ o trabalho de observação identificou ainda a existência de um terceiro tipo, caracterizado pelo seu envolvimento ocasional nos incidentes de indisciplina, encontrando-se numa situação de constante oscilação entre o “ficar quieto” e o “bagunçar” na aula. Embora professores e alunos tendam, de um modo geral, a perceber a existência de apenas dois tipos de aluno, “os quietinhos” e os “bagunceiros”, foi possível encontrar, nas falas de alguns deles, a tentativa de romper com essa dicotomização, ao formularem a existência de um terceiro tipo de aluno que, como na classificação que defendemos, também se caracterizaria por se localizar em uma situação intermediária entre o “bagunceiro” e o “quietinho”. Amanda, aluna da Oitava Branca, por exemplo, relata em detalhes a existência de três tipos de alunos em sala de aula:

Pesquisador: O que você acha que é um aluno bagunceiro e o que é um aluno não bagunceiro. Um aluno indisciplinado e um aluno disciplinado? O que você acha que é?

Amanda: Assim, eu tô no meio desses dois. Eu sou uma aluna bagunceira e eu sou uma aluna disciplinada. Eu sei ser bagunceira e disciplinada. Mas os bagunceiro pra mim é assim sabe, que não quer nada com a vida e não fazem exercício dentro de sala de aula. Que... assim... quer fazer só bagunça, que não quer saber de nada, se o professor tá dentro de sala de aula. Que desrespeita o professor, que manda bolinha no outro. Que faz isso... que vai lá e briga com o outro de chute e de soco dentro de sala de aula. Assim... agora, um aluno indisciplinado pra mim é assim! Mas agora, um aluno quieto, **sempre** tá lá quietinho na dele. Num fala, nem vê, assim... de tanto prestar atenção na professora. É igual a Tati hoje. Eu admiro muito a Tati porque ela assim, ela é uma... tipo assim... ela é muito quieta. Eu admiro ela bastante porque assim ... ela não conversa, as prova dela assim... são excelentes. Assim, não é inveja, sabe!? É uma aluna que eu admiro, uma colega que eu admiro

¹³⁹ Ver, por exemplo, a freqüência com que as pesquisas costumam dividir os alunos em conformistas e inconformistas. A esse respeito, Amado (2001), evoca as críticas que têm sido efetuadas aos trabalhos de Peter Woods que, apoiando-se diretamente na teoria do desvio de Merton, defende que há, na sala de aula, essencialmente dois tipos de alunos: os conformistas e os inconformistas. Os críticos chamam a atenção para o fato de que, a depender das mudanças da situação, poderá ocorrer que o aluno seja conformista em determinados momentos e inconformista em outros. Esta última é precisamente a condição do terceiro tipo de aluno por nós identificado.

muito porque assim... a Tati ela assim... Ela sabe a hora de conversar, ela sabe a hora assim... a hora de não conversar, assim... “Essa hora eu não posso conversar, essa hora eu não posso fazer isso; eu não posso fazer aquilo”. Ela sabe assim...Ela... Ela sempre tira notas boas nas provas. Ela presta atenção em tudo que os professores fala. Eu acho que assim, tem vez que se deixar, ela sabe até mais que os professores, né!? Eu acho que a Tati assim, se encaixaria assim, no perfil de aluno excelente. Porque ela é uma excelente aluna.

Pesquisador: Você falou que você é o meio ou alguma coisa assim...

Amanda: É, eu sou assim... eu sou bagunceira mas também sei a hora que eu tenho que ficar quieta. Por exemplo, se eu vejo que eu passei dos limites, aí sim, eu tenho que parar e pensar: “*Oh, eu passei do limites, então não posso mais, se não o professor vai me chamar atenção e vai me mandar sair fora de sala de aula, né!?*” Aí assim, eu sei os meus limites, eu sei a hora que eu posso e a hora que não posso. A hora que passou dos limites, aí... “*Opa! Parou aí!*”

Ao tentar compreender sua própria conduta em sala de aula, Amanda rejeita a dicotomização freqüente entre aluno disciplinado e aluno indisciplinado, colocando-se numa situação de “meio termo” em relação a esses dois tipos mais fáceis de serem identificados no contexto escolar. A aluna não se considera “bagunceira” pois, segundo ela, o “bagunceiro” seria indisciplinado o tempo todo e não se interessaria pelos estudos. Por outro lado, também não se considera uma aluna “quietinha” como a colega Tatiane, já que não está “sempre” quieta e atenta às aulas. Justifica, portanto, sua situação de “meio termo” por considerar ter consciência do momento certo em que pode ou não ser indisciplinada, inclusive demonstrando saber avaliar seus próprios limites e a reação dos professores frente aos seus atos de indisciplinada. É importante ressaltar que a avaliação que Amanda diz fazer do momento em que pode ser indisciplinada, difere da capacidade, atribuída por ela a Tatiane, de discernir sobre em que situação se pode conversar em sala de aula. Em um caso, trata-se de avaliar as possibilidades e as conseqüências de se praticar um ato de indisciplinada, como diz Amanda, “de saber ser bagunceira”; já no outro, trata-se de não se contrapor às regras discernindo bem entre o que é certo e o que é errado se fazer em sala de aula.

Da mesma forma que Amanda, o depoimento de Leonardo também parece confirmar nossa classificação dos alunos em três tipos. O adolescente também se identifica como um aluno “meio termo” do ponto de vista disciplinar, tentando mostrar que não se encaixa nem no perfil do aluno “quietinho”, nem no perfil do aluno “bagunceiro”.

Leonardo: Eu sou... eu sou meio termo entre o bagunceiro e o quietinho, entendeu? Eu sou meio termo.

Pesquisador: O quê?

Leonardo: Na hora que o professor está... manda calar a boca, eu calo. Eu fico quieto no meu canto. Mas, por exemplo, quando gera uma polêmica já estou eu de volta lá, estou conversando e falando muito. (...) O bagunceiro e o quietinho. O bagunceiro, ele, geralmente, ele está brincando em todas as aulas, esses negócios assim. O quietinho não. O quietinho ele já... faz isso, faz aquilo. Em casa faz dever

de casa e mostra a professora e a professora dá certinho lá no caderno, entendeu? E eu sou meio termo. Eu sou meio CDF, estudo pra caramba em casa, na escola eu faço bagunça e tiro nota boa, mas eu sou... eu sou entre esse meio termo aí, entendeu não é? Entendeu melhor o quê que eu estou tentando falar?

Pesquisador: Você falou que você está no meio, você falou assim que tem um que é bagunceiro mesmo e que tem um que é quietinho. Esse bagunceiro mesmo, em que ele é diferente de você?

Leonardo: O bagunceiro é como se eu tivesse duas... **é como se eu fosse dois.** Na aula de Matemática, por exemplo, por causa da professora eu sou mais bagunceiro. Mesmo assim eu presto atenção no quê que ela está fazendo, eu anoto tudo, esses negócios. Na aula de Ciências, eu já não faço aquela bagunça. Eu sou mais quieto, entendeu? Eu sou interessado em Ciências. Então, nessa aula eu já sou mais... mais quieto

Pesquisador: Você falou assim: “o Leandro é bagunceiro”. No que ele é diferente de você, por exemplo?

Leonardo: Por causa que... ele não estuda, eu já fui na casa dele, ele não estuda. Ele... na hora de fazer prova ele sempre tira nota baixa, abaixo da média, entendeu? E na hora de... que os professores estão falando ele está sempre brincando, sempre na brincadeira.

Tanto no depoimento de Leonardo como no de Amanda, o critério principal para classificar os alunos em “quietinhos”, “bagunceiros” ou “meio-termos” é a frequência com que os mesmos participam dos eventos de indisciplina na aula: o mesmo que utilizamos para nossa classificação. Termos como “só bagunça”, “geralmente”, “em todas as aulas” e “sempre” são empregados para demonstrar a frequência com que certos alunos, tidos como “bagunceiros”, participam dos eventos de indisciplina na aula. Por outro lado, o aluno disciplinado é caracterizado como sendo aquele que é dotado de uma extrema regularidade na conduta de disciplina, visto que está “sempre” quietinho. Já o aluno “meio termo” é percebido pelos dois adolescentes como sendo aquele que só ocasionalmente participa dos eventos de indisciplina. Por isso, Leonardo diz encarnar o “bagunceiro” e o “quietinho” ao mesmo tempo, já que seu comportamento não é regular em nenhum dos dois extremos. Para ele, estar “quietinho” ou “fazendo bagunça”, antes de ser uma regra geral, é algo que depende diretamente da matéria e do professor que a leciona ou da ocorrência de algum evento imprevisto, como, por exemplo, uma “polêmica” gerada em sala de aula. Particularmente, no que diz respeito às características dos professores – seus estilos de autoridade, suas formas de relacionamento com os alunos, seus modos de lecionar e de conduzir as atividades em sala de aula – os dados da observação e, também as entrevistas realizadas com os alunos, revelam que elas são significativas para se compreender a variação do comportamento disciplinar dos alunos. Se, por um lado, os alunos “freqüentes na disciplina” estão sempre dispostos a obedecer a todos os seus professores e a cooperar com o “bom andamento das aulas”, independente de suas características, por outro lado, o mesmo não ocorre com os alunos “freqüentes na indisciplina”, mas, de forma ainda mais acentuada, com os alunos “ocasionais

na indisciplina”, cujo comportamento parece ser muitíssimo afetado por essas características do contexto pedagógico. Portanto, conforme veremos, se o contexto tem um peso significativo na promoção dos comportamentos de indisciplina, esse peso varia em função das características dos alunos.

Da mesma forma que Amanda e Leandro, alguns professores também atestam a existência desse aluno “meio termo”, embora adotando critérios um pouco diferentes de classificação. É assim que a professora de Ciências insinua a existência de um terceiro tipo de estudante ao tentar classificar, do ponto de vista disciplinar, alguns de seus alunos.

(...) Não sei bem explicar... A Mariana para mim é sempre disciplinada, a Tatiane também. Mas, por exemplo, **o Felipe é aquele aluno assim disciplinado, ele sabe que tá ali pra aprender, ele sabe o que ele quer, mas não é todo dia**, tem vez que ele quer aparecer, mas ele sabe que está fazendo errado. Agora, o Miuri, pra mim ele não tem consciência não!

É preciso ressaltar que a dificuldade maior da professora reside justamente em classificar Felipe já que, em suas aulas, o aluno não apresentaria um comportamento regular. Embora a professora reconheça que, na maioria das vezes, ele seja um aluno disciplinado, ela evita igualá-lo a Mariana ou a Tatiane que seriam alunas “sempre” disciplinadas. Todavia, pelo que se depreende da fala da professora, o aluno não poderia tampouco ser igualado a Miuri, considerado pela ampla maioria dos alunos e professores, como sendo um dos mais indisciplinados da escola.

O professor de História – embora por vias diferentes daquela que adotamos para classificar os alunos, a frequência de suas participações nos eventos de indisciplina na aula – também chega a anunciar de forma clara a existência de três tipos de alunos. O critério utilizado pelo professor é o grau de sensibilidade dos adolescentes à imposição de autoridade pelos docentes, via sanções.

Tem alunos que se você chega na sala e fala mais alto, ele já assusta... Eu acho que por questões de família, então eu acho que... é porque em casa o pai é... corrige, o pai talvez seja rígido na disciplina, ou porque o pai também ameaça que se der problema na escola... que ele vai, que vai estar agindo, alguma coisa assim. Tem alunos que quando você chega assim, impõe, que ele acaba ficando com medo do que pode acontecer com ele, de ser expulso da escola... então ele, ele se controla. Então eu acho que nós temos esse grupo. **Na verdade eu penso que na escola você tem assim, três grupos de alunos**, que são esses **alunos que não adianta você se impor**, que eles vão reagir o tempo todo, então é necessário você dialogar; **você tem o grupo que aceita melhor a sua imposição de autoridade e tem o grupo que... eu acho que é tranquilo**, o grupo que... que na verdade é... ele quer participar, ele quer... ele quer ter voz em sala de aula sim, mas que também não aceita a turma dos bagunceiros e "pô" também acha que você deveria agir com mais rigor com os alunos bagunceiros e assim por diante .

Nota-se que o professor rejeita a dicotomização entre apenas dois tipos de alunos. Assim, para além da existência de um aluno cuja palavra de ordem é negociar, visto que o mesmo não aceitaria sem maiores reações a imposição da autoridade docente, e da existência de um aluno “tranquilo” que não demandaria nenhum tipo de intervenção disciplinar por parte do professor, existiria também um terceiro tipo que, no entender do docente, aceitaria melhor a imposição da autoridade do professor, não opondo resistências diante das sanções a ele conferidas. São alunos que, embora cometam atos de indisciplina, seriam mais sensíveis a mudarem seu comportamento frente à ação disciplinadora do professor.

Pode-se assim dizer que os depoimentos de alunos e professores reforçam a existência de uma multiplicidade de formas de conduta em relação às regras escolares. Multiplicidade que, conforme observamos, encontra expressão mais nítida em três tipos puros mais gerais, construídos aqui a partir da frequência com que os alunos participam dos eventos de indisciplina. São eles:

a) os “freqüentes na disciplina”: caracterizam-se por serem aqueles que apresentam uma conduta mais constante diante das regras escolares. Dessa forma, dificilmente adotam algum tipo de conduta julgada pelos docentes como sendo de indisciplina, mesmo aquelas menos graves como as “conversas clandestinas”. Designados pelos colegas como sendo os “quietinhos”, apresentam um grau de autonomia tão grande em relação ao cumprimento das regras escolares que dispensam a necessidade de qualquer tipo de vigilância ou intervenção disciplinar por parte dos professores ou dos membros da direção escolar. Autodisciplinados, antecipam-se aos acontecimentos da aula de modo a não se envolverem, mesmo que involuntariamente, em quaisquer atos que possam ser julgados como sendo de indisciplina: apressam-se na entrada da aula, raramente saem de sala nos intervalos para troca de professores, só se levantam de suas cadeiras depois de terem constatado o encerramento da aula, guardam objetos ou param de se dedicar a quaisquer atividades não-escolares tão logo o professor entre em sala de aula. Para esses alunos, o cumprimento das regras escolares parece independe de quaisquer características do contexto escolar, visto que os mesmos apresentam uma espécie de devoção pela “obediência”, pelo “respeito”, pelo “correto”. Se, conforme veremos, mesmo os alunos “freqüentes na indisciplina” tendem, em seus depoimentos, a valorizar a normatização imposta pela escola, reconhecendo sua necessidade e legitimidade, são os alunos “freqüentes na disciplina” que materializam essa “crença” em práticas concretas de obediência e respeito às regras escolares e aos agentes encarregados de impô-las. Assim, a

“negociação” e o “teste”, estratégias freqüentemente utilizadas pelos alunos na relação com seus professores e bastante enfatizadas por diversos estudos interacionistas, são quase que inexistentes entre esses alunos, na medida em que há por parte deles uma aceitação incondicional das regras escolares.

b) Os “freqüentes na indisciplina”: são aqueles que apresentam uma maior regularidade no envolvimento em eventos tidos, pelos docentes, como sendo de indisciplina. Geralmente intitulados pelos colegas como “bagunceiros”, suas condutas divergentes em relação às regras escolares se manifestam nas aulas dos diversos professores e, mesmo nas aulas em que reina um maior clima de disciplina, destacam-se pela implicação nos raros incidentes disciplinares. Em geral, apresentam pouca sensibilidade às ordens verbais dos professores e, por isso, embora se envolvam com freqüência nos variados tipos de indisciplina, protagonizam com quase exclusividade os comportamentos que questionam mais diretamente a autoridade do professor, especialmente as “réplicas à ação disciplinadora”. Pela regularidade com que manifestam comportamentos de divergência em relação às regras escolares, pode-se dizer que o contexto escolar afeta de forma pouco significativa a conduta desses alunos. Porém, diferentemente dos alunos “freqüentes na disciplina”, se observa uma pequena alteração de seus comportamentos nas aulas dos professores que são geralmente mais afetados pelos comportamentos de indisciplina. Nessas aulas, apresentam geralmente um maior envolvimento com as atividades, diminuem a intensidade dos comportamentos desviantes, mas, principalmente, apresentam uma maior sensibilidade às ordens e admoestações feitas pelos professores.

c) Os ocasionais na indisciplina: são alunos que só ocasionalmente apresentam comportamento de indisciplina. Este é manifestado quase que exclusivamente nas aulas de alguns professores que são, geralmente, mais afetados pelos comportamentos de indisciplina ou diante de acontecimentos que alterem significativamente o decurso da aula. Embora manifestem comportamentos de indisciplina, geralmente são mais sensíveis às ordens e às chamadas de atenção realizadas pelos professores, sendo que raramente entram em conflito aberto com os docentes. São os chamados “meio termo” e que parecem constituir o conjunto de alunos sobre os quais os intervenientes próprios da instituição escolar, especialmente as características dos professores, afetam de forma significativa seus comportamentos.

*

*

*

Porém, se a classificação dos alunos em três tipos desponta como evidente, é preciso levar em consideração que é somente em termos da frequência com que cada aluno participa dos eventos de indisciplina na aula que os mesmos podem ser classificados como pertencendo a um desses três tipos. Na verdade, o trabalho de observação e os próprios depoimentos de alunos e professores demonstram que nenhum aluno apresenta um comportamento que seja sempre de extrema coerência. É preciso portanto, fugir de uma visão essencialista do comportamento discente que tende a desconsiderar as discontinuidades das condutas dos alunos no contexto escolar. Esse tipo de substancialização dos comportamentos discentes, comumente encontrado nas falas de professores, mas também em alguns trabalhos científicos¹⁴⁰, pode ser evitado quando se reconhece que, mesmo os alunos unanimemente tidos como indisciplinados, não o são a todo momento. A essencialização geralmente tende a vincular o sujeito exclusivamente a sua conduta, de forma que ele e seu comportamento tornam-se a mesma coisa. Não é por acaso que uma professora, ao falar de Miuri, aluno considerado por quase todos na escola como um dos mais indisciplinados, refere-se a ele da seguinte forma:

Professora de Português: (...) Igual assim o Miuri, o Miuri, vou colocar o Miuri porque ele me marcou muito, né. Ele era o aluno mais indisciplinado, porque ele quer ser ele mesmo, ele não admite que ninguém fale nada com ele desde... eu acho que ele foi aluno da [nome da professora], e desde que ele era aluno da [nome da professora], ele era o Miuri.

Todavia, essa forma de essencialização da conduta discente, que, diga-se de passagem, não se coaduna com as observações realizadas em sala de aula (já que muitas vezes registramos aulas inteiras em que os alunos tidos como mais indisciplinados não se envolviam em nenhum tipo de indisciplina), é questionada pelas falas de alguns alunos e professores que revelam em seus discursos a existência de discontinuidades. Ainda em relação a Miuri, por exemplo, alguns professores, e também o próprio aluno, parecem reconhecer a inexistência de um comportamento sempre uniforme.

¹⁴⁰ Um exemplo claro é a crítica efetuada por Hammersley e Atkinson (1994 apud Amado, 2001) ao trabalho de Willis *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*, citado anteriormente. Para esses autores, Willis tenderia a tomar as atitudes antiautoridade dos “rapazes” como constantes e verificáveis em qualquer situação escolar.

Professora de Inglês: (...) O Miuri era muito levado, mas o dia que ele pegava, era um aluno que ce acreditava nele e vê que o dia que ele quiser ele dá conta né (...)

Professora de Ciências: Miuri, Miuri é um aluno inteligente, ele aprende rápido, não tem dificuldade, tem dificuldade dele, mas aprende rápido. Tinha dia que eu não sei o que acontecia na aula que ele cantava na aula, ele gritava na sala e eu dizia: “Miuri!” Ele dizia: “Tudo bem professora!” Mas tinha dia que ele não agüentava, ele tinha essa coisa de aparecer pros outros e acabava levando os outros (...). Eu não conseguia controlar o Miuri que ele tinha essas coisas de vez em quando.

Miuri: Você pode olhar que depois das férias quando meu pai veio aí eu mudei pra caramba, não foi? Aí agora eu voltei de novo¹⁴¹.

O que se observa é que, mesmo no caso de um aluno ‘frequente na indisciplina’ como Miuri, é possível reconhecer que, em alguns momentos, sua conduta de indisciplina cede lugar a uma atitude de maior adesão às regras escolares. A própria fala do aluno comprova a existência desses momentos, ao evidenciar de que forma o controle externo exercido pelo pai sobre sua conduta modificou seu comportamento durante um determinado período de tempo.

4.2- A VIDA FAMILIAR DOS ALUNOS E AS CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE DA INDISCIPLINA NA AULA

A identificação desses três tipos de aluno pela pesquisa deixa evidente que não existe um padrão único de comportamento escolar nos meios populares. Porém, embora se descarte qualquer tipo de associação direta entre a origem popular dos alunos e seus comportamentos escolares, não se pode reduzir as diferentes condutas dos adolescentes ao acaso ou a uma conseqüência exclusiva de condições escolares específicas às quais eles são expostos em sala de aula. Aliás, conforme vimos, o contexto escolar afeta de forma diferenciada a conduta dos diferentes tipos de alunos.

Pode-se dizer que, ao entrar em sala de aula, os professores já encontram algumas das condições de possibilidade da disciplina ou da indisciplina dadas pelas próprias diferenças que marcam a relação dos diferentes alunos com as regras escolares. Assim, se, como vimos, os docentes tendem a valorizar sobretudo os alunos que participam da aula de forma autônoma – que “*contribuem para a aula*”, que “*prestam atenção*”, que “*demonstram*

¹⁴¹ O pai de Miuri reside em Portugal onde trabalha como pedreiro e, por isso, raramente vê ou conversa com o filho. A visita do pai à escola ocorreu quando de sua vinda ao Brasil, por um período de aproximadamente duas semanas.

interesse”, que “*correm atrás*” que estão “*dispostos a aprender*” –, nem todos os alunos parecem possuir uma autodisciplina que lhes permita cumprir com as exigências escolares sem necessitar de uma vigilância constante por parte de seus professores.

Seguindo as pistas fornecidas por Lahire e Thin, acreditamos que uma maior ou menor presença dessa autodisciplina nos diversos alunos, não deve ser vista como mero traço individual de caráter ou de personalidade dos estudantes, construídos num vazio de relações sociais. Defendemos, portanto, que é principalmente na inter-relação com os membros do grupo familiar que esse autocontrole pode ou não ser construído. Assim, como adverte Lahire (1997: 65),

em oposição a um Durkheim racionalista demais, podemos dizer que a autonomia não é a consequência de uma vontade que reconhece a regra, enquanto algo racionalmente fundado, mas sim a consequência de um ethos que reconhece, imediata e tacitamente, princípios de socialização, regras do jogo não muito distantes daquelas que presidiram sua própria produção.

Dessa forma, poder-se-ia dizer que quando aquilo que é proposto pela escola se coaduna com o que foi interiorizado pelo aluno no convívio com sua família, o mesmo apresenta uma atitude de autonomia em relação às exigências escolares. Porém, quando as regras do jogo desses dois espaços são por demais dissonantes e não podem ser vivenciadas com harmonia pelos estudantes, abre-se espaço para uma atitude de “deslocamento” em relação ao escolar (LAHIRE, 1997)¹⁴².

Entretanto, se, como temos insistido, fica difícil pensar os comportamentos dos alunos fora de suas relações sociais mais amplas, particularmente daquelas vivenciadas no âmbito familiar, não se pode reduzir a análise a essas relações. É, portanto, como mais um elemento explicativo que, junto com outros fatores propriamente escolares, se somam para produzir formas específicas de relação dos alunos com as regras escolares, que passamos a analisar as principais diferenças identificadas na vida extra-escolar de alguns dos adolescentes investigados. Para isso, procuramos nos apoiar principalmente nos dados disponíveis sobre aspectos da vida familiar e social de 15 alunos-caso, identificados, dentre os vários alunos das duas turmas investigadas, como sendo aqueles que mais se enquadravam em cada um dos três tipos identificados pela pesquisa¹⁴³. Para cada tipo de aluno foram selecionados 5

¹⁴² Discutimos de forma mais detalhada essa tensão entre a socialização familiar e a socialização escolar no primeiro capítulo, ao definirmos o quadro teórico-metodológico da pesquisa.

¹⁴³ A escolha desses alunos-caso obedeceu a alguns critérios: a) constatação pelo pesquisador de uma grande proximidade do comportamento do aluno com um dos três tipos por meio da análise dos dados de observação de

adolescentes, formando três grupos, em que alguns aspectos de suas configurações familiares foram analisados tendo como base as entrevistas com eles realizadas¹⁴⁴.

Dado o caráter qualitativo da análise, procuramos nos centrar nos aspectos dinâmicos da vida familiar dos adolescentes, dando especial destaque aos seguintes pontos: os valores da família, os vínculos familiares, o tipo de autoridade exercida, o controle sobre os comportamentos dos filhos (amizades, passeios, horários), as atividades domésticas e a relação com a escolarização dos filhos¹⁴⁵.

É preciso ressaltar, porém, que embora o comportamento de cada aluno só se explique inteiramente dentro do quadro de uma configuração singular, procuramos ressaltar apenas aquilo que havia de comum em cada grupo para, posteriormente, efetuarmos a comparação entre eles¹⁴⁶.

4.2.1- A vida familiar dos alunos “freqüentes na disciplina”

É sobretudo uma ação socializadora fortemente voltada para a inculcação de valores e de atitudes como respeito, conformidade às regras, decência, esforço que mais distingue as famílias dos alunos “freqüentes na disciplina”. Segundo Lahire (1997), se a inculcação desses valores e atitudes tende, mesmo que de forma não intencional, a contribuir para uma boa escolarização dos filhos, é porque as relações sociais próprias da forma escolar os pressupõe ou valorizam.

Conforme pudemos constatar, a preocupação central dessas famílias gira em torno da construção de um “lar decente”, “sadio”, que possibilite aos filhos tornarem-se

sala de aula; b) a localização do aluno em um desses três tipos pela imensa maioria dos colegas de turma (para isso foi solicitado que os alunos preenchessem um quadro criado especificamente para esse fim); c) a reputação dos alunos medida pelos relatos dos professores durante o trabalho de observação; d) a disponibilidade de dados detalhados sobre a vida familiar dos alunos, já que muitas entrevistas apresentavam respostas demasiadamente evasivas ou pouco informativas.

¹⁴⁴ Procuramos cruzar os dados com entrevistas ou conversas informais realizadas com os pais. Além disso, utilizamos informações obtidas através dos professores e dos próprios alunos durante o trabalho de observação.

¹⁴⁵ As diferenças em termos de profissão, renda ou escolaridade dos pais não se mostraram significativas na comparação entre os três grupos.

¹⁴⁶ Por isso alguns traços da vida familiar não ganham destaque na análise, embora possam ter uma grande importância para a compreensão de cada configuração específica.

“*peças de bem*”. Não é, portanto, em termos de uma maior posse de capitais específicos (capital cultural, econômico, social) e, tampouco, de uma maior preocupação ou acompanhamento das atividades escolares dos filhos, que as famílias desse grupo se distinguem das outras configurações familiares estudadas.¹⁴⁷ Assim, é principalmente de uma forma periférica ao especificamente escolar que a ação familiar parece produzir seus maiores efeitos.

Se alguma preocupação com a transmissão de valores como a obediência, a decência e o respeito às regras se encontra presente em grande parte das famílias investigadas, é sobretudo nas famílias dos alunos “freqüentes na disciplina” que ela se materializa em práticas socializadoras concretas, persistentes e bastante coerentes entre si, capazes de desenvolver nos filhos uma atitude de respeito e autonomia em relação às regras escolares. Nessas famílias, verifica-se a existência de vínculos familiares fortes, uma regulação firme e constante dos comportamentos dos filhos, uma forma de autoridade que enfatiza sobretudo a interiorização das regras e a existência de instâncias de socialização secundárias que auxiliam no trabalho educativo da família.

Conforme salienta Lahire (2002), para que um indivíduo tenha disposições sociais gerais, coerentes e transponíveis de uma esfera a outra da vida social, faz-se necessário que suas experiências sociais tenham sido sempre governadas pelos mesmos princípios. Portanto, mais do que a existência de algumas práticas específicas no seio deste grupo de famílias, é a forma coerente e persistente com que elas são efetivadas que mais permite compreender a “devoção” e autonomia que seus filhos apresentam em relação às regras escolares.

Os fortes vínculos familiares

“Uma configuração familiar relativamente estável, que permita à criança relações sociais freqüentes e duráveis com os pais” (LAHIRE, 1997: 26) é uma condição importante para a produção de uma relação com o mundo adequada ao êxito escolar. Se, como vimos, os pais outorgam uma grande importância à inculcação de valores como o respeito, a

¹⁴⁷ Embora essas características possam ser importantes em cada configuração familiar específica, elas não parecem distinguir os três grupos estudados. Porém, para efeito da análise aqui proposta, daremos atenção às características familiares mais marcantes presentes em cada grupo. É preciso entretanto ressaltar que, como alerta Lahire (1997: 29), “os efeitos sobre a escolaridade da criança podem variar segundo as formas para incitar a criança a ter ‘sucesso’ ou a estudar para ter ‘sucesso’, segundo a capacidade familiar de ajudar a criança a realizar os objetivos que lhes são fixados”.

obediência e a honestidade, a transmissão desses valores só se torna possível na medida em que pais e filhos compartilham um mundo comum.

Nas famílias dos alunos “freqüentes na disciplina”, essa vivência é facilitada pela existência de um núcleo familiar bastante estável. Quatro das cinco famílias são biparentais e apenas uma, a de Flávio, é chefiada exclusivamente pela mãe que é viúva. Além disso, somente a mãe de Diego possui atividade profissional. Segundo ela, foram as pressões econômicas ocasionadas pela perda de um emprego na FIAT, pelo marido, que a fizeram ingressar no mercado de trabalho, embora se diga chateada em ter que deixar filhos sozinhos em casa, há mais de 5 anos. As famílias parecem outorgar uma grande importância à essa estabilidade do núcleo familiar. Como diz a mãe de Tatiane, *“A gente escuta os filhos falando que os pais são separados, que a mãe trabalha fora. Aí deixam a desejar dentro de casa, porque os filhos ficam sozinhos, ficam com familiares, ficam com empregada. Isso aí muda muita coisa. Aqui isso não acontece.”*

Embora a prática de atividades comuns (leitura, passeios, viagens, etc) seja rara, é principalmente por meio das conversas freqüentes que pais e filhos compartilham suas vidas: acontecimentos, sentimentos, frustrações e esperanças, como demonstram os depoimentos abaixo:

Pesquisador: E como você sabe disso?

Rodrigo: Ele conta pra nós. Conta tudo, a história dele toda pra nós. Tem vez que ele conta umas coisas que a gente nem acredita que aconteceu. Ele conta que já matou muita cobra, ele conta que já morou no mato, dormiu no mato...

Pesquisador: Então lá na sua casa vocês conversam muito?

Rodrigo: Meu pai conversa muito...Meu pai conversa muito com a gente. (...) Ele conta as histórias pra gente como é que foi a vida dele... conta tudo. Eu se for pra mim relatar um livro sobre a vida dele eu sei. Que ele conta a vida dele toda.

Jaqueline: Eu converso demais com minha mãe, minha mãe é mãe de verdade. Conversa muito com a gente, sobre tudo, sobre sexualidade, sobre tudo. Sobre namoro fora da escola, dentro.

Essa proximidade entre pais e filhos explica em grande medida por que os adolescentes tendem a considerar positiva a relação que possuem com os pais. Relatam amá-los e sentirem que também são amados: *“A minha mãe.. ela mesma já falou que é Deus no céu e nós aqui na terra. Os filhos dela. Ela gosta muito dos filhos. Muito dos filhos! Muito mesmo!”* (Rodrigo). Além disso, reconhecem uma importância fundamental dos pais em suas vidas principalmente no ensino de valores morais.

Rodrigo: Porque na minha casa tudo é regrado. Tudo é regrado. Meu pai e minha mãe ensinam sempre a gente a ser educado, sabe? Educação é o principal lá em

casa. Minha mãe sempre ensina a gente e ser muito educado e... e na minha casa as regras são cumpridas. Na minha casa. Porque minha mãe me ensinou assim a educação, a gente ter educação.

Flávio: Ah, a minha vida é boa. Os irmãos, todo mundo gosta de mim. É... minha mãe é muito legal comigo, não briga à toa. Assim, ensinou a gente a ser educado. Não... a gente não arruma confusão. Lá em casa nenhum dos meus irmãos nem eu arruma briga. (...) A convivência é legal.

Para os adolescentes, a boa “educação” constitui o principal aprendizado construído na relação com os pais. Embora citem práticas específicas por eles empregadas para atingirem esse fim, afirmam que, diferentemente de muitos pais que apenas exigem dos filhos determinados comportamentos, os deles os praticam servindo de “exemplo.”

Pesquisador: O que você aprendeu com seus pais?

Tatiane: A estrutura de família, eu acho que é isso mesmo. O respeito com as outras pessoas. É isso mesmo a questão da educação foi o que eu mais aprendi. Porque eles realmente, eles... Tem pais que falam uma coisa mas eles não vivem aquilo. Meus pais não eles vivem aquilo. Eles respeitam muito as pessoas sabe. Igual têm mães que falam para os filhos não falarem palavrão e falam. Lá em casa não, lá em casa é proibido falar palavrão e agente não fala. Porque sei lá é questão de respeito mesmo. É o que eu aprendi com eles: o respeito.

Pesquisador: O que você acha que aprendeu com seus pais?

Jaqueline: Respeitar os outros, independentemente das dificuldades deles, da pessoa, né?

Pesquisador: Por que você acha que aprendeu isso?

Jaqueline: Porque é, igual dizem, tudo o que os pais fazem os filhos fazem também. E eu acho que minha mãe e meu pai sempre foram assim respeitadores. Eles sempre respeitaram assim, muito os outros, para eles também ter respeito.

Pesquisador: Eles falam isso pra você?

Jaqueline: Não. Eu observo muito, assim, e dá pra perceber. Porque pai vai querer que seus filhos não respeitem ninguém? Porque eles também respeitam, acho que acontece isso dentro de casa.

Pesquisador: Você aprendeu isso com ela?

Flávio: Ah, porque ela é assim também, ela não tem raiva de ninguém, respeita todo mundo. Então, que ela é assim, aí a gente também tem que ser assim, né?

Há nessas famílias uma forte vinculação entre seus membros. Os assuntos e as vivências são compartilhados, gerando um conhecimento comum acerca da vida de cada um de seus membros. As dificuldades jamais são de um indivíduo apenas, mas de todo o grupo: *“Conversamos sobre tudo. Problema de família se tiver. Problema com um dos casados: reúne para ver o que faz. Então a gente conversa muito”* (mãe de Jaqueline). Há, além disso, um orgulho recíproco, uma valorização compartilhada. Assim, se os pais se sentem engrandecidos pelas condutas sempre irrepreensíveis demonstradas pelos filhos em casa e na escola, estes últimos não deixam de vê-los como pais dedicados, exemplares, corretos.

Esses laços tornam-se fundamentais para se compreender as condutas dos alunos “freqüentes na disciplina”. Em primeiro lugar, possibilitam que a ação educativa da família possa encontrar espaços para sua realização. Em segundo lugar, permitem que os adolescentes se comuniquem com seus pais, conheçam suas opiniões e expectativas em relação aos seus comportamentos para que possam tomá-las em consideração, independente da presença física dos mesmos¹⁴⁸.

Uma forte regulação das condutas

Uma forte regulação dos comportamentos dos filhos se encontra na base dos processos socializadores das famílias dos alunos “freqüentes na disciplina”, embora essa regulação não se estenda com a mesma intensidade a todas as dimensões da vida dos adolescentes, especialmente no que diz respeito à esfera escolar.

É, portanto, principalmente no que tange ao controle dos passeios, das amizades e dos horários dos filhos que essa ação se apresenta de forma mais incisiva, fazendo com que essas famílias se distingam radicalmente, como veremos a frente, daquelas dos alunos “freqüentes na indisciplina”. Nessas famílias, tudo se passa como se os pais procurassem evitar as influências negativas do mundo exterior, visto sempre como perigoso e contrário aos valores que procuram inculcar nos filhos.

Dessa forma, embora ressaltem que os filhos são caseiros e não costumem pedir para sair, afirmam que é necessário proibir que freqüentem determinados lugares que, a seu ver, não seriam adequados a essa faixa etária: bares, discotecas, shows.

Pesquisador: Ele pede para sair?

Mãe de Rodrigo: Ele queria ir no show do *Oficina G3* e eu expliquei pra ele que não pode que ele ainda tem só quinze anos.

Pesquisador: Controlam lugar que vai?

Mãe de Tatiane: É bem controlado. Fala pra gente se pode. Ai tanto eu como pai coloca tudo na balança. Liberdade até certo ponto né. Tudo conversado. Eles todos, todos criamos assim. Primeiramente mostrando a palavra de Deus. A obediência a Deus e a obediência aos pais. Graças a Deus não tem tido problema.

Pesquisador: Que lugares vocês não gostam que ela vá?

Mãe de Tatiane: Não só não gosta como não deixa né? Tudo dentro de um limite. Dentro de concessões. Nós criamos eles não no radicalismo mas tudo conversado. Ela não pede mas, se pedir, a gente não deixa é discoteca, passeios tarde. Com pessoas que a gente não conhece a gente não deixa.

Pesquisador: Na casa de colegas deixa?

¹⁴⁸ Para a importância desses vínculos entre pais e filhos e a comunicação de expectativas que eles possibilitam ver Hirschi (1969 apud Blanc e Janosz, 2002).

Mãe de Tatiane: Pede e geralmente a gente marca hora, qualquer coisa liga, tudo dentro de limites. Nós limitamos dentro de uma boa conversa, é conversado mas não é à vontade.

Pesquisador: Vocês deixam ele sair?

Mãe de Diego: Não pra onde ele quer. Faz um tempo por exemplo ele queria ir para o shopping com uma turma de oito amigos. Foi a única vez que ele quis sair. Aí eu não achei legal e meu marido falou “se você quiser eu levo e busco”. Aí ele não quis achou que ia “pagar mico”.

Pesquisador: E passear onde deixam ela ir?

Mãe de Jaqueline: Lugar nenhum. Não, não vai a lugar nenhum. Não vai no shopping, não é de sair, nunca foi no cinema, comigo não só se foi com a escola.

Pesquisador: Por que ela não gosta?

Mãe de Jaqueline: Não eu não deixo porque através desses passeios é que acontece muitas coisas. Só sai comigo ou com pai dela. Ou com as irmãs casadas.

Diante dessa proibição dos pais e, muitas vezes, de um desinteresse por parte dos próprios adolescentes de freqüentarem lugares que julgam inadequados, seus passeios se restringem a igrejas, casa de parentes e à escola. A rua quase não é freqüentada, já que, mesmo os passeios diurnos e mais próximos à residência da família, não deixam de ser comunicados aos pais que estabelecem horários para o retorno. A maioria deles diz ser comum solicitar que os filhos telefonem comunicando possíveis atrasos.

Se a presença de pelo menos um dos pais na residência durante todo o dia parece importante para que esse controle seja exercido, ele não deixa de ocorrer na situação em que pai e mãe trabalham. Esse é o caso dos pais de Diego que, por passarem a maior parte do dia fora de casa, têm no telefone, uma forma eficaz de exercer o controle sobre a vida dos filhos: *“Se ele vai aqui [aponta para a rua], tem um coleguinha, ele fala mãe eu tô indo na casa do meu colega. Igual mesmo quando eu e meu marido não estamos aqui em casa ele liga pra mim. Ele tinha 9 anos quando começou a ficar sozinho. Eu falo com eles pra me avisar porque eu fico preocupada* (mãe de Diego).

Porém, se toda essa regulação tende a contribuir para que os sujeitos internalizem as regras e valores propostos pelos pais, é porque ela não se exerce exclusivamente de uma forma exterior. Embora os passeios sejam quase sempre rigidamente proibidos, os pais não deixam de dialogar com os filhos, explicando-lhes as razões da proibição e propondo-lhes alternativas. Além disso, por mais paradoxal que pareça, esse forte controle não deixa de se aliar à transmissão de um sentimento de confiança e de carinho para com os filhos, como ilustram os depoimentos abaixo:

Diego: Eles confiam em mim. Pelo menos eu sinto que eles confiam em mim. Porque igual agora, acho que se eu fosse outro, eu acho que não deixariam ir lá na

LAN house pra passar a madrugada. Porque vamos supor, se fosse outra pessoa, se eles não confiasse em mim, acho que iam pensar que eu iria para uma festa. Acho que eles confiam em mim¹⁴⁹.

Pesquisador: Mas vocês proibem?

Mãe de Diego: Igual eu falo com ele, eu não tenho medo do que ele vai fazer, mas do que vão fazer com ele. Porque você explica seu filho e dá uma consciência pra ele, mas é meio complicado quando coloca no meio de várias outras pessoas.

Mãe de Tatiane: Ela sabe que a gente confia nela. A gente passa isso pra ela. Ela nunca deu trabalho pra gente.

Pesquisador: E a senhora foi buscá-lo? [No caso em que se atrasou para voltar da igreja]

Mãe de Rodrigo: Não é que eu preocupo dele fazer algo errado, mas é a violência. Igual eu não vou te negar, mas já teve vezes de eu ir, igual a palavra de Deus fala “*Quem ama corrige*” e a gente... se a gente ama o filho quer sempre proteger.

Um outro efeito visível desse forte controle exercido sobre os passeios e horários é a limitação freqüente que ele é capaz de exercer sobre as influências do mundo exterior e, mais particularmente, do grupo de pares. Uma vez que os adolescentes quase não freqüentam outros espaços sociais, suas amizades tendem a ser quantitativamente limitadas e restritas aos colegas da escola ou das igrejas que freqüentam.

Embora os pais digam não escolher as amizades dos filhos, isso não significa que eles não exerçam um forte controle sobre esse aspecto de suas vidas. Se a limitação dos passeios e o controle dos horários constituem, por si só, uma forma de manter os filhos alheios às “influências negativas”, a isso se soma um persistente trabalho de convencimento e de responsabilização capaz de inculcar nos filhos os padrões de amizade julgados os mais adequados.

Pesquisador: E amizade, vocês controlam?

Mãe de Rodrigo: Nessa parte aí eu mesmo ensino a selecionar as amizades, entendeu? Igual na bíblia dele mesmo tá marcado “*Andai com sábio será sábio.*” Então eu falo com ele qual é o contrário disso aí? “*Andai com tolo e será tolo.*” Se você anda com gente boa que tem coisa boa pra te passar você vai ouvir coisa boa. Mas se você for andar com pessoa que tem pensamento pequeno, a linguagem errada, então a tendência sua é aprender. Então nessa parte não tenho problema porque desde cedo eu oriento. Maioria das vezes anda sozinho. Eu só falo assim, mas ele não arruma... eu acho que já oriento. Se ele arrumar um amigo assim que eu, do meu ponto de vista eu acho que tá errado, às vezes eu não sei nada da vida da pessoa e tô julgando, então eu acho que não tenho esse direito de escolher. Eu sempre oriento e até hoje tem tido efeito.

Pesquisador: Proíbe de andar com alguém?

¹⁴⁹ Na semana em que realizamos a entrevista, os pais estavam negociando com o filho a possibilidade de ele passar uma noite inteira com dois colegas de sala em uma LAN house. Segundo eles, embora não estivessem propensos a aceitar o pedido do filho, estavam buscando uma alternativa que agradasse os dois lados.

Mãe de Jaqueline: Proibir não mas eu sempre falo: “Cuidado. Cuidado com as companhias. Procure conversar e conhecer melhor as pessoas!” Porque como eu não tive problemas com as outras eu não quero ter com ela.

Pesquisador: Controlam amizade?

Mãe de Tatiane: Controlamos e ela mesma controla. Ela é assim bem julgadora. Ela analisa bem, ela é espertinha. Ela sabe com quem ela pode andar. Seleciona as amizades. Conversa com todos que vêm a ela, mas ela costuma selecionar bastante. Conta pra mim, conta para o pai dela. Qualquer problema conta. Desde eles pequenos a gente fala: “*Cuidado com quem anda*”. A gente tá sempre mostrando dentro da palavra de Deus.

É, portanto, mais por meio de um convencimento prévio do que de uma coerção direta que esses pais parecem inculcar nos filhos as características de uma “boa companhia”. A julgar pelos discursos dos sujeitos, tudo indica que eles têm alcançado esse objetivo, uma vez que são unânimes os relatos de que os adolescentes não possuem amizades que possam ser desabonadas. Parece difícil para esses adolescentes, construir laços mais fortes com pessoas que não sejam minimamente parecidas com eles próprios.

Rodrigo: (...) Falta de educação pra mim, igual a menina ali na sala, véi. Não vou falar o nome, mas fez de tudo pra ficar comigo, véi. A menina sô, não comenta com ninguém, com ninguém, eu nunca falei isso com ninguém, não comenta com ninguém. A menina, véi, que vai pra quadra do Vilarinho todo dia, todo sábado [riso], A menina véi fala, eu não vou falar o que ela fala aqui não porque... ela fala tudo quanto é tipo de palavrão, ela fica com todo mundo, com qualquer tipo de cara ela tem uns amigos mó malandrinho, mó malandra, cara que fuma droga. Vai pra casa dos outros chega três horas, vai ver que já está até com AIDS. Tá doido!

Pesquisador: Ela queria namorar com você?

Rodrigo: Ficar comigo.

Pesquisador: Ficar?

Rodrigo: Ficar comigo.

Pesquisador: Você não quis?

Rodrigo: Não. Tá doido?

Pesquisador: Por que você não quis?

Rodrigo: Eu não sei assim porque... eu não gosto do jeito dela não véi. Não gosto do jeito dela de jeito nenhum. Tudo que ela faz pra mim eu acho errado.

Uma autoridade propícia à interiorização de uma autodisciplina

Se, como temos dito, na escola se valoriza sobretudo a autonomia em relação às regras, o modo de exercício da autoridade presente nessas famílias contribui em algum sentido para que os filhos apresentem um comportamento congruente com as exigências escolares, na medida em que valorizam o autocontrole e a internalização de regras de comportamento.

Nessas famílias, as formas de exercício da autoridade parental não se resumem à vigilância e repressão das ações dos filhos, a partir do exterior, nem mesmo quando essas se

mostram desviantes. Assim as sanções, embora raras, até mesmo em virtude do bom comportamento manifestado pelos adolescentes, são geralmente acompanhadas de diálogos que busquem justificá-las.

Pesquisador: Ele [o pai] chega e grita, como é que é quando faz algo errado?

Rodrigo: Ah, ele conversa comigo, ele senta comigo e conversa: “*Você não pode ser assim porque...*” Eles me falam até por causa da religião, você flagra? Por causa da religião assim, falando que Deus não gosta de menino desobediente (...).

Pesquisador: Quando você faz algo errado como eles reagem?

Diego: Ah depende muito do que eu fiz. Porque assim se eu vou lá e sei lá estrago o rádio da minha irmã porque estava brigando com ela, eles vai lá e a gente conversa: “*não é assim que se resolve as coisas*”. A gente não pode ficar brigando e estragar as coisas dos outros.

Mãe de Tatiane: (...) Desde eles pequenos a gente fala. Cuidado com quem anda e a gente tá sempre mostrando dentro da palavra de Deus. Se acontece alguma rebeldia vamos lá ver a palavra.

É comum que essas conversas se apoiem em um fundo moral religioso que encontra forte respaldo na medida em que os filhos são também bastante religiosos¹⁵⁰. Não se verificou em nenhuma dessas famílias a existência de sanções acompanhadas de uma forte carga emocional (gritos, xingamentos e tapas) ou punições centradas em castigos corporais. Como relata a mãe de Diego: “*Eu não falo na hora. Porque eu posso falar o que não deve quando eu tô com raiva. Então na hora que fez [algo errado], eu tenho que falar, mas deixo pra depois. Ai depois eu chego e falo. A minha maneira de agir é essa. Eu deixo passar a raiva e depois eu converso direitinho*”. Como diz Lahire (1997), essa forma de adiamento da punição tende a criar um espaço para a reflexão que prolonga o tempo de punição e permite ao adolescente compreender agora o que ele deverá entender no futuro, na ausência dos pais.

Porém, essa presença de uma autoridade que dialoga, não exclui a existência de práticas como os castigos ou as ameaças verbais. Se demos ênfase ao diálogo é porque, conforme constatamos, os castigos e ameaças não constituem a essência da autoridade exercida nessas famílias, sendo raros e precedidos de conversas que os justificam. Mesmo no caso específico de Jaqueline, cujo pai parece encarnar um estilo de autoridade mais assente com uma coerção estritamente exterior, sua ação socializadora sobre a filha apresentou-se, no entanto, pouco significativa, na medida em que é a mãe – cujo estilo de autoridade é firme,

¹⁵⁰ Embora uma moral religiosa possa se contrapor à moral laica preconizada pela instituição escolar, ela não deixa, ao menos do ponto de vista da formação de uma autodisciplina, de ser favorável às exigências escolares.

porém dialogado – que assume quase exclusivamente a responsabilidade pela educação dos filhos.

A existência de instâncias de socialização auxiliares

Uma outra característica marcante da vida familiar dos alunos “freqüentes na disciplina” é a existência de instâncias socializadoras secundárias que auxiliam no trabalho educativo de uma forma coerente com os valores e ideais do grupo familiar¹⁵¹.

Pelo menos quatro dos cinco alunos que compõem esse grupo possuem uma religião e freqüentam regularmente templos religiosos: três evangélicos e um católico¹⁵². É, sobretudo, nessas instituições que mantêm contatos mais próximos com outros jovens da mesma idade. Nelas, para além dos cultos e das missas, participam de atividades diversas como grupos de jovens, grupos de oração, aulas de instrumentos, etc.

Como se depreende de vários depoimentos, a religião fornece grande parte dos valores éticos e morais que sustentam as ações educativas dessas famílias¹⁵³. Como diz a mãe de Tatiane “*A igreja é a casa da disciplina*”. Assim, valores como a obediência, a responsabilidade e o respeito aparecem freqüentemente em seus discursos, como sendo sinais exteriores de um culto à divindade. Não por acaso, insistem que eles devem ser cultuados pelos filhos em todos espaços sociais, como exprime a mãe de Tatiane: “*Porque a gente cultua a Deus não é só na igreja, pelo menos eu aprendi isso, a gente cultua... começamos em casa, depois na sociedade e na escola*”. Isso explica o fato da mãe de Rodrigo associar o bom comportamento do filho na escola, antes de tudo ao cumprimento de um dever para com Deus.

Mãe de Rodrigo: Lá na escola ele era um dos melhores da turma dele e isso me alegria demais da conta. Outra coisa nunca foi de ficar fazendo bagunça na escola. Toda vida eu tive o prazer de ouvir os professores a respeito dele e isso aí pra gente é uma bênção.

Pesquisador: A senhora acha isso importante?

¹⁵¹ Estamos excluindo aqui a instituição escolar que, como vimos, em muitos aspectos parece se harmonizar com o estilo de socialização praticado por essas famílias, reforçando valores como a obediência e o respeito às regras. Por isso, não se pode jamais conferir apenas às ações da família o mérito ou demérito pelas condutas dos filhos, embora ela tenha grande importância na mediação das relações dos filhos com as outras instituições socializadoras.

¹⁵² A única exceção é Diego.

¹⁵³ Surpreende o fato de Tatiane e Rodrigo poderem escolher participar de congregações evangélicas diferentes das de seus pais, o que confirma a existência de uma socialização que dá margem a uma relativa autonomia.

Mãe de Rodrigo: Muito. Faz parte da responsabilidade, faz parte do caráter dele de ser um servo de Deus. Porque a bíblia fala que os filhos devem honrar os pais e a honra é nisso aí também. Então sempre eu converso com eles nessa parte e eu tô satisfeita.

Portanto, se é a religião que fornece grande parte dos valores que essas famílias tentam inculcar em seus filhos, quanto mais os adolescentes a ela se vinculam, maior é a chance desses valores serem interiorizados. As ações familiares se mesclam assim às ações da igreja de forma coerente, tornando o trabalho educativo ainda mais eficaz e persistente.

4.2.2- Vida familiar dos alunos “freqüentes na indisciplina”

Se, como vimos, os alunos “freqüentes na indisciplina” caracterizam-se por uma transgressão persistente das regras de disciplina em sala de aula, isto não significa que eles sejam totalmente avessos aos valores escolares. É, portanto, somente num sentido objetivo que poderíamos falar de uma resistência a essas regras, já que suas práticas de transgressão não parecem, pelo menos na grande maioria dos casos, subjetivamente construídas como formas de resistência ao escolar.¹⁵⁴ Prova disso é que esses alunos tendem a considerar legítimas e necessárias as regras que eles mesmos confessam habitualmente violar¹⁵⁵.

Avner: Atrapalhar a aula é sempre errado. Apesar de que eu atrapalho, de vez em quando. É errado subir em cima da carteira e ficar copiando a matéria, ao invés de sentar na cadeira. Isso é errado. Isso é desrespeitar o professor. Assim, eu falo que é errado, mas as vezes eu faço isso.

Pesquisador: Tem coisa que os professores não gostam que vocês façam em sala, o que você acha disso?

Cristiano: Ah, tá certo eles num deixar fazer, se todo mundo fosse fazer e eles deixasse a escola ia virar a maior bagunça.

Pesquisador: Mas quando você tá conversando na sala o professor chama sua atenção...

Cristiano: Ai eu falo, ai é eu falo nossa que sacanagem falo num pode nem conversar, aí depois que eu penso melhor: “é tá certo, eu tava atrapalhando a aula!” Quando a gente conversa a gente não entende a aula. É igual os negócios de matemática que eu não tô entendendo.

¹⁵⁴ Como escreve Thin (2002), falar em resistências objetivas permite fugir de um discurso sobre as “resistências populares” que costuma atribuir aos atos dos sujeitos uma finalidade não conferida por eles mesmos. Porém, não excluimos a existência, mesmo que de forma rara, de algumas manifestações de indisciplina que visam diretamente contrapor-se à instituição ou aos professores, conforme tivemos a oportunidade de observar.

¹⁵⁵ Além disso, embora alguns deles digam não gostar de estudar, valorizam e admiram os colegas de sala que julgam inteligentes e estudiosos.

Miuri: Na sala? Não na sala eu acho que tudo é certo [fala das regras]. Na sala eu acho certo. Eu costume quebrar a regra lá né, mas acho tudo certo.

Muitos desses alunos chegam, inclusive, a se queixar de uma certa falta de firmeza na aplicação das regras por parte dos professores e, mesmo quando são punidos em virtude de suas condutas desviantes, tendem a considerar justas as sanções que lhes são aplicadas¹⁵⁶. Além disso, ao contrário do que se observou em outras pesquisas (WILLIS, 1991, por exemplo), não rejeitam os colegas bem comportados ou cognitivamente melhor dotados, não sendo raro que demonstrem admirá-los e mantenham com eles algum nível de amizade.

Embora esses discursos pró-regras dos alunos possam ser vistos como uma incoerência profunda ou uma “mentira”, é preciso levar em consideração, como lembra Lahire (2002), a necessidade de se distinguir as disposições a agir das disposições a crer. Como ressalta esse autor, vivemos em sociedades em que os atores podem facilmente incorporar “crenças” sem ter os meios materiais e disposicionais para respeitá-las ou concretizá-las. Esse parece certamente o caso dos alunos “freqüentes na indisciplina” que, embora produzam um discurso assente com as regras escolares, entregam-se freqüentemente aos “prazeres da indisciplina”. Não por acaso, se confessam angustiados diante de seus próprios desvios que, segundo eles, não conseguiriam autonomamente controlar.

(...) Eu gostaria de melhorar, eu tento, mas acho que o diabo me atenta. Já me falaram para eu ir para a igreja. Não sei o que acontece comigo”. (**Fala de Hudson extraída da nota de campo durante uma aula de Educação Física no dia 11 de novembro**).

Hudson: (...) Igual eu vinha pra aprender, vinha não venho, só que a gente chega aqui na escola... não a gente sai de casa assim “*eu vou pra escola pra estudar*” mas chega na escola é muita gente que brinca demais. Aí você já esquece do que veio fazer. (...) Igual eu brinco demais nessa escola aqui, não tem como. Igual eles tão jogando bola aqui eu não agüento, eu olho assim e meus pés começam a coçar, minhas mãos, aí eu falo “*eu vou lá, eu vou lá*”. Aí eu começo, entro no meio e começo a jogar e já vejo a professora lá em cima, aí eu vou corro, vou lá na sala primeiro, chego lá dentro sento, coloco minha mochila e peço pra beber água. Todo dia é a mesma coisa (...).

Pesquisador: Mas às vezes eles te chamam a atenção...

Avner: Eu de vez em quando eu até obedeço, mas tem hora que eu tento sair um pouco dessa regra sabe? Eu não consigo ficar tanto dentro dessa regra de obedecer tudo que o professor fala. Aí eu começo a conversar e eles chamam atenção mesmo.

¹⁵⁶ Embora, como veremos, possam não concordar com a forma como a punição é aplicada ou não conferir a todos os professores o mesmo direito de punição.

(...) A professora distribui exercícios em folha de xerox. A atividade começa tranqüila mas mesmo assim ela reclama que os alunos só gostam de Educação Física. Miuri que estava sentado atrás de mim e ao lado de Flávio diz alto: “Educação Física é aula para burro”. Depois se dirige a Flávio dizendo: “*Eu é que não consigo levar a sério esse negócio de estudar, se não eu ia ser um cara bem bom.*” (Aula de Português, Oitava Preta, 07 de maio)

É certamente porque essa “crença” na legitimidade das regras escolares não constitui uma mera retórica que se observa, nos discursos dos alunos, um certo sentimento de culpa, de mal-estar e de frustração. Ao contrário do que vimos em relação aos alunos “freqüentes na disciplina”, essa crença se mostra impotente, uma vez que não encontram as condições disposicionais que favoreceriam sua concretização. Pode-se dizer que, se por um lado, a família, a escola e a sociedade de alguma forma contribuíram para que esses sujeitos interiorizassem essa crença, por outro, não puderam lhes propiciar uma socialização capaz de forjar modos de agir e de ser que lhes permitissem concretizar a crença. Se, conforme demonstram as entrevistas, também nessas famílias os pais conferem algum valor à escolarização dos filhos e procuram incutir neles valores como a obediência e o respeito (mesmo que de uma forma menos intensa e coerente), suas ações não parecem surtir o efeito esperado. Não por acaso, esses alunos se auto-intitulam como difíceis de serem controlados: “*Eu nunca fui fácil sabe*” (Avner), “*Ele sabe que tem um filho que não é santo*” (Hudson), “*Porque eu era um menino capeta sabe?*” (Miuri)¹⁵⁷

Conforme procuraremos demonstrar, são, em grande medida, algumas características que marcam a socialização praticada por essas famílias e que, em vários aspectos se distinguem daquela presente nas famílias dos alunos “freqüentes na disciplina”, que parecem explicar a dificuldade desses alunos de construir uma autodisciplina, uma sensibilidade às ordens verbais, um respeito às regras e à autoridade que lhes permitissem conviver de uma forma mais harmoniosa com as regras escolares.

A existência de graves conflitos familiares

A existência de graves conflitos familiares constitui um primeiro aspecto que diferencia radicalmente essas famílias daquelas anteriormente analisadas. Se, como vimos, os vínculos familiares são importantes para que os valores da família sejam transmitidos, a

¹⁵⁷ É assim, também, que eles são definidos pelos próprios pais.

socialização praticada pelos pais dos alunos “freqüentes na indisciplina” é substancialmente prejudicada pela ocorrência constante de atritos entre seus membros.

Pesquisador: Como é a vida na sua casa?

Miuri: Eh! Mais ou menos, mais ou menos velho, acaba que lá em casa lá, velho, de vez em quando tem briga lá. Há um tempo atrás, um mês atrás aí, velho, eu era revoltado. Eu era rebelde pra caramba. Eu brigava direto com o meu irmão. Há uns dois meses atrás. Tinha vez que eu rolava na porrada sabe? Eh! Minha mãe. Eu brigava demais com ela (...).

Pesquisador: Como é o relacionamento com sua mãe?

Miuri: Meu relacionamento com minha mãe é meio cabuloso. Ele é meio estranho por causa que ela é muito brava, ela é muito esquisita, sabe? Aí tem hora que começava a discutir com ela. Igual antigamente eu começava a discuti com ela, brigava muito com ela, quase toda hora.

Pesquisador: Quando você fala “*ela briga comigo*”. Ela briga como?

Miuri: Nó! Ela fala: “*Ah Miuri vai pro caralho*”, sabe? Ela fala sabe, tudo que ela tem de falar, as coisa de errado. Fala demais do meu pai, coisa ruim do meu pai¹⁵⁸. Fica falando isso pra mim sabe? Fala coisa que não tem nada a ver comigo, ela fica falando. É problema dela, aí fica falando tudo comigo, aí dá raiva. Fala demais aí esquenta. Entendeu?

Pesquisador: E o relacionamento com seu irmão, com é?

Avner: (...) Então a gente assim...a gente briga, porque ele é muito chato., eu também sou chato, sabe? Nó...eu pego no pé dele assim e tal... é que ele tem um tal de chorar a toa, que eu não agüento. Qualquer coisa ele chora e vai contar pra minha mãe. E eu não agüento isso. Aí eu falo pra ele virar homem, pra ele crescer, que ele não tá na idade de chorar a toa. Aí ele fica enchendo o saco lá. A gente de vez em quando até briga, ele me bate, eu tenho que esconder no tapete senão meu pai e minha mãe me xinga, é capaz deles me bater também¹⁵⁹.

Pesquisador: Então você discute muito com sua mãe?

Leandro: Todo dia ela tem algum negócio que a minha irmã fica contanto pra ela. Aí ela vem falar comigo me xingando¹⁶⁰.

Pesquisador: Você não conversa com ele [o padrasto] não?

Cristiano: Não já tem uns três anos já.

Pesquisador: E porque você não está conversando mais com seu padrasto?

Cristiano: Ah, eu não gosto dele, não. Eu comecei a não gostar dele desde de pequeno, só que aí eu fui... ele gosta muito de mandar e não fazer nada. Por exemplo, quando conversava com ele.. ele estava à toa e mandava eu fazer as coisas pra ele. Minha mãe não, minha mãe quando ela tá à toa e ela vê que ela pode fazer ela faz. Quando ela vê que não dá pra ela fazer eu vou lá e faço e ela vai e pede e quando ela vê que dá pra ela faz, ela nem pede, nem comenta chega e faz.

Pesquisador: O que você não gosta no seu padrasto?

¹⁵⁸ O pai de Miuri é separado da mãe e vive em Portugal.

¹⁵⁹ Na entrevista com os pais de Avner, vimos que essas brigas são freqüentes e trazem grandes problemas para a família, sobretudo porque, segundo o pai, a mãe tenderia a proteger o filho mais novo, o que lhe desagradaria profundamente, não raro fazendo com que discutem com a esposa. Além disso, Avner relata que os pais discutiriam freqüentemente por causa do uso de bebida alcoólica pelo pai: “*Eu detesto meu pai fumando e bebendo cerveja. O que eu mais detesto. Que ele fuma e bebe. E de vez em quando ele chega tarde, porque ele bebe depois do serviço. Aí xinga minha mãe*”.

¹⁶⁰ No caso de Leandro, as discussões seriam motivadas sobretudo devido aos chamados de atenção que a mãe lhe faz. Segundo ela o filho seria muito respondão e freqüentemente gritaria com ela.

Cristiano: Ah quando ele fica mandão demais, ele gosta muito de mandar e aí eu não gosto não.

Como se vê, essas famílias são marcadas por freqüentes desavenças entre seus membros. Discussões, brigas e rompimentos com os pais ou irmãos são freqüentes. O transtorno geral que esse tipo de acontecimento traz para a família enfraquece os laços entre seus membros e dificulta o compartilhar de atividades e projetos comuns. Quando os conflitos atingem mais especificamente a relação entre pais e filhos, torna-se difícil que os valores e as atitudes propostos pelos adultos sejam aceitos, uma vez que os pais tendem a não ser levados em consideração pelos filhos. Os vínculos tornam-se mais fracos, os contatos menos intensos e as conversas bastante raras¹⁶¹.

Pesquisador: Você conversa com sua mãe?

Leandro: Não só o necessário mesmo. Conversar de acontecimento assim eu não falo nada com ela não.

Pesquisador: Nem sobre escola?

Leandro: Só sobre meus irmãos [os irmãos estudam na mesma escola que ele] ou quando chamam minha mãe lá na escola e eu explico pra ela. Aí nunca ela acredita, aí ela vem cá na escola e o professor fala com ela, ela acredita é nos professores.

Pesquisador: Com quem que você conversa mais na sua casa?

Miuri: Eu não converso muito com ninguém lá em casa não.

Pesquisador: Mesmo seu irmão?

Miuri: Nó! Meu irmão converso mais pouco.

Pesquisador: E Sobre escola vocês chegam a conversar?

Miuri: Não. Sobre escola é outra luta lá. quando as coisa tá ruim lá eu chego e falo com a professora. Entendeu? Não converso muito não. Quem conversa muito de escola comigo é meu pai. Entendeu? Meu pai toda vez ele gosta de sabe como eu tô no colégio. Minha mãe não tá nem aí não. Entendeu?

Se os atritos em si constituem empecilhos para a existência de conversas entre pais e filhos, as condições sociais das famílias não deixam de contribuir para sua precarização. Assim, das cinco famílias, apenas em uma, na de Avner, os pais não são separados. Nas outras quatro, encontramos o modelo monoparental: três chefiadas por mulheres (Cristiano, Leandro e Miuri) e uma chefiada por um homem (Hudson)¹⁶². Em todas elas, exceto na de Miuri, os filhos ficam em casa sozinhos durante todo o dia enquanto os pais trabalham. Portanto, num cenário de tantos conflitos e de uma ausência significativa dos pais no ambiente domiciliar, não é de se estranhar que o diálogo seja suspenso, que o controle sobre os

¹⁶¹ A exceção parece ser a família de Avner, onde as conversas costumam ser um pouco mais freqüentes.

¹⁶² Embora Cristiano e Leandro possuam padrastos, esses não coabitam com a família. Além disso, Hudson, Cristiano e Leandro já residiram em outras casas com um dos pais separados ou com avós.

comportamentos e atividades dos filhos seja dificultado e que a autoridade dos pais, além de não ser totalmente aceita, seja exercida freqüentemente com o uso de gritos e tapas.

Um fraco controle sobre as condutas e atividades dos filhos

Nas famílias dos alunos “freqüentes na indisciplina”, os pais não parecem conseguir exercer um grande controle sobre as condutas e atividades desenvolvidas pelos filhos¹⁶³. Em primeiro lugar, tendem a ser mais permissivos quanto aos locais e horários de passeio, às saídas e às amizades dos filhos. Em segundo lugar, encontram dificuldades em efetuar qualquer tipo de proibição, sendo freqüentemente desobedecidos.

Nesse sentido, a freqüência a festas de rua, danceterias noturnas, bares e *shopping centers* se tornam bastante habituais¹⁶⁴. Porém é o espaço da rua que se apresenta como o mais freqüentado e preferido pelos adolescentes. Opõem-se assim ao estilo “caseiro” dos alunos “freqüentes na disciplina”. A rua é o espaço onde se divertem, onde passam o tempo, onde aprendem a transgredir.

Pesquisador: E o que faz na rua?

Miuri: Joga fliperama, joga bola. O fliperama é naquele bar que você me viu lá. Costumava jogar sinuca mas não jogo mais. Era isso que eu costumava fazer. E dar rolé por aí conversando com os meninos aí. Cada bolinho eu paro. Quando eu dou rolé aí eu paro e converso com os meninos e pronto.

Pesquisador: Quando você chega da escola, você fica mais em casa ou você vai pra rua?

Pesquisador: Agora eu tô mais em casa, de um tempo pra trás eu não ficava dentro de casa, não. Chegava da escola e ia pra rua.

Pesquisador: Como é que sua mãe te chama a atenção?

Avner: “*Ah menino você não faz nada dentro dessa casa. Vocês ficam direto na rua, só quer saber de rua, só papagaio, não faz nada, não faz nada! Em vez de arrumar um emprego, tá aí na rua. Em vez ir pra igreja, alguma coisa, só quer ficar em casa, e não fazer nada, e ficar na rua soltando papagaio. Não quer fazer nada para mim*”.

Pesquisador: E o que você faz num dia normal desde que você levanta o que você costuma fazer?

Cristiano: Eu levanto, tomo café, assisto televisão e depois vou fazer as minhas obrigações e vou pra rua, vou pra rua, eu chego e vou pro colégio e quando chego eu volto vou para a rua de novo, eu fico mais na rua que dentro de casa.

¹⁶³ Até mesmo em virtude de suas condições de existência.

¹⁶⁴ Chama a atenção, particularmente, a freqüência a uma danceteria geralmente tida por pais e alunos como um lugar “mal frequentado”. Os próprios alunos costumam brincar com os colegas que frequentam esse espaço sugerindo que ele seria frequentado por pequenos marginais e “meninas safadas”.

Pesquisador: Por que você sai de sala?

Hudson: Ah porque você não agüenta, você fica inquieto, parece que você não agüenta, porque igual eu sou solto pra caramba sabe, eu sou muito solto, eu não sou daqueles meninos que ficam preso dentro de casa. Então quando eu fico dentro de sala assim muito tempo eu não agüento ficar sentado, eu começo a andar pra lá e pra cá, eu peço pra sair de sala e quando não deixa e eles viram as costas eu saio, eu começo a andar e mexer com os outros, porque eu não agüento.

Esse contato freqüente com a rua se deixa perceber também nos discursos dos alunos quando eles se gabam de serem populares no bairro ou de conhecerem até mesmo os bairros vizinhos. É na rua que se passa a maior parte do tempo, transitando de um canto a outro, encontrando os amigos, ou seja, “*dando um role*”¹⁶⁵. Como se vê no depoimento de Hudson, essa liberdade da rua se opõe radicalmente à exigência escolar de uma permanente contenção dos movimentos do corpo em sala de aula, por isso o aluno confessa não se adequar a esse ambiente¹⁶⁶.

Pelos discursos dos adolescentes, mesmo à noite, quando os pais já se encontram em casa, a rua continua sendo bastante freqüentada, embora seja mais provável que os pais estabeleçam horários para que os filhos voltem para casa: quase sempre bem tarde.

Hudson: Eu saio lá de casa lá pras nove e aí ele [o pai] fala assim que é pra eu estar em casa até as 3 horas e que se não der pra eu vir é pra ligar pra ele. Porque ele fica com medo de acontecer alguma coisa comigo. Agora quando eu fico na rua lá eu fico até quatro horas da manhã.

Pesquisador: Você falou que sua mãe chega 8h, quando ela chega que você está na rua ela costuma te chamar?

Cristiano: Costuma e ela fala vamos pra dentro, e aí eu peço pra ficar mais um pouco. E aí ela vai e deixa, e aí depois eu vou e vou embora por que também ela fala você vai entrar agora e aí eu falo não, tem vez eu falo vão.

Pesquisador: Que horas normalmente que ela pede para você entrar?

Cristiano: Dá nove meia e dez horas aí ela pede, aí se eu falo que não ela deixou ficar até meia-noite, e aí meia noite eu vou e aí se passar de meia noite, umas meia noite e vinte meia noite e dez ela vai e me chama.

Pesquisador: E quando ela te chama na rua como que ela chama, te grita?

Cristiano: Não.

Pesquisador: Briga, xinga ou não?

Cristiano: Não ela só fala assim: vão entrar e aí eu falo vão e aí quando ela fala você vai entrar agora antes de meia noite eu falo: “*não, entro daqui a pouco, mais tarde!*”

¹⁶⁵ Dar um rolé significa andar pelo bairro sem um objetivo específico.

¹⁶⁶ Isso explica o hábito do aluno de sair tão constantemente da sala de aula. Aliás, como pudemos observar, é comum que o adolescente permaneça com a mochila nas costas durante toda a aula, como se estivesse permanentemente preparado para deixar a escola.

É ainda na rua que os adolescentes se relacionam com os amigos e, sem nenhuma exceção, desenvolvem o gosto por atividades transgressoras como pichar muros, ingerir bebidas alcoólicas, usar drogas, fumar, etc¹⁶⁷.

Pesquisador: Geralmente quando você sai pra tomar cerveja quem sai com você?

Miuri: Eu e Felipe, mas de vez em quando. A gente toma só uma, não bebe muito não. Tá bom! Vai e toma. Quem toma mais é ele, porque ele é pingüço.

Pesquisador: Ele bebe mais que você?

Miuri: Hum... hum. Eu acho que eu bebo mais que ele. Eu gosto de bebida forte sabe? Mas ele gosta de bebe mais cerveja.

Pesquisador: Drogas você conhece?

Cristiano: Conheço, vários tipos.

Pesquisador: Você já usou?

Cristiano: Não isso não, eu tenho só um vício só.

Pesquisador: Qual?

Cristiano: Eu fumo.

Pesquisador: Você fuma?

Cristiano: Eu fumo tem um ano e meio já.

Pesquisador: Eu nunca te vi fumando não.

Cristiano: Mas eu não fumo por aqui não, não gosto de fumar no colégio não, só na rua, perto de casa. A minha mãe e meu pai já sabe, só que eles falam pra mim não fumar dentro de casa por causa dos meus irmãos.

Pesquisador: Mas eles ligaram de você fumar?

Cristiano: Ligaram assim, eles pediram pra eu parar, mas aí eles foi e viu que era vício mesmo. Ai eles foram e viram, eles nem ligam muito não.

Hudson: Meu pai ficava com medo de me levar pro mau caminho, de fazer alguma sacanagem, ele tá usando droga e dá pra mim segurar, se acontecer alguma coisa ele tira o dele e deixa só pra mim. Muitos colegas meus já me incentivou a usar. Graças a Deus foi uma só vez para experimentar e nunca mais.

Pesquisador: O que mais você faz com seus colegas?

Leandro: Ah, de vez em quando a gente vai dar umas pichadas no muro aí.

Assim é compreensível que Cristiano diga que, durante sua vida, aprendeu muito mais na rua do que na escola. Para ele, na rua pode-se aprender a “*maldade das coisas*”, ao passo que na escola os sujeitos ficariam “*inocentes*”. A prática dessas atividades transgressoras costuma ser, via de regra, atribuída, pelos pais e pelos próprios adolescentes, às más companhias. A mãe de Leandro, por exemplo, relata que o fato do filho ter sido ameaçado de morte, participar de bebedeiras ou pichar ruas, seria fruto das influências dos amigos de rua. Mesmo as más condutas escolares podem ser atribuídas à influência dessas companhias perversas: “*É um 'Maria vai com as outras'*. *Os professores dizem que ele é bom, mas segue os colegas. As duas vezes que nós fomos lá foi isso que a gente escutou, ele é um menino muito hiper inteligente, mas às vezes quer acompanhar quem não deve*” (Mãe de Avner).

¹⁶⁷ Dessas, a pichação é a única praticada pelos cinco adolescentes. Dois deles (Cristiano e Hudson) já picharam a escola.

De acordo com Thin (1998), aos olhos das famílias, o perigo parece provir sempre de fora, não sendo jamais fruto das dificuldades encontradas na transmissão de valores ou de predisposições capazes de desenvolver nos filhos a capacidade de decidir, eles mesmos, sobre as boas e as más influências”.¹⁶⁸ Assim, se é verdade que os pais exercem algum nível de controle sobre as amizades dos filhos, ele quase nunca se mostra eficaz por não ser exercido de uma forma preventiva e dialogada, mas somente quando constatada a existência de amizades que julgam inadequadas. A julgar pelos relatos dos adolescentes, essas “más companhias” adquiridas no espaço da rua parecem fazer parte freqüente de suas vidas.

Se não se pode atribuir exclusivamente à freqüência à rua e às companhias nelas desenvolvidas as causas dos comportamentos de indisciplina dos alunos, elas podem encontrar nesses dois fatores as condições favoráveis ao seu reforço. Diferentemente do que se observou em relação aos alunos “freqüentes na disciplina”, as atividades que esses alunos compartilham com seus pares não possuem qualquer tipo de enquadramento institucional ou associativo, “*elas tendem a privilegiar o prazer de ser em conjunto, sobre as atividades que possuem alvos precisos*” (MILLET e THIN, 2005).

Uma autoridade parental pouco favorecedora da internalização de uma autodisciplina

A forma de exercício da autoridade praticada pelos pais dos alunos “freqüentes na indisciplina” certamente dificulta a internalização de regras de comportamento por parte dos filhos. Como vimos, a propósito das amizades, nessas famílias, as ações dos pais tendem a ocorrer sobretudo diante da constatação de que algo não vai bem com os filhos, sendo mínimas as intervenções que consistem em um trabalho prévio de convencimento e de inculcação de valores e modos de agir. Assim, grande parte das práticas dessas famílias consiste em proibir ou reprimir, a partir do exterior, as desobediências ou condutas desviantes dos filhos.

Pai de Avner: Tem hora que ele sai do ar parece que faz só pra apurrinhar a gente. Pirraça com a mãe: Às vezes eu saio da linha. Não bato, sou agressivo com

¹⁶⁸ No caso da mãe de Leandro, essa mesma culpabilização é verificada em relação ao fato de a filha de 12 anos ter se envolvido com drogas. É interessante notar que, embora a mãe atribua às amizades dos filhos suas condutas ilícitas, ela de alguma forma, as incentiva ao promover festas em sua casa nas quais esses amigos dos filhos se dizem presentes. Segundo a mãe, essa seria uma forma de manter o filho sob controle, já que não conseguiria ver o que eles estariam fazendo quando estão sozinhos na rua. A esse propósito, a mãe relata uma festa que foi duramente criticada pelos vizinhos dado ao uso exagerado de bebida alcoólica pelos adolescentes. Segundo a mãe, os vizinhos chegaram a chamar a polícia e o conselho tutelar.

palavras. Adoro meus filhos, mas tem hora que eles me tiram da linha. Eu não queria que fossem assim, mas são. Tem hora que dá vontade de pular no pescoço deles.

Pesquisador: Quando você não faz o que ela [a mãe] te pede o que ela costuma fazer?

Miuri: Nossa! Ela enche o saco. Nossa! “*Você não presta pra nada menino. Você não faz nada. Fica em casa!*” Nô! “*Você é um inútil!*” Fica me Xingando. Fala cada nome. Ela é doida. “*Poxa o Miuri não presta pra nada, some daqui o praga do inferno, filho de uma égua!*” Ih! Eu acabo fazendo sabe? Ela vence eu por cansaço. Eu xingo ela também.

Pesquisador: Mas é só xingando mesmo ou...?

Miuri: Só xingando, porque agora ela não me bate, porque eu só... olha o meu tamanho, ela vem pra cima de mim eu já não... não fico perto dela sabe? Eu saio fora, também quando ela vem em cima eu seguro ela e jogo ela pra lá sabe? Eu procuro evitar. Eu converso com ela distante sabe? Porque ela é muito nervosa, entendeu? Igual o meu pai fazia.

Pesquisador: Quando você não faz [o que a mãe pede], como é a reação dela?

Avner: Sempre chata. Ela sempre enche o saco. Nô! Até cansa viu! Ela fica falando, vai falando, vai falando, eu fico calado, só falando: “*tá mãe, tá mãe, tá bom...*” Mas nesse dia em que não faço, ela vai falando, falando e eu vou escutando, vou agüentando, aí tem hora que eu falo com ela: “*ah não mãe, vou pra rua, não vou ficar aqui não, vou ficar aqui não*” . Ai ela fica lá resmungando que eu tenho que arranjar trabalho. Fica me xingando. Isso se ela não me der uma cabada de vassoura...

Pesquisador: Seu pai mais conversa ou mais xinga?

Hudson: os dois ao mesmo tempo. Ele tá conversando, ele tá xingando porque ele é estressado sabe ele fica nervoso.

Pesquisador: Como assim?

Hudson: Ele veio do interior e aquela gente é muito ignorante não sabe conversar assim com a gente, assim com filho adolescente. Assim tem hora que ele sabe e tem hora que ele não sabe. Tem hora que ele leva pro tempo dele que ele era criança e o pai dele castigava ele. Igual minha mãe mesmo já cansou de falar com ele que essa coisa de bater não adianta. Porque ele falou pra nós que quando ele era pequeno qualquer coisinha errada que ele fazia ele levava era uma surra. Ele ficava todo marcado e ainda ficava de castigo. E naquela época num tinha esse negócio de pai dar tudo para o filho.

Pesquisador: E como ele faz?

Hudson: Ah ele dá um xingo e solta a mão na orelha, dá uma mãozada né! Mas tem vez que só xinga e vai pra rua pra não ficar ignorante.

Como se vê, ao sancionar os atos desviantes dos filhos, os pais raramente utilizam o diálogo. A intervenção é imediata, contextualizada e geralmente acompanhada de ameaças, xingamentos, palavrões, tapas, chineladas. Essas ações visam mais imediatamente interromper os atos desviantes, extravasar a raiva momentânea dos pais e fazer com que os filhos cumpram as ordens, do que ensinar-lhes padrões gerais de conduta. Assim, a sanção apresenta uma duração associada à duração do ato faltoso. Estamos, portanto, muito distantes de uma ação educativa que procura adiar a punição, permitindo ao adolescente refletir sobre seus atos, ao prolongar o tempo de sua permanência. Ela consiste quase que exclusivamente

numa coerção exterior que não toma o filho como sujeito dotado de razão. Em consequência, seus efeitos se restringem ao momento de sua aplicação.

Diante desse quadro, os pais deixam de exercer qualquer tipo de controle sobre os filhos quando estes não se encontram diante de sua presença física:

(...) No final da entrevista a mãe de Leandro me oferece um café com pão de queijo. Enquanto tomo o café, ficamos conversando. Ela fala sobre a escola dizendo que a vice-diretora é legal, mas que é muito boa e pouco firme com os alunos. A filha que está na sala comenta que a professora voltou a reclamar de seu irmão mais novo e que quer falar com ela sobre *“aquele assunto”*. A mãe a interrompe parecendo estar constrangida em dizer qual seria o assunto. Diz que aperta os meninos em casa quando pode, já que na maioria das vezes não está em casa, mas que a escola também deveria *“apertar de lá”*. Diz que já avisou a professora que pode bater e colocar de castigo que ela não liga, mas que a professora explica que não pode. Comenta que ela bate muito nos filhos, que o conselho tutelar fala que não pode bater, mas que eles não estão na casa dela para ver o que acontece. Diz que se ela não tivesse batido na filha ainda estaria nas drogas (...) (**Nota de campo, entrevista com mãe de Leandro, 22/09**)

É porque a autoridade desses pais se encontra vinculada a sua presença física, que a mãe de Leandro diz não poder exercer um controle sobre as condutas dos filhos na escola. Por isso, ela insiste que os professores deveriam ser mais firmes com os meninos. Essa dependência do controle externo dos pais explica o fato deles terem que ficar *“no pé dos filhos”* para que não façam nada de errado. Não que eles não tenham algum nível de autoridade sobre os adolescentes, mas esta só parece poder ser exercida pessoalmente, por meio de ameaças, tapas ou gritos. Isso explica o fato de que, embora os alunos pratiquem constantemente variados atos de indisciplina na escola, não deixam de ser sensíveis às ameaças dos professores de comunicar seus atos aos pais. Porém, quando isso ocorre, pode haver uma mudança circunstancial no comportamento, mas quase nunca a sua completa transformação.

Pesquisador: mas tem vez que você tá quieto. Por quê?

Hudson: Assim sabe todas as vezes que eu venho pra escola pra estudar mesmo, é assim **ou foi minha mãe que conversou comigo ou aconteceu alguma coisa de diferente comigo**. Porque aí eu presto atenção muito na escola mesmo. Ou senão quando a professora chega pra mim... igual mesmo esse mês, eu só tô indo, só to prestando atenção mesmo, por causa que os professores todos tão falando pra eu tomar cuidado porque senão eu vou tomar bomba: *“toma cuidado porque senão você vai tomar bomba”*. Agora eu tô pegando rápido porque eu achava que era difícil porque eu não tava prestando atenção, agora eu tô pegando.

Pesquisador: E essa suspensão, chamar a mãe, você acha que tem resolvido?

Cristiano: Tem, tem, porque se eles não chamasse a minha mãe nossa senhora, eu ia aprontar demais. Aí quando eles chama a minha mãe eu fico.. já fico mais atento.

A forma como os pais exercem sua autoridade parece, desse modo, se antagonizar ao modelo proposto pela escola que exige, sobretudo, um mínimo de autodisciplina. Como diz Lahire (1997: 163) *“Os efeitos não previstos dessa forma de exercício da autoridade residem no fato de que, uma vez atenuada a coerção, ou seja, assim que as crianças conseguem encontrar a liberdade(...), seu comportamento pode ser menos controlado. Não tendo aprendido a se autodisciplinar, elas podem estar deslocadas diante de uma situação escolar que exige um mínimo de autonomia.*

Essa é a situação dos alunos “freqüentes na indisciplina” que, não tendo interiorizado, no convívio com seus familiares, uma autodisciplina, encontram dificuldades diante das regras, adotando reincidentemente condutas desviantes. Como veremos, isso não significa, porém, que o contexto escolar não interfira em seus comportamentos. De fato, em condições pedagógicas singulares, esses alunos tendem a modificar parcialmente seus comportamentos, demonstrando que o contexto escolar pode, de alguma forma, contribuir para minimizar ou agravar os comportamentos desviantes manifestados em sala de aula.

4.2.3- Vida familiar dos alunos “ocasionais na indisciplina”

A análise dos dados familiares dos alunos ocasionais na indisciplina não revelou a existência de um conjunto de traços comuns que distingam radicalmente esse grupo dos dois outros anteriormente analisados.

Das cinco configurações familiares selecionadas para análise, três apresentaram alguns traços familiares comuns ou intermediários aos dos alunos anteriormente analisados. As outras duas configurações chamam a atenção por apresentar características muito próximas àquelas encontradas entre os alunos “freqüentes na indisciplina”. Entretanto, não localizamos, em nenhum dos casos, a existência de uma socialização familiar, pautada por um trabalho coerente e persistente de inculcação de valores e de atitudes, tal como nas famílias dos alunos “freqüentes na disciplina”.

Nessas três primeiras configurações, existem tanto famílias razoavelmente integradas, como a de Júlio, onde pais e filhos dialogam e participam de atividades comuns, como famílias que apresentam grandes conflitos relacionais, como as de Elias e Jenifer. Elias, por exemplo, descreve o pai como uma pessoa incoerente que, embora freqüente assiduamente uma igreja evangélica, espancava a mãe e os filhos por motivos fúteis. Os trechos de entrevista, abaixo, ilustram o tipo de relação conflituosa que ele os irmãos mantêm com o pai:

Elias: (...) Eu até batia nele pra ele não bater na minha mãe. Por isso, que a gente tomou essa raiva dele (...).

Elias: (...) Nenhum de nós aceitou ele não, porque ele batia nela. Ninguém de nós gostava e não aceitou ele dentro de casa.

Elias: (...) Eu não gosto não pra falar a verdade, né. Mas é pai, né. É um só (...).

Quanto ao modo de exercício da autoridade, foram identificadas pequenas diferenças entre as famílias. Assim, na família de Elias, o exercício da autoridade paterna parece se dar quase que exclusivamente por meio de coerções externas, sendo as sanções acompanhadas de gritos, ameaças e agressões físicas. O adolescente relata que, para fazer com que ele freqüentasse a igreja, o pai impunha ameaças ou o agredia fisicamente: *“Ele me batia para eu ir a igreja. Meus irmãos falavam para eu responder ele, que se ele me batesse ia chamar a polícia. Só que eu não respondia porque eu tinha medo dele, ele batia em mim à toa”*.¹⁶⁹

No caso de Jenifer, embora os avós e a tia – adultos com os quais ela reside –, não utilizem sanções físicas, o exercício da autoridade não deixa de ser contextualizado em sua aplicação, no sentido de que a adolescente parece ser pouco escutada e os xingamentos e ameaças de delatá-la à mãe se sobrepõem a qualquer tentativa de justificação das regras.

Pesquisador: E o que ela [a tia] faz quando você comete algo errado?

Jenifer: Assim, é... ela gosta mais de me “dedar” para minha mãe. (...) Ah, ela me xinga. Ela fica xingando, sabe. (...) E ela... aí não dá certo nós duas. Aí a gente acaba brigando, porque eu respondo ela. Eu não deixo ela ficar querendo mandar em mim, sabe. Aí a briga vai e rende. Aí a gente fica discutindo. (...) ¹⁷⁰.

Os depoimentos da aluna sugerem, ainda, a existência de uma transferência recíproca de responsabilidades entre, por um lado, a tia e os avós, e, por outro, a mãe. Assim, diante de qualquer tipo de problema com a adolescente, os avós e a tia optam por solicitar que a mãe intervenha. Esta, por sua vez, costuma responder às solicitações autorizando os parentes a bater na garota: *“A minha avó fala assim [fala com sua mãe]: ‘A, a Jenifer fez isso’. Aí ela vai e fala: ‘Ah, por que você não pegou um pau e não bateu nela. Deu uma paulada nela’ ”*.

¹⁶⁹ A mãe de Elias faleceu na semana em que entrevistamos o adolescente. Ele descreve pouco o modo como ela exercia sua autoridade. Porém, não há relatos de qualquer tentativa de se justificar as sanções conferidas aos filhos, prevalecendo falas sobre coerção corporal: *“Meu pai passa da conta, minha mãe não, corrige certo, quando ela batia tinha razão”*; *“Ela corrigia de acordo com a bíblia. Ela dizia que na bíblia fala para corrigir com vara, não sei porque, ela batia com a vara. Mas apanhava pouco da minha mãe.”*

¹⁷⁰ Neste caso, o exercício da autoridade é dificultado pelo fato da garota, mesmo residindo com a tia, não reconhecer a legitimidade de sua autoridade.

Já na família de Júlio, essa autoridade tende a ser mais dialogada. A mãe do garoto relata que é um pouco “esquentada” e que, por isso, às vezes grita ou dá alguns tapas no filho, mas que isso raramente ocorre pois ele não costuma desobedecer seus pais ou fazer coisas erradas. Diz que o marido é seu oposto pois usa sempre o diálogo: *“Eu sou na base do grito né. Tenho mania de gritar e dou uns tapas nele também. Mas só na hora da raiva. Mas, o pai dele chama e conversa. O pai dele é de conversar”*.

Quanto ao controle das atividades e comportamentos dos filhos, as três famílias apresentam características bem próximas, com práticas intermediárias entre os pais dos alunos dos dois outros grupos investigados. Nessas famílias, diferentemente das famílias dos alunos “freqüentes na disciplina”, observa-se uma certa tolerância dos pais em relação a horários, amizades e passeios, embora limites estritos possam conviver com uma grande liberdade. Thin (1998) argumenta que as análises sociológicas sobre as famílias populares tendem a oscilar entre um discurso que sublinha o laxismo dos pais e a liberdade das crianças e um discurso que ressalta, sobretudo, seu rigor e severidade. Porém, para esse autor, é a combinação entre liberdade e severidade que caracterizaria o controle que a maior parte dos pais das famílias populares tende a exercer sobre os comportamentos e atividades dos filhos. É um certo equilíbrio entre liberdade e severidade que parece marcar essas três famílias. Por isso, os pais ou responsáveis, embora procurem exercer um forte controle sobre as atividades dos filhos fora do bairro, principalmente em horário noturno, admitem que eles fiquem várias horas na rua ou que participem de festas próximas a suas residências, mesmo que retornem de madrugada.

Júlio: Ah quando teve festa do boi, igual tinha ali, eu cheguei da casa da minha avó, eu vi que tava tendo a festa, eu cheguei e fui pra lá. Aí eu falei assim: “Oh, mãe, no máximo até duas horas eu tô aqui, aí eu fui (...)”.

Pesquisador: Mas quando vai nessas festas perto de casa tem hora pra voltar?

Elias: Não tem hora, a gente chega é muito tarde porque essas festas são muito demoradas e a gente fica se divertindo até enquanto tem amigo, até dar sono. Fica na rua até dar umas três horas.

Pesquisador: Mas sua mãe falava pra voltar cedo?

Elias: Não ela só falava pra eu ter cuidado e pra ficar só lá dentro do lugar que tava tendo a festa. Não separar dos amigos.

Porém, essa maior abertura ao mundo exterior não parece ser suficiente para que os filhos encontrem na rua seu principal espaço de convivência. Assim, diferentemente dos alunos “freqüentes na indisciplina”, não chegam a desenvolver, na rua, atividades ilícitas e, tampouco, amizades que possam ser julgadas “perigosas.”

Situação bem diferente é a dos outros dois alunos que compõe esse grupo, Marcos e Mário, que apresentam perfis familiares muito próximos daqueles dos alunos “freqüentes na indisciplina”.

Suas histórias de vida são marcadas por um fraco controle parental de seus comportamentos e atividades. Relatam que as mães não costumavam e não conseguiam mantê-los em casa. Marcos, por exemplo, diz que a mãe não se importava com suas saídas, mesmo nos casos em que ele dormia fora. Diz que muitas vezes ela evitava chamar sua atenção para não criar confusão, visto que ele não admitia ser questionado. Quanto aos pais, são descritos pelos adolescentes como figuras ausentes em suas vidas, seja devido ao intenso ritmo de trabalho ou por seus comportamentos de retração ou alheamento em relação aos assuntos familiares:

Marcos: Ah, meu pai é o tipo de pessoa, assim, ele é calado, se chegar perto dele às vezes ele te cumprimenta. Só! Não fala mais nada, ele é calado, calado. Chego lá em casa: “*pai bênção*”. Pega na mão: “*Deus te abençoe filho*”. Olha pra mim fico até sem jeito, assim. Saio, quando eu volto: “*pai fica com Deus, tô indo embora*”. “*Deus abençoe filho, fica com Deus*”. Acabou!

Marcos: Foi caminhoneiro, entendeu? Passava... eu vivi sem meu pai, porque meu pai é caminhoneiro e viajava muito. (...) Teve uma vez, meu pai me conta isso pra mim até hoje, eu tava doente no colo da minha mãe, eu acho que tava com nove meses, doente, chovendo, eu tava com dor de ouvido, dor de dente, febre, meu pai teve que viajar de madrugada me deixar doente por causa que tinha que ir trabalhar (...).

Mário: Meu pai não fala nada. É na dele. Não preocupa com os problemas, só fica na dele. Eu só converso com minha mãe e com minha irmã. Lá em casa todo mundo sempre trabalhou e minha irmã que cuidou de mim (...). A gente nunca brigou, mas ele é na dele, ele é isolado. Gostar eu gosto, ele é meu pai acima de tudo.

Nos dois casos, verifica-se uma forte ligação com o “mundo da rua”, local onde passam boa parte do tempo livre com os amigos, freqüentando bares, danceterias e casas noturnas. É na rua, ainda, que desenvolvem atividades ilícitas diversas, como o uso de bebidas alcoólicas, pichação, fumo, assaltos e roubos.

Pesquisador: O que você fazia na rua?

Mário: Ah, aprontava demais. Ficava direto na rua.

Pesquisador: Fazendo o quê?

Mário: Mexia com droga e envolvido com más companhias.

Pesquisador: Com o pessoal aqui da rua?

Mário: Nada, o pessoal de favela assim, igual Alto Vera Cruz, Taquaril, São Geraldo.

Pesquisador: Por que tão distante?

Mário: Eu tenho parente lá e eu me envolvia com eles.

L: O que você fazia?

Marcos: Bebia, bebia pegava o dinheiro ia pro bar beber, pegava o dinheiro ia pro bar beber, entendeu, com os amigos, é, mulher, bebida, é muitas vezes rolava briga, briga diariamente entendeu.

L: Onde você costumava ir?

Marcos: Ah, eu ia pra *Ritmo*, *Flash* e *Quadra do Vilarinho* e, às vezes, nós ia pra uma festinha assim que a gente mesmo organizava, fazia uma festinha, dava cada um quinze reais, comprava cerveja, carne e ia pra festa na casa de alguém fazer.

Pesquisador: Seu irmão roubava?

Marcos: Ele fazia as coisa dele na calada e eu já era assim calado, mais aquele calado esperto, entendeu? Sempre caçava um jeito de fazer alguma coisa, sempre ali. Eu conversava com as pessoas, elas sabia o que eu fazia ou não fazia. Só de conversar com a pessoa você ia pescando as idéias dela. Era eu, meu irmão e eu falava com ele “*André eu acertei [fiz roubo] isso tal hoje, tal hoje*” Ele “*amanhã vai ser o meu dia.*” Entendeu?

Soma-se a este quadro a existência de alguns conflitos familiares. Marcos, por exemplo, diz que não suportava as freqüentes brigas dos pais, chegando a sugerir-lhes que se separassem: o que de fato ocorreu.¹⁷¹ Já Mário se desentende constantemente com os irmãos mais velhos, chegando inclusive a se agredirem fisicamente¹⁷².

Porém, no caso dos dois alunos, identifica-se uma súbita conversão religiosa que tende, segundo eles mesmos, a dividir suas histórias de vida em duas partes: uma anterior e uma posterior à “*aceitação de Jesus*”. Assim, embora a vida pregressa dos alunos seja marcada por um excesso de comportamentos desviantes, dentro e fora da escola¹⁷³, eles são geralmente percebidos por professores e colegas como pessoas que estão buscando se recuperar¹⁷⁴. Fora da escola, participam intensamente de atividades religiosas em igrejas evangélicas.

Mas como – afirma Lahire (2004:28) – “*não se adquire disposições por meio de uma conversão brutal e miraculosa*”, observa-se vez ou outra, uma participação desses alunos em eventos de indisciplina (às vezes mais graves), o que faz com que sejam vistos com desconfiança por alguns professores, como ilustra o excerto abaixo:

¹⁷¹ Os pais se separaram quando o adolescente tinha cerca de 11 anos.

¹⁷² Não foi possível detectar os motivos das brigas.

¹⁷³ No caso de Marcos, novato na escola, foi ele próprio quem nos relatou a existência de muitos problemas disciplinares anteriores à essa conversão.

¹⁷⁴ Marcos tende a ser visto pelos colegas como um exemplo de esforço em prol de uma mudança. Sua história de vida é muito conhecida por todos da escola. Na semana em que o aluno ingressou na instituição (no ano anterior à pesquisa), foi preso devido a um assalto a um depósito de material de construção. O aluno relata que foi espancado pelos policiais que chegaram a queimar suas nádegas com produtos químicos. Diz que, por ter denunciado os policiais, recebia constantes ameaças de morte por telefone. Foi sobretudo em função desse episódio que o adolescente resolveu sair do mundo do crime. Quanto a Mário, a conversão ocorreu no início do ano em que começamos o trabalho de observação.

Pesquisador: Você fala do jogo?

Professora: Do jogo. Você viu aquilo? Teve uma briga minha com o Marcos, você chegou a ver? O Marcos é engraçado. O Marcos eu sempre ouvi ele e sempre considerei muito ele. **Mas eu sempre tive um pé atrás com ele** e eu nunca soube por quê. Ele foi agregado à turma no meio do caminho né e ele melhorou muito esse ano. Ele estudou muito. Mas ele tem uma coisa assim de que... ele realmente acha que ele é melhor do que os outros e aquilo me incomoda nele, porque eu não acho que ele seja melhor que os outros¹⁷⁵. E quando chegou no jogo eu apitei o jogo e ele pisou na linha. Ele virou pra mim e falou que eu roubava. Na verdade aí ele passou do limite porque eu não roubo... e na verdade quem roubava era ele. Eu que tive problema com a polícia, né? Ele sabe como é agredir uma pessoa em questão de roubar, ele sabe exatamente a diferença. Ele usou exatamente as palavras que feriam a ele. Aí na formatura ele veio me pedir desculpa. **Mas eu acho muito estranho aquele menino daquele jeito, aquela conversão a Jesus Cristo** e vem me acusar de roubar uma coisa que eu não roubei. Se eu tivesse roubado tudo bem, mas eu não roubei. Mas o Marcos eu não gostei disso não.

Assim, embora esses alunos procurem se adequar às exigências escolares, seus comportamentos demonstram – como eles mesmos confessam – que nem sempre é possível fazê-lo, dado que não conseguem se controlar. Parecendo conhecer suas tendências e reações a certos tipos de situação, buscam de alguma forma adquirir um autocontrole ou se redimir dos erros cometidos¹⁷⁶.

Pesquisador: E por que às vezes você chuta a bola dos meninos mais novos?

Marcos: É isso aí Deus tá me tratando. Eu tô querendo me comportar. Às vezes você dá... é por causa às vezes do calor, às vezes acontece a gente se estressa tem que sair de perto senão você acaba fazendo bobeira, entendeu, cê acaba pecando e isso aí agora eu tô mais calmo entendeu, tô querendo me comportar sabe, sempre tô olhando o que eu tô fazendo, sempre tô muito inteligente, o que eu tô falando, o que eu tô ouvindo, entendeu? Igual é coisa de momento, entendeu? Você vê eu tô a fim de chutar uma bola a bola veio longe, você num mete o pé nela por impulso sô, hoje eu já não faço isso, eu já pego a bola com a mão e nem com o pé eu pego, eu pego com a mão, “toma a bola aí”, entendeu? Que são coisas que... por causa de pequenas coisas se torna um homem grande, entendeu? Pequenas coisas que você faz a pessoa fala “*você chutou uma bola de vôlei*”. Ela vai pra sala e fala com a diretora que você chutou a bola de vôlei e vai furar a bola e vai tomar uma ocorrência, entendeu? São pequenas coisas que formam grandes homens. Você tem que pensar no que você vai fazer de momento, eu não pensava.

Pesquisador: E o que o aluno não pode fazer?

Mário: Só acho que na sala os alunos deveriam respeitar os professores porque na sala é um lugar de estudar e não de fazer bagunça e conversar, apesar de eu conversar muito.

Pesquisador: Por que conversa?

¹⁷⁵ A professora fala isso em razão do aluno fazer frequentemente discursos moralistas aos colegas, com base em argumentos religiosos.

¹⁷⁶ Lahire (2004), embora analisando outros problemas, diz que é comum que os sujeitos busquem desenvolver táticas de conduta para obstaculizar certos efeitos negativos de suas disposições, muito difíceis de serem suspensas na maior parte do tempo.

Mário: Ah eu conversava, mas igual eu falei pra você que eu sou na minha agora [depois da conversão], eu evito muito.

Como se depreende do excerto acima, o bom comportamento não é algo natural para esses alunos. Antes, é fruto de um esforço permanente e intencional. Quando esse autocontrole não é eficiente, buscam se redimir dos erros confessando a culpa, aceitando as punições: “*Me perguntou quem tinha arrombado o portão. Eu ia falar mentira, eu não posso falar mentira! Eu falei assim que eu ajudei o Miuri a abrir o portão, entendeu?*”; “*Eu não me arrependo de ter limpado a escola não, porque eu vi que tava errado mesmo.*¹⁷⁷”

Como se vê, a autodisciplina demonstrada pelos alunos “freqüentes na disciplina” não parece mesmo poder se construir, como diz Lahire, por uma “*conversão brutal e miraculosa*”.

¹⁷⁷ O aluno pichou algumas paredes da escola.

5- O CONTEXTO ESCOLAR E AS CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE DA IN/DISCIPLINA NA AULA

Flávio: Ah, não sei... porque a Professora de Matemática só dela falar todo mundo já fica quieto. Agora os outros, o Professor de História, faz muito... não deixa ele dar aula. A professora de Português também não deixa ela dar aula. Eles só querem saber de brincar nas outras aulas, mas na aula da professora de Matemática, não sei por quê? Ela coloca moral mesmo (...). Agora, na aula do professor de História... eles sempre fazem bagunça, o professor fala pra parar, mas ninguém pára.¹⁷⁸

O depoimento acima ilustra uma das mais contundentes conclusões que se pôde tirar da observação direta das turmas investigadas: as condutas dos alunos são significativamente influenciadas pelas características de cada contexto pedagógico específico a que eles estão expostos. Assim, excetuando-se os alunos “freqüentes na disciplina” que apresentaram uma conduta de extrema regularidade, todos os outros discentes observados tiveram suas condutas afetadas, mesmo que em graus diferentes, por fatores propriamente escolares.

Essa constatação evidencia que, embora a socialização familiar pareça fornecer algumas pistas importantes para a compreensão da regularidade da conduta manifestada por alguns alunos, seus comportamentos diante das regras escolares não podem jamais ser reduzidos às suas condições de vida familiar. Como advertem Millet e Thin (2005), ao analisarem os casos de “rupturas escolares”, a existência de tensões entre as disposições requeridas pela instituição escolar e aquelas efetivamente construídas pelos sujeitos no seio de suas famílias, constitui apenas uma das condições sobre as quais podem emergir os comportamentos de ruptura com as regras escolares ou de ruptura de um laço escolar conforme as exigências escolares¹⁷⁹. Pode-se dizer, direcionando a análise especificamente para os comportamentos de indisciplina, que ao se reduzir a explicação do fenômeno ao campo familiar, corre-se o risco de se menosprezar o peso dos fatores mais contextuais: pedagógicos, relacionais, institucionais. Assim, é porque vivemos constantemente sobre

¹⁷⁸ Visto que nesta parte do trabalho a menção aos nomes dos professores é freqüente, optamos por substituí-los sempre pela palavra “professor/a” acompanhada da disciplina que o/a docente leciona.

¹⁷⁹ O termo “ruptura escolar” é utilizado para substituir o conceito mais clássico, entre os franceses, de *desescolarização*. Enquanto este último se refere aos alunos que efetivamente abandonaram a escola, o primeiro tenta dar conta dos casos em que, mesmo matriculados na instituição, os alunos entram num processo de conflito quer com as aprendizagens escolares, quer com as regras escolares ou com os agentes escolares.

influência dos contextos em que estamos inseridos, que *“nada do que somos levados a fazer, a sentir e a pensar é redutível ao que incorporamos. Nossas ações dependem do que os contextos duradouros e as circunstâncias mais efêmeras podem tirar de nós ou, ao contrário, nos impedir de fazer”* (LAHIRE, 2004: 336).

Como tem indicado parte da literatura científica especializada, as condições pedagógicas poderão sempre ser mais ou menos favoráveis à manifestação de comportamentos de indisciplina na aula (KOUNIN, 1977; ESTRELA 1986, 1992; AMADO, 1998, 2000, 2001; SANTO, 2002, para citar alguns). Amado (1998), por exemplo, mesmo reconhecendo a forte influência dos chamados fatores extra-escolares, alerta para o fato de que as situações de ensino podem se constituir em “oportunidades” ou em “determinantes” da indisciplina.

Neste capítulo, buscar-se-á, portanto, compreender algumas condições de possibilidade da indisciplina que se ligam mais imediatamente às características da ação pedagógica desenvolvida pelos diversos professores das turmas investigadas. A partir dos dados de observação e dos depoimentos dos alunos, buscou-se identificar algumas das características das ações educativas desenvolvidas pelos diversos professores que se revelaram como condições favorecedoras ou inibidoras da manifestação dos comportamentos de indisciplina na sala de aula.

São essas condições que passamos a analisar. Porém, dado que a sala de aula constitui um subsistema de um sistema maior que é a instituição escolar e que, por isso, o que nela ocorre não fica imune às características mais gerais da organização escolar, iniciaremos a análise examinando algumas condições institucionais sob as quais a ação pedagógica dos diferentes docentes investigados se realizava¹⁸⁰.

5.1- O CLIMA DO ESTABELECIMENTO ESCOLAR E OS LIMITES IMPOSTOS À AÇÃO DISCIPLINAR DOS PROFESSORES EM SALA DE AULA

“É como diz a minha mãe: essa escola aqui é uma mãe, todo mundo faz o que quer!”¹⁸¹

¹⁸⁰ Por isso, Delamont (1987), sugere que os pesquisadores não analisem as interações em sala de aula de forma independente do que ocorre na instituição escolar como um todo.

¹⁸¹ A frase, dita por um aluno, foi registrada na turma Oitava Preta em 26/08/2004, durante uma aula de Português.

Embora, como alerta Delamont (1987), não exista muito consenso entre os pesquisadores acerca das relações existentes entre o que se passa ao nível da organização escolar e o que ocorre dentro de cada sala de aula, é lícito supor que de alguma forma esses dois espaços de algum modo se interinfluenciam.

Assim, poder-se-ia dizer, como sugere Freire (2001), que as condições organizacionais de uma escola podem ser mais ou menos favoráveis à atuação disciplinar dos professores na aula. A maneira como a escola define suas regras ou monitora os comportamentos de indisciplina dos alunos, a forma como ela auxilia o professor diante das dificuldades disciplinares e as condições que ela cria para proteger as salas de aula de eventuais perturbações em suas condições de trabalho, constituem apenas alguns dos aspectos que merecem ser analisados, dado os limites que podem impor à ação do professor.

De modo geral, pelo que observamos e se depreende dos relatos de alunos e professores, as condições organizacionais presentes na escola “X” dificultam uma atuação disciplinar eficaz por parte dos seus docentes. Prova disso, é que os sujeitos tendem a representá-la como uma instituição desorganizada, cujo *clima* geral seria desfavorável ao desenvolvimento das atividades pedagógicas¹⁸². O ponto central dessas queixas é o tumulto quotidiano provocado por uma falta de clareza, inconsistência e incoerência na aplicação das regras que deveriam disciplinar os comportamentos dos alunos no ambiente escolar.¹⁸³ Daí, a imagem do caos, da anarquia, da falta de regras presentes nos discursos dos sujeitos.

Professor de História: E eu acho que se a escola colocasse regras, os alunos estariam se conscientizando dessas regras e, de certa forma, eles poderiam interferir para melhorar as regras, entendeu? Eu acho que... é... mas como não há regra nenhuma, há uma completa, quase que completa anarquia, né? Eles fazem o que querem fazer e continuam fazendo porque sabem que vão continuar na escola, né? Então, vira uma bagunça mesmo. Eu acho que a escola, ela perde muito nisso.

Professora de ciências: Olha, isto é muito difícil, tem que ter limites e impor regras, dizendo assim: “*olha, você tem seus direitos né, mas também tem seus deveres., Então vamos cumprir seus deveres para terem seus direitos*”. Eu acho que tem que ser assim. Mas, eu acho que isso tem que ser bem claro. E eu acho que lá na escola não é. Não é bem claro isso.

Professora de Matemática: Olha cada professor tem um nível de permissividade como em toda escola. Na escola essas regras cada ano a gente tentou colocar no papel. Antes da coordenação da [nome da coordenadora], nunca deu certo isso. Um

¹⁸² Por clima escolar estamos compreendendo “*o modo como se vive a cultura ou o cruzamento das culturas no interior de uma organização complexa, como o é a escola; ele traduz o tom, o caráter, o humor, a qualidade de vida de um grupo*” (AMADO, 2000). Aqui se inclui, portanto, as circunstâncias organizacionais, normativas e relacionais de uma dada escola.

¹⁸³ Referimo-nos aqui especificamente às regras institucionais, ou seja, aquelas que definem questões mais gerais da escola como: horários, uniforme, sistema de avaliação, etc.

caos generalizado né! Porque nessa outra escola a gente coloca: não pode isso, não pode aquilo. Lá nem no papel funcionou, é por isso que é estranho. Mas eu acho que cada professor tenta o básico, o básico é de todo mundo, mas alguns são mais permissivos que os outros.

Pesquisador: A escola é um lugar que tem regras. Tem coisa que pode e tem coisa que não pode fazer. O que você acha disso?

Aretuza: Até hoje eu nunca vi nada que não podia fazer na escola não. Então, sei lá. Dependendo das regras é até bom. Porque assim... Sei lá. Se não pode fazer, não é, deve ter algum motivo para não poder.

Pesquisador: Você acha que os alunos cumprem essas regras?

Aretuza: Acho que sim. Eu nem sei que regras que tem nessa escola aqui, mas eu acho que eles não devem cumprir muito não.

Pesquisador: Por que você não sabe que regras têm na escola?

Aretuza: Não sei mesmo não. Não sei não. (risos). Sinceramente não sei.

Pesquisador: O que você acha aqui da escola?

Amanda: A escola é boa, mais eu acho assim que poderia melhorar mais. Eu acho que poderia ter mais empenho dos professores, que os professores tem hora que... da diretora, eu acho que também poderia. Porque eu acho que essa escola é muito desorganizada.

Pesquisador: Você falou que sua mãe acha a escola bagunçada. E você?

Iverson: Ah, um pouco!

Pesquisador: Por quê?

Iverson: Porque muitas vezes eu venho de chinelo, mas eles falam que é proibido. Tem gente que vem sem uniforme. Eu tô sem uniforme [olha para o corpo]!

Como se percebe, mais do que os comportamentos perturbadores dos alunos em si, o ponto central das queixas é a inexistência de regras ou a sua não comunicação de forma clara aos discentes. Cabe lembrar que muitas pesquisas têm relacionando a existência de um regime disciplinar institucional claro e consensuado entre alunos e professores, com uma melhor eficácia das escolas, seja no campo cognitivo ou disciplinar. Freire (2001:139), por exemplo, ao revisar alguns trabalhos que discutem a relação entre aspectos da organização e da dinâmica escolar e o espaço da sala de aula, conclui que *“a clareza das regras, a sua justeza, adequação e a sua comunicação (explícita ou implícita) são aspectos que distinguem as escolas onde se vive um ambiente social e de trabalho positivos.”*

Um bom exemplo dessa falta de clareza e de coerência das regras na escola é dado pela discussão em torno do uso uniforme escolar. Conforme observamos, por não haver uma determinação clara da instituição quanto ao uso da vestimenta, pairava na consciência dos sujeitos, alunos e professores, uma certa indecisão quanto à sua obrigatoriedade, dada a forma inconsistente como ele era exigido.

Jenifer: Igual uniforme, eu mesma cansei de vir sem o uniforme. Eu acho que deveria ser obrigatório o uniforme. **Eles cobram isso de alguns alunos e dos outros não cobram.** Então, vem todo mundo do jeito que quer, vem menina com

saia de não sei que tamanho, com blusa. (...) Igual aí, **eu acho que é obrigatório** uniforme na escola para todos os alunos e isso aqui não tem.

Pesquisador: Por que você acha que não tem?

Jenifer: Não tem porque todo mundo vem [sem uniforme], quase a escola inteira... as meninas em baixo [das salas do primeiro andar] vêm sem uniforme. Menino... eu mesma venho direto e reto sem uniforme para a escola.

Pesquisador: Mas por que você gostaria que tivesse?

Jenifer: Ah, eu gostaria que tivesse, sabe. Mas já que todo mundo vem, tem que vir também, não é. (...) Mas eu gostaria assim que tivesse, se tivesse que vir eu viria sim, sabe. Mas como todo mundo vem do jeito que quer, eu também venho. É assim que eu acho.

Fica evidente, no depoimento da aluna, a existência de uma incerteza quanto à obrigatoriedade do uso da vestimenta. Assim, embora ela se diga favorável à sua exigência, confessa não utilizá-la habitualmente, guiando-se pelo comportamento da imensa maioria dos colegas. Essa mesma falta de transparência ocorre, também, em relação ao horário de entrada dos alunos na instituição. Eles se queixam de que, na escola, o portão fica constantemente aberto e que, por isso, podem entrar e sair na hora que desejam¹⁸⁴. Uma vez que o controle do uso do uniforme e do horário de entrada na escola não é realizado pela instituição, ele acaba ficando sob responsabilidade dos professores em sala de aula. Ocorre, porém, que os docentes divergem quanto à validade desse tipo de exigência e, sobretudo, quanto aos procedimentos a serem adotados diante de seu “descumprimento”. As divergências em torno da obrigatoriedade do uso do uniforme são novamente exemplificadoras:

Pesquisador: Por que você acha que vocês não conseguem colocar regras em comum? Por exemplo, o caso do uniforme.

Professora de Matemática: Mas aí a escola tem que tá unida nessa questão, né? Porque é uma bandeira da escola... e ali há outros interesses. Há o pessoal que acredita que o menino realmente deve vir com a roupa que quiser, há o pessoal que acha que o menino deve vir com a roupa da escola até para ser identificado. Entendeu? Até pra saber que... as coisas não são sempre como a gente quer; o mundo tem uma regra e na escola eles têm que aprender a lidar com as regras também. Coisa que naquela escola [dá gargalhadas] não tem! De jeito nenhum. A gente nunca conseguiu muito isso não.

Pesquisador: O que você acha da forma como a escola lida com a questão das regras?

Professora de Geografia: [risos] Ah, tem tantas coisas aqui estranhas na escola: tem uns que... que são mais flexíveis, tem uns que não são; tem uns que... não gostam nem de ouvir, falou que o aluno tem uniforme, pra eles, alunos não precisa de ter, pode entrar à vontade.

Pesquisador: Esses uns que você está falando são os professores?

Professora de Geografia: Professores (...) você sabe como é que é, né? Tem aquele lado, aquele grupo que acha que né, mais liberal, é bem mais liberal (...).

¹⁸⁴ Devido a isso, torna-se comum que pessoas estranhas à escola, geralmente adolescentes, circulem em seu ambiente, principalmente querendo participar das aulas de Educação Física. A esse propósito, a mãe de uma aluna (Tatiane) se queixou de ter entrado na escola sem que ninguém a tivesse recebido no portão. Disse que, por isso, considerava a escola insegura.

Pesquisador: Por que você acha que eles não vão de uniforme?

Professora de Ciências: Pois é aí que tá o problema, a escola exige, fala que exige, só que assim, eu não sei se é porque os alunos... alguns não tem condições e eles relevam, os alunos não tem condições, ou têm uma blusa só, ou se é por negligência mesmo, né: “*tá vindo sem uniforme deixa para lá*”. Eu não gostava disso não, eu perguntava “*Ô gente cadê o uniforme?*”. Aquela Poliana tirava a blusa, e ficava de top dentro da sala de aula..., a diretora ia lá e pegava no pé, falava, mas não adiantava, a gente não conseguia fazer alguns ficarem. Isto pra mim era indisciplina, é querer e eles: “*não, eu faço o que eu quero*”. E não é por aí.

Como revelam os depoimentos desses docentes, a divergência de opiniões dificulta a elaboração e execução de regras comuns à instituição. Uma vez que nenhuma das posições chega a ser consensuada, permanece a idéia da “desordem”, do “caos”, da “anarquia”, a que os professores se referiram anteriormente¹⁸⁵. Nesse sentido, o professor de história é enfático quanto aos motivos que levam à inexistência de consenso.

Professor de História: (...) Mas eu penso que o que atrapalha a escola é... é a formação de grupos de interesse, sabe. São questões pessoais de muitos anos lá, e isso emperra o andamento de muita coisa que poderia estar acontecendo na escola. Tanto que nós chegamos ao estágio que nós estamos hoje, né, com intervenção e tudo o mais (...)¹⁸⁶.

Pesquisador: Você falou que esses conflitos atrapalham...

Professor de História: Isso. Há uma diferença muito grande entre o terceiro ciclo, né e o segundo ciclo. Então, nós do terceiro ciclo é... nós temos uma experiência fora da escola, a gente trabalha no Estado, então... desde o ano retrasado a gente tentou colocar algumas regras, tipo horário de chegada do menino em sala de aula, né? Os meninos não podiam atrasar mais do que quinze minutos, etc. e tal. Mas nós temos uma dificuldade na portaria, porque o porteiro não pode, de acordo com o pessoal do segundo ciclo, mandar nenhum aluno embora depois que chega, se eles chegarem depois de uma e quinze, né. Então, assim, o aluno acabava entrando, acabava... ou ficava na escola ou chegava atrasado em sala. Então, isso impede, né, essa... essas... esses grupinhos... a diferença de pensamento de organização acabava impedindo mesmo, eu penso, a estruturação de uma organização mais adequada aquilo... aquilo que nós desejávamos lá no terceiro ciclo.

Há de fato na instituição, uma clara divisão entre, de um lado, o grupo de professores do terceiro ciclo, habilitados em disciplinas específicas (Matemática, História etc.) e que atuam junto aos adolescentes e, de outro, o grupo de professores habilitados para trabalharem com crianças e pré-adolescentes nos dois ciclos iniciais do Ensino

¹⁸⁵ Certamente por isso, poucos entrevistados utilizam a palavra liberal ou democrática para se referir à escola. O liberalismo pressuporia certamente um acordo quanto à suspensão de determinadas exigências, ao passo que palavras como caos, anarquia, bagunça, representam melhor a inexistência de regras.

¹⁸⁶ No ano em que realizamos a pesquisa, nenhum professor aceitou se candidatar à direção da escola. Em razão disso, a prefeitura prometeu enviar um interventor para dirigir temporariamente a escola, a partir do ano seguinte.

Fundamental¹⁸⁷. Essas divergências se deixam notar nos variados campos: didático, pedagógico e disciplinar.

Na esfera pedagógica, são nítidas as posições contrárias em torno de assuntos como o sistema de avaliação e a progressão continuada¹⁸⁸. Assim, enquanto os professores originários do terceiro ciclo são, em sua grande maioria, favoráveis à utilização das notas, como instrumento avaliativo, e da reprovação dos alunos que não apresentam bom desempenho escolar, os professores originários do primeiro e segundo ciclos – alguns deles atuando por meio do regime de dobras no terceiro ciclo – condenam veementemente essas duas práticas¹⁸⁹. As divergências nesses dois campos geram, entre outras coisas, a utilização de regimes avaliativos diferenciados entre os professores, o que faz com que os alunos apresentem dificuldade de compreender a maneira como a avaliação é realizada na escola¹⁹⁰.

É, todavia, no campo de atuação disciplinar que essas divergências se apresentam com maior intensidade. Assim, embora em sala de aula os professores tendam a valorizar um mesmo conjunto de regras – como vimos no terceiro capítulo –, divergem em relação às normas mais gerais que deveriam regular a vida dos alunos na instituição escolar e, sobretudo, em relação aos procedimentos punitivos a serem aplicados pela instituição diante de problemas de indisciplina.

Conforme pudemos perceber, na origem das divergências em torno de algumas regras como o uso do uniforme e o limite de horário de entrada na escola, encontram-se dois pontos de vista diferentes acerca do papel das regras e das sanções que elas implicam. Para os professores originários do 1º e 2º ciclos, alguns atuando em regime de dobras nas turmas investigadas, a exigência do cumprimento de horário e do uso do uniforme seria uma forma de violação à liberdade e aos direitos legalmente constituídos de acesso à educação e, por isso,

¹⁸⁷ A escola atende a alunos do Ensino Fundamental em dois turnos, manhã e tarde. O ensino fundamental é estruturado em três ciclos de formação: o 1º ciclo, que inclui crianças de 6, 7 e 8/9 anos de idade, correspondendo ao ciclo da infância; o 2º ciclo, que inclui crianças de 9, 10 e 11/12 anos, que corresponde ao ciclo da pré-adolescência e, por fim, o 3º ciclo, que inclui as idades de 12, 13 e 14/15 anos, correspondendo ao ciclo da adolescência. Enquanto os professores do 3º ciclo possuem geralmente uma habilitação em disciplinas específicas (Matemática, Ciências, História, etc.), os docentes dos 1º e 2º ciclos são geralmente formados em Pedagogia. Porém, alguns professores, embora lecionem originalmente no 1º e 2º ciclos, atuam no 3º ciclo por meio do regime de dobras. Esse é o caso das professoras de Educação Física, Inglês, Português e Artes.

¹⁸⁸ A Rede Municipal de Educação adotou, a partir de 1995, com a implementação do programa “Escola Plural”, o regime de progressão continuada.

¹⁸⁹ Os professores originários do 1º e 2º ciclo, mas que trabalhavam nas duas turmas investigadas, lecionavam à época as seguintes matérias: Artes, Português, Inglês e Educação Física.

¹⁹⁰ Foram inúmeras as vezes em que presenciamos os alunos solicitando aos professores explicações sobre o que deveriam fazer para serem aprovados, já que não compreendiam o sistema avaliativo adotado na escola.

julgam que as práticas defendidas pelos colegas seriam conservadoras e excludentes. Esses docentes enfatizam, portanto, o caráter restritivo das regras. Já para os professores do 3º ciclo, a exigência de regras como essas, bem como a adoção de algumas sanções que elas pressuporiam, se justificaria pela necessidade de se organizar o funcionamento da escola e de se ensinar aos alunos o respeito às normas de convivência. Enfatizam, portanto, o papel funcional e educativo das regras¹⁹¹.

Na medida em que esses padrões institucionais deixam de ser definidos coletivamente e aplicados de forma clara, os assuntos ligados à in/disciplina tornam-se um campo cada vez mais afeto aos professores. É certamente, por isso, que a grande maioria dos docentes se queixa de que a escola não cumpre com sua função de ajudá-los no controle das condutas dos alunos, sendo exageradamente permissiva e não aplicando a eles as sanções correspondentes a seus atos em sala de aula. Por isso, se dizem sós e abandonados pela instituição escolar.

Pesquisador: Você acha que a escola te ajuda?

Professora de Geografia: (...) assim é difícil! Não tinha ninguém na coordenação. Não tinha nada! Muitas faltas então nunca... como é que você ia pedir ajuda a alguém sendo que o pessoal tava com quatro, cinco, seis salas, não tem jeito não?

Pesquisador: Então você recorria à ajuda ou não?

Professora de Geografia: Não, era muito difícil. Muito difícil. Não tinha coordenadora, ue.

Pesquisador: Então você não recorria porque não tinha ninguém ou porque você achava que não era necessário?

Professora de Geografia: Geralmente eu faço o possível dentro de sala de aula até recorrer, mas também porque não tinha também, né?

Pesquisador: É um problema que você tem que resolver ou a escola?

Professora de Português: Eu acho que exige muito da gente, né? Porque tem colegas da gente que fala: “*comigo isso não acontece*”. É uma coisa que eu fico refletindo, será que é comigo? Entendeu? Igual já falaram, assim pra mim. “*Nossa você sorri demais, você não pode ter essa postura*”. Mas é o meu jeito, eu vou ter a postura de outra pessoa? Aí não vai ser eu, entendeu? É complicado.

Pesquisador: Você falou assim: “*a gente ouve comentário*.”

Professora de Português: Tem.

Pesquisador: Você já ouviu?

Professora de Português: Já. Não sabe lidar [com aluno adolescente], não tem perfil. Sabe eu assim... eu, eu... Igual agora nessa dobra, é ... surgiu uma vaga, e eu, eu só dobro porque, realmente eu preciso, o salário, ele é muito pouco, aqui em casa nós não temos ninguém. (...) Teve um ano lá, que eu fui duas vezes, lá falar com a pessoa [alguém da direção]. Ela pegou e falou assim: “*É só você que vem falar... Só você que vem falar*” Então eu falei, então é porque tá com medo de vim aqui falar, porque eu sozinha não estou agüentando não. Tinha uma sala muito difícil. Eu vim aqui, pedi ajuda, agora se não pode me ajudar, eu resolvo, lá do meu jeito mesmo.

¹⁹¹ Depreende-se de nossa legislação, que a “suspensão” ou “expulsão” dos alunos da escola seria proibida, em função do direito prioritário de acesso à educação. Assim, efetuar esse tipo de punição torna-se ainda mais complicado quando não se conta com um consenso entre os discentes.

Pesquisador: Mas você sente que é ajudada?

Professora de Ciências: Ah, ajuda pouco. Acho que por isso que eu te falei, não segue o que ela [a direção] mesma fala, entendeu? O que a Instituição coloca para os alunos, ela mesma não consegue, então eu acho que isso atrapalha. Me atrapalha porque eu sou muito firme, então eu sigo, mas se elas não seguem acaba me atrapalhando.

Como se vê, as questões disciplinares não são encaradas como um problema institucional. Assim, a responsabilização exclusiva dos docentes pelos problemas de indisciplina, tal como revela a professora de Português e pudemos comprovar nas conversas mantidas com os membros da direção escolar, dificulta a existência de um trabalho colaborativo que permita minorar os problemas. Entretanto, em que pese as dificuldades acarretadas por essas divergências, não podemos desconsiderar que um maior auxílio aos professores seria possível, não fosse a existência de um quadro restrito de profissionais e as faltas freqüentes, mesmo que justificadas, da coordenadora pedagógica a quem, segundo os próprios professores, caberia viabilizar esse apoio¹⁹²

Não havendo consenso ou qualquer tipo de apoio institucional aos docentes, é comum que, frente a problemas mais graves ou persistentes de indisciplina ocorridos em sala de aula, nenhuma providência institucional seja tomada; o que alimenta a imagem de uma escola ineficiente, desorganizada e onde imperaria a impunidade.

Elias: (...) eles [os professores] costumam mandar para a diretoria, que a diretoria resolve, né? Muitas das vezes a diretora está ocupada, aí eles mandam o aluno voltar. Aí não dá jeito. Se eles resolvessem lá embaixo uma vez, a pessoa ia parar, ia tomar consciência e parar de fazer o que ela estava fazendo, mas eles não resolvem. Tipo, eles estão no telefone, aí a professora, leva o aluno lá pra baixo, estava brigando dentro de sala no caso, aí leva os dois que estavam brigando. Chega lá, a diretora está no telefone. Termina de falar: “*Ah não! Pode subir para a sala, depois eu resolvo o seu problema*”. E nunca que corre atrás de resolver problema lá: a briga. Aí pega que começam a brigar de novo, sempre sabe que toda vez que for lá, vai ter que ir lá e vai voltar. (...) Porque quase sempre, porque eles mandam os meninos descer, eles chega lá, aí a diretoria está ocupada. Aí chega lá, volta: “*depois eu resolvo seus problema*”. Aí sobe, elas esquece, acaba esquecendo de conversar com o aluno. Não dá nem uma dura, não reclama, muito difícil.

Pesquisador: Vocês não conseguem ter esse controle sobre o aluno que foi mandado pra fora de sala?

Professor de História: É às vezes... eu acho assim, poucas vezes que o aluno era mandado pra fora, o pai dele ia na escola e a gente conseguia conversar com o pai. Poucas vezes. Na maior parte das vezes o menino ficava um dia, dois dias sem ver sua aula, sem assistir sua aula. Depois ele aparecia lá e você às vezes nem lembrava o que tinha acontecido, entendeu? Tem... tem essas coisas. A organização da escola, eu acho que pra disciplina o fundamental é a organização da escola.

Pesquisador: Mas o que faz a escola?

¹⁹² A coordenadora, em função de uma licença médica, esteve ausente da escola durante grande parte do nosso trabalho de observação. Além disso, diante da falta de algum professor, é ela quem deve assumir a responsabilidade pelas turmas, ficando impossibilitada de cumprir a função de coordenação.

Professor de História: Muito pouco. Assim, por exemplo, vamos chamar os pais que eu quero conversar, mas você sabe que a escola é uma bagunça. Então você falava vamos chamar os pais que eu quero conversar. Cadê os pais que não apareciam? Primeiro, ou eles às vezes esqueciam de chamar os pais, ou falava assim: “*estou aqui fazendo uma ocorrência*”. Diziam que iam chamar os pais, mas mesmo assim não chamavam. Outra vez chamava o pai e ele não ia, então também aí era difícil (...).

Muitos adolescentes chegam a ver nesse estilo “laissez-faire” da instituição uma mostra de que ela não teria competência ou interesse para fazer com que os alunos aprendam. Como diz um adolescente: “*aqui nessa escola só aprende quem quer*”. Relatam que a escola teria desistido de ajudá-los e, por isso, ignoraria os comportamentos dos alunos e não iria a fundo na resolução dos problemas disciplinares, como ilustra a fala de uma aluna:

Keila: Ah eu acho que eles não têm interesse mais, não querem tentar ajudar mais não, só querem saber deles agora. Tipo assim: “*se vocês quiserem fazer bem, se não quiserem amém!*”

Uma vez que poucos alunos construíram, em seu convívio social, uma autodisciplina que dispense a existência de qualquer tipo de controle externo, verifica-se, em seus depoimentos, um forte clamor por uma escola mais rígida, exigente e disciplinadora. Solicitam um “*maior empenho*” por parte da escola e de seus professores que, segundo eles, não estariam comprometidos com o ensino. Como prova dessa falta de compromisso citam, dentre outras coisas, a não exigência de regras, a impunidade diante dos atos freqüentes de indisciplina e o fim da reprovação¹⁹³.

A inexistência de um padrão institucional mínimo de disciplina, com regras e sanções bem definidas, contribui, assim, para que os alunos criem uma imagem negativa da escola, vista como uma instituição desorganizada, sem limites e com um “*ensino fraco*.”¹⁹⁴

Falta de clareza e consistência na aplicação das regras, um fraco apoio ao trabalho do professor em sala de aula, a existência de conflitos que dificultam o compartilhar de projetos comuns e a imagem de uma escola sem regras, caótica e desorganizada: esses são alguns dos aspectos do cenário organizacional sob o qual se desenvolvem as ações docentes que passaremos a analisar. Como veremos, a atuação disciplinar de alguns docentes em sala de aula espelham, de alguma forma, esse cenário caótico da instituição, aumentando as

¹⁹³ Como se sabe, o projeto pedagógico “Escola Plural” instituiu nas escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte o regime de ciclos, eliminando a existência da reprovação.

¹⁹⁴ Essa imagem também é revelada nas entrevistas realizadas com alguns pais.

condições desfavoráveis à existência de uma boa disciplina. Outros docentes, porém, conseguem, surpreendentemente, sobrepor-se a essas condições adversas, não permitindo que elas afetem demasiadamente e inviabilizem o trabalho educativo por eles desenvolvidos em sala de aula.

5.2- Os professores e as condições de possibilidade da in/disciplina na aula

*“(...) Tem algo especial nela que faz com que os cara senta lá e presta atenção na aula”.*¹⁹⁵

Se, como indica a observação direta e os depoimentos dos próprios alunos, os comportamentos discentes variam significativamente nas diversas aulas é porque “algo de especial” nas ações pedagógicas de determinados professores deve, de algum modo, contribuir para a diminuição da ocorrência de comportamentos de indisciplina na aula.

Em que pese a existência de diversos fatores escolares associados ao fenômeno da indisciplina, aqueles que se ligam mais diretamente às características da ação pedagógica desenvolvida pelos docentes se apresentaram, nesta pesquisa, como aqueles que mais diretamente se relacionam com a variação das condutas dos alunos.

É bem verdade que, conforme demonstramos, algumas características da instituição escolar se apresentaram como condições desfavoráveis ao controle disciplinar exercido pelos professores em sala de aula. Soma-se a elas, alguns eventos “desestruturantes” ocorridos na escola que, embora independam das ações dos professores, impõem a eles condições adversas para a manutenção de uma boa disciplina. Como vimos, a ocorrência de algumas situações inusitadas como uma ameaça de briga, uma partida de futebol, uma chuva ou um tumulto fora de sala de aula, pode fazer com que os alunos fiquem mais agitados, menos propensos a participar da aula e, por isso, incorram com maior facilidade em comportamentos desviantes. O excerto abaixo ilustra uma dessas situações:

(...) Estamos na quadra da escola onde os alunos acabam de participar de uma partida de queimada. Eles estão animados com a vitória e se dirigem à sala de aula gritando. A aula de Português começará, devido ao jogo, com pelo menos trinta minutos de atraso. Entramos em sala e a professora aguarda que os alunos se sentem e fiquem em silêncio. Nóia e Felipe conversam alto sobre cartões telefônicos. A professora chama a atenção dos dois pedindo silêncio. Há muitas conversas por

¹⁹⁵ Depoimento de Diego a respeito da professora de Ciências.

todos os lados. Os alunos ainda se mantêm agitados. Alguns estão em pé. A professora tenta falar, mas ninguém a ouve. Os alunos tentam convencê-la a não dar aula já que restam apenas trinta minutos de aula. Ela insiste dizendo que dará aula e distribui um texto para que os alunos leiam. Os alunos pedem que o texto não seja lido individualmente, mas em voz alta para que todo mundo ouça, nitidamente procurando suavizar a atividade. Poucos alunos prestam atenção e a leitura é iniciada e interrompida várias vezes. Paula e Mariana trocam tapinhas e a professora diz: “*Oh gente, difícil hein?*” A professora tenta falar, mas não consegue pois os alunos conversam muito. O assunto do jogo ainda está em foco. Não conseguindo contar com a atenção dos adolescentes, olha para os lados aparentemente sem saber o que fazer. Finalmente, depois de algumas tentativas frustradas, desiste de dar aula e sai de sala mesmo que ainda restem dez minutos para o toque do sinal. Alguns alunos saem de sala, outros continuam em pé conversando e um pequeno grupo passa a jogar xadrez. **(Aula de Português, turma Oitava Branca, 19/10)**

Como se vê, a atividade na quadra altera significativamente as condições de aula da professora que, não conseguindo reverter a situação, aceita a pressão dos alunos e desiste de ministrar a aula. Poderíamos dizer que, para a grande parte dos professores investigados, a máxima de que “*na sala de aula não é o professor que controla a situação, mas é a situação que controla o professor*” é bastante verossímil¹⁹⁶. Porém, como vimos, alguns docentes apresentam uma surpreendente capacidade de reverter situações desfavoráveis como esta, recompondo as condições necessárias para que a aula transcorra num clima de disciplina necessário à ação pedagógica. Esse é o caso das professoras de Matemática e de Ciências que, conforme pudemos constatar, apresentam uma alta capacidade de lidar com as mais variadas condições adversas, como ilustra o excerto abaixo:

Os alunos estão jogando bola durante o horário de Educação Física e, de repente, começa a chover. Alguns deles se escondem da chuva mas, a grande maioria, continua brincando e fica completamente molhada. O sinal toca e eles começam a subir para a última aula que será de Ciências. Chegam à sala aos poucos. Estão muito agitados e dizem que não poderá haver aula pois estão completamente encharcados. Alguns alunos tiram as camisas e as torcem procurando retirar o excesso de água. Há muito tumulto e o clima é de que não haverá mesmo aula. A professora havia preparado uma atividade com alguns materiais de laboratório para iniciar os conteúdos de física. Vira-se para mim e diz que acha que não irá conseguir dar aula, mas que não desistirá. Solicita de modo firme que os alunos fiquem em silêncio. Diz que tudo bem que eles tenham se divertido na chuva, mas que assim mesmo dará aula. Diz que não precisam sentar em suas carteiras pois estão molhados e solicita que formem um círculo em volta dela e dos instrumentos que ela havia trazido para demonstrar os tipos de movimento. A professora explica a matéria aos alunos que, à sua volta, participam atentos e fazem muitas perguntas. A qualquer início de dispersão, ela intervém prontamente. Alguns alunos tremem de frio, mas ninguém reclama ou sugere o fim da aula. Contrariando a minha expectativa e a da própria professora a aula transcorre com muito sucesso e num clima de muita ordem. **(Aula de Ciências, turma Oitava Branca, 25/10)**

¹⁹⁶ Esse postulado de Doyle e Ponder é citado por Bressoux (2003).

A forte capacidade, de alguns docentes, em lidar com condições adversas presentes em suas aulas, demonstra que o professor não pode ser reduzido a um ser passivo que apenas sofre as influências de condições sociais, familiares e institucionais sobre as quais não tem controle. Como escreve Bressoux (2003:27), com base numa intensa revisão da literatura sobre o “efeito escola” e o “efeito professor”, *“ele guarda sem dúvida, uma razoável margem de manobra no seio dessas diversas pressões, sua habilidade a jogar com elas ou a se valer delas constitui, provavelmente um fator de eficácia.”* O professor pode, portanto, com as suas práticas – como tem evidenciado uma significativa literatura – ter uma forte repercussão sobre os comportamentos e as aquisições dos alunos.

Assim, da mesma maneira que, no capítulo anterior, propusemos uma classificação dos alunos que nos serviu de base para compreender a frequência diferenciada de seus comportamentos na aula, propomos aqui uma classificação dos docentes com vistas a analisar algumas condições específicas que, presentes ou ausentes em suas ações pedagógicas, revelaram-se mais ou menos favorecedoras da manifestação dos comportamentos de indisciplina na aula.

Para a classificação dos professores, tomamos como critério o “grau” de indisciplina presente em suas aulas (AMADO, 1998, 2001). Para isso, nos valem tanto dos dados de observação, como dos relatos dos próprios alunos que indicaram, dentre os vários docentes, aqueles com os quais esses eventos costumavam ser mais intensos e perturbadores. Dado que não dispúnhamos de instrumento que precisasse o grau de indisciplina observado em cada uma das aulas, até mesmo porque os tipos e formas de manifestação são diferenciados, preferimos agrupar os professores em dois grupos claramente antagônicos. Dessa forma, os professores investigados puderam ser divididos da seguinte forma:¹⁹⁷

¹⁹⁷ Amado (1998), por exemplo, fala, ainda, de um terceiro tipo de professor que se caracterizaria por uma situação intermediária em termos do grau de indisciplina em suas aulas.

**Quadro 4 - Classificação dos professores quanto
ao nível de indisciplina em suas aulas**

Classificação	Disciplina
Professores com baixo nível de indisciplina	Matemática
	Ciências
Professores com níveis elevados de indisciplina	Português
	História
	Geografia
	Artes

Dado que, durante as aulas de Educação Física, os alunos estavam quase sempre sem a supervisão direta da professora, decidimos excluí-la da análise. O mesmo procedimento foi adotado em relação à professora de Inglês sobre a qual dispúnhamos de poucos dados, sobretudo em função de uma licença médica tirada pela docente¹⁹⁸. Assim, como se observa no quadro acima, dos seis professores considerados para a análise, apenas duas – a professora de Matemática e a de Ciências – apresentaram um baixo nível de indisciplina em suas aulas. Quatro docentes – de Português, História, Geografia, e Artes – apresentaram níveis elevados de indisciplina. Optamos por falar de “níveis” (no plural), uma vez que puderam ser observadas pequenas diferenças na intensidade, tipos e formas de manifestação da indisciplina nessas aulas, especialmente na aula de Português cujos desvios assumem uma feição mais dramática devido à forma perturbadora que eles freqüentemente assumem.

Realizada a classificação, buscou-se identificar as características das ações pedagógicas dos professores enquadrados em cada um destes dois grupos, que pudessem explicar os níveis diferenciados de indisciplina presentes em suas aulas. Para isso, valemo-nos tanto dos dados coletados por meio de observação direta, como dos depoimentos dos alunos que forneceram informações relevantes sobre as características (disciplinares, pedagógicas e relacionais) de seus professores, sobre o modo como eles se relacionavam com as diversas aulas e com os diferentes professores e sobre os motivos que acreditavam fazer com que seus comportamentos variassem na presença dos diversos docentes. Seguimos, assim, as recomendações de Delamont (1987: 144):

¹⁹⁸ Além disso, um conjunto de imprevistos (inclusive pessoais) inviabilizou a observação de um número suficiente de aulas dessa professora. Soma-se a isso o fato dos alunos manifestarem, com frequência, que a professora se comportava de um modo diferente quando estávamos em sala.

Do que se necessita é de um conjunto de investigações em que os alunos sejam observados e entrevistados de modo que aquilo que eles fazem, e a explicação que para isso apresentam, possa ser analisado tendo-se em atenção as suas diferenças em relação às várias matérias e a vários professores.

Porém, buscou-se confrontar, permanentemente, as interpretações subjetivas dos sujeitos com os dados objetivos da observação, numa atitude que, se por um lado, leva em consideração as representações dos alunos acerca de seus comportamentos, por outro, não deixa de considerar dimensões da realidade por eles não ditas. Como argumenta Lahire (2002: 25), não podemos pressupor que o ator “*possua as chaves do que o faz agir*” uma vez que “*as representações, em parte, constituem as práticas, porém não contam essas práticas*”.

Assim, a leitura dos dados foi realizada tendo em vista dois eixos de análise, construídos a partir das perguntas iniciais desta pesquisa e de um diálogo constante entre a literatura científica e os dados empíricos coletados. São eles:

a) **A ação normativa dos professores:** neste eixo buscou-se identificar as características da atuação disciplinar dos professores, descritas pela forma como eles inserem as regras na aula, controlam os desvios, admoestam os alunos, etc. Inclui-se aqui, também, o modo como o professor se relaciona com os alunos enquanto pessoa e autoridade.

b) **O trabalho pedagógico dos professores:** neste eixo buscou-se identificar as características do trabalho pedagógico dos professores. Analisa-se, portanto, a sua função de “transmissor de conhecimentos”. São analisados aspectos como o modo como o professor gerencia as atividades de ensino-aprendizagem, envolvendo os alunos, as características dessas atividades, o modo como explica a matéria aos alunos e atende a suas solicitações, etc.

5.2.1- As características dos professores com baixos níveis de indisciplina

Como já aludimos, apenas duas professoras – a de Matemática e a de Ciências – apresentaram em suas aulas um baixo nível de indisciplina¹⁹⁹. Embora as docentes não sejam totalmente imunes a esses comportamentos, em suas aulas eles se revelaram menos freqüentes e assumiram formas mais triviais. Além disso, os raros incidentes ocorridos nessas aulas tendem a ser protagonizados justamente pelos alunos “freqüentes na indisciplina”, os quais,

¹⁹⁹ À época da realização da pesquisa, a professora de Matemática tinha 34 anos e trabalhava no magistério há dez anos, sendo cinco deles na escola investigada. A professora de Ciências tinha 29 anos e atuava no magistério há cinco anos, tendo ingressado na escola investigada no ano anterior à realização da pesquisa.

porém, diante destas professoras, diminuem a intensidade de seus comportamentos desviantes, envolvem-se mais fortemente nas atividades pedagógicas e manifestam uma maior sensibilidade às ordens ou admoestações verbais. Nessas aulas, os alunos “ocasionais na indisciplina” praticamente não se envolvem em comportamentos desviantes²⁰⁰. Por tudo isso, dificilmente se verificou, nessas aulas, qualquer tipo de questionamento aberto à autoridade das professoras que, no geral, tendem a ser muito respeitadas pelos alunos. Conforme já havíamos aludido, elas apresentam, ainda, uma surpreendente capacidade de contornar situações adversas que possam dificultar a concentração dos alunos, e de estabelecer um clima disciplinar favorável ao trabalho educativo.

Mas o que faz com que essas professoras detenham o privilégio de conviver com níveis tão baixos de indisciplina? Do que provém o respeito manifestado pelos alunos às suas ordens ou admoestações? A análise de algumas características disciplinares, pedagógicas e relacionais das docentes parece responder, em grande medida, a essas questões.

a) A ação normativa das professoras

Conforme vimos no terceiro capítulo, os professores investigados não se distinguem significativamente em termos das regras que empregam em sala de aula. O que torna singular a ação normativa desenvolvida pelas duas professoras com baixo nível de indisciplina é a maneira consistente como integram essas regras à aula e o modo como atuam frente aos comportamentos de indisciplina dos alunos. Conforme pudemos observar, mesmo demonstrando confiar nos adolescentes, as professoras não esperam que eles sejam dotados de uma autodisciplina que dispense o controle de suas condutas. Assim, procuram comunicar, de forma clara, firme e permanente, as regras que julgam necessárias ao trabalho pedagógico²⁰¹. Como ilustram os depoimentos dos próprios alunos, elas seriam “firmes”, “rígidas” e os proibiriam de fazer bagunça em suas aulas, motivo que é apontado pela grande maioria deles como responsável pelos seus baixos níveis de indisciplina.

²⁰⁰ Portanto, o maior efeito destas professoras sobre a conduta dos alunos se verificou entre os alunos “ocasionais na indisciplina” que, em suas aulas, praticamente não se envolviam em comportamentos de indisciplina. Como se vê, o efeito sobre as condutas dos alunos “frequentes na indisciplina”, embora significativo, é mais limitado, uma vez que não deixam de manifestar comportamentos de indisciplina nas aulas das professoras, mesmo que com uma menor intensidade.

²⁰¹ Comunicar, entretanto, não significa necessariamente a verbalização dessas regras. É, de maneira tácita que elas são estabelecidas durante a ação normativa das professoras, principalmente quando reagem à sua violação.

Pesquisador: Por que na aula dela você não zoa muito?

Cristiano: Zoar eu zôo quando ela zoa, porque a professora de Matemática é mais rigorosa que os outros professores. Se você atrapalha a aula dela, ela vai direto chamar a diretora, agora os outros não, os outros professores só ameaça e a professora de Matemática nem ameaça não, ela já vai e manda embora da sala.

Pesquisador: Qual professor consegue controlar os alunos?

Jenifer: A professora de Ciências. A professora de Ciências porque ela assim, ela ensina a matéria e todo mundo fica caladinho e se alguém começa a conversar demais ela chama a atenção. Eu acho que ela chama umas três vezes. O aluno não respeitou, ela manda descer. Não é assim igual uns professor que ameaça e não manda. Ela não, ela ameaça e manda mesmo, não tem dó não. Ou você vai ou vai.

Pesquisador: Tem algum professor que consegue manter a disciplina?

Amanda: Tem. É igual a professora de Ciências e a professora de Matemática. A professora de Ciências e a professora de Matemática são assim... são professores excelentes. A professora de Ciências... eu gosto muito dela, porque assim ela chegou dentro da sala é todo mundo calado. Os menino sabe... que se os menino falar alguma coisa, fizer alguma coisa, brincadeira, eles sabem que eles vão sair fora de sala de aula e que a coisa vai pegar pro lado deles. É igual a professora de Matemática, também, ela grita a hora que tem que gritar. Ela brinca a hora que tem que brincar. A professora de Matemática, assim, os menino sabe a hora que pode conversar, a hora que não pode. Sabe a hora de parar.

Pesquisador: Por que nessas duas aulas [Matemática e Ciências] os alunos têm muito respeito?

Marcos: Porque já sabe que se aprontar vai ali pra baixo [fala pra sala da Direção]! A professora de Ciências mesmo você brinca com ela: “*Pra baixo agora!*” Ocorrência na certa (...) porque quando começa a conversar ela pede uma vez, pede duas, na terceira ela já fala “*pra baixo agora!*” Ela não volta atrás não, não volta atrás não. Agora a professora de Matemática já desce você pra baixo e nem quer saber (...). E, por isso, eles sabe o lugar onde eles mexe, eles mexe no lugar onde não faz nada com eles, entendeu?

Pesquisador: Tem aula que vocês entram rápido para sala, por quê?

Felipe II: É a rigidez do professor. O jeito do professor. É o jeito dele. Se ele é mais rígido a pessoa fica com medo. Igual a professora de Ciências. A professora de Ciências se todo mundo falar assim: “*A professora de Ciências chegou!*” Ai todo mundo vai subir. Você vai ver que dentro da sala ela não tá nem aí pra você. Ela vai xingar você mesmo, se você fizer aquela coisa!

De fato, como foi observado, as professoras procuram inserir as regras na aula de uma forma consistente, mantendo-se firmes em suas exigências, não ignorando as condutas desviantes dos alunos e aplicando as sanções previstas para sua infração. Para tanto, mantêm-se permanentemente atentas a seus comportamentos, evidenciando, de forma clara, que sabem o que se passa em sala de aula, mesmo quando, por exemplo, estão de costas ou quando os alunos procuram praticar os desvios às escondidas²⁰². Assim, conseguem intervir sobre os atos de indisciplina quando eles ainda não assumiram maior proporção; procedimento que tem

²⁰² Kounin (1977) salienta que essa capacidade, por ele nomeada de *withitness*, está fortemente associada a uma maior eficácia dos professores em termos disciplinares. Como afirma o autor, além de permitir uma intervenção mais imediata sobre os comportamentos, ela dificulta que o professor cometa “erros de alvo”.

sido amplamente apontado pela literatura como uma das características dos professores eficazes em termos disciplinar (SANTO, 2002; AMADO, 1998; ESTRELA, 1986). Os próprios alunos parecem perceber a importância dessa intervenção imediata, como ilustra o depoimento abaixo:

Elias: Ah! Os professores têm que estar sempre vigiando né? Chamando a atenção, porque se deixar, não pára mais não. Chamar a atenção desde já, quando está começando a bagunça, porque se deixar, aí não tem como segurar mais não.

Além de precoce, as intervenções das docentes contam ainda com outros fatores de eficácia amplamente divulgados pela literatura especializada²⁰³. No geral, são breves (um único gesto ou palavra), firmes e impessoais. Isso faz com que o ato desviante cesse rapidamente, não ganhe visibilidade e as atividades pedagógicas possam ser retomadas. Além disso, nos casos em que as intervenções são mais prolongadas, elas se limitam a questionar as conseqüências do ato para a aula ou para o aprendizado dos alunos, não sendo efetuada qualquer apreciação pessoal negativa dos mesmos. Em casos de menor gravidade, esses chamados à atenção podem ser realizados em tom de humor, o que parece, de algum modo, contribuir para a vitalidade das relações entre professores e alunos²⁰⁴.

(...) A professora explica a matéria no quadro e percebe que Cristiano está brincando com um celular. Ela diz em tom de humor: “*E na hora que eu estou explicando matéria nova? Ai Madame [fala seu próprio nome] que veio da Bahia vai fazer uma previsão: será que ele vai aprender a matéria? E o que vai acontecer com ele? Vai tirar nota baixa?*”. Os alunos sorriem. Cristiano, rindo, guarda o celular e a professora continua a explicar a matéria. Logo em seguida, o aluno troca tapas em tom de brincadeira com Mário. Em tom de humor, a professora pergunta: “*É namoro ou amizade?*” E imediatamente, olhando para os dois alunos, diz firme e séria: “*Pronto, chega! Chega que agora eu quero dar aula!*” A professora volta a explicar e recebe muita atenção. (**Aula de matemática, Oitava Branca, 27/09**)

Essa consistência detectada na ação normativa das professoras tem sido freqüentemente apontada por numerosos estudos como estando diretamente relacionada à prevenção de comportamentos de indisciplina na aula. Amado (1998), por exemplo, salienta que, se autores ligados às mais variadas perspectivas teóricas têm insistido nesse ponto, é

²⁰³ Embora grande parte dos pesquisadores coloque ênfase sobretudo na eficácia dos procedimentos preventivos, não deixam de afirmar que alguns instrumentos corretivos/punitivos sejam mais eficazes do que outros (AMADO, 1998, 2000, 2001; ESTRELA, 1986, 1994; SANTO, 2002).

²⁰⁴ No caso da professora de Ciências algumas admoestações ocorridas em situações pouco graves costumam misturar humor e ironia. Dessa forma, a docente consegue questionar o comportamento dos alunos sem parecer antipática.

porque é principalmente por meio dessa consistência normativa que os docentes conseguem comunicar aos alunos aquilo que se espera deles, em termos de conduta. Com efeito, como relatam vários alunos, os colegas “saberiam” as reações das professoras e, por isso, procurariam não incorrer em erros em suas aulas. Dessa forma, à medida que os adolescentes vão assimilando as expectativas que as professoras têm em relação às suas condutas e podem prever as conseqüências de seus atos desviantes, procuram se “autodisciplinar.”²⁰⁵ Isso explica a rapidez com que a grande maioria deles costumava entrar em sala na aula dessas professoras ou o modo como se antecipavam aos acontecimentos para evitar admoestações, conforme registramos em notas de campo:

Estamos aguardando a chegada da professora em sala de aula. Júlio, Felipe, Felipe II, Tadeu e vários outros alunos jogam xadrez. Felipe II sugere que parem de jogar, dizendo que a professora não permitiria isso. Apenas Tadeu e Júlio continuam o jogo e os demais alunos se dirigem às suas carteiras antes da chegada da professora. A professora entra em sala e, imediatamente, olha para os dois meninos pronunciando uma única palavra: “*depois*”. Os alunos guardam o xadrez rapidamente. **(Aula de Matemática, Oitava Branca, 20/10)**

(...) Felipe vai até a carteira de Júlio pedir para olhar a matéria no caderno do colega, mas o garoto lhe diz de modo firme que é melhor que se sente pois tem certeza que a professora vai “*encher o saco*” (...). **(Aula de Ciências, Oitava Branca, 10/09)**

Como se percebe, assim como os conteúdos escolares não podem ser aprendidos *a priori* ou num passe de mágica, o mesmo pode ser dito acerca das regras escolares. Conforme relatam as próprias docentes, o respeito às regras que os alunos manifestam em suas aulas seria fruto de um trabalho normativo consciente, persistente e coerente, desenvolvido por elas em suas interações quotidianas com os alunos.

Pesquisador: Mas por que você acha que eles sabem a hora de parar de fazer bagunça?

Professora de Matemática: Ah, como que foi construído? Ah baseado primeiro na questão da conversa. “*Olha aí rapaz o básico, quando eu falar você tem que esperar, depois se você tiver alguma pergunta você faz*”. Você tem que ouvir o assunto, depois... E também eu já usei outros métodos de ficar calada, de esperar que eles fiquem calados e mais tarde isso funcionou melhor. Porque eles vieram pequeninhos comigo na sexta série e eu falava: “*Oh, psiu!*” (...). Geralmente no estágio em que a gente está agora, basta eu olhar ou chegar perto ou mandar parar que eles conseguem. Quando o aluno é novo, muitas vezes, eu chamo ele pra fora da sala e aí eu converso com ele. Porque aí eu tiro ele do grupo e ele desarma né.

²⁰⁵ Certamente, são os alunos frequentes na indisciplina que encontrarão maior dificuldade em exercer esse autocontrole. Não é de se estranhar, portanto, que sejam justamente eles que protagonizam a maior parte dos comportamentos desviantes ocorridos nessas aulas.

Professora de Ciências: Ah eu converso. No primeiro dia de aula eu já coloco tudo: “*Oh gente vão prestar atenção, não vamos conversar, não vão brincar, tem hora de conversar e tem hora de brincar, tem hora de prestar atenção e de fazer o exercício*”. Eu vou colocando as regras e **repetindo sempre**, sabe? Se eles, desrespeitam as regras que eu coloco, eu converso, aí eu falo: “*Olha aí, nós vamos ter que entrar em um acordo, que você não está aceitando*”. (...) Eu xingo, eu detesto, mas às vezes eu xingo. Chamo a atenção né, às vezes me sinto até um pouco grossa com eles. Às vezes chego em casa sentida, porque fui muito grossa com um aluno. Fico sentida, assim xingar na frente dos outros, eu acho chato isso, mas às vezes é necessário impor regras. A gente controla é com regras e firme nas regras. E não sei daquilo não, porque se você pôs uma regra tem que ir com ela até o fim. Se ceder pra um, vira bagunça e tento conversar, eu converso demais com eles. Eu acho que é isso.

Como se depreende da fala da professora de Ciências, para que esse trabalho normativo seja assimilado pelos alunos, o professor deverá introduzi-lo desde o início, mantendo a coerência durante todo o ano letivo, de modo que nenhuma exigência seja inusitada ou possa parecer arbitrária. Como nos relatou um adolescente, já no primeiro dia de aula, seria possível aos alunos perceber se o professor detém ou não autoridade. Para exemplificar, cita o primeiro contato de sua turma com a professora de Ciências e o modo firme como ela interveio frente aos comportamentos de indisciplina dos alunos²⁰⁶:

Pesquisador: Como você sabe que o professor tem moral?

Rodrigo: Oh, de primeira! No primeiro dia que a professora de Ciências chegou lá na sala os meninos tava fazendo maior bagunça. Zuando com a cara dela. Aí ela já falou: “*parou!*” E todo mundo parou na hora, fi! Deu maior torra na sala todinha. No primeiro dia de aula. Aí os meninos parou de fazer bagunça e ela já ganhou moral com os meninos!²⁰⁷

Porém, paradoxalmente, embora as professoras sejam vistas pelos alunos como “bravas”, “firmes” e “punitivas”, conforme pudemos constatar, suas aulas contavam com poucas intervenções disciplinares, sobretudo no que tange às punições. Assim se as punições realmente possuem um forte efeito de redução dos comportamentos desviantes – como levam a crer os inúmeros relatos dos adolescentes – ele não se deve à frequência de sua aplicação, mas, sobretudo, à certeza de que as professoras não se eximiriam de empregá-las diante de um desvio.

²⁰⁶ Diversos estudos têm indicado a importância dos primeiros contatos como uma fase onde os alunos observam, testam e tiram conclusões acerca do estatuto de autoridade do professor. Como salienta Ball (1980 apud Amado, 1998), a importância desse momento provém principalmente do fato de que nele emergiriam padrões de comportamento e de interação mais ou menos estabelecidos para o futuro.

²⁰⁷ Neste aspecto, alguns autores insistem no fato de que o mais importante é que essa firmeza e coerência sejam mantidas pelos docentes ao longo do ano.

As duas docentes constroem, assim, a imagem de professoras “severas”, “rígidas” e “disciplinadoras,” exatamente o oposto da forma como seus colegas tendem a ser descritos pelos alunos. Isso não significa, porém, que eles as tenham como autoritárias, já que a grande maioria dos alunos declara que as professoras “*puniriam de forma correta*” e “*na hora certa*”. Como observamos, o exercício da autoridade visa sempre proteger o funcionamento da aula, de forma que ele jamais deixa de possuir uma justificativa meramente pedagógica. Isso explica, em parte, a inexistência de contestações às admoestações ou punições conferidas pelas professoras que, ao contrário do que se verificou em outras aulas, eram constantemente ignoradas ou questionadas. A eficácia de uma admoestação ou sanção parece, portanto, intimamente vinculada à legitimidade dos sujeitos que as aplicam. Além disso, como se observou, essa rigidez tende a ser compensada por uma relação professor/aluno calorosa e pautada pelos sentimentos de confiança, respeito e afetividade. Não é de se estranhar que as duas professoras tenham sido, unanimemente, citadas pelos alunos como as suas preferidas. Justificam essa escolha alegando fatores diversos como a qualidade das aulas, a abertura à discussão de problemas pessoais e o tratamento respeitoso que elas lhes dispensam.²⁰⁸ Se, como constatamos, o fato dos alunos gostarem de um professor não parece livrá-lo de ser alvo de seus comportamentos desviantes, ele não deixa de influenciar positivamente no bom desenvolvimento da aula, sendo mais um fator que poderá contribuir para que eles se envolvam com as tarefas de ensino-aprendizagem, sejam mais sensíveis às admoestações ou consigam suportar um clima de maior exigência, tanto em termos cognitivos como disciplinar. Ademais, conforme deixa transparecer a ampla alegação de preferência dos alunos pelas aulas dessas duas docentes, gostar do professor parece ser um fator importante para que os alunos se identifiquem também com a matéria por ele lecionada.

No entanto, se essa imagem de professor disciplinador parece surtir efeito sobre as condutas discentes é porque os alunos, mesmo que se rendam aos prazeres da indisciplina, esperam que seus professores sejam capazes de controlá-la. Como diz Hammersley (1976 apud Amado, 2001), uma vez que os alunos reconhecem o que seja uma boa disciplina e julgam seus professores tendo em vista o modo como avaliam suas capacidades em mantê-la em sala de aula, suas condutas tendem a seguir a imagem de autoridade que deles possuem. Se o professor é visto como incapaz de manter a disciplina, seus comportamentos tendem a ser de oposição às regras escolares. Ao contrário, se os docentes são representados como

²⁰⁸ A julgar pelos relatos, os alunos parecem diferenciar bem uma admoestação feita em tom de advertência ou correção e uma admoestação feita com sentido de xingamento. Por isso, embora relatem que as professoras sejam bravas e lhes admoestem, dizem que elas seriam legais, educadas, saberiam conversar com os alunos e não lhes xingariam.

“verdadeiras autoridades”, seus comportamentos tendem a ser de conformidade e de obediência.

Além disso, como se depreende de alguns depoimentos, os alunos parecem, de algum modo, ver nessa maior exigência disciplinar das professoras uma clara demonstração de profissionalismo e de preocupação para com o ensino que ministram. Como diz um aluno em relação à professora de Matemática: “*ela exige que os alunos aprendam*”. Encontramos nesta fala e, em muitas outras, um sentimento oposto àquele manifestado pelos alunos em relação à instituição escolar e à grande parte de seus professores que, segundo eles, não se importariam em fazer com que os alunos aprendam. A fala da professora de Ciências parece demonstrar que, de algum modo, os alunos conseguem comunicar esse sentimento aos professores:

Pesquisador: os alunos sempre dizem que gostam muito de você e que te respeitam. Por quê?

Professora de Ciências: Eu acho que é o envolvimento, meu relacionamento com eles era muito bom, sabe? Justamente por isso. Porque eu gostava de ir ao problema e conversar sobre o problema, eu não deixava passar não. Se eu via que ele não estava legal na minha aula, eu perguntava qual era o problema. Se era eu, a matéria. Se ele não aprendia a matéria, se ele não estava conseguindo eu buscava e insistia, eu sou muito insistente, muito chata com relação a isso. Sou insistente, eu acho que é disso que eles gostavam. Eu acho que eu consegui envolver eles. Envolver assim... chamar atenção para o aprendizado deles, pra atitude deles. Eu acho que eu conseguia muito isso. Tipo assim “*vamos olha sua atitude, não é bem assim, vamos tentar*”. Eu acho que é isto que eles gostam. Eles não gostam de pessoas que não estão nem aí para eles. Eu sou preocupada com cada um deles.

b) As características do trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras

(...) Há muito silêncio na sala e a professora pára de explicar a atividade. Em seguida pede a Felipe que vá ao quadro resolver uma questão. O aluno faz o exercício e a professora solicita a ele que o explique aos colegas. A cada exercício, um aluno é chamado ao quadro. Sorridente a professora desafia os alunos dizendo que eles irão errar. Encerrada a correção, passa a ditar mais atividades e há muito silêncio. Os alunos começam a fazer os exercícios e se dirigem à mesa da professora para conferir suas respostas. Há muito silêncio e todos fazem a atividade. Cristiano diz à professora que não sabe fazer. Ela pede a ele que, pelo menos, copie a atividade pois irá ajudá-lo individualmente. Felipe II cobra de Gregory que ele faça a atividade com afinco e explica que se ele não fizer não vai aprender. Diz que ele tem que correr atrás. Argumenta que Leandro está correndo atrás e ele não. A aula da professora já se estendeu onze minutos além do tempo e, só agora, alguém (Cristiano) reclama. A professora de Português aparece na janela e, só então, a professora encerra a aula. (Aula de Ciências, 19/11)

O excerto acima, extraído das notas de campo, ilustra uma das mais marcantes características das aulas das duas professoras com baixo nível de indisciplina: o forte

envolvimento dos alunos com as tarefas pedagógicas. Conforme registrado, nessas aulas, os alunos costumam se dedicar com afinco às atividades propostas pelas professoras, fazendo perguntas, dirigindo-se ao quadro para resolver exercícios, indiferentes ao fato de que a aula dura mais do que o tempo previsto e, não raro, demandando às professoras atividades extras. Assim, mesmo que grande parte dos alunos tenha, em seus depoimentos, revelado não gostar de estudar, salientam unanimemente que essas seriam as suas aulas favoritas, como já foi aludido²⁰⁹.

O envolvimento dos alunos nas tarefas escolares tem sido certamente uma das variáveis mais estudadas na investigação sobre a sala de aula e, particularmente, nos estudos sobre a eficácia pedagógica. Bressoux (2003), por exemplo, em sua revisão dos estudos sobre o “efeito professor”, salienta que as investigações têm identificado que o tempo de engajamento dos alunos nas tarefas escolares varia significativamente entre os docentes sendo que, um maior engajamento, está diretamente associado ao aumento nas aquisições dos alunos²¹⁰. Na revisão feita por Doyle (1986, apud Santo, 2002), o autor ressalta que os professores eficazes costumam criar a ordem necessária ao trabalho pedagógico, fazendo com que os alunos participem intensamente das atividades. Assim, se a disciplina possibilita a realização do trabalho pedagógico, ao inverso, a eficácia do professor em manter os alunos envolvidos com as tarefas de ensino-aprendizagem, pode diminuir significativamente as “oportunidades” de ocorrência de comportamentos desviantes.

A questão que se coloca, entretanto, é a de conhecer os motivos que levam os alunos a esse surpreendente envolvimento nas tarefas demandadas pelas duas professoras, uma vez que não manifestam esse mesmo interesse nas demais aulas. Algumas características do trabalho pedagógico por elas desenvolvido em sala de aula ajudam a responder a essa questão²¹¹.

²⁰⁹ Mesmo alguns alunos “frequentes na disciplina” e com bom desempenho cognitivo revelaram em suas entrevistas não gostar de estudar, aparecendo essa tarefa mais como uma obrigação do que como algo que lhes dê prazer.

²¹⁰ A mesma constatação se encontra na revisão feita por Costa (1991).

²¹¹ Embora o nível de envolvimento dos alunos com as atividades de ensino-aprendizagem não seja imune à legitimidade social das disciplinas escolares, é lícito supor que ele não dependa exclusivamente desse fator. Não, por acaso, embora os alunos tenham nos revelado que Português seja uma das disciplinas mais importantes, encontramos, nessa aula, um baixíssimo envolvimento (senão uma desconsideração completa) dos alunos para com as atividades propostas pela professora.

As características do ensino

A forma como a aula é ministrada é, sem dúvida, um primeiro fator de envolvimento dos alunos nas atividades de ensino-aprendizagem. De modo geral, os alunos costumam enfatizar que as duas professoras seriam competentes em matéria de ensino, possuindo qualidades que permitiriam a elas ministrarem “*uma aula de qualidade*”, “*uma aula boa*”, “*uma aula sadia*”, uma aula em que os alunos realmente aprendem.

No caso da professora de Matemática, enfatizam, sobretudo, a sua facilidade de descontrair a turma durante as aulas. Relatam que ela seria dotada de uma capacidade especial de “prender” os alunos à aula, valendo-se, para isso, do humor e da irreverência.

Felipe II: Você pode ver que não é só a aula, ela não prende só na aula, mas também é o jeito de brincar dela, de conversar, né? Tá certo que tem o momento de aula e o momento de brincadeira. Você pode ver, ela tá lá e começa a contar o assunto dela, aí todo mundo... “*Agora vão voltar aqui na aula*” [a professora fala]. Aí ela já passa exercício e todo mundo faz. Eu acho esse ponto interessante na aula dela. Que ela não prende só na aula. Você pode ver que ela é diferente dos outros professores, que ela não prende só na aula.

Pesquisador: O que é isso de saber a hora de brincar?

Diego: Não, é porque é tipo assim, ela brinca também com os alunos, mas ela sabe a hora de brincar e a hora que é pra falar sério! Ela sabe a hora assim! Ela brinca muito com os alunos assim. Só que na hora dela dar aula mesmo. Na hora que ela quer que os alunos aprendam, ela dá aula. Ela exige que os alunos aprendam e não fiquem brincando na hora imprópria. Acho que ela sabe diferenciar assim que tem hora pra tudo!

Pesquisador: E a matéria que você mais gosta é matemática, por quê?

Jessé: Ah, é que na aula dela parece que a gente tá distraído e ao mesmo tempo a gente tá prestando atenção. É muita mistura, muita brincadeira com responsabilidade ali. É a melhor aula e é muito importante esse negócio, tem que saber diferenciar esse trem [brincadeira e estudo]. Bom, pra caramba, a aula de Matemática.

Pesquisador: A aula que você mais gosta é a de Matemática?

Avner: Ah porque eu gosto da aula de Matemática e a professora... ela é muito extrovertida, ela gosta de brincar com a gente, ela dá uma aula muito boa, por isso eu gosto da aula dela. Ela zoa pra caramba, a gente tem liberdade de brincar com ela, ela tem liberdade de brincar com a gente. E assim é bom... e na hora de falar sério ela fala sério também. E na hora de dar a aula a gente assiste a aula. Porque quando um professor e um aluno tem esse respeito que a gente tem um pelo outro, como a gente tem com a professora de Matemática, é bom demais a aula. Você brinca, você aprende, você faz o que você gosta e ela também gosta de dar aula assim. Se todos os professores fossem iguais a ela assim todas as aulas seriam boas.

Como insistem os alunos, a professora consegue “prendê-los” à aula não somente mediante atividades propostas, mas vale-se também de brincadeiras e histórias²¹². Dessa forma, os alunos dizem se divertir, ao mesmo tempo em que aprendem. Relatam que, na aula, haveria tempo para tudo e que a professora consegue animá-los a estudar. De fato, como pudemos observar, as aulas da professora costumam misturar um clima de trabalho - pautado por um forte envolvimento dos alunos com as atividades de ensino - a um clima de descontração, possibilitado por “fugas” temporárias da atividade de ensino. Porém, se existe positividade neste clima de descontração, ela reside no fato da professora conseguir conciliá-lo com a seriedade que os alunos julgam necessária a uma aula. A “bagunça”, desde que eventual e fortemente sob o controle da professora, passa a ser interpretada como mera descontração ou brincadeira: *“a professora de Matemática gosta de brincar, aí junta o professor... não é uma bagunça assim, é brincadeira, não é uma bagunça assim... bagunça mesmo.”* Como insistem os alunos e pudemos observar em sala de aula, a professora consegue, surpreendentemente, com uma única palavra ou gesto, fazer com que os alunos retomem o clima de seriedade, mesmo depois de terem se entregado completamente aos risos e brincadeiras²¹³.

Essa característica da docente é percebida pelos adolescentes como sendo uma espécie de “dom carismático,” o qual, como salienta Max Weber, seria exclusivo e, portanto, não acessível a todos os sujeitos.

Pesquisador: Por que você gosta mais da professora de Matemática?

Amanda: Porque assim, ela tem um jeito que é só dela. É só.... assim como se diz, é meu e ninguém tira. Ninguém tem igual ao meu. Assim é meu, e assim a professora de Matemática ela tem o jeito de brincar dela. A hora de falar sério. Ela tem aquele jeito assim de ser meio doida, sabe? Então assim..., é o jeito assim, que eu gosto.

Pesquisador: O professor que você mais gosta é a de Matemática. Por quê?

Rodrigo: É por causa disso! Ela é assim mais extrovertida e é difícil a gente achar uma professora igual a ela véi. Assim, ensina muito bem e a gente aprende, aprende brincando, entendeu?

Cabe destacar que diversos estudos têm enfatizado essa predileção dos alunos por um tipo de professor com quem se pode rir e estudar ao mesmo tempo. Porém, é porque o

²¹² No terceiro capítulo, fornecemos alguns registros dessas brincadeiras. No geral, elas incidem sobre episódios engraçados da vida familiar da professora ou sobre fatos ocorridos na escola.

²¹³ Isso certamente cumpre uma função de “válvula de escape”, uma vez que as aulas da professora são marcadas por uma exigência muito pesada, quer na esfera cognitiva ou disciplinar. Como observamos essa professora tende a ser bastante liberal no campo das relações interpessoais admitindo, inclusive, brincadeiras que outros professores considerariam uma forma de indisciplina. Entretanto, é bastante rígida no campo acadêmico, não admitindo qualquer perturbação durante a realização das atividades, sobretudo quando se trata de aula expositiva.

respeito e o envolvimento dos alunos com as atividades escolares não são obtidos apenas por meio dessa “capacidade extraordinária”, que eles puderam ser observados também na aula da professora de Ciências. Embora a docente seja séria e pouco afeita a brincadeiras, os alunos a descrevem como sendo uma ótima professora, cuja aula, embora não seja divertida, seria muito boa: “*Ela não é a melhor do mundo, mas ela é uma professora assim, que ... que eu acho que assim, eu não reclamaria dela, porque ela é uma ótima professora.*”

Se nessa docente não é reconhecido o carisma especial encontrado na professora de Matemática, ela não deixa, entretanto, de apresentar características pedagógicas muito semelhantes às dessa professora. São ressaltadas, pelos alunos, sobretudo a clareza de suas exposições, o que é enunciado por meio da expressão vaga: “*ela explica bem*”. Como salienta Bressoux (2003), embora a clareza na exposição seja freqüentemente correlacionada, pelos estudiosos, a um melhor desempenho dos alunos, ela coloca dificuldades operatórias para sua definição. O que importa aqui, entretanto, é que, embora não dispuséssemos de um critério objetivo para mensurá-la, a encontramos mencionada de forma recorrente nos depoimentos dos alunos como um dos fatores que faziam com que se interessassem pelas aulas dessas professoras.

Além da clareza, os alunos relatam ainda que as professoras são incansáveis na exposição da matéria, repetindo seu conteúdo quantas vezes fossem solicitadas²¹⁴.

Aretuza: (...) Igual... por ela ser uma professora de Matemática, ela é muito boa, porque tem muito professor de Matemática que explica a matéria de matemática, desmancha o quadro e não explica mais. Ela não é assim, vamos supor, se você não entendeu alguma coisa ela volta com você naquilo, explica de novo. Ela tem paciência para explicar. Isso é muito bom no professor de Matemática. Eu gosto muito dela também.

Pesquisador: Você gosta muito da professora de Matemática?

Marcos: Por causa que ela é assim muito prestativa. Porque tudo que eu preciso eu consigo com ela. Ela sempre tá dedicando aos outros, nunca sabe dizer não pros outros assim. Se você precisar “*professora me ensina isso aqui!*” Ela vem cá com maior prazer e te ensina, uma, duas, três, quatro, cinco, seis, dez vezes se você precisar.

Pesquisador: Me explica por que você gosta mais da professora de Ciências?

Aretuza: Oh, porque... assim eu gosto... eu gosto muito do jeito dela de ensinar a gente a matéria. Ela assim, ela é muito educada. Você pede a ela para te explicar uma coisa, ela explica. Na hora que você precisar ela está ali para te explicar, eu gosto muito dela. É uma boa professora.

²¹⁴ A esse respeito, Brophy e Evertson (1976 apud Costa 1991) detectara, em seus estudos, que os professores eficazes em termos cognitivos, quando atuavam com alunos provenientes dos meios populares, procuravam manter elevadas suas expectativas, sendo porém, mais pacientes com os alunos e repetindo-lhes as explicações sempre que solicitado.

De fato, essa disponibilidade de ajuda ao aluno revelou-se importante para seu envolvimento na aula, na medida em que os discentes se sentiam encorajados a realizar as atividades e a encarar suas dificuldades como “normais” e passíveis de superação. Isso ocorria até mesmo em relação aos alunos “freqüentes na indisciplina” que, nessas aulas, eram estimulados a participar, inclusive resolvendo atividades no quadro negro. Os alunos construíam, assim, o sentimento de que podem aprender, pois o professor consegue e quer ajudá-los. Como disse uma aluna, o aprendizado “*vai depender do nosso desempenho e do desempenho do professor também*”. Não é de estranhar, portanto, que praticamente todos os alunos tenham relatado que foi justamente na aula dessas duas professoras que eles mais aprenderam durante o ano letivo²¹⁵. Se, como têm evidenciado alguns estudos, a dificuldade de aprendizado pode estar diretamente associada aos comportamentos de indisciplina (ROBINSON e TAYLER, 1986 apud AMADO, 2001), uma maior sensação de aprendizado tende a contribuir para que alguns alunos, sobretudo aqueles que apresentam maiores dificuldades, possam se interessar mais pelas atividades de ensino e, em consequência disso, se envolver menos em eventos desviantes²¹⁶.

As atividades de ensino-aprendizagem

A análise das características das atividades escolares e da forma como os professores gerenciam-nas em sala de aula é, sem dúvida, de suma importância para o estudo da indisciplina, uma vez que, conforme temos ressaltado, um maior envolvimento dos alunos com essas atividades parece estar diretamente relacionado com uma menor incidência de comportamentos desviantes²¹⁷.

Nesse sentido, uma primeira característica observada nas aulas dessas duas docentes diz respeito à maneira como elas gerenciam as tarefas escolares, mantendo-se atentas

²¹⁵ Preferimos não tomar por base os julgamentos dos professores acerca dos desempenhos acadêmicos dos alunos, por não existir um modelo padronizado de avaliação para toda a escola.

²¹⁶ Uma vez que a escola não possui um sistema institucional de avaliação, preferimos não tomar com base as avaliações efetuadas pelos professores. Dessa forma, durante as entrevistas, interrogamos os alunos quanto às suas sensações de aprendizagem em cada disciplina específica.

²¹⁷ Este aliás tem sido o postulado da corrente denominada “management” que considera que um conjunto de procedimentos do professor leva os alunos a um maior envolvimento nas tarefas de ensino-aprendizado e, conseqüentemente, a um menor envolvimento em eventos de indisciplina.

a sua realização do início ao final da aula. Assim, quando ministram aulas expositivas buscam manter os alunos “conectados”, fazendo-lhes perguntas, solicitando que resolvam os exercícios no quadro e intervindo imediatamente sobre qualquer comportamento que possa retirar a atenção do grupo. Nas atividades individuais ou em grupo, circulam pelas carteiras auxiliando os alunos em suas dificuldades, mantendo contato visual permanente com eles e “testemunhando”, com muita facilidade, os seus comportamentos.²¹⁸

Dispensavam, ainda, uma atenção especial a “períodos sensíveis” da aula, em que o controle disciplinar é mais difícil de ser efetivado, embora se revele fundamental para o prosseguimento das atividades ou para que sua execução se mantenha ordenada.²¹⁹ Chama especial atenção o modo como as professoras gerenciam o início e o fim das aulas.

Quanto ao início da aula, embora uma certa organização fosse geralmente de iniciativa dos próprios alunos, nos casos em que ela não ocorria, as professoras intervinham de imediato e com firmeza, procurando estabelecer rapidamente as condições necessárias ao trabalho. Daí a existência, principalmente na aula de Ciências, de um “ritual de entrada” em que a professora – parada à porta – lançava seu olhar firme sobre os alunos solicitando que procurassem se organizar. Além disso, as docentes procuravam iniciar a aula imediatamente, instruindo os alunos sobre as atividades que iriam realizar (muitas vezes anunciando seus objetivos), diminuindo, assim, as chances de que eles se dispersassem ou não conseguissem realizá-las adequadamente²²⁰. Verificou-se, também, uma tentativa das professoras de responsabilizar os alunos pela execução das tarefas, demonstrando a eles a sua importância para a aquisição do conhecimento.

A professora entra em sala com algumas folhas nas mãos e imediatamente começa a explicar aos alunos a atividade que deveriam fazer. Pede que façam sozinhos e em silêncio pois precisa saber o que eles dão conta ou não de fazer. Diz que se trata do feijão com arroz dos exercícios sobre seno, co-seno e tangente. Que aquilo é o mínimo que os alunos devem dar conta e que, portanto, precisa que eles façam com seriedade. Exemplifica dizendo que se a atividade fosse uma paquera, seria a piscada de olhos de tão básicos que são os exercícios (...). (**Aula de matemática, Oitava Branca, 09/09**)

²¹⁸ Por “testemunhação” compreende-se a capacidade do professor de estar a par do que se passa na sala de aula a todo o momento. O termo é uma tradução feita por Estrela (1986) do conceito de “withitness” empregado por Kounin (1977).

²¹⁹ A propósito desses períodos sensíveis, ver, por exemplo, Rutter et al. (1979 apud Santo, 2001).

²²⁰ A importância dessa clareza foi identificada em vários estudos sobre a eficácia docente, conforme relata a revisão feita por Costa (1991).

Essa responsabilização tende a ser acompanhada de exortações que visam demonstrar que os alunos podem aprender, que são capazes, mas que têm que se esforçar e treinar. Como mencionava freqüentemente a professora de matemática: “*Tem que prestar atenção, matemática para aprender vocês têm!*”

Quanto à professora de Ciências, o tom era de desafio. Suas cobranças aos alunos costumavam ser permeadas de um humor irônico que, antes de evidenciar uma desconfiança ou descrédito, pareciam fazer parte de um clima de provocação e de sedução. A ironia, forma de expressão que – segundo o dicionário – significa o contrário do que se está pensando, embora compreendida pelos alunos, encontrava dificuldade em ser, por eles, explicada. Daí, provavelmente, os adolescentes não conseguem explicar o porquê de considerarem a docente “uma professora legal”, mesmo que ela seja séria.²²¹

Quanto à fase final da aula – difícil de ser controlada –, as professoras conseguiam manter o controle sobre as condutas dos alunos, gerenciando as atividades, não permitindo que os alunos se dispersassem ou saíssem antecipadamente das aulas. Elas cuidavam para que a turma se mantivesse ocupada até os últimos minutos, propondo novas atividades ou exigindo que os alunos que já as tivessem concluído se mantivessem sentados e em silêncio.

(...) Alguns alunos passam na janela e gritam que a aula já terminou e haverá uma palestra na quadra. Nenhum aluno se move para descer. Alguns continuam a fazer a atividade, outros pedem explicações à professora e alguns parecem apenas aguardar que ela diga que eles já podem descer. Leandro diz a um colega que vai descer. Olha para a professora e desiste. Aguarda mais um pouco. A professora continua a explicar aos alunos a atividade. Vira-se para a turma e diz que podem entregar a atividade na próxima aula num tom de quem está encerrando a aula. Só então os alunos começam a descer. **(Aula de matemática, Oitava Branca, 09/09)**

A exemplo deste episódio, nessas aulas, os alunos costumam esperar que as professoras dêem o sinal de que estão encerrando a aula para que resolvam sair de sala. Isso ocorre mesmo naquelas situações em que o barulho fora de sala, provocado pela saída das demais turmas, já é intenso. Como veremos mais adiante, essa será uma fase crítica da aula para os demais professores que convivem freqüentemente com o fato de que são os próprios alunos que colocam fim, prematuramente, a suas aulas.

No que tange às características das atividades de ensino das duas professoras, embora nossas observações não tenham sido minuciosas, os dados de que dispomos indicam a

²²¹ Além disso, as professoras demonstravam aos alunos a importância das atividades de ensino-aprendizagem de uma forma mais indireta, por exemplo, não permitindo que os alunos saíssem de sala ou que qualquer pessoa interrompesse a aula durante certas atividades específicas que elas julgavam mais importantes.

presença, nessas aulas, de um ensino mais dirigido em que o professor guia os alunos de uma forma firme e direta em suas aquisições; demonstrando exatamente as atividades a serem realizadas, dando pouca margem aos alunos quanto à escolha dessas atividades, apresentando-lhes a matéria passo a passo, de forma a evitar demasiados sobressaltos entre os conteúdos ou atividades. Esse tipo de ensino tem sido, aliás, fortemente indicado pela literatura como um dos fatores de eficácia da ação pedagógica (BRESSOUX, 2003; COSTA, 1991). De nossa parte, pudemos verificar que ele possibilita – entre outras coisas – que os alunos acompanhem cada passo das atividades desenvolvidas pelas professoras. Prova disso é que, ao contrário do que foi verificado nas outras disciplinas, demonstravam, a cada aula, saber em que ponto a atividade havia sido interrompida nas aulas anteriores.

(...) A professora passa nas carteiras verificando quem havia feito a atividade. Há conversas sobre o clube onde os alunos iriam excursionar no dia seguinte. Ela termina de verificar a atividade e começa a escrever no quadro os exercícios que passaria a corrigir. Pergunta se, na aula anterior, já havia corrigido o exercício que acabara de escrever no quadro. Em coro, os alunos respondem que sim, demonstrando que se lembravam bem do que havia ocorrido na aula anterior. A professora começa então a corrigir um outro exercício (...). **(Aula de Matemática, Oitava Branca, 27/10)**

A professora chega em sala e alguns alunos, que se preparavam para sair, retornam. Ela encosta-se à porta e olha fixamente para a turma, esperando que os alunos se organizem e façam silêncio. Leandro passa perto da professora e ela olha para ele e sorri em tom de ironia, demonstrando que ele não deveria estar em pé. O garoto ri e senta. Imediatamente pergunta em que número dos exercícios parou. Os alunos respondem que é o de número seis, demonstrando que acompanharam a aula passada. A professora passa a corrigir os exercícios e há silêncio (...). **(Aula de Ciências, Oitava Branca, 21/10)**

Verificou-se, ainda, nessas aulas, uma maior valorização das atividades avaliativas, embora o estabelecimento de ensino não possua uma política clara de avaliação. Elas monitoravam freqüentemente os resultados dos alunos, dando-lhes “feedback” a respeito de seus desempenhos, não sendo raros os registros de situações em que os alunos comemoravam a melhoria de seus desempenhos.

Por fim, cumpre salientar que não foi verificada a utilização de atividades “diferenciadas” sendo que a metodologia de ensino utilizada pelas professoras consistia, basicamente, nas aulas expositivas e na resolução de exercícios (individuais ou em grupo).

5.2.2- As características dos professores com níveis elevados de indisciplina

Pesquisador: Essa indisciplina deles te perturba?

Professora de Português: Perturba, eu me sinto mal, me sinto muito inútil, sabe? Eu gostaria de... descobrir a maneira de saber lidar com isso. Eu acho que todo mundo [gostaria]. Eu acho que a indisciplina... ela gera uma frustração muito grande. Mas eu gostaria de saber lidar com ela e ter um resultado positivo, sabe? Apesar que, com indisciplina, a gente não consegue não.

Como já é sabido, dos seis professores focalizados na análise, quatro apresentaram um elevado nível de indisciplina em suas aulas. Esses últimos são atingidos pelos mais variados tipos de conduta indisciplinada que, em suas aulas, são protagonizadas por um número elevado de alunos²²². Além disso, diante deles, os discentes se mostraram menos sensíveis a qualquer tipo de ordem ou admoestação verbal, não sendo rara a ocorrência de situações de conflito entre eles e os professores. Esse quadro justifica o fato de, nessas aulas, os comportamentos desviantes assumirem, com alguma frequência, formas perturbadoras que inviabilizavam por completo a realização das atividades pedagógicas.

A análise de algumas características disciplinares, relacionais e pedagógicas destes professores, quando contrastada àquelas encontradas entre as docentes de Matemática e de Ciências, ajuda a compreender uma certa opção dos alunos em manifestar comportamentos de indisciplina justamente em suas aulas²²³.

A ação normativa dos professores

Num sentido oposto àquele observado nas aulas de Matemática e de Ciências, a ação normativa dos professores com elevados níveis de indisciplina caracteriza-se pela forma inconsistente como integram as regras de convívio e trabalho às atividades de sala de aula, e pela ineficácia dos procedimentos de correção da indisciplina por eles empregados, o que dificulta a assimilação e obediência das regras pelos alunos.

Essa inconsistência normativa dos professores ficou evidente em diversos aspectos: não supervisionavam adequadamente as condutas dos alunos; ignoravam freqüentemente seus desvios ou não atuavam de modo firme frente a eles; faziam ameaças que

²²² À época da realização da pesquisa, a professora de Português tinha 46 anos e trabalhava no magistério há 26 anos, sendo dezessete deles na escola investigada; a professora de Geografia tinha 39 anos e atuava no magistério há dezenove anos, sendo nove deles na escola investigada; o professor de História tinha 26 anos e trabalhava no magistério há seis anos, sendo dois deles na escola investigada; a professora de Artes tinha 45 anos e trabalhava no magistério há 22 anos, sendo 12 deles na escola investigada.

²²³ Com isso, não queremos dizer que essa preferência, por parte dos alunos seja totalmente consciente.

não podiam ou conseguiam cumprir; e lhes transmitiam uma imagem frágil de autoridade. Dessa forma, não comunicam aos alunos, de forma clara e por meio de uma orientação e controle permanente das condutas, os comportamentos que julgavam adequados ao trabalho pedagógico, contando excessivamente com uma autonomia que, conforme já evidenciamos, somente uma minoria dos alunos demonstra possuir.

Se é verdade que, como relatam os próprios alunos, ao menos o professor de História “tenta”, de algum modo, fazer cessar os comportamentos de indisciplina, os outros docentes parecem ter “desistido” de efetuar qualquer tipo de controle disciplinar, ignorando os comportamentos desviantes dos alunos ou sendo pouco firmes nas exigências feitas a eles. Por isso, os discentes dizem faltar “firmeza” e “determinação” a esses professores, demonstrando que eles não estariam totalmente dispostos a assumir a responsabilidade pelo controle das condutas do alunado.

Como vimos, a maior parte desses professores reproduz em sala de aula uma postura de *laissez-faire* bastante semelhante àquela encontrada, no nível do estabelecimento de ensino. Assim, embora possam, muitas vezes, localizar na falta de rigidez da instituição, a causa dos comportamentos de indisciplina dos alunos, mostram-se, eles mesmos, bastante permissivos em sala de aula, não supervisionando adequadamente os comportamentos dos alunos e tolerando ou ignorando, com muita frequência, todos os tipos de desvios.

Pesquisador: Por que você acha que a professora de Português não tem autoridade?

Rodrigo: Ah, assim, ela muito boazinha, ela é muito boa. Muito boazinha. Chega a ser... ela é tão boazinha que chega a ser boba. Mas eu não acho esse jeito dela errado. Mas ela assim... a pessoa tem que impor respeito, entendeu? Tem que impor respeito, tem que ter domínio. Senão... não tem... não tem mais jeito. Tem que ter domínio sobre os alunos. Professor não pode... igual ela. Tudo que os meninos faz ela ignora, ela deixa pra lá. Aí os meninos: “*Ah, se nós fizermos de novo ela não vai xingar não.*” E faz, entendeu? Se na primeira vez ela cortar, eles não iam fazer de novo. Ela é muito boazinha. Muito boazinha, chega até a ser boba. Os meninos fazem o que quer.

Pesquisador: E tem bagunça em toda aula?

Mariana: Acho que os meninos têm mais liberdade de fazer bagunça nas outras aulas como a de Português, Geografia. Na aula de Artes, então! Você nem vê os meninos dentro da sala. Na aula de Português, depois do intervalo, ficam vinte minutos [fora de sala] pra depois ir pra sala. Como se diz: “*você vai entrar ela num vai nem ligar.*” Agora entra na aula da professora de Matemática vinte minutos atrasado pra você ver! Você nem entra.

Como ilustram esses depoimentos, pelo fato de raramente sofrerem sanções, os alunos parecem “escolher” as aulas desses professores para praticar os mais variados tipos de

indisciplina.²²⁴ Essa tolerância não significa, contudo, que os docentes desistiram de externar seu desagrado frente aos atos de indisciplina. Porém, isso é feito muito mais em forma de queixa do que de admoestação, capaz de adverti-los e comunicar, de modo firme, o que deles se espera²²⁵. Muitos alunos tendem, inclusive, a ver nessa falta de firmeza, uma evidência de que eles teriam renunciado a discipliná-los, a fazê-los estudar e a obrigá-los a cumprir com suas tarefas. Amanda, por exemplo, se queixa da falta de autoridade da professora de Português e de sua indiferença perante o não cumprimento das atividades pelos alunos.

Amanda: (...) Igual os professores podia ter assim... *“Eu tenho autoridade, eu posso fazer isso, eu posso te mandar pra fora de sala. Vocês têm que calar a boca, entendeu?”* É assim, é igual na aula de Português... a aula de Português a professora não mostra assim... aquela professora assim brava. Porque eu queria, eu queria ter um professor bem exigente, que exigisse de tudo da gente. Chegar e... *“Ah, eu quero seu caderno. Você tem que fazer essa prova, você tem que tirar dez nessa prova”*. Mas os professores assim... a professora de Português não é assim.

Pesquisador: Por quê?

Amanda: Ela é assim... você fez o exercício tá bom. Você não fez, melhor ainda, entendeu? Ela é do tipo da pessoa assim... você fez? Você não fez? Tudo bem.

Pesquisador: Mas, por quê?

Amanda: Ah... é igual assim, por exemplo, tem uns alunos que não quer fazer prova, aí vira para eles e fala assim: *“você não quer fazer prova não? Então não posso fazer nada”*. Acho que ela devia virar pra eles e falar: *“você vai fazer prova, sim! Você precisa fazer prova, porque vai ser bom pra você. Mesmo que você tire nota ruim, vai ser bom pra você”*. Então assim, ela... tem alguns professores que não exigem dos alunos. Então assim... eu acho que a disciplina daqui é péssima.

De fato, como pudemos observar – ao contrário do que ocorria nas aulas de Matemática e de Ciências, em que as professoras se mantinham exigentes em relação ao cumprimento das tarefas escolares (mesmo face aos alunos “freqüentes na indisciplina”) – a tolerância demasiada desses professores assume, muitas vezes, a forma de uma desresponsabilização dos alunos pelo cumprimento de suas atividades. Assim, é comum que ocorram situações em que os docentes adotem uma estratégia de não enfrentamento que consiste em ignorar o ócio dos alunos em troca de seu bom comportamento. Se a produção pode, em certos casos, ser preterida em função da obtenção da paz em sala de aula, não é de se estranhar que tenhamos registrado uma docente comemorar a ausência da maior parte dos alunos em sala de aula:

²²⁴ No caso das professoras de Português e Geografia, verificou-se também um certo receio de aplicar sanções devido ao medo de comunicar o ato do aluno à Direção da escola. Segundo as próprias professoras, isso ocorre porque elas eram, geralmente, interpretadas como incompetentes.

²²⁵ Isso os diferencia significativamente dos professores com baixos níveis de indisciplina que, mesmo nos casos raros em que toleram os atrasos dos alunos, os admoestam de maneira firme.

A professora entra em sala e poucos alunos estão presentes. Como era de costume, eles ainda não haviam subido após o intervalo do recreio. Ela olha para a turma bastante vazia e diz: “*Só esse pouco de gente, que bom!*” (**Aula de Português, 07/05**).

Se essa tolerância persistente em relação aos desvios revela uma certa inconsistência normativa dos professores, sendo vista pelos alunos como uma demonstração de “fraqueza” ou de omissão, o mesmo ocorre em relação às situações muito freqüentes em que, para admoestar os alunos, são realizadas ameaças que os professores não conseguem, posteriormente, cumprir.

Chego em sala e o professor já havia começado a aula, tendo inclusive passado matéria no quadro. Imaginei que, pelo fato de grande parte dos alunos estar no pátio, ele ainda não tivesse chegado. Aos poucos os alunos entram em sala, tendo a permissão do professor que não parece gostar do atraso que naquele dia envolveu quase toda a turma. O professor chama a atenção dos alunos dizendo que estão chegando muito atrasados e que, a partir da próxima segunda-feira, não iria mais permitir que eles cheguem atrasados. Leandro fala alto para a turma: “*Ele só fala, viu gente! Ele só fala, viu gente! Ele só fala!*” (**Aula de história, 27/09**)

Como neste episódio, as ameaças – geralmente não cumpridas – dos professores eram freqüentemente ignoradas ou viravam alvos de deboche dos alunos. Isso explica alguns depoimentos em que eles declaram faltar aos professores maior determinação em cumpri-las:

Pesquisador: Eu noto, por exemplo, que em algumas aulas os alunos fazem atividade, mas em outras não. Por que isso acontece?

Ladimila: Porque assim, na aula do professor de História, ele fala para fazer a atividade, aí ele fala que vai ficar todo mundo preso. Eu acho que... eu acho que ele tinha que ter mais firmeza nisso. Ele fala “*Vai ficar todo mundo preso depois que bater o sinal!*”. Ele fala assim, “*Amanhã vocês trazem o exercício pra mim!*” [e libera os alunos]. Eu acho que ele tinha de ter mais firmeza, eu acho. Se ele fala assim, “*Ninguém vai sair enquanto não fazer a aula, a atividade!*”, eu acho que ninguém sai.

Pesquisador: Mas por que vocês fazem bagunça na aula dela [professora de Português]?

Hudson: Por isso mesmo, porque ela não é rígida. Do jeito que eu falei: “*tem que conversar mais com os alunos!*”. Quando não tiver agüentando mais tanta bagunça, chamar a Diretora. **Ela não, ela só ameaça de chamar, ela não chama.** Ela tinha que chamar mesmo para dar uma prensa na gente. Igual a professora de Matemática, ela vê que não tá dando conta, ela pega e chama a Direção, ou ela mesma pega e começa a dar uns gritos, uns assovios e chama atenção mesmo da gente.

Como nesta fala de Hudson, é freqüente, nos depoimentos, a comparação com as professoras de Matemática e de Ciências, ressaltando o modo firme como estas cumprem suas ameaças e agem perante os comportamentos de indisciplina dos alunos. Já os outros professores, ao ignorar constantemente os desvios e ao descumprir as ameaças, levam os

alunos a ver em sua ação disciplinar, a causa principal do fato de que eles são os alvos principais dos comportamentos de indisciplina. Reclamam que eles não seriam exigentes e os descrevem como “fracos”, “sem moral”, “lerdos”, incapazes de manter a disciplina em sala de aula e de fazer com que os alunos obedeçam:

Aretuza: (...) Mas agora essas outras aulas que vamos supor... não é que eu não goste, mas acho que a professora de Geografia, aquela mulher é lerda. Não é falando mal não, mas ela é lerda porque os meninos faz o quer na aula dela (...).

Pesquisador: Por que você acha que tem mais indisciplina na aula de Português?

Jessé: Ela é muito fraquinha, parece que ela num demonstra aquela força que os professores têm, e aí os meninos começam a montar mesmo e aí num pode.

Pesquisador: Qual aula você acha que tem mais bagunça?

Miuri: (...) Na aula de história por causa que eles não gosta de respeitar o professor porque ele fica com cara de bobo quando ele começa a falar. [risos]

Pesquisador: Cara de bobo, como assim?

Pesquisador: Ele fica tentando pôr as moral nos meninos, sabe? Os menino fica fazendo hora com a cara dele. Não tem autoridade.

Pesquisador: O que é não ter autoridade?

Miuri: Não ter respeito dos menino. Os meninos fazem o que querem, ele não tá nem aí.

Os comportamentos dos alunos parecem, assim, acompanhar a imagem negativa que fazem de seus professores (HAMMERSLEY, 1976 apud AMADO, 2001), que, mesmo quando não ignoram os comportamentos dos alunos, procurando sancioná-los, utilizam estratégias inadequadas e pouco eficientes, não sendo raro que se configurem como fatores determinantes para o surgimento de novos desvios ou seu agravamento. Vários motivos parecem explicar essa ineficácia das admoestações ou sanções conferidas pelos professores.

Em primeiro lugar, elas costumam ser completamente ignoradas pelos adolescentes que as vêem como uma oportunidade de se divertir ou de fazer gozações com o professor.

(...) Os alunos conversam exageradamente. A professora tenta várias vezes começar a aula, mas ninguém a escuta. Ela diz: “*Ah, não! Eu não agüento isso mais!*” Leidimila assovia alto, em tom de deboche, pedindo que a turma pare. Sentando-se, a professora diz para os alunos: “*Não vou ficar aqui babando igual a uma vaca velha!*” Ouvem-se vários alunos imitando uma vaca: “*Mooooooooom!*” (**Aula de Português, Oitava Preta, 03/05**).

(...) Cristiano chega atrasado, mas entra na sala. O professor o questiona e solicita que ele peça licença para entrar. O aluno volta e diz brincando: “*Com licença, Doutor!*”, dando um tapa na cabeça do professor que parece não gostar, mas não volta a chamar sua atenção (...). (**Aula de História, Oitava Branca, 13/09**)

Como se vê, as admoestações feitas pelos docentes são ridicularizadas pelos alunos que respondem a elas com novas formas de indisciplina, de modo que elas não

conseguem interromper o ato desviante nem, tampouco, contribuir para restabelecer a dignidade da regra violada, uma vez que não são percebidas como verdadeiras advertências. Tudo leva a crer que o “efeito de onda”, descrito por Kounin (1977), que possibilitaria que a admoestação direcionada a um único aluno pudesse surtir efeito sobre os demais, só tende a ocorrer nos casos em que os alunos conferem uma grande legitimidade a essa admoestação ou ao professor que a administra. Isso explica que, nessas aulas – diferentemente do que se observou com as professoras de Matemática e de Ciências – mesmo após os professores terem admoestado ou punido um aluno, os comportamentos de indisciplina, mesmo que possam cessar por alguns minutos, continuam intensos, como se nada tivesse ocorrido.

Em segundo lugar, dado que os professores constantemente ignoram os desvios, qualquer tipo de exigência inusitada tende a ser vista como indevida, uma vez que os alunos já internalizaram a tolerância como reação típica desses professores. Em função disso, demonstraram desconfiar da eficácia de qualquer ação normativa que não tenha sido implantada desde o início do ano:

Pesquisador: Você disse que a professora é muito “assim”?

Aretuza: A professora de Português ela é assim muito emotiva. Tipo assim, os meninos começam a conversar... parece que ela não gosta muito de gritar. Ela fica mais na dela, ela fica mais quieta. **Aí quando ela fica nervosa também ela dá aqueles gritos de uma hora para outra.** Mas isso é quando já está acabando a aula já. Os meninos já fizeram bagunça à vontade e a hora já passou, ela não passou nada e a hora está indo embora.

Pesquisador: Por que você acha que essas regras nunca deram certo com alguns professores?

Keila: Ah, por causa assim... apesar de que os meninos é bagunceiro, assim né? Mas, assim, acho que é por causa que os menino já foi acostumado sem aquelas regras, que se fosse ter regras tinha que ter desde cedo aí assim já estaria tudo já é, tudo acostumado. Mas assim, como pode ter regras que põe no meio do ano? Aí tem coisas que a gente pega e não respeita. Já que eu estou fazendo vou continuar fazendo, não vou respeitar ela.

Há, portanto, uma clara impressão por parte dos alunos, de que o importante em relação às regras é que sua exigência seja assegurada pelo professor de forma consistente. Isso significa que as admoestações realizadas inopinadamente, “*de uma hora pra outra*”, e que não são aplicadas desde o começo do relacionamento das partes, não possuiriam eficácia, na medida em que não permitiriam que os alunos internalizassem (“se acostumem”) as regras que elas visam proteger. Ademais, como ilustra o depoimento da aluna Aretuza, os professores só costumam agir sobre os desvios de uma forma tardia, quando eles já assumiram uma forma

mais perturbadora e tornaram-se mais difíceis de serem controlados²²⁶. Nesses casos, o professor poderá não conseguir identificar “culpados ou inocentes”, fazendo com que qualquer admoestação ou punição aplicada a apenas um dos alunos envolvidos venha a ser interpretada como uma injustiça.

Nesse sentido, Amado (2000) lembra que não é raro que a inconsistência normativa do professor tenda, muitas vezes, a ser interpretada pelos alunos como uma injustiça. Se o professor não mantém sempre as mesmas expectativas em relação ao comportamento dos alunos, suas intervenções repentinas podem ser encaradas, por alguns deles, como uma verdadeira perseguição. Isto permite compreender o repúdio exagerado de Miuri – aluno freqüente na indisciplina – à autorização dada pela professora de Português para que seus colegas entrassem atrasados em sala de aula, um tipo de desvio que, ele mesmo, cometia com bastante freqüência.

Estou em sala com a professora, esperando que os alunos cheguem. Do corredor observamos que eles ainda jogam vôlei no pátio, embora o sinal já tenha soado. A professora comenta que os alunos não querem mesmo saber de nada, só de diversão. Reclama que nunca chegam à sala de aula na hora certa. Alguns alunos chegam à sala e a professora resolve entrar. Miuri chega, entra e a professora reclama que ele sempre chega atrasado, ameaçando não permitir que ele entre, porém não mantém a palavra. Por ter sido advertido pela professora, o aluno exige que ela faça o mesmo com seus colegas, que deverão chegar à sala a qualquer momento, pois ainda estão jogando vôlei. Diz que os professores só reclamam dele próprio. A professora fecha a porta demonstrando que não irá permitir que os alunos entrem. Reclama com os alunos presentes em sala, dos atrasos freqüentes da turma: “*Essa turma é fogo, mesmo!*” Depois de certo tempo alguns alunos chegam à porta pedindo para entrar. A professora então se dirige até a porta dizendo que não vai permitir que os alunos entrem. Alguns alunos que estão dentro da sala pedem a ela que mantenha a palavra, pressionando a professora. Miuri praticamente o exige. Ela abre a porta, conversa com os alunos e resolve deixá-los entrar. Miuri fica muito irritado com a atitude da professora e, nervoso, sai de sala sem pedir permissão. Há muitas conversas e os alunos pouco a pouco se sentam. A professora pergunta: “*Cadê o Manda-chuva?*” - referindo-se a Miuri. Alguns alunos riem. A professora diz que não vai permitir que ele entre novamente, pois o aluno acha que pode fazer o que quer. Miuri entra na sala e é barrado pela professora que pede a ele que saia. O aluno reclama nervoso: “*Que sair o quê?*”. O clima fica tenso e a professora insiste, mas o aluno não sai. Nitidamente querendo chorar, a professora resolve sair da sala: “*Se você não sai, eu saio!*”. Junta o material e sai da sala. Alguns alunos pedem para que ela não faça isso! “*Não, professora!*”, diz uma aluna. Mas a professora se retira da sala muito nervosa. Há muitas brincadeiras após a saída da professora. Os alunos brincam com Miuri: “*É, Manda-chuva!*” Outro grita referindo-se à vice-diretora: “*Vai chamar a barriguda!*”. Há um clima de expectativa e de brincadeira na sala. Alguns riem, outros zombam e outros, ainda, parecem ficar ansiosos com a provável vinda da vice-diretora à sala (...). **(Aula de Português, Oitava Preta, 26/08)**

²²⁶ Por isso os alunos dizem que o problema desses professores seria que eles dariam “espaço demais para os alunos” brincarem e depois não mais conseguiriam controlar.

Como se vê, uma vez que a professora ameaça um aluno e, logo em seguida, se mostra tolerante em relação aos desvios de seus colegas, ele se sente perseguido e injustiçado. Daí a reação de sair e entrar novamente em sala para provocar a docente e testar a sua autoridade. Em função dessa inconsistência dos professores, é comum, nessas aulas, que os alunos tomem a iniciativa de solicitar aos professores que ajam com maior rigor, que “*ponham moral na turma*” ou que sejam coerentes em seus comportamentos. Situação que parece constranger os mestres, já que questiona diretamente sua competência profissional e exige deles uma atitude que não se acostumaram a tomar:

Pesquisador: Como você se sente? [nos momentos em que os alunos solicitam rigor da sua parte]

Professor de História: Eu acho ruim! Eu acho ruim pelo seguinte... é... aí vai começar: “*oh professor, não vai colocar moral não?* Eu falo, até falo: “*minha moral está comigo*”... mas assim, a gente fica sem saber o que fazer, acho que o sentimento é de impotência. Qual posição tomar? Igual, nós na verdade, eu por exemplo, não consigo ser tão autoritário como talvez algumas pessoas gostariam que eu fosse, mas também o exercício democrático ainda é algo difícil. (...) Também porque a gente tem que perceber essas diferenças que nós temos dentro da sala de aula. Tem aluno que... que quer algo mais rigoroso e outros alunos que se você for impor a sua autoridade, você não vai andar nunca. Tem alguns alunos que a gente precisa ser maleável, você tem que negociar, então assim...

Nota-se que, embora alguns docentes consigam assumir essa postura mais firme exigida pelos alunos, nem sempre ela se afigura uma tarefa fácil. Os professores com altos níveis de indisciplina parecem encontrar dificuldades pessoais em assumir um comportamento de maior exigência, principalmente em relação aos alunos mais susceptíveis de reagir a suas intervenções. Optam, assim, pela via da “negociação” ou da tolerância. Ao fazê-lo com demasiada freqüência, acabam expondo sua fragilidade aos alunos que, por sua vez, reagem a ela com novos comportamentos desviantes, fazendo com que o professor tenha que lidar constantemente com situações que acreditava poder inibir, por meio da negociação e da tolerância.

Por fim – diferentemente do que foi observado nas aulas dos professores com baixos níveis de indisciplina – as sanções administradas por esses professores costumam envolver grande carga emocional e são realizadas de uma forma prolongada, queixosa e pública, para além dos limites da apreciação do ato desviante:

(...) A professora chama a atenção de Leandro que conversa exageradamente e diz que vai colocá-lo para fora de sala, mas não coloca. A aula não começa, pois a professora aguarda que uma aluna chegue com um mapa que ela havia solicitado. Alguns alunos começam a sair de sala, mesmo sem a autorização da professora. Cristiano finge, três vezes seguida, mostrar alguma coisa para ela e, uma vez que a

professora fica de costas, se aproveita e joga giz nos colegas. Depois de um bom tempo a aluna chega com um mapa, diferente, porém, daquele que a professora havia pedido. A professora reclama e diz: “*Vai isso mesmo!*” Enquanto a professora explica a matéria, há conversas e alguns alunos jogam giz nos colegas. A professora grita com os alunos e reclama da bagunça. Fala que aquilo que eles estão fazendo é coisa de animal, que eles não têm dignidade para estar em sala, que vão continuar sendo oprimidos, pobres e humilhados, e afirma que a escola é a única saída. Diz que quem não quiser nada que mude de país, pois ele já está cheio de coisa ruim. Durante esse momento de queixa da professora há muito silêncio na turma. Porém, tão logo ela volta a explicar a matéria, os alunos continuam a conversar (**Aula de Geografia, Oitava Branca, 28/10**).

Como têm salientado diversos estudos, reprimendas desse tipo, tendem freqüentemente a ser associadas a professores pouco eficazes, seja em termos cognitivos ou disciplinares (BRESSOUX, 2003; COSTA, 1991; AMADO, 1998, 2000, 2001; SANTO, 2002, entre outros). Ao prolongar demasiadamente sua intervenção disciplinar, o professor deixa de se ater ao ato praticado pelo aluno, interrompendo a aula e fazendo apreciações pessoais que podem, em alguns casos, envergonhar ou ridicularizar o discente. Não é de estranhar portanto que, muitos deles, possam querer “reaver suas dignidades” por meio do revide direto ao professor:

A aula começa com a professora se queixando das dificuldades por que está passando. Diz que está passando mal e os alunos não colaboram. Fala que não conseguiu um atestado médico porque é difícil. Reclama que ainda não recebeu o salário. Jonathan chega atrasado e, em tom de ironia, a professora lhe pergunta: “ *você é aluno desta sala?*” [o aluno falta muito] Diz que o nome dele já deve ter sido cortado da lista de chamada. O aluno fica envergonhado e nervoso. Parecendo querer revidar, diz para a professora: “*que bom!*” Sai da sala nervoso dizendo que vai embora. Retorna à sala dizendo que, na secretaria, disseram para ele que seu nome ainda está na lista. O aluno senta e a professora diz para ele que “*hoje não tem bombom*”, sugerindo que o aluno só teria vindo à aula da semana passada em razão da distribuição de bombons pela escola [pelo que apurei os alunos não sabiam que seriam distribuídos bombons]. A professora aproveita para chamar a atenção de Tedinho que também falta muito, e sugere que os alunos procurem a escola noturna já que dizem trabalhar. (**Aula de Português, Oitava Preta, 13/04**).

Como se vê, essas admoestações funcionam como verdadeiros julgamentos públicos acerca das qualidades pessoais, morais e intelectuais dos alunos. Replicando-as ou demonstrando indiferença frente a elas, os alunos buscam diminuir o impacto delas sobre suas imagens perante os colegas. O depoimento de Nóia, ilustra o que os alunos parecem sentir nesses momentos:

Pesquisador: Eu queria que você voltasse no seguinte ponto, você falou que ela [a professora de Português] resmunga, por que o resmungo dela te deixa...

Nóia: Ah, é... eu acho a aula dela difícil. Ainda, ainda ela fica resmungando... falando mal da gente. Tipo assim, "*ah, não sei o que, você não faz nada!*". Que nem o dia lá... ela falou que eu escrevi meu nome errado. [A professora criticou em público por ter escrito seu próprio nome errado numa prova] Nó! Mas, eu nó! Eu fiquei... beleza... meu sangue subiu na hora, eu fiquei calado. Fiquei na maior vergonha, beleza. aí fui... eu fui deixei, eu só pensei: "*ela malhou eu, então tá professora, beleza!*"! Você tem certeza que é eu, então? Ela: "*tem!*".

Pesquisador: Esse dia você ficou nervoso?

Nóia: Fiquei, eu fiquei com a cara no chão, só assim, só olhando para a professora. (...) Eu não gosto de ficar xingando professor, mas na hora que eles resmunga demais, nossa! Nossa Véio! Eu fico outra pessoa, não sei por quê.

Embora julgadas pela escola como comportamentos desviantes, essas reações não deixam de apresentar motivos razoáveis para que ocorram.²²⁷ Mas se, como constatamos, esse tipo de apreciação negativa não ocorre apenas com os alunos “freqüentes na indisciplina”, são eles, sobretudo que, por não dispor de um suficiente autocontrole, irão reagir a elas de forma mais contundente²²⁸.

Assim, a ação normativa dos professores com níveis elevados de indisciplina é permeada por uma grande dificuldade em comunicar claramente aos alunos as expectativas que possuem em relação às suas condutas, uma vez que são pouco firmes, demasiadamente tolerantes, ambíguos e incoerentes. Dessa forma, não exercem qualquer tipo de trabalho preventivo de indisciplina, sendo grande parte de suas ações reações desesperadas a um contexto sobre o qual já não possuem qualquer tipo controle. Agem, portanto, a reboque dos acontecimentos. Como nos disse uma aluna em relação ao professor de História: “*Assim, eu acho que ele tenta impor uma regra em sala de aula, mas assim não consegue. Os alunos assim, os alunos sempre estão à frente!*”.

As características do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores

De um modo contrário àquele observado em relação às professoras de Matemática e de Ciências, as aulas dos docentes com níveis elevados de indisciplina, são freqüentemente marcadas por um baixo envolvimento dos alunos nas atividades de ensino-aprendizagem e por sua significativa desvalorização²²⁹. Como demonstramos anteriormente, esse envolvimento

²²⁷ O que não significa que estamos justificando este tipo de reação.

²²⁸ Embora com esses professores os alunos costumem reagir, mesmo quando as admoestação não são realizadas de forma depreciativa.

²²⁹ Embora a relação dos alunos com as atividades de ensino-aprendizagem não seja imune à influência da legitimidade social conferida às diversas disciplinas escolares, é lícito supor que cada professor possa, devido a

tem se revelado uma condição importante para que os comportamentos de indisciplina sejam prevenidos, uma vez que diminui significativamente as “oportunidades” de sua ocorrência (DOYLE, 1986 apud SANTO, 2002; KOUNIN, 1977).

Como pôde ser observado, nessas aulas, os alunos parecem travar uma verdadeira guerra para se furtar à execução das tarefas. Dedicam-se a outras atividades, fingem executar a tarefa demandada, circulam pela sala, conversam com os amigos, pedem para beber água, negociam com os professores a mudança de tarefas ou sua suavização e chegam, até mesmo, a fazer perguntas despropositadas aos docentes, no intuito de “*enrolar a aula*”.²³⁰

(...) A professora passa atividade no quadro, mas os alunos não parecem querer copiar. Fazem perguntas para ela sobre um filme que seria mostrado na próxima aula. A professora pára momentaneamente de passar a atividade e começa a conversar com os alunos. Rindo, Leonardo diz para os colegas que têm que render o assunto pois assim a professora pára de copiar. O aluno então insiste no assunto do filme, dizendo que ele já havia passado na televisão. A professora diz que não e o aluno insiste que sim [de fato o filme ainda não havia passado na TV]. A professora pára de copiar e discute o assunto com o aluno. Volta ao quadro negro, mas o aluno insiste em interrompê-la, dizendo que a Alemanha foi dividida em três. A professora insiste dizendo que não, pois foi em duas. Os alunos riem com a situação. A cada persistência do aluno a professora pára de copiar. Jessé que está a meu lado diz que a professora rende conversa demais, que está pior que os alunos e que assim ela não vai copiar nada. (**Aula de Geografia, Oitava Branca, 09/09**)

Como se vê, muitas vezes os alunos parecem adotar em sala de aula a tática do “quanto menor o esforço, melhor”. Além disso, tendem a ver essas aulas e as atividades que nelas são desenvolvidas como sendo menos importantes²³¹. Por isso, é nelas que freqüentemente escolhem realizar outras tarefas ou ir ao banheiro, beber água ou resolver questões diversas com a direção da escola:

A professora chega em sala e Cristiano pede para ir à secretaria. Ela não deixa e o aluno se irrita, dizendo sozinho: “*Que porra!*” A professora, percebendo que ele ficou nervoso, diz:
 “*Por que você não foi na aula de Ciências?*”
 Cristiano: “*Na aula dela eu estava fazendo o exercício*”.

suas características, contrapor-se a esse fator. Ademais, encontramos disciplinas julgadas pelos alunos como sendo muito importantes (Português), mas cujo nível de envolvimento era bastante baixo; e disciplinas julgadas como sendo menos importantes, mas cujo nível de envolvimento era muito alto (Ciências).

²³⁰ Embora poucas vezes pareçam fazer isso de forma intencional.

²³¹ Notamos, entretanto, uma diferença entre, por um lado, a importância social conferida a uma determinada disciplina e, por outro, sua importância no contexto escolar específico, o que se relaciona às “vantagens” que o aluno presume poder adquirir participando dessas aulas. Assim, embora Português tenha sido citada pela maioria dos alunos como a disciplina mais importante para que adquirissem um emprego ou se dessem bem na vida, na prática, ela era desvalorizada, uma vez que se presumia que nela nada de importante acontecia.

Professora: “*E na minha você não faz?*” (...) **(Aula de Português, Oitava Branca, 16/09)**

Alguns professores relacionam esse desinteresse dos alunos por suas aulas à impossibilidade de adotarem metodologias mais inovadoras, dinâmicas ou lúdicas, que supostamente estimulariam o envolvimento dos adolescentes nas atividades de ensino-aprendizagem e, por isso, poderiam reduzir a incidência de comportamentos desviantes.

Pesquisador: Como você lida com isso [a indisciplina]?

Professora de Geografia: Eu sei que pra mim é muito difícil. Eu sei que muitas vezes o sistema não ajuda a melhorar isso, né? Por vários fatores, né? Você tem que ter uma aula dinâmica, você tem que ter uma aula agradável, nem sempre é possível você fazer isso, é difícil, você não tem tempo de preparar esse tipo de aula, né? Porque você tem que ter um tempo, porque aula não é só aula não. É você chegar na sala e explicar matéria, tem que, todo um [trabalho]... por trás, né? Esse por trás é que é difícil. Você preparar uma aula assim, é muito complicado se você não tem um tempo disponível pra isso. Às vezes você não tem recursos didáticos. Recursos do próprio material, mesmo pra você fazer isso. Não tá disponível pra você ou você não tem. Tá difícil você procurar às vezes ou pesquisar mais. Às vezes você não tem tempo, às vezes você dá aula em três escolas, duas escolas, você num dá conta de fazer isso. Muitas vezes a indisciplina vem dessa falta de uma aula mais prazerosa.

Professor de História: Eu penso que é... a causa disso, é... talvez seja a própria estrutura da escola, a própria dinâmica das aulas também, né. Eu acho que a dinâmica das aulas não é muito agradável. É muito é... tradicional ainda, no sentido de que o professor, pelo menos assim, é claro que tem exceções, mas na maioria das vezes, é o professor falando e os alunos ouvindo, né, então, isso aí, de certa forma, levando em conta a idade deles e tudo o mais, faz com que eles fiquem inquietos e percam o interesse e os levem... e produz a bagunça.

Porém, embora seja licito supor que a utilização de atividades inovadoras possa contribuir para o envolvimento dos alunos nas tarefas escolares e para a conseqüente prevenção dos comportamentos de indisciplina em sala de aula, não foi possível constatar a existência dessa relação nas turmas investigadas. Ao contrário, em algumas ocasiões, observou-se que, embora os professores tenham buscado adotar estratégias menos tradicionais, não conseguiam envolver os alunos nas atividades de ensino-aprendizagem. Não raro, os adolescentes conferiam um menor prestígio a essas atividades ou as inviabilizavam por meio da manifestação de formas bastante perturbadoras de indisciplina. Nesse caso, poder-se-ia afirmar, como sugere Hargreaves (1979), que o argumento de que as lições interessantes eliminariam o problema da indisciplina tenderia, muitas vezes, a ignorar a ampla variedade de características que constituiriam a figura do “bom professor”.

Dessa forma, algumas características do trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes com níveis elevados de indisciplina ajudam a compreender o baixo envolvimento

dos alunos em suas aulas e, conseqüentemente, a maior ocorrência de situações facilitadoras de comportamentos desviantes.

Encontramos, na forma como esses professores transmitiam aos alunos os conteúdos de ensino, uma primeira característica que os diferem significativamente das duas docentes com baixo nível de indisciplina. Segundo relatam os próprios adolescentes, esses professores não conseguiriam “fazê-los aprender”, seja porque suas aulas eram freqüentemente marcadas por comportamentos de indisciplina, seja porque apresentariam dificuldades em transmitir adequadamente os conteúdos de ensino.

No caso da professora de Geografia, alegam que a docente falaria muito e de forma rápida, dificultando a compreensão da matéria e a concentração dos alunos:

Jaqueline: Ah ela [a professora de Geografia] é muito.. eu acho ela muito esquisita. Assim o jeito dela. Aquele jeitão assim, ela começa explicar uma coisa, explica muito rápido assim.

Aretuza: (...) Mas agora essas outras aulas que vamos supor... não é que eu não goste, mas acho que a professora de Geografia, aquela mulher é lerda. Não é falando mal não, mas ela é lerda porque os meninos faz o quer na aula dela. E ela explica, explica e a gente não entende nada, eu presto atenção, mas continuava não entendendo nada. Só sei que ela falou, falou, falou e eu não entendi nada.

Leonardo: Na aula de Geografia... A professora fica uma hora... só falando e falando e falando e falando. Teve uma aula que eu cheguei até a dormir na aula dela. Nessa aula aí os meninos zoam pra caramba. É giz. É... falando que a professora fala muito, esses negócios assim.

De fato, como observamos, até mesmo em função da carga horária limitada dessa disciplina na grade curricular, as aulas da professora eram sempre marcadas por uma grande urgência em transmitir os conteúdos de ensino. Daí o clima constante de ansiedade e de agitação nas exposições por ela realizadas, o qual, associado ao sentimento de que a docente seria “lerda” e “doida”, fazia com que suas aulas fossem constantemente interrompidas, servindo freqüentemente de motivo para deboche dos alunos:

(...) Os alunos conversam e a professora diz que cada vez que isso ocorre ela tem que parar de explicar a matéria. Reclama que há muito assunto a ser tratado e que os alunos devem fazer silêncio para que ela acabe logo (...). Chama a atenção de Cristiano e depois de Amanda dizendo que só quer ver na hora da prova. Cristiano faz, com a boca, um barulho de carro de Fórmula 1. A professora pede que ele pare e é atendida. Volta a pedir silêncio da turma: “*Psii! Psii!*” Depois retoma a explicação. Alguns alunos riem pois a professora fala muito rápido e gesticula demasiadamente. Em função disso, Cristiano comenta que ela é “*lelé da cuca*”. Apenas alguns alunos prestam atenção na explicação da professora. As conversas aumentam. Cristiano vai beber água e joga bolinha de papel em Gregory. Bárbara joga bolinha em Hudson que desvia. A bola cruza toda a sala e acerta em mim. A garota pede desculpas. Os alunos começam a brincar com o jeito de falar da

professora e insistem perguntando se ainda falta muito tempo para ela acabar a explicação da matéria. Batem palmas, em tom de gozação, enquanto a professora fala em ritmo acelerado. Há muitos risos por causa da forma rápida como a professora fala. Ela acaba o assunto e diz que ainda teria que falar sobre outro tema: “*Oh gente se vocês deixarem vou falar da 1ª Guerra*”. Os alunos brincam batendo palmas e gritando em coro: “*héêê!*”. Um aluno diz: “*Professora pede à professora de Matemática a aula dela*”. Leandro diz baixo que é bom pois vai poder continuar sem fazer nada caso isso ocorra. Incomodada com as brincadeiras dos alunos, a professora diz: “*Não, eu vou é embora!*” Os alunos batem palmas e fazem muito barulho. A professora tenta sair de sala, mas alguns deles fecham a porta e a cercam. Depois de muita insistência permitem que a professora saia da sala. **(Aula de Geografia, Oitava Branca, 21/10)**

O número limitado de aulas da docente contribuiria ainda para que os alunos desconfiassem da possibilidade dela levá-los a aprender algo e, não raro, justificavam seus comportamentos de indisciplina e a falta de interesse nessa aula, com esse argumento²³²:

Amanda: É porque, é tipo assim... aula de Geografia só tem uma vez na semana, né!? Então a aula de Geografia não vai ter nada né!? Porque só tem uma vez na semana, então a gente não vai aprender nada.

Quanto ao professor de História, mesmo que alguns alunos tenham enfatizado que ele saberia explicar bem a matéria, não faltaram relatos atribuindo-lhe uma certa dificuldade de comunicação:

Tatiane: eu acho que ele [o professor de História] tem mais dificuldade de se expressar. Não sei! O jeito dele com os alunos. Ah, não sei! Eu acho que ele tem mais dificuldade mesmo de falar, por ele ser tímido e tal.

Marco Túlio: A professora de Ciências chega mais perto da professora de Matemática em termos de brincadeira, de explicar assim, ela sabe conversar com os alunos. Agora tipo o professor de História ele não sabe, ele conversa tudo ao contrário. Ele vem com uns assuntos e depois já muda, já fica todo confuso, parece que ele tem medo de conversar com nós.

Ao lado de uma certa timidez, reconhecida inclusive pelo próprio professor durante sua entrevista, os alunos ressaltaram, ainda, que ele seria confuso e “desastrado” em sua forma de falar. Como se pôde observar, em diversas ocasiões, era comum que os alunos brincassem ou debochassem do professor em função dos “erros” ou “vacilos”, cometidos durante a exposição da matéria:

²³² Nota-se que essa é uma condição de existência da indisciplina que, de certa forma, independe do professor, mesmo que consideremos que ele possa se contrapor a ela.

(...) Avner faz uma brincadeira insinuando que o professor seria homossexual e todos riem. O professor continua explicando e procura exemplificar: “*Por exemplo, eu sou um homossexual...*” Imediatamente todos riem, fazem muito barulho e debocham do professor que tenta explicar que era apenas um exemplo. Marco Túlio grita na janela: “*O professor assumiu que é viado!*” Todos riem. Cessadas as gozações, o professor passa a explicar um trabalho em grupo que os alunos deverão fazer. Diz que vários trabalhos passados não funcionaram, mas que esse tem que funcionar. Dá visto em um exercício que os alunos deveriam ter feito em casa e volta a falar sobre o trabalho em grupo. O professor diz: “*Começemos...*” Jeremias e Marco Túlio riem como se o professor tivesse errado no português. Dizem que até eu ri do “erro” do professor, o que me constrange. O professor tenta explicar que falou certo, mas desiste. Vai chamar a atenção de Gutemberg e troca de nome. Todos riem muito. O professor deixa que alguns alunos bebam água: Marco Túlio, Avner, Keila. Chama a atenção de Jeremias que conversa e pronuncia alto o nome de Aretuza que também está conversando. Há um pouco de silêncio e o professor explica a matéria. Fala o nome de um filme em inglês e os alunos riem e fazem gozações com a sua pronúncia (...).

Como se vê, o tom de deboche em relação à comunicação efetuada pelo docente estende-se também às situações em que ele, mesmo não tendo cometido qualquer “erro”, utilizava palavras menos conhecidas dos alunos ou em língua estrangeira. Observamos diversas aulas em que esse clima de deboche inviabilizava o prosseguimento das atividades, exigindo do professor uma reação disciplinar que, geralmente, ao invés de pôr fim às chacotas dos alunos, desencadeava novas brincadeiras. Por isso, embora os alunos considerem “legal” esse professor, reclamam que ele – diferentemente da professora de Matemática – não conseguiria fazer com que os alunos cessassem as brincadeiras e que, por isso, ele não deveria dar a eles tamanha liberdade:

Avner: (...) Eu acho que ele já não consegue impor isso: a hora de parar. Porque os meninos começam a falar demais, gostam demais de zuar ele. Eu acho que quando tem a aula do professor de História os meninos vêm pra sala só pra zuar ele... porque assim... ah não sei, ele é o alvo da zuação dos meninos. (...) Eu acho que ele não consegue fazer os meninos parar não! Quando ele pede para alguém parar, uns reclamam, outros não obedecem. Eu me auto-avalio que eu respeito ele. Quando ele fala “*faz silêncio*” eu até que faço, quando ele me pede pra sair da sala eu saio, mas tem gente na sala que já não é assim.

Pesquisador: Você falou que ele é desastrado, por quê?

Marcos: Porque ele não sabe ir até o limite das coisas. Tem hora que ele fala: “*Ou pára com isso!*” Dão uns tapão nele aí. Os menino dá bicudo mesmo sô, então ele fala: “*Pára com isso, senão eu vou apelar com vocês!*” (...) Ele não pode brincar com os menino, assim, ele sabe como os menino é. Os menino, é... eles confunde liberdade com agressão, entendeu? Se dá liberdade, eles quer bater assim. Ele é muito sem limite, entendeu? Ele não sabe dizer não: “*vêio pára com isso aí que eu não tô brincando!*”. Ele não sabe não, o cara é bobo assim.

A essa inabilidade do professor em fazer cessar as brincadeiras dos alunos, somam-se seus freqüentes problemas de voz que dificultavam uma comunicação mais eficaz e, não raro, serviam como mais um motivo para as brincadeiras dos alunos:

O professor está em sala e os alunos chegam aos poucos. Escreve no quadro pedindo colaboração, pois novamente está afônico. Gregory faz brincadeiras com o termo, dizendo que o professor está telefônico. O professor pede a Leandro e Gregory que entrem para a sala, mas eles não sentam. Sua voz quase não pode ser ouvida e alguns alunos riem. Daniela então pede aos colegas que sentem, pois o professor está afônico. Leandro balança as mãos dizendo: “*problemas!*” O professor escreve no quadro a explicação de um trabalho sobre a Revolução Russa que os alunos deverão fazer. Eles copiam e pouquíssimos conversam. O professor tenta explicar o trabalho, mas sua voz está muito baixa. Hudson grita: “*Professor, conversa igual homem!*” O professor tosse e os alunos, em tom de gozação, também tosse, imitando-o. O clima passa a ser de gozação em relação à voz do professor (...). (Aula de História, Oitava Branca, 20/10)

Quanto à professora de Artes, notamos que as queixas não se dirigiam propriamente à forma como ela comunicava os conteúdos de aprendizagem, mas sim à falta de atividades que demandassem dela um momento de explicação dos conteúdos ministrados, pois, como pudemos observar, os alunos tendem a julgar como mais importantes aquelas atividades em que os professores fazem uma explicação prolongada. Isso torna complicada a situação dessa docente, uma vez que suas atividades eram geralmente práticas. Como afirmou uma aluna, para justificar suas conversas durante essas aulas: “*ela nunca está explicando nada, sempre dá uma coisa para a gente fazer*” Isso conferia à aula da professora o estatuto de uma disciplina em que se “aprende menos”, uma vez que o tempo é gasto com aprendizagens que eles, muitas vezes, julgam ter menor valor ou que são trabalhadas por meio de atividades menos convencionais do ponto de vista escolar.²³³

Entramos para a sala e a professora pede aos alunos que pintem em uma folha de papel algum desenho que fizesse menção ao “Dia das Bruxas”. Mariana pergunta se a atividade é obrigatória, ela diz que sim. Os alunos fazem a atividade em silêncio. (...) Ao final da aula Jessé diz para a professora: “*Essa aula da senhora hoje foi muito esquisita.*”
Professora: “*Por quê?*”
Jessé: “*Nós ficamos aqui só pintando!*” (...). (Aula de Artes, Oitava Branca, 03/11)

²³³ Mas os alunos não relataram ou deixaram transparecer que o número reduzido de aulas da professora (uma por semana) pudesse prejudicar o ensino ministrado. Provavelmente esse não seja um fator relevante porque, diferentemente do caso de Geografia, os alunos acreditam que Artes não necessitaria mesmo de uma quantidade maior de aulas no currículo.

Já no caso da professora de Português, os alunos enumeram vários motivos que justificariam sua incapacidade em transmitir adequadamente os conteúdos de ensino. Alguns relatam que a professora teria dificuldade em dar aula para adolescentes, uma vez que estaria mais acostumada a trabalhar com crianças. Como declarou uma aluna, a professora seria muito “calminha” e sua forma de explicar a matéria ou de conversar com os adolescentes não se ajustaria às características dessa faixa etária.

Jenifer: A professora de Português... Eu acho assim, ela dá aula aqui de manhã, eu só não sei se é na primeira, na segunda ou terceira. Eu acho que ela é muito calminha... ela... para conversar com os outros, ela conversa baixinho, para explicar. Ela conversa com a gente como se a gente fosse menino de primeira série e não é. Acho que ela não é acostumada a dar aula para menino de oitava série.

De fato, a própria professora confessou sua predileção e maior habilidade para trabalhar com crianças que, segundo ela, seriam mais disciplinadas e interessadas. Como se observou, ela não costumava esconder dos alunos essa sua preferência, afirmando com frequência que só havia aceitado trabalhar com eles porque necessitava do dinheiro. Além de sua suposta inabilidade em relação ao trabalho com adolescentes, os alunos queixavam-se, ainda, que a professora passava a maior parte do tempo da aula reclamando de suas atitudes ou pregando-lhes sermões, o que comprometeria o ensino ministrado:

Leonardo: Ela pára para chamar atenção dos meninos e esquece da aula, e nesse esquecer de dar aula, os meninos já não aprendem tanto assim. Aí nesse meio tempo aí, entre xingar e dar aula, ela mais xinga do que dá aula²³⁴.

Aretuza: (...) Uma, ela falta muito, outro quando ela está lá na sala ela pára de dar aula para os meninos calar a boca. Aí ela fica quase meia hora ou senão quase uma hora conversando com os meninos. Tipo assim, dando lição de moral para os meninos. Aí, tipo assim, acho que cada aluno lá na sala não tem nada de Português, principalmente os meninos, não deve ter nada de Português.

De fato, as aulas da professora eram marcadas por momentos de prolongadas queixas. Elas assumiam geralmente a forma de um discurso depreciativo acerca das

²³⁴ É interessante notar esse aparente paradoxo no discurso dos alunos. Por um lado, dizem que a professora não chamaria a atenção dos alunos quando eles fazem bagunça, mas, por outro, insistem em afirmar que ela xingaria muito. Como já havíamos referido, o problema parece residir no fato de que esses xingamentos não tendem a ser interpretados como verdadeiras admoestações.

qualidades intelectuais, morais ou comportamentais dos alunos, deixando transparecer a baixa expectativa da docente quanto a suas chances de sucesso escolar²³⁵.

(...) Cristiano e Hudson circulam pela sala e voltam a sentar. Enquanto os alunos fazem a atividade, a professora diz que, embora a maioria dos alunos não devam continuar a estudar depois da 8ª série, eles deveriam levar os estudos à sério. Justifica que sabe que eles não devem continuar os estudos pois ouve freqüentemente suas conversas. A professora continua a explicar o trabalho em grupo e a maioria não presta atenção (...). **(Aula de Português, Oitava Branca, 16/11)**²³⁶

Essa baixa expectativa da docente refletiu-se, ainda, no próprio conteúdo curricular selecionado para as duas turmas investigadas. Uma vez que a docente considerava os alunos “fracos” e “atrasados”, ensinava-lhes matéria da sexta série, adotando, inclusive, o livro didático destinado às turmas dessa série. Em várias ocasiões, deparamo-nos com os alunos queixando-se dessa atitude da professora, que, geralmente, respondia às queixas de uma forma irônica e depreciativa, provocando tipos variados de réplica por parte dos alunos:

(...) A professora começa a distribuir o livro com fim de realizar uma dada atividade. Os alunos conversam muito. Avner, nervoso, queixa-se de que o livro é de 6ª série. Parece não querer, em função disso, dedicar-se à atividade proposta pela professora. Ela se irrita e responde: “*Falam que o livro é de 6ª série, mas tem gente aí que ainda está lá naquela fase*”, sugerindo que os alunos seriam fracos em termos de aprendizagem e que ainda teriam atitudes de criança. Miuri grita: “*Eu quero mamadeira*”. **(Aula de Português, Oitava Preta, 19/04)**

Desde os estudos clássicos de Rosenthal e Jacobson (1971), numerosas investigações têm destacado a forte influência das expectativas docentes sobre os comportamentos e as aquisições dos alunos.²³⁷ Como aponta Costa (1991), esses estudos demonstraram, por exemplo, que quando os professores formulam alta expectativa em relação às aquisições dos alunos, tendem a ser mais persistentes na procura de meios para concretizá-las. Ao contrário, se suas expectativas são baixas, poderão facilmente desistir do trabalho pedagógico por considerá-lo um esforço em vão. Não é de se estranhar, portanto, que muitos alunos tenham relatado que a professora de Português não insistiria em fazê-los aprender,

²³⁵ Como vimos, esse tipo de queixa é comum a todos os professores com níveis elevados de indisciplina. Entretanto, nas aulas de Português, são mais frequentes e emitem, de forma mais direta, uma expectativa negativa quanto à capacidade intelectual dos alunos.

²³⁶ Num questionário aplicado aos alunos, averiguamos que nenhum deles diz querer interromper seus estudos após o término do ensino fundamental.

²³⁷ A esse respeito ver, por exemplo, Costa (1991), Amado (2001) e Bressoux (2003).

ministrando um “ensino fraco”, “atrasado”, incapaz de transmitir a “segurança” de que necessitariam para aprender.

Pesquisador: A professora que você menos gosta é a de Português, por quê?

Amanda: Português. Porque... é porque a professora não dá assim... uma certa segurança que eu preciso ter. Assim, pra mim... pra mim aprender o português... Ela não dá uma segurança que eu preciso. Porque Português assim, tem que ser uma professora ... ela tem que tá ali em cima da gente. Ela tá perguntando. Ela tem que tá passando texto. Essa professora não passa muito texto. Assim... as prova dela também foi muito fácil, mas eu tive dificuldade. Assim, em todas as prova dela eu tirei nota ruim, entendeu? Ela não é uma professora que me passa segurança. Ela é uma professora assim..., ah... tipo assim, eu não tava sabendo fazer as coisas em Português.

Some-se a isso, o absenteísmo da professora que – segundo os próprios alunos – contribuiria para que eles desacreditassem de sua possibilidade de lhes ensinar algo, ou de lhes fazer exigências, acadêmicas ou disciplinares:

Amanda: (...) Na aula de Português que eu já te falei que eu converso. Assim, eu não sei eu tô fazendo, mas assim... Ah! Eu tô com vontade de conversar, eu vou conversar. É aula de Português, é como se diz, tá na metade do ano, então eu vou conversar. Não quero nem saber, tá no final do ano mesmo. Assim na minha cabeça, ela não vai me dar bomba. Já chegou na metade do ano, então ela não pode... Na aula de Matemática, eu tenho que ficar calada. Eu tenho que fazer tudo. Porque ela tá aqui e desde o começo do ano, ela não falta. Tem que fazer tudo certinho, as nota certinha. (...) Aula de Português a professora ficou quase metade do ano sem ensinar, porque agora no final do ano ela vem ensinar? Então assim... é o que a gente pensa. Ela veio no final do ano, então ela não vai poder ensinar nada. Então... por isso.

Em que pese os exageros da aluna quanto ao número de faltas da docente, isso parecia influenciar decisivamente a relação dos alunos com sua aula, mesmo que – como insistia freqüentemente a professora – as faltas fossem plenamente justificadas.

Como se depreende das falas dos alunos, eles tendem a compreender o aprendizado e a atividade intelectual como algo que só se realiza por meio de uma pressão externa. Atribuem, assim, de maneira quase que exclusiva a seus professores a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de suas aprendizagens. Se os professores não transmitem uma certa “segurança” – explicando bem a matéria, controlando seus comportamentos e exigindo o cumprimento das atividades – suspeitam da capacidade de fazê-los aprender. Não raro, podem, em função disso, passar a conferir a essas aulas um menor prestígio, não se envolvendo nas atividades de ensino-aprendizagem e protagonizando eventos de indisciplina.

Uma outra característica marcante das aulas desses docentes é a forma como eles gerenciavam as atividades de ensino, não conseguindo se manter atentos à sua realização, do início ao final das aulas, propiciando, assim, “brechas” para que os alunos incorressem freqüentemente em comportamentos de indisciplina. Durante a realização das atividades, os professores não se colocavam no campo de visão dos alunos, muitas vezes estavam dispersos, de costas, sentados, ou mantinham a atenção concentrada em um único lugar da turma, não conseguindo, portanto, demonstrar aos alunos que poderiam “testemunhar” adequadamente todos os seus comportamentos.

Em função disso, era comum que os docentes cometessem “erros de alvo” e, por isso, se vissem envolvidos em situações de conflito com os alunos. Embora, mesmo os alunos “freqüentes na indisciplina”, se dissessem favoráveis às admoestações ou punições dos professores, alegavam que não as considerariam justas nos casos em que os professores os admoestassem sem que tivessem protagonizado nenhum desvio:

Pesquisador: Quando a professora chama sua atenção, o que você pensa?

Gutemberg: Ah, só chama quando eu tô... se eu tiver certo, meu fi [filho] eu dou umas doida com elas! Se eu souber que eu tô errado eu até fico calado! Mas se eu não tiver errado eu pego e dou umas doida com elas! Esses professor pelo menos, é tudo folgado esses professor! Eles tem hora que chama sua atenção, sem tá fazendo bagunça. Eles já vive apontando pra nós. Pensando que é nós que tá fazendo bagunça. Se ela tiver chamando minha atenção, se eu não tiver certo beleza! Se eu tiver, eu também xingo ela!

Pesquisador: Mas tem vez que você apela com o professor, quando você acha que isso acontece?

Cristiano: Quando o professor tá errado e fala que ele que tá certo.

Pesquisador: Em que situação, por exemplo?

Cristiano: Por exemplo, se eu tô certo e o professor vai e fala... se eu num tô conversando e ele vai e fala que eu tô gritando, fazendo bagunça e aí é outro menino. Aí eu apelo.

Essa dificuldade em gerenciar a realização das atividades durante a aula mostrou-se de forma mais evidente em alguns de seus “momentos sensíveis”, especialmente no início e ao final das aulas.

Quanto ao início, os professores encontravam muita dificuldade em estabelecer as condições necessárias à realização das atividades, uma vez que os alunos não teriam construído o hábito de se auto-organizarem quando da entrada das docentes em sala de aula. Muitos docentes ignoravam por completo os comportamentos desviantes ocorridos nessa fase e não intervinham de imediato, permitindo que eles tomassem uma dimensão incontrolável. Dessa forma, era comum que passassem boa parte da aula tentando convencer os alunos a

fazer silêncio para que pudessem explicar a tarefa que deveriam realizar. Isso explica a fala da professora de Português de que seria difícil iniciar a aula em uma das turmas investigadas.

Chego na sala junto com a professora. Cristiano diz que vai sentar atrás porque não quer fazer bagunça²³⁸. Hudson e Leandro chegam em sala gritando. Saem da sala e logo depois retornam. Cristiano vai até o corredor chamar os colegas que ainda estão no pátio. Pouco a pouco eles sobem. Leandro joga bolinhas de papel. A professora chama a atenção de vários alunos devido à conversa ou porque fazem a atividade de História. Diz que Marcos falou que isso só acontece na aula dela. E reclama: “*Deve ter um “T” de trouxa na minha testa*”. Os alunos riem muito. A professora tenta começar a aula, mas há muita conversa. Ela diz: “*Como é difícil começar a aula aqui!*” (Aula de Português, Oitava Branca, 27/10).

No caso dessa docente, e mais raramente no caso do professor de História, também era comum os docentes efetuarem sermões no início da aula ou solicitarem a colaboração dos alunos, sob a alegação de que estariam cansados ou passando mal,²³⁹ mas dificilmente os alunos se mostravam sensíveis a esses pedidos.²⁴⁰

(...) A professora diz que não está passando bem e que deve ter sido a comida. Pede aos alunos que façam silêncio e que sejam compreensivos durante a aula. Hudson e Cristiano trocam tapas de brincadeira. A professora começa a explicar a atividade e há muitas conversas: “*Ah! Não falei para serem compreensivos!*” Volta a explicar e chama a atenção de Hudson (...). (Aula de Português, Oitava Branca, 16/09)

Na maioria das vezes, os professores acabavam optando por iniciar as atividades mesmo que não pudessem contar com a possibilidade de explicá-la antecipadamente aos alunos. Isso fazia com que estes se sentissem desorientados quanto à forma de realizar as tarefas e, não raro, se queixassem de que os professores não costumavam atendê-los em suas solicitações de orientação.

Pesquisador: E a aula de português, por que você não gosta?

Elias: Ah, chata pra caramba, a gente faz as coisa e a professora também quase não ajuda. Faz as coisa e vai levar pra ela, e ela: “*Ah não sei o que...*” Eu não gosto.

Pesquisador: Ela quase não ajuda?

²³⁸ Ao contrário do que faz crer, por exemplo, a análise de Brandão (s/d), as divisões intencionais ou espontâneas do espaço da sala de aula não costumavam, nas duas turmas investigadas, obedecer necessariamente ao estatuto disciplinar dos alunos.

²³⁹ A esse respeito, cabe destacar a grande frequência com que alguns professores desse grupo se queixavam de estar passando mal, demonstrando uma fragilidade que, antes de sensibilizar os alunos, faziam com que eles zombassem dos docentes ou os vissem como pessoas fracas. No caso da professora de Português, os alunos, muitas vezes em tom de deboche, emitiam a opinião de que ela deveria se aposentar.

²⁴⁰ No caso do professor de História, as queixas geralmente diziam respeito ao seu cansaço e estado de saúde e, não raro, viravam alvo de deboche.

Elias: É, vamos supor, se você tem dúvida ela pega e não ajuda. Ela não se esforça pra gente aprender não. Ela passa, se aprender aprendeu se não aprender... já era.

Pesquisador: Você não gosta da professora de Artes?

Arétuza: Não é que eu não gosto dela assim. Mas igual, quando era a outra professora [se refere à professora do ano anterior]... mas agora, sei lá, não é que eu não gosto dela não, mas ela também tem muito disso... se você pergunta as coisas ela já aumenta a voz: “*Ah não, não sei não!!! Então vai sentar*”. Tudo dela é isso. Não é que eu não gosto, sei lá.

Hudson: Porque ele malandra muito sô, no mesmo tempo que ele tá explicando uma coisa pra gente uma menina vai e chama ele. Aí ele vai e deixa de negociar [explicar] com você para atender a menina. Aí a gente fica: “*Ah seu malandrão!*”

Marcos: A professora de Geografia ela gosta de ficar falando, falando, e quando a gente vai falar ela não liga, entendeu?

Como se vê, encontramos, nesses depoimentos, o sentimento oposto àquele revelado pelos alunos em relação às docentes de Matemática e de Ciências que, segundo a imensa maioria deles, atendiam as suas solicitações quantas vezes fosse necessário²⁴¹. Além de contribuir para a expectativa de que os professores não conseguiriam ajudá-los a aprender a matéria, essa falta de apoio dos docentes aumentava, muitas vezes, a chance dos alunos se dispersarem e de se envolverem facilmente em atos de indisciplina²⁴².

Essa recusa em auxiliar os alunos pôde ser constatada sobretudo na aula de Português, dado que a docente, além de não dar diretivas claras acerca da realização das tarefas e não atender prontamente aos chamados dos alunos, justificava sua atitude argumentando que eles não teriam autonomia, seriam preguiçosos e estariam acostumados a “*receber tudo já mastigado*”. Assim, a docente costumava não atender às solicitações dos alunos, pedindo-lhes que tirassem suas dúvidas consultando os livros ou a gramática. Como a ouvimos dizer, durante uma aula, eles não deveriam esperar tudo pronto, devendo “*correr atrás pelas próprias pernas*”. A exigência de uma autonomia intelectual que os alunos não demonstravam possuir, funcionava como uma condição para a ocorrência de problemas nas aulas dessa docente.

²⁴¹ No caso das professoras de Geografia e de Artes, não conseguimos confirmar, pelos registros das aulas, se elas realmente se negavam a atender os alunos. Em todos os demais casos os registros confirmam, ao menos em parte, esses depoimentos. No caso do professor de História, o próprio docente nos revelou que de fato tenderia, mesmo que de forma involuntária, a dar mais atenção às meninas.

²⁴² No caso da docente de Português, registramos algumas situações em que ela ajudava os alunos, dando exemplos que depreciavam suas condutas: “(...) Leonardo pergunta sobre o uso dos “porquês” e a professora explica rapidamente utilizando como exemplo as seguintes frases: “Por que vocês conversam tanto? Porque não gostamos da aula de Português.” (...). (**Aula de Português, Oitava Branca, 27/10**)

Nota-se, nesse caso, exatamente o oposto de um ensino mais dirigido em que o professor procura guiar os alunos, passo a passo, em suas aprendizagens e que tem sido fortemente associado a uma maior eficácia do ensino (COSTA, 1991; BRESSOUX, 2003). Não é de se estranhar, portanto, que um aluno tenha revelado encontrar dificuldades em aprender nas aulas da docente, uma vez que ela não explicaria a matéria devagar, passo a passo.

Pesquisador: Por que você não gosta da aula de português?

Elias: Eu não gosto muito porque a professora... tá certo ela fala o tempo inteiro, ela tem que falar. Só que de tanto que ela falou você não guarda tudo. Aí ela falou e te deu exercício, tá ali um exercício que você não lembra. Ela tem que falar por partes, falou um, passou um; falou outro, passou outro.

Nas aulas de alguns professores era bastante comum que fossem demandadas aos alunos atividades variadas, sem contudo, efetuar uma transição adequada entre elas. Nós mesmos, em muitas ocasiões, sentimos dificuldade de entender qual a tarefa que os alunos deveriam realizar. Se não foi possível averiguar em que medida essas transições bruscas entre as atividades interferiam no aprendizado dos alunos, ao menos pudemos notar que elas dificultavam o acompanhamento da aula, sobretudo nas ocasiões em que seu prosseguimento exigia que o aluno estivesse a par do que havia ocorrido em aulas anteriores.

(...) A professora encontra muita dificuldade em começar a aula, já que os alunos estão conversando. Cola no quadro várias fotos de desenhos realizados por homens das cavernas, dizendo aos alunos que a prova que eles começarão a fazer será sobre o assunto das fotos. Pede a eles que sentem e façam silêncio para fazer a prova. Alguns alunos reclamam que não sabem nada sobre o assunto. A professora diz que já havia trabalhado aquela matéria em sala. Entretanto, os alunos dizem que não. Diante da divergência, ambos procuram justificar suas opiniões. Marco Aurélio lembra que a professora realmente havia dado uma atividade sobre “figuras rupestres”. Diante disso, alguns alunos recordam que realmente o assunto já havia sido trabalhado. Porém, alguns ainda insistem que não, fazendo com que a professora passe a explicá-lo novamente, antes dos alunos começarem a prova. **(Aula de Artes, Oitava Preta, 28/04)**

(...) O professor pede aos alunos que sentem. Diz que vai fazer a correção do exercício sobre imperialismo. Os alunos perguntam a qual atividade ele se refere. Ele volta a explicar que se trata da atividade sobre imperialismo. Muitos alunos não identificam de que atividade se trata. A correção começa e alguns alunos mexem em seus cadernos, verificando se haviam ou não realizado a tarefa (...). **(Aula de História, Oitava Branca, 20/09)**

Em algumas aulas foi possível notar, ainda, que a atuação dos professores era frágil quanto ao planejamento prévio das atividades que deveriam ser

realizadas.²⁴³ Assim, eram comuns as situações em que os alunos aguardavam, ociosos, a chegada do material que utilizariam durante a aula, mas que ainda não se encontrava em sala. Frente a esse atraso ou à simples falta do material, alguns docentes optavam por “improvisar” uma atividade, tentando recuperar a atenção e o controle sobre os alunos.

A professora começa a aula reclamando que está difícil trabalhar com a turma e salienta que os alunos não permitem que os professores falem: “*Depois, a gente ouve comentários no ônibus, no supermercado, de que aqui a gente só gosta de fazer excursão e soltar os alunos no pátio*”. A professora diz que ouviu Marco Túlio dizendo que ela só havia faltado outro dia porque tinha aula na turma. Diz que não é verdade e que faltou pois estava com um problema no pescoço. Pede a uma aluna que busque um material na sala de mecanografia. Os alunos conversam muito enquanto é aguardada a chegada do material. A aluna chega, mas o xerox está claro demais. A professora diz que vai improvisar uma aula, pois o material não havia ficado bom. Escreve no quadro pedindo aos alunos que façam uma descrição de um dos colegas da sala. Os alunos não parecem gostar da atividade proposta. Ao som de muita conversa, começam a executá-la (...). **(Aula de Português, Oitava Preta, 05/04)**

A improvisação revelou-se, aliás, uma marca das aulas desses docentes que, frente ao elevado nível de indisciplina, interrompiam freqüentemente as atividades, buscando alternativas que exigissem uma menor atenção dos alunos ou que supunham lhes agradar mais. Propunham, então, novas tarefas, sem que as anteriores estivessem plenamente finalizadas.

A aula começa muito tumultuada: conversas, alunos em pé e gritos. A professora diz: “*Oh, gente! Vocês estão fazendo alguma competição para ver quem é que grita mais alto?*” Olha para a turma e espera o silêncio, mas os alunos continuam como se nada estivesse acontecendo. Não chama a atenção dos alunos e parece não saber o que fazer. Apontando para o mapa que está no quadro diz baixinho: “*Eu ia até falar alguma coisa sobre isso, mas desisti*”. Quase ninguém nota a fala da professora e os alunos continuam a conversar como se nada estivesse acontecendo. A professora diz: “*Educação é uma coisa que vem de berço não se aprende na escola*” e desistindo de explicar o mapa, vai até a sua mesa pega um material contendo uma atividade e distribui aos alunos (...). **(Aula de Geografia, Oitava Preta, 19/04)**

(...) O filme acaba e os alunos, que fizeram muito barulho durante a sua exibição, ironizam o professor, dizendo que o filme era muito ruim. A proposta do professor era iniciar uma discussão sobre o filme, mas não consegue devido ao barulho e às conversas dos alunos que são intensas. Alguns alunos ficam de pé. Notando que não consegue a atenção dos alunos, o professor desiste da atividade e passa a falar da excursão, ao clube, que os alunos deverão fazer. Mesmo sendo um assunto de interesse dos alunos, poucos prestam atenção ou ficam em silêncio. Ele diz que em razão do comportamento dos alunos, os clubes não estão mais autorizando as visitas da escola (...). **(Aula de História, Oitava Branca, 01/11)**

²⁴³ A professora de Português atribuía usualmente a culpa (por não estar de posse do material da aula) à escola que não seria competente em providenciar o xerox.

Se o início das aulas era difícil, o mesmo pode ser dito acerca do seu término. Como vimos, uma vez que os docentes não envolviam os alunos com as atividades, gerenciando sua realização, exigindo o silêncio e propondo novas tarefas aos alunos ociosos, o final de suas aulas era geralmente marcado por uma série de comportamentos perturbadores, não sendo raro que fossem os alunos a encerrar as aulas.

(...) O professor explica aos alunos como deverão realizar um trabalho em grupo sobre o regime militar, mas não consegue atenção. Pergunta se há dúvidas e os alunos respondem rindo que há todas. O professor ignora e pede que formem os grupos para lerem um texto. Há muita conversa e barulho. Poucos alunos lêem. Keila em tom de ironia, e rindo, diz para o professor que está sentado: “*Professor como prestar atenção nisso se tá todo mundo gritando?*” O professor se levanta e tenta falar com o objetivo de organizar o trabalho, mas já está todo mundo conversando. Ele percebe que não conseguirá falar, desiste e volta a se sentar. Alguns alunos jogam bolinhas de papel e outros ficam de pé. O horário da aula está quase chegando ao fim e os alunos tentam encerrá-la. Começam a se levantar, dizem que já está na hora de sair. Levantam-se. O professor tenta evitar o fim da aula, pedindo que esperem um pouco mais, porém não consegue deter os alunos que saem de sala, encerrando a aula pelo menos cinco minutos antes que o sinal toque. **(Aula de História, oitava Branca, 08/06).**

(...) Tadeu, que havia dito à professora que participaria da feira de cultura, diz ter desistido. A professora passa, então, a escolher um outro aluno. Os alunos estão dispersos, mas a professora não chama a atenção. Gregory, Marcos e Leandro tentam sair de sala, mas a professora não deixa. Em seguida ela bate na mesa com força chamando a atenção de Hudson. Ninguém se propõe a participar da feira e a professora desiste do assunto, porém não sugere nenhuma atividade, passando a comentar sobre a palestra do fotógrafo, realizada no dia anterior. Alguns alunos imitam sapo baixinho, mas ela não diz nada. As conversas aumentam. A professora batendo na carteira grita: “*Porque o problema aqui da turma é que a gente vai conversando e vocês vão falando junto*”. A aula está quase no fim. Alguns alunos estão de pé, mas a docente não diz nada, falando apenas para aqueles que ainda prestam atenção. Faltam apenas cinco minutos para a aula terminar e alguns alunos pressionam para que a professora encerre a aula. Percebendo que ela não diz nada, dirigem-se à porta e gritam que a aula acabou. Os alunos começam a sair. **(Aula de Artes, Oitava Branca, 10/09).**

Uma outra característica que parece diferenciar os professores desse grupo das docentes de Matemática e de Ciências é a forma como monitoravam o desempenho dos alunos. À exceção do professor de História, não se verificaram, nessas aulas, práticas claras de avaliação do desempenho. As atividades avaliativas eram raras e, quando ocorriam, muitos desses docentes comunicavam-nas de forma imprecisa aos alunos, de modo que ficavam em dúvida quanto a sua função e não conseguiam avaliar a seriedade que deveriam dispensar a sua execução. Novamente a professora de Português oferece um bom exemplo:

A professora chega e entramos na sala. Ela começa a distribuir uma folha e diz que é uma prova. Depois volta atrás, dizendo que não: “*Que prova? É só um exercício fácil!*” Miuri, que está portando um fone de ouvido, é admoestado pela professora. Aproveita e chama a atenção também de Leidimila que está cantando. Vários alunos perguntam se é prova ou não. Eles parecem querer confirmar o grau de seriedade que deveriam conferir à atividade. A professora diz que não, que o importante não é se é prova ou não, mas sim que ela veja se eles aprenderam. Os alunos conversam muito e trocam idéias a respeito da “prova”, sendo constantemente questionados pela professora que insiste que a atividade deve ser feita individualmente e sem consulta, o que geralmente só ocorre nas atividades de prova, e não de exercício. Alguns alunos retiram cadernos e folhas de exercícios para consultar, sendo questionados pela professora. Os alunos parecem encontrar grande dificuldade em realizar a “prova”, sendo a professora obrigada a esclarecer dúvidas individualmente. Kênia é pega copiando a atividade da colega e professora diz: “*Por que vocês não fazem isso na hora de uma atividade que eu não vou avaliar?*”. Miuri levanta gritando e pede para beber água, mas a professora não deixa. A turma pouco a pouco vai se agitando mais e mais. Há muita conversa e alguns alunos já estão de pé. A professora diz: “*Gente, eu não saí da sala ainda não!*” Mas os alunos parecem não escutar a professora e estão pouco dispostos a realizar a atividade. Ela dirige-se então a Miuri que está com o fone de ouvido e diz: “*Se você estudasse numa outra escola, nem entrar com isso entraria.*” Faltando aproximadamente vinte minutos para a aula acabarm, a maioria dos alunos já terminou a “prova”. Não há mais um mínimo de organização na sala. Ouve-se muito barulho e os alunos estão de pé. Alguns saem da sala sem autorização (...). **(Aula de Português, Oitava Preta, 18/05)**

Como se vê, mesmo em ocasiões de prova, em que geralmente os alunos se mostravam dispostos a realizar a atividade com seriedade e determinação, esses professores apresentaram dificuldades em envolvê-los, dando margem a eventos de indisciplina. Como se depreende do excerto acima, a professora é ambígua em suas exigências e, embora interdite a consulta aos colegas ou ao caderno, não define, de forma clara, se se tratava de uma prova ou não.

Por fim, excetuando-se novamente o professor de História, as relações entre alunos e professores costumavam ser pouco calorosas nessas aulas, configurando-se mais como relação de indiferença ou hostilidade. Não por acaso, os alunos relataram, de forma quase unânime, que as professoras de Geografia, Artes e de Português seriam aquelas de que menos gostavam, seja porque as consideravam “chatas” ou porque algumas delas se mantinham, até mesmo em função do número limitado de aulas, em situação de menor proximidade com os alunos. Já no caso do professor de História – que surgiu nos relatos de vários alunos como sendo um professor do qual gostavam – ressaltavam apenas que o professor seria educado, “amigão”, mas, principalmente, que adoravam se divertir às suas custas²⁴⁴.

²⁴⁴ Há vários relatos dos alunos evidenciando que o professor seria visto muito mais como um amigo do que como um professor, dada a proximidade que ele criava em relação aos alunos. Nota-se que embora essa mesma

Cabe destacar que alguns estudos têm indicado que uma relação mais calorosa entre professores e alunos revela-se importante para o maior envolvimento dos discentes nas atividades escolares e, conseqüentemente, para um melhor desempenho acadêmico. Como relata Costa (1991), por exemplo, isso seria verificado, sobretudo, em relação aos alunos de nível socioeconômico e cultural baixo. Assim, a grande maioria dos professores com níveis elevados de indisciplina, ao construírem uma relação de pouca “abertura aos alunos” reduzem as condições necessárias a seu envolvimento nas atividades pedagógicas e, conseqüentemente, ampliam as condições favorecedoras da ocorrência de comportamentos de indisciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora seja uma preocupação constante de educadores e demais profissionais do ensino, o fenômeno da indisciplina não tem merecido a devida atenção dos pesquisadores, particularmente no Brasil onde ele costuma ser apenas alvo indireto de investigação, mas quase nunca se configura como o objeto principal de pesquisa (SZENCZUK, 2004).

Em que pese, entretanto, o pequeno interesse dos pesquisadores, alguns estudos têm revelado, mesmo que de forma indireta, o drama que constitui a vivência desse fenômeno nas escolas (ABRAMOVAY e CASTRO, 2003). Muitos deles enfatizando seu impacto negativo sobre a socialização e as aquisições cognitivas dos alunos. Esse é o caso, por exemplo, do relatório nacional do “Programa Internacional de Avaliação de Estudantes” (PISA, 2001), que revelou que o clima disciplinar de uma escola influencia significativamente nos resultados dos alunos. O problema torna-se ainda mais grave quando se constata que se, de modo geral, todos os alunos perdem com o clima disciplinar degradado de uma escola, são sobretudo os alunos com nível socioeconômico e cultural desfavorecido que mais fortemente têm seus resultados escolares afetados por essa ausência de um bom clima de disciplina nas escolas.²⁴⁵

Nossas indagações iniciais sobre o fenômeno partiram, então, da constatação de que haveria na literatura científica uma associação generalizada – inclusive detectada por vários pesquisadores nos depoimentos de professores, pais e alunos – entre a origem popular dos discentes e os comportamentos de indisciplina (BOURDIEU e PASSERON, 1975; BAUDELLOT e ESTABLET, 1980; TESTANIÈRE, 1967, entre outros). Nessa ótica, os alunos tenderiam a reproduzir, na escola, o comportamento indisciplinado que desenvolvem e manifestam no ambiente familiar, interpretação que, não raramente, se reveste de uma visão negativa dos adolescentes e das famílias dos setores populares.

Foi, no entanto, considerando que esses sujeitos não constituiriam uma categoria homogênea que nos propusemos a investigar a constituição da indisciplina em duas salas de

²⁴⁵ O clima disciplinar é medido, nessa pesquisa, a partir da conjugação de fatores como: a frequência de interrupções nas aulas por questões disciplinares, o quanto a concentração dos alunos é prejudicada por atitudes de colegas, o respeito declarado pelos alunos a seus professores, com que frequência os alunos declaram ‘matar aulas’ e a relação de alunos com álcool e drogas. Vê-se que embora se fale de clima disciplinar da escola os itens parecem descrever melhor o clima disciplinar da sala de aula.

aula de uma escola pública da Rede Municipal de Belo Horizonte, situada em um bairro da periferia dessa capital. Apoiados em autores como Bernard Lahire (1997, 2002) e Daniel Thin (1998, 2002), adotou-se, nesta investigação, uma perspectiva sociológica que, embora não negligencie o peso das socializações extra-escolares na explicação das condutas dos alunos, vê, na articulação entre elas e os fatores propriamente escolares, as condições de possibilidade da ocorrência de condutas de maior ou menor desvio em relação às regras escolares; o que resultou no diálogo com diversos estudos que vêm enfatizando a existência de fatores propriamente escolares na promoção dos comportamentos de indisciplina, ou em seus diferentes níveis de aquisições cognitivas (KOUNIN, 1977; ESTRELA, 1986, 1992; AMADO, 1998, 2000, 2001; SANTO, 2002, CASTRO, 1991, BRESSOUX, 2003, entre outros). Procurou-se assim investigar algumas condições externas (mormente as familiares) e internas à escola (particularmente aquelas ligadas à ação educativa desenvolvida pelos professores em sala de aula) que pudessem explicar as diferentes – e muitas vezes inconstantes – condutas dos alunos provenientes de setores populares face à disciplina escolar.

Procuramos assim, romper com a tradição de certo abandono da temática por parte dos pesquisadores. Com os resultados deste estudo, esperamos contribuir para a ampliação do conhecimento desse grave problema que, a julgar pelas queixas freqüentes de alunos e professores, parece ter adquirido, nos últimos anos, proporções antes desconhecidas.

Quanto à presença dos comportamentos de indisciplina na aula, este estudo confirma diversas investigações que têm enfatizado a natureza pouco grave e meramente perturbadora das regras que visam garantir as condições de trabalho na aula, da maior parte dos comportamentos desviantes ocorridos nas escolas e, particularmente, no espaço da sala de aula (ESTRELA, 1992, 1986; AMADO, 1998). Como se constatou, diversos tipos de indisciplina são freqüentemente tolerados pelos professores que, em certas ocasiões, podem nem mesmo percebê-los. Em algumas circunstâncias, esses comportamentos podem funcionar como uma espécie de “válvula de escape”, fornecendo aos alunos os meios para se descontraírem e relaxar a tensão num espaço social marcado por uma forte rotina de trabalho.

Em que pese, contudo, sua fraca gravidade intrínseca, constatou-se que a indisciplina pode, em certas circunstâncias, perturbar significativamente a ordem pedagógica, assumindo uma extrema gravidade. De modo geral, isso só foi verificado nos casos em que se dava de maneira freqüente, envolvia um número significativo de alunos ou ocorria justamente nos momentos de exposição do professor. Fatores que geralmente dificultavam a realização das atividades pelos alunos, impediam a comunicação do professor e tornavam inúteis quaisquer tentativas de ação disciplinar por parte dos docentes.

Ao contrário do que fazem crer algumas análises, o estudo revelou também o equívoco de se pensar as condutas dos alunos dos meios populares como algo homogêneo, uma vez que se verificou uma pluralidade de formas de conduta discente diante das regras escolares. A partir da observação direta realizada em sala de aula, puderam ser identificados três tipos de alunos: os “freqüentes na disciplina”, os “freqüentes na indisciplina” e os “ocasionais na indisciplina”. Para cada um desses três tipos, selecionaram-se cinco alunos-caso e buscou-se verificar em que medida as condutas por eles manifestadas em sala de aula encontravam parte de suas condições de possibilidade em suas formas de vida social e familiar.

Quanto aos alunos “freqüentes na disciplina”, suas condutas de autocontrole e de extrema obediência às regras escolares – não importando o momento da aula ou as características do professor – parecem encontrar a maior parte de sua explicação no trabalho socializador de suas famílias. Embora elas não se distingam das demais em termos de investimento pedagógico ou de valorização do escolar, suas ações socializadoras – fortemente voltadas para a inculcação de valores e de atitudes como respeito, decência e conformidade às regras – parecem contribuir, de forma decisiva, para a construção nos filhos de uma autodisciplina e de um respeito à autoridade, capazes de propiciar a eles uma convivência harmônica com as regras escolares.

Quanto aos alunos “freqüentes na indisciplina”, suas constantes condutas de “resistência” às regras escolares, parecem encontrar grande parte de suas condições de possibilidade, no estilo de socialização de suas famílias, pautado pela existência de fortes conflitos internos, de um baixo controle sobre suas atividades – o que propicia o aprendizado de práticas variadas de transgressão – e pela aplicação de uma autoridade parental contextualizada, incapaz de contribuir para a internalização de regras de conduta. Porém, suas atitudes de descumprimento em relação às regras escolares não revelaram uma resistência aberta aos valores escolares que tendiam a ser, de alguma forma, valorizados. Entretanto, a dificuldade que eles mesmos alegam encontrar de cumprir as regras escolares, demonstra que não parecem ter construído, no seio de suas famílias ou em outros espaços sociais, as condições disposicionais necessárias para que pudessem converter uma certa “crença” na legitimidade das regras e das atividades escolares, em práticas consoantes com as exigências da escola. Contudo, a observação da sala de aula indicou que esses alunos tendem a diminuir a intensidade de seus comportamentos desviantes, na presença de certos professores, demonstrando sensibilidade às mudanças do contexto pedagógico e revelando que seus

comportamentos de indisciplina não se explicam inteiramente por suas condições de vida familiar.

No que diz respeito aos alunos “ocasionais na indisciplina”, não foram encontradas, em suas famílias, um padrão homogêneo de socialização, capaz de explicar a circunstancialidade de seus comportamentos de indisciplina na aula. É bem verdade que não se verificou entre elas um tipo de vida familiar próximo àquele presente nas famílias dos alunos “freqüentes na disciplina”. Além disso, nos dois casos em que o estilo de socialização familiar era bastante semelhante ao dos alunos “freqüentes na indisciplina”, foi possível constatar uma surpreendente “conversão religiosa” dos alunos, o que parece explicar seus esforços constantes em cumprir com as exigências escolares. Em todo caso, consideramos que esse tenha sido um ponto não satisfatoriamente explorado neste trabalho. Assim se, por um lado, a pesquisa inova ao focalizar um tipo de sujeito geralmente negligenciado nas pesquisas educacionais – aqueles que não se situam nos dois extremos dos julgamentos escolares –, por outro, salientamos a necessidade de uma análise mais apurada desses alunos, o que pressuporia, além de um maior aprofundamento acerca de suas vidas fora do ambiente escolar, uma ampliação do número de casos a serem investigados. Como vimos, esse tipo de aluno, além de numeroso, revela-se como aquele cujas características do contexto escolar parecem mais fortemente afetar suas condutas.

Quanto às condições de possibilidade da indisciplina associadas ao contexto escolar, embora algumas características organizacionais da escola investigada tenham se mostrado desfavoráveis à atuação disciplinar dos docentes em sala de aula, o “fator professor” revelou-se como o mais importante para se compreender as variações das condutas dos alunos, nos diversos momentos da aula. Cumpre ressaltar que, em que pese a importância desse fator, ele tende a operar de forma diferenciada sobre a conduta dos diferentes tipos de alunos. A comparação das características dos professores com níveis diferenciados de indisciplina, permitiu identificar estilos normativos e pedagógicos mais ou menos favoráveis à manifestação de comportamentos de indisciplina na aula.

No plano normativo, os professores se diferenciaram basicamente em termos da forma como inseriam as regras de disciplina em suas aulas. Assim, as professoras com baixo nível de indisciplina se revelaram mais consistentes em suas exigências disciplinares. Comunicavam de maneira clara, firme e permanente aos alunos as regras que julgavam necessárias ao desenvolvimento da aula e, por isso, tendiam a contar com uma certa autonomia disciplinar dos alunos em suas aulas, mesmo daqueles “freqüentes na indisciplina”. Conseguiram isso, ignorando, com menor freqüência, os comportamentos desviantes,

cumprindo com as ameaças prometidas, mantendo-se vigilantes e intervindo de modo firme sobre os comportamentos de indisciplina quando eles ainda não haviam adquirido maior gravidade. Nos casos em que não conseguiam prevenir a ocorrência desses eventos, atuavam sobre eles de modo eficaz, admoestando os alunos de maneira firme, breve e impessoal. Logravam, assim, interromper o ato desviante e restabelecer rapidamente as condições de trabalho. Em função disso, as docentes criaram a imagem de professoras “rígidas” e “exigentes”, valorizada pelos alunos por ser interpretada como sinal de uma maior preocupação com suas aprendizagens. Mas essa maior rigidez e exigência tendia a ser compensada por um clima relacional caloroso, pautado por uma relação de proximidade, respeito mútuo e de responsabilização, apontado pela literatura como importante, principalmente quando se está a trabalhar com alunos de nível socioeconômico e cultural mais baixo (COSTA, 1991).

Ao contrário, os professores com níveis elevados de indisciplina se mostravam inconsistentes em suas exigências disciplinares, sendo demasiadamente tolerantes com os desvios dos alunos, ignorando seus atos de indisciplina, descumprindo as ameaças feitas e não supervisionando adequadamente suas condutas durante as aulas. Dessa maneira, não conseguiam comunicar-lhes, de uma forma clara, os comportamentos que deles eram esperados. Nos casos em que resolviam atuar sobre os comportamentos de indisciplina, faziam-no tardiamente e de forma inadequada, não sendo raro que desencadeassem novas formas de indisciplina. Por esses motivos, passavam aos alunos a imagem de “lerdos”, “fracos”, “bobos”, “sem moral”; imagem de que seriam incapazes de controlar suas condutas ou de que não se importariam com as suas aprendizagens.

A análise da atuação normativa dos diversos docentes revela que, diante da complexidade das regras escolares e da percepção de que nem todos os alunos são portadores de uma autodisciplina, os docentes logram mais sucesso quando insirem as regras, mesmo que de forma implícita, como parte integrante e permanente das aprendizagens dos alunos. Como vimos, quando os docentes tendem a contar demasiadamente com uma autodisciplina que a maior parte dos alunos não possui, acabam se eximindo de suas funções socializadoras e contribuindo para o agravamento das condutas desviantes.

No plano pedagógico, observou-se a grande importância do envolvimento dos alunos nas atividades de ensino-aprendizagem, para a prevenção dos comportamentos de indisciplina. Corrobora-se assim a tese de que os professores mais eficazes, em termos disciplinares, conseguem manter a ordem por meio do envolvimento dos alunos nas tarefas (KOUNIN, 1977). Mas é importante ressaltar que este, assim como todos os demais fatores,

não deve ser considerado de uma forma isolada. Enquanto os professores com baixo nível de indisciplina conseguiam manter os alunos envolvidos nas atividades de ensino-aprendizagem do início ao final da aula, os demais docentes conviviam freqüentemente com o fato dos alunos se negarem a realizar as atividades ou desvalorizá-las. Embora tenham sido identificadas algumas características pedagógicas específicas desses professores que contribuíam para a existência desses níveis diferenciados de envolvimento, encontramos nas características específicas do conhecimento transmitido por cada disciplina um ponto ainda nebuloso para a análise, já que as duas docentes com baixo nível de indisciplina lecionavam matérias com características bastante semelhantes²⁴⁶.

Obviamente, essas várias características dos docentes identificadas pela pesquisa, representam apenas uma leitura parcial das práticas dos professores, uma vez que não contemplam a totalidade de suas ações educativas. Acreditamos, porém, termos colocados luz sobre aqueles traços que se revelaram os mais distintivos da ação educativa dos professores com diferentes níveis de indisciplina. Entretanto, embora eles se revelem importantes condições de possibilidade do fenômeno, não podem ser tão facilmente lidos como “incompetência” dos professores. Se, como se constatou, alguns docentes são capazes de driblar os diversos condicionamentos impostos pela organização escolar e pelas próprias características pessoais dos alunos, isso não significa que alguns dentre eles não possam encontrar dificuldades pessoais de se contrapor a essas adversidades. Dificuldades sobre as quais, muitas vezes, não parecem ter qualquer tipo de controle. A constatação de que determinados docentes tendem a ser – devido às características de sua ação educativa – mais eficazes que outros na prevenção dos comportamentos de indisciplina, não deve conduzir, de forma determinista, a um discurso da “incompetência disciplinar” de certos docentes.

Isso não significa, porém, que não se deva evocar algumas situações de clara falta de habilidades relacionais e pedagógicas, ou de descompromisso para com o trabalho educativo. Se, por meio de seus atos de indisciplina, alguns alunos tendem a evidenciar uma certa “rejeição” às regras escolares, a freqüente indiferença de alguns docentes frente aos desvios dos alunos, não evidenciaria uma rejeição a esses adolescentes ou à própria ação educativa? Como indicam os resultados da pesquisa, os professores não apenas são vítimas dos comportamentos de indisciplina dos alunos, mas podem, muitas vezes, constituírem-se por suas atitudes e práticas, em agentes que suscitam, criam ou reforçam tais comportamentos.

²⁴⁶ Em Ciências, na oitava série, os alunos são introduzidos ao estudo da química e da física.

Assim, o fenômeno da indisciplina não pode ser reduzido a interpretações unilaterais, uma vez que sua explicação se encontra no cruzamento de vários fatores sociais, institucionais e pedagógicos, que se conjugam como condições de possibilidade de sua existência. Esperamos, dessa forma, ter progredido em sua análise, ao cruzar, em uma mesma investigação, alguns desses fatores; algo pouco comum nos trabalhos sobre a temática.

Por fim, não podemos deixar de salientar a tentativa – que nos parece inovadora – de distinção conceitual entre violência e indisciplina, operada neste trabalho. Distinção que temos defendido como necessária face, principalmente, ao uso indiscriminado que se tem observado, nos últimos anos, do conceito de violência, e do perigo real de tomá-lo como principal aglutinador simbólico dos eventos disruptivos ocorridos na escola e na sala de aula. Julgamos, por isso, necessário o estabelecimento de fronteiras, a delimitação prudente dos objetos que se pretende investigar, afim de não esconder sob um mesmo vocábulo comportamentos que, embora possam se confundir, possuem, na maior parte do tempo, uma natureza bastante distinta.

Assim, ao optar, nesta investigação, por analisar os comportamentos típicos de indisciplina, esperamos ter contribuído para elucidar e dar visibilidade a certos tipos de condutas que, embora não possuam uma gravidade intrínseca e não causem uma grande comoção pública, evidenciaram-se como sérios perturbadores da ação pedagógica e socializadora da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANOVAY, Miriam e RUA, Maria das Graças. **Violências nas Escolas**. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ABRANOVAY, Miriam et. Al. **Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

ABRANOVAY, Miriam & CASTRO, Mary Garcia. **Ensino Médio: Múltiplas Vozes**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2003.

AMADO, J. **Interação pedagógica e indisciplina na aula: um estudo de características etnográficas**. 1998. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1998.

AMADO, João. **A construção da disciplina na escola: suportes teóricos e práticos**. Lisboa: Edições Asa, 2000. (Coleção cadernos CRIAP)

AMADO, J. **Interação pedagógica e indisciplina na aula**. Porto: Edições Asa, 2001.

AMADO, J. **Uma abordagem da violência escolar**. In: 1º Simpósio Internacional “Justicia Y Violência Juvenil: Claves para la Intervención”. Córdoba, N° 1, 2004.

AMADO, João; FREIRE, Isabel. **Indisciplina e Violência na escola: compreender para prevenir**. Porto: Edições Asa, 2002.

AMADO, João; FREIRE, Isabel. A indisciplina na escola: uma revisão da investigação portuguesa. **Investigar em Educação**, Lisboa, vol. 1, nº 1, p. 179-223, 2005.

AFONSO, Almerindo Janela. Insucesso, socialização escolar e comportamentos divergentes: uma abordagem introdutória. **Revista Portuguesa de Educação**, 1(2), p. 41-51, Universidade do Minho, 1988.

AFONSO, Almerindo Janela. Notas para o estudo sociológico da (in)disciplina escolar na formação dos professores. **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho. Vol. 4, n.º 1, p. 119-128, 1991.

AQUINO, Júlio Groppa. A desordem na relação professor/aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, Júlio Groppa. (org.) **Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

AQUINO, J. **Do cotidiano na escola**: ensaios sobre a ética e seus avessos. S. Paulo: Summus, 2000.

ARAÚJO, Carla. **A violência desce para a escola**: suas manifestações no ambiente escolar e a construção de identidade dos jovens. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

AURÉLIO, Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

BARREIRA, César et al (Coord.). **Ligado na galera**: juventude, violência e cidadania na cidade de Fortaleza. Brasília: UNESCO, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2000.

BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. **La escuela capitalista**. 6 ed. México: Siglo XXI Editores, 1980.

BECKER, H. S. **Outsiders**: Études de Sociologie de la Déviance. Paris: Métailie, 1985.

BLANC, Marc Lê; JANOSZ, Michel. Regulação familiar da conduta delinqüente em adolescentes. In: FONSECA, António Castro (Ed.). **Comportamento anti-social e família**: uma abordagem científica. Coimbra: Almedina, 2002.

BLUMER, H. **El interaccionismo simbólico**: perspectiva y método. Barcelona: Hora, SA, 1982.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1975 (tradução de Reynaldo Bairão).

BORDIEU, Pirre. A escola conservadora. **Educação em Revista**, nº 10, dez.1989, p.3-15.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.). *A miséria do mundo*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 693-732.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Pesquisa Nacional Qualidade da Educação**: A Escola Pública na Opinião dos pais (Resumo Técnico Executivo). Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **PISA 200**: Relatório nacional. Brasília, 2001. Disponível em: www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf. Acesso: 18 de maio de 2007.

BRESSOUX, Pascal. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.38, dez. 2003.

BROPHY, J. e EVERTSON, C. **Learning from teaching: a development perspective**. Bosto: Allyn and Bacon, 1976.

BURGESS, R. G. **A pesquisa de terreno: uma introdução**. Oeiras: Celta Editora, 1997.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, nº 1, p. 123-140, jan./jun. 2001.

CASANOVA, MARIA JOSÉ et al. A (in)disciplina na escola: a perspectiva dos alunos. **O Professor**, nº 76, III Série, jan-jun/2002, p. 7-13.

CIBIAC, Ângela. **O engendramento da indisciplina no cotidiano escolar: um novo problema ou uma velha questão?** 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

COHEN, Albert. **La Déviance**. Gembloux: Ed. Duculot, 1971.

COSTA, Francisco Carreiro da. A investigação sobre a eficácia pedagógica. **Inovação**, 4(1), 1991, p. 9-27.

COTHRAN, D. J., ENNIS, C. D. Students and Teachers Perspectives of Conflict and Power. **Teaching and teacher Education**, vol. 13, n.º 5, 1997, pp.541-553.

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas (Coord. Geral). **Avaliação da Implementação do Projeto Político Pedagógico Escola Plural**. Belo Horizonte: UFMG/FAE/GAME, 2000.

DEBARBIEUX, ÉRIC. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-193, jan./jun. 2001.

DEBARBIEUX, ÉRIC. **La violence em milieu scolaire: état des lieux**. 2º ed. Paris: ESF Éditeur, 1997.

DELAMONT, Sara. **Interacção na sala de aula**. Lisboa: Livros Horizonte, 1987.

DESCOMB, Martyn. Keeping em quiet: the significance of noise for the practicalactivity of teaching. In: Wods, P. (Ed.) **Teacher strategies**, 1980.

DOYLE, W. Classroom organization and management. In: WITROCK, M. C. (Ed.) **Handbook of research on teaching**. New York: MacMillan, 1986.

DUBET, F. MARTUCLLI, D. **A l'école: sociologie de l'expérience scolaire**. Pairs: Seuil, 1996.

DUBBERLLEY, W. S. El sentido Del humor como resistência. In: WOODAS, P. e HMMERSLEY, M. **Gênero, cultura y etnia en la escuela**. Barcelona: Paidós e MEC, 1995, p.178-193.

DURKHEIM, Emile. **Sociologia Educação e Moral**. Portugal: Rés Editora, 1984.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2001 (Tradução Bruno Garcia Lopes).

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: a formação do Estado e civilização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, vol. 2º, 1996.

ESTRELA, Maria Teresa. **Une étude sur l'indiscipline em classe**. Lisboa: INIC, 1986.

ESTRELA, Maria Teresa. **Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula**. Portugal: Porto Editora, 1992. (Colecção Ciências da Educação).

ESTRELA, Maria Teresa. **Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula**. 4ª ed. Coleção Ciências da Educação. Portugal: Porto Editora, 2002, (Colecção Ciências da Educação).

ESTRELA, Maria Teresa. **Investigação sobre a indisciplina e a violência em meio escolar em Portugal**. XI Colóquio da AFIRSE/AIPELF: Indisciplina e Violência na Escola, Universidade de Lisboa, 2002.

ESTRELA, Maria Teresa & AMADO, João da Silva. Indisciplina, violência e delinquência na escola: Uma perspectiva pedagógica. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Ano XXXIV, nº 1, 2 e 3, 2000, p. 249-271.

EVERTSON, C. M. e EMMER, E. T. Effective Management at the Beginning of the School year in Junior High Classes. **Journal of Educational Psychology**, vol. 74, n.º 4, 1982, pp. 485-499.

FELDHUSEN, J. Problems of student behavior in secondary schools. In Duke. D. L. (Ed.). **Classroom management**, (pp. 217-244). Chicago: NSSE- University of Chicago Presss, 1979.

FORMOSINHO, J. Definição de insucesso escolar em face das funções da educação escolar. **Textos de Sociologia da Educação**. Braga: Universidade do Minho, 1985.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 6ª edição. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 1987.

FLANDERS, N. A. **Analysing Teaching Behaviour**. New York: Addison-Wesley, 1970.

FREIRE, I. **Disciplina e Indisciplina na Escola**: Perspectivas de Alunos e Professores de Uma Escola Secundária. 1991. Dissertação (Mestrado em Ciência da Educação) Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 1991.

FREIRE, Isabel Maria Pimenta Henriques. **Percursos Disciplinares e Contextos Escolares**: Dois Estudos de Caso. 2001. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2001.

FRELLER, Cíntia. **Trabalhando com pais sobre indisciplina escolar**: um desafio para o psicólogo. In: 27ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 21 a 24 de nov., 2004. CD-ROM.

FURLAN, Alfredo; REYS, Blanca Flor Trujillo. Enfrentando la violencia em las escuelas: um informe de México. In: UNESCO. **Violência na escola**: América Latina e Caribe. Brasília: Unesco, 2003.

FURLONG, V. The Deviant pupil: sociological perspective. **British journal of sociology of education**, vol. 2, nº3, p. 293-307, 1985.

GECAS, V. The influence of social class on socialization. In: W. R. Burr, R. Hill, F. I. Nye & I. L. Reiss (ed.), **Contemporary Theories about the family**, Vol. 1, Free Press, New York, 1979.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **Escola e violência: Relações entre vigilância, punição e depredação escolar**. 1984. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da PUC de Campinas. Campinas: 1984. 183 p.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **A depredação escolar e a dinâmica da violência**. 1990. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 1990, 471 p.

HAMMERSLEY, M. The mobilization of pupil attention. In: HAMMERSLEY, M. e Wods, P. (Eds.). **The process of schooling**. London: Routledge and Kegan, 1976.

HARGREAVES, D. H. Reactions to labeling. In: Hammersley, M. e Wods, P. (Eds.) **The process of schooling**. London: Routledge and Kegan, 1976.

HARGREAVES, D. H. Las relaciones interpersonales en la educacion. Madrid: Nárcea, 1979.

HIRSHI, T. Causes of delinquency. Berkeley: University of California Press, 1969.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane. Para onde vai a sociologia da educação na França. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 67, n. 157, set./dez. 1986. p. 538-551.

JESUS, Lúcia de Fátima Oliveira de. **A sala de aula como objeto de estudo**: uma análise de teses e dissertações. IN: 26ª Reunião Anual da ANPED, Poços de Caldas, outubro/2003. CD-ROM.

JORGE, J. Reis. A problemática da indisciplina: diferentes abordagens e estratégias de intervenção. **O Professor**, nº 76, III Série, p. 2-6, jan-jun/2002.

KOHN, M. L. **Class and conformity: a study in values**. 2^o ed. University of Chicago Press, Chicago, 1977.

KOUNIM, J. **Discipline and Group Management**. New York: Robert E. Krieger Publishing, 1977.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002 (Tradução de Jaime A. Clasen).

LAHIRE, Bernard. **Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LATERMAN, Ilana. **Incivilidade e autoridade no meio escolar**. IN: 25^a Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2003.

MEAD, Margareth. **Cultura e compromisso**. Buenos Aires: Granica, 1971.

MELLO, Sylvia Leser de. Família: perspectiva teórica e observação factual. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org.). **A família contemporânea em debate**. 6^a ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MILLET, Mathias ; THIN, Daniel. **Ruptures scolaires: l'école à l'épreuve de la question sociale**. Paris: Presses Universitaire de France, 2005.

ORTEGA RUIZ, R.; MORA-MERCHAN, J. Agresividade y violencia. El problema de la victimización entre escolares. **Revista de Educación**, n.º 313, 1998, pp. 7-27.

PAIN, Jacques. Les violences en milieu scolaire. Du concept à la prévention. **Le cahiers de la sécurité intérieure**, nº 15, 1994.

Peralva, A. Des collégiens et de la violence. In B.Charlot, B. J-C Émin, J-C. (Ed.). **Violences à l'École: état des savoirs**. Paris: Armand Colin, 1997.

PIRES, E. Lemos. Não há um, mas vários insucessos. **Cadernos de Análise Social da Educação**. Braga: Universidade do Minho, 1985.

PRAIRAT, Eirick. **Questions de discipline à l'école e tailleurs**. 2^o éditions. Ramonville Saint-Agne: érés, 2003.

REGO, Isabel Estrela & SUZANA, Nunes Caldeira. Perspectivas de professores sobre a indisciplina na sala de aula: um estudo exploratório. **Revista Portuguesa de Educação**, 1998, 11(2), p. 83-107.

ROBINSON, W. P. e TAYLER, C. **Auto-estima, desinteresse escolar em alunos da escola secundária**. *Análise Psicológica*, 1986, v, 1, p. 105-113.

ROCHEX, J.Y. Pistas para a desconstrução do tema «a violência na escola». In Correia, J.A e Matos, M. (Ed.) **Violência e Violências da Escola**. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

ROMANELLI, Geraldo. Autoridade e poder na família. IN: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org.). **A família contemporânea em debate**. 6ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

ROSENTHAL, R. e JACOBSON, Lenore. **Pygmalion à l'école**. Paris: Casterman, 1971.

ROURE, Susie Amâncio Gonçalves de. **Concepções de indisciplina escolar e os limites do psicologismo em educação**. In: 24ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2001.CD-ROM.

RUTTER, M. et al. *Fifteen thousand Hours*. London: Open Books, 1979.

SALLES, Leila Maria Ferreira. **Adolescência, escola e cotidiano**: contradições entre o genérico e o particular. Piracicaba: Editora UNIMEPE, 1998.

SANTO, José Antônio Reis. **Contributos para a formação de professores no âmbito da prevenção da indisciplina em sala de aula**. 2002. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Faculdade de psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2002.

SANTO, Maria das Graças do Espírito. **Violência na escola**: análise da influência das mudanças socioculturais. In: Reunião Anual da ANPED, 26º, 2003, Poços de Caldas. CD-ROM.

SARTI, CYNTIA. **A família como espelho**. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, LUIZ CARLOS FARIA. Possíveis incompletudes e equívocos dos discursos sobre a questão da disciplina. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 62, abr/1998.

SIROTA, Régine. **A escola primária no cotidiano**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos, Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 104, p. 58-75, jul. 1998.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

STUBBS, Michael e DELAMONT, Sara (eds). **Explorations in classroom observation**. Chichester: Wiley, 1976.

SZENCZUK, Dorotéa Pascnuki. **(In)Disciplina Escolar**: Um Estudo da Produção Discente nos Programas de Pós-Graduação em Educação (1981-2001). 2004. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

TESTANIÈRE, J. Chahut Traditionnel e Chahut Anomique dans L'enseignement du Second Degré. **Revue Française de sociologie**, vol. VIII, n. spécial, 1967.

TESTANIÈRE, J. Crise Scolaire et revolte lycéene. **Revue Française de Sociologie**, XIII, 1, p. 3-34, 1972

THIN, Daniel. **Quartiers Populaires**: L'école e les familles, Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1998.

THIN, D. “**Désordre**” scolaire dans lês collèges de quartiers populaires. GRS – Université Lumière Lyon 2, Multigraphié, 1999.

THIN, D. L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges de quartiers populaires. **Revue Française de Pédagogie**, nº 139, avril-mai-juin, p. 21-30, 2002.

TIGRE, Maria das Graças do Espírito Santo. **Violência na escola**: análise das influencias socioculturais. In: Reunião Anual da ANPED, 26º, 2003, Poços de Caldas. CD-ROM.

TOURAINÉ, Alain. **Pour la sociologie**. Paris: Ed. du seuil, 1974.

VEENMAN, S. El Proceso de llegar a ser profesor: un analisis de la formacion inicial. In: VILLA SANCHEZ, A. (org.) **Perspectivas y Problemas de la Funcion Docente**. Madrid: Narcea, 1988.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: n.33, 2001, p. 7-47.

WILLIS, PAUL. **Aprendendo a ser trabalhador**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

WASELFISZ, Júlio Jacobo. **Juventude, violência e cidadania**: os jovens de Brasília. São Paulo: Cortez, 1998.

WASELFISZ, Júlio Jacobo. **Mapa da violência II**: os jovens do Brasil: Brasília: Unesco, 2000.

WALGRAVE, L. (1982). Prevenção da delinqüência juvenil: O papel da escola numa sociedade em evolução. **Infância e Juventude**, 1982, nº 1, 7-47.

APÊNDICE A - Roteiro da entrevista com os alunos (assuntos gerais)

1- A vida fora da escola

- Atividades de rotina (passeios, finais de semana).
- O que faz quando chega da escola?
- Atividades realizadas com amigos fora da escola.
- Tem mais amigos na escola ou fora dela?
- O que acha do bairro? Passeia nele?
- Quando seus pais te pedem alguma coisa e você não faz, o que costuma acontecer?
- Quando você faz alguma coisa errada o que acontece?
- Relacionamento com os pais.
- O que seus pais te deixam ou não deixam fazer?
- Imposição de regras, atividades e horários por parte dos pais.
- Controle das amizades e dos passeios por parte dos pais
- Formas de vigilância e punição por parte dos pais.
- Relação dos pais com a escolarização dos filhos. Conversam sobre escola? Recebem incentivos ou ajuda?
- Os pais controlam sua vida escolar (notas, deveres de casa, etc.)
- Relacionamento com os irmãos.

2- A vida na escola

- O que gosta e o que não gosta na escola?
- O que faz na escola? O que aprendeu na escola?
- A escola serve para quê? (Por que estuda? Expectativas de futuro. O que aprendeu na escola?).
- Quando você se formar na 8ª série, o que vai fazer?
- O que acha da sua turma e da escola?
- O que acha de seus colegas? Como se relaciona com eles?
- Quais regras existem na sala de aula e na escola como um todo?
- Quando essas regras devem ser cumpridas?
 - tem mais regras na sala ou fora dela?
 - mais regras em casa ou na escola?

- Na escola, quem cuida para que as regras sejam respeitadas? Como cuida?
- O professor tem direito de chamar sua atenção?
- Na escola o que acontece com quem descumpra essas regras? Há punição? Resolve? O que resolve? Os professores são justos ao punirem?
- Tem algum nome que é dado a quem descumpra as regras? Você já foi punido? Como?
- O que explica a indisciplina?
- Quando acontece indisciplina?
- Para que os alunos fazem indisciplina?
- Há mais in/disciplina com quais professores? Por quê?

APÊNDICE B - Roteiro da entrevista com os professores (assuntos gerais)

- O que acha de ser professor? Gosta? O que há de bom e de ruim?
- Quais as principais dificuldades ou problemas enfrentados?
- O que você espera de um aluno?
- Quais seus principais objetivos de formação para com os alunos?
- Quais comportamentos espera dos alunos em sala? E na escola?
- O que define um bom aluno? (comportamentos típicos)
- O que define um mau aluno? (comportamentos típicos)
- Quais regras valoriza ou desvaloriza em sala de aula?)
- Acha que há violência na escola?
- O que é indisciplina? Que comportamentos podem ser considerados indisciplina?
- O que explica a indisciplina dos alunos?
- O que explica que um aluno seja disciplinado?
- Quando a indisciplina ocorre?
- Por que a indisciplina ocorre?
- O que faz para manter a disciplina em sala?
- O que acha do comportamento das turmas?
- O que acha da forma como a escola lida com as regras? Como se definem as regras?
Fica mais a cargo da escola ou do professor?
- O que é poder e autoridade? O professor tem poder? De que tipo?

APÊNDICE C - Roteiro da entrevista com os pais (assuntos gerais)

1- Situação familiar

- São Casados? Têm outros filhos? Qual a naturalidade?
- Qual a profissão? Qual a escolaridade? Qual a renda?
- Como é a vida econômica da família? Qual a situação de moradia da família?
- Como fazem a gestão dos gastos e da casa? Que atividades realizam e como são programadas?

2- Escolaridade dos pais

- Pararam de estudar? Por quê?
- Gostavam de estudar?
- Qual a importância dos estudos?

3- Vida dos filhos

- Como é o filho em casa?
- O filho é obediente? Ouve os pedidos dos pais ? Quais as reações do filho diante de uma ordem?
- Controla as amizades, horários, passeios dos filhos? Como isso é feito?
- Como pune ou controla o filho? (o filho aceita?)
- Comentar coisas “certas ou erradas” que o filho fez ou faz.

4- Escola

- O que acha da escola e dos professores?
- Considera de qualidade a escola e o controle disciplinar por ela exercido?
- Qual a importância dos estudos?
- O que espera para o futuro do filho?
- Como acompanha a vida escolar do filho?
- Como espera que o filho seja na escola?
- Horário de saída e volta do filho da escola. Controla?
- O que o filho faz quando chega da escola?
- Controle o dever de casa do filho ou o ajuda?