UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

FLÁVIO FERNANDO DE SOUZA

INDISCIPLINA E CURRÍCULO PRATICADO NO ENSINO FUNDAMENTAL

CURITIBA

2014

FLÁVIO FERNANDO DE SOUZA

INDISCIPLINA E CURRÍCULO PRATICADO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, Universidade Tuiuti do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Joe Garcia

CURITIBA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte
Biblioteca “Sydnei Antonio Rangel Santos”
Universidade Tuiuti do Paraná

S729 Souza, Flávio Fernando de.
Indisciplina e currículo praticado no ensino fundamental/ Flávio Fernando de Souza; orientador Prof. Dr. Joe Garcia.
164 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

1. Educação. 2. Ensino fundamental. 3. Currículo praticado. 4. Indisciplina escolar. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação/ Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 372.19

TERMO DE APROVAÇÃO

FLÁVIO FERNANDO DE SOUZA

INDISCIPLINA E CURRÍCULO PRATICADO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, da Universidade Tuiuti do Paraná, pela seguinte banca examinadora.

Curitiba, 26 de fevereiro de 2014.

Professora Dr[a]. Maria Antônia de Souza
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
– Mestrado e Doutorado – da Universidade Tuiuti do Paraná

Orientador: Professor Dr. Joe Garcia
Universidade Tuiuti do Paraná

Professor Dr. Geyso Dongley Germinari
Universidade Tuiuti do Paraná

Professor Dr. Ricardo Antunes de Sá
Universidade Federal do Paraná

Professor Dr. Rui Eduardo Trindade Fernandes
Universidade do Porto

Dedico esta dissertação e a conquista do Mestrado em Educação,
À Flávia, "*minha filha amada em quem coloquei todo o meu agrado"*, fonte de estímulo e razão para eu continuar.
À Olga, Gabriel e Guilherme, presentes de Deus em minha vida, família do coração em adoção recíproca.
Ao meu pai, Rodolfo, minha mãe, Odete (*in memoriam)*, que me ensinaram o valor do compromisso com o estudo e o trabalho.
Aos meus irmãos, Jaqueline e Marcelo, pela compreensão e apoio.
Aos queridos tios e padrinhos, Adilson e Marli, e de maneira especial à Simone, pelo apoio e aconchego familiar que me proporcionam sempre.
Aos meus professores e professoras, de ontem, de hoje e de amanhã; aos meus alunos e alunas, na escola, na música e na liturgia.
A todos, porque juntos continuamos acreditando na possibilidade e agindo estrategicamente no presente em prol da construção de uma "outra" escola!

AGRADECIMENTOS

Ao Orientador, Professor Dr. Joe Garcia, pelo cuidado com minha formação acadêmica, apoio, incentivo, orientações e ‘cobranças’, e por sua paciência com minhas dificuldades e inconsistências teóricas, atitudes fundamentais na consecução deste trabalho e na lapidação de minhas habilidades de pesquisa.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, pela partilha de seus conhecimentos, pelo olhar atento e cuidadoso com minhas produções e, mais ainda, pela partilha de vida, apoio e incentivo.

Especialmente, aos Professores, Dr. Geraldo Pieroni (UTP), leitor de meu Projeto de Pesquisa; Dr. Ricardo Antunes de Sá (UFPR), leitor do primeiro capítulo teórico deste trabalho; Dr. Rui Trindade (Un. Porto) e Dr. Geyso D. Germinari (UTP), leitores no Exame de Qualificação; a todos minha gratidão pelo olhar cuidadoso, pela seriedade e pertinência de suas leituras e orientações e pela generosidade ao acolherem minhas escrituras, na certeza de que algo de bom se faz sempre com múltiplos olhares, leituras, transgressões, interações e complementaridade.

Aos amigos, cuja presença (mesmo à distância!) e apoio foram indispensáveis para esta conquista: Ir. Luci Jane, Ir. Míria Kolling, Carlos e Nilce, Jane e Juliana e Rogério, Ariana e Rui, Marisa, Sandra Quirino, Sandra Bozza, César Nunes, Elizabeth, Rosana, Simone, Rosemary, Simone Citolin, Ana Claro, Elizandra, Sandrini, Joice, Lucélia, Marli Sana, Patrícia Mikrut, Telma Vinha.

Aos colegas de pós-graduação, de Políticas e de Práticas, pelos momentos de convivência, de partilha e de buscas, certezas e incertezas, tristezas e alegrias.

Ao Diretor, à Supervisora Pedagógica e aos Professores da “Escola Alfa”, pela gentileza em consentirem que suas falas fossem submetidas à manipulação analítica, mas fundamentalmente, que ganhassem vida em minha vida e em minhas escrituras.

Ao CNPq, pelo auxílio financeiro integral na realização desta investigação.

A pedagogia sobrevém, a nosso ver, quando, no que chamamos de "momento pedagógico", reconhecemos a resistência do outro ao nosso projeto... essa resistência pode assumir múltiplas formas: a persistência de suas representações apesar de todas as nossas explicações racionais; a divergência de seus interesses ou de suas preocupações apesar de todos os nossos projetos de sedução; o sofrimento de suas incompreensões – ou seu inverso, que constitui a indiferença – apesar de todos os nossos esforços de rigor e de clareza. Certamente, quando essa resistência é reconhecida, pode-se decidir ignorá-la ou rompê-la, excluir, marginalizar, circunscrever a liberdade do outro por uma manipulação hábil ou procedimentos de condicionamento experimentados... Mas também podemos decidir reconsiderar nossa própria relação com o saber, nossos métodos de ensino, o estatuto de nossa palavra e de nossos dispositivos. Então, torna-se necessário apelar para a nossa inventividade e pode ser útil retirar de nossos "reservatórios metodológicos" saberes pedagógicos.

Apenas o reconhecimento de nossa impotência educativa permite-nos encontrar um verdadeiro poder pedagógico: o de autorizar o outro a assumir seu próprio lugar e, com isso, agir sobre os dispositivos e os métodos; o de lhe propor saberes a serem apropriados, conhecimentos a serem dominados e pervertidos, que talvez lhe permitam, e quando ele decidir, "fazer-se por si mesmo".

Apenas o outro tem o poder de tomar o lugar que eu posso apenas lhe "reservar" por um momento.

É esse trabalho, pedagógico entre outros, para inventar novas mediações entre a continuidade e a ruptura, a suspensão e o risco; é esse esforço para criar um espaço que o outro possa ocupar, essa obstinação em tornar esse espaço livre e acessível, bem como em oferecer as ferramentas que permitam apropriar-se dele e desenvolver-se para ir ao encontro dos outros...

"**a coragem de recomeçar**".

Philippe Meirieu.

RESUMO

Constitui uma investigação qualitativa, exploratória e analítica acerca das formas de interferência exercidas pela indisciplina sobre o *currículo praticado* no Ensino Fundamental, com base em estudos teóricos e na análise de conteúdo, na perspectiva proposta por Bardin (2011), dos dados obtidos em campo por meio de um questionário aplicado a quinze professores de uma escola pública, da Rede Estadual de Ensino do Paraná, no município de São José dos Pinhais, aqui denominada de "Escola Alfa". Têm-se como referenciais teóricos um conjunto de autores com destaque para as perspectivas da relação com o saber, segundo Charlot; do acontecimento pedagógico, conforme Meirieu; do *currículo praticado*, conforme Sacristán; e da indisciplina enquanto fenômeno de aprendizagem, segundo Garcia. A pesquisa de campo foi realizada com o intuito de apreender os significados atribuídos às indisciplinas dos alunos; identificar as situações pedagógicas típicas sobre as quais a indisciplina costuma interferir; e, compreender as formas de interferência exercidas pela indisciplina sobre o currículo praticado e as alterações efetivadas pelo professor em sua prática em função disso. Conclui-se que a indisciplina estaria se constituindo enquanto força de resistência capaz de interferir na equação de poder sobre que se estruturam as relações entre o professor e os alunos na escola, expressando sua resistência às práticas de ensino, às relações e às atividades de aprendizagem que lhes são propostas e disponibilizadas pelos professores na escola. Destacam-se enquanto situações pedagógicas típicas sobre as quais a indisciplina costuma interferir: a exposição e explicação dos conteúdos pelos professores; a realização coletiva das atividades de aprendizagem por parte dos alunos; e, também, sobre os processos de interação entre estes atores, alterando suas rotinas, questionando seus estatutos e obstaculizando a condução do ensino ou a realização das atividades propostas. A indisciplina estaria, portanto, interferindo diretamente sobre o currículo, remodelando os objetivos, as expectativas de aprendizagem, e os conteúdos programáticos planejados pelo professor, reconfigurando o planejamento e sua execução por meio das práticas de ensino dos professores e do que passam a dispor aos seus alunos enquanto atividades e recursos para o desenvolvimento de suas aprendizagens. A modelagem produzida pelo professor sobre o currículo, a partir das interferências exercidas pela indisciplina, apresenta-se por meio de tentativas de implantar mudanças ou na manutenção das formas, rituais e estatutos que envolvem e estruturam estas práticas. Estes procedimentos, contudo, estariam constituindo formas de contenção da indisciplina, enquanto tentativas de restabelecer o controle sobre os alunos e de homogeneização da turma, não implicando em mudanças substantivas nas condições de ensino e aprendizagem, tampouco na qualidade das relações e interações que estabelecem com os alunos.

Palavras-chave: Educação. Ensino Fundamental. Currículo praticado. Indisciplina escolar.

ABSTRACT

It is a qualitative, exploratory and analytical inquiry about the forms of interference exerted by indiscipline on the practiced curriculum in elementary education. It was based on theoretical studies and content analysis, the perspective proposed by Bardin (2011), the data obtained in the field by means of a questionnaire administered to fifteen teachers of a public school from the State School System of Paraná, in São José dos Pinhais, here called “Alpha school”. It has been theoretical frameworks as a set of authors with emphasis on the prospects of the relationship to knowledge, according to Charlot; pedagogical event, as Meirieu; practiced curriculum as Sacristán, and indiscipline as a phenomenon of learning, according to Garcia. The field research was conducted with the aim of understanding the meanings attributed to indiscipline of students, to identify the typical teaching situations over which indiscipline usually interfere, and to understand the forms of interference exerted by indiscipline on the practiced curriculum and effect changes by teachers in their practice accordingly. It concludes that indiscipline would constituting while resistance force capable of interfering in the power equation on that structure relationships between teacher and students in the school, expressing their resistance to teaching practices, relationships and learning activities presented to them and provided by teachers in school. Stand out as typical teaching situations over which indiscipline usually interfere: the exposition and explanation of content by teachers, the collective achievement of the learning activities for the students , and also on the processes of interaction between these actors, changing their routines, questioning its statutes and hampering the conduct of teaching or carrying out the proposed activities. The indiscipline would thus interfering directly with the curriculum, reshaping the goals, learning expectations, and the syllabus designed by the teacher, reconfiguring the planning and execution through the teaching practices of teachers and that they now have to your students as activities and resources to develop their learning. The modeling produced by the teacher about the curriculum, from the interference exerted by indiscipline, presents itself through attempts to implement changes or maintenance of forms, rituals and statutes involving these practices and structure. These procedures, however, would constitute ways to curb indiscipline, while attempts to reestablish control over the students and homogenization of the class, not resulting in substantial changes in the conditions of teaching and learning, nor the quality of the relationships and interactions they establish with students.

Keywords: Education. Elementary Education. Practiced curriculum. School indiscipline.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – PROFESSORES ENTREVISTADOS 122

LISTA DE SIGLAS

CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPQ	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
OECD	- Organisation for Economic Co-operation and Development
PSS	- Processo Seletivo Simplificado
RPCTV	- Rede Paranaense de Comunicação
SCIELO	- Scientific Electronic Library Online
SEED-PR	- Secretaria de Estado da Educação do Paraná
TALIS	- Teaching and Learning International Survey
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas
USP	- Universidade de São Paulo
UTP	- Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14
2 DESAFIOS À EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE 23
2.1 IMPLICAÇÕES, PERSPECTIVAS E DESAFIOS À EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE 25
2.2 A RELAÇÃO DO ALUNO COM O SABER E COM A ESCOLA 31
2.2.1 Aproximações entre a relação com o saber e o currículo escolar 35
2.3 O MOMENTO PEDAGÓGICO: RESISTÊNCIA, DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA E APRENDIZAGEM 38
3 RELAÇÕES ENTRE CURRÍCULO PRATICADO E INDISCIPLINA ESCOLAR ... 48
3.1 CURRÍCULO: NÚCLEO ESTRUTURANTE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA ESCOLA 48
3.2 CURRÍCULO PRATICADO E INDISCIPLINA ESCOLAR 61
4 INDISCIPLINA ESCOLAR: DESAFIOS E SIGNIFICADOS 73
4.1 INDISCIPLINA E RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO 75
4.1.1 Indisciplina: fenômeno de aprendizagem 80
4.2 INDISCIPLINA E CURRÍCULO PRATICADO 96
4.2.1 Implicações da indisciplina sobre o currículo 99
5 INDISCIPLINA E CURRÍCULO PRATICADO NO ENSINO FUNDAMENTAL 109
5.1 O TRABALHO DE CAMPO 111
5.1.1 O contexto de investigação 111
5.1.2 O instrumento de coleta dos dados 117
5.1.3 Os sujeitos investigados 120
5.1.4 A coleta dos dados 122
5.2 SOBRE O MÉTODO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS 125
5.2.1 Organização e desenvolvimento da análise dos dados 127
5.3 APLICAÇÃO DO MÉTODO: ANÁLISE, INFERÊNCIA E INTERPRETAÇÃO ... 130

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 145
REFERÊNCIAS 155
APÊNDICE 164

1 INTRODUÇÃO

No quadro amplo dos estudos sobre as relações entre indisciplina e currículo escolar na Educação Básica, esta pesquisa, de natureza qualitativa, constitui-se um estudo exploratório e analítico acerca das interferências exercidas pela indisciplina sobre o *currículo praticado* no Ensino Fundamental. Tem em vista a consecução do seguinte objetivo geral: analisar as formas de interferência exercidas pela indisciplina sobre o *currículo praticado*, segundo professores, nos anos finais do Ensino Fundamental.

Compõe-se de estudos teóricos e de um trabalho de campo com quinze professores dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Estadual de Ensino do Paraná, no município de São José dos Pinhais, que aqui se denominará de "Escola Alfa". Os dados, obtidos por meio da aplicação de um questionário, serão submetidos a um tipo de análise textual semântica, a análise de conteúdo, categorial temática.

Neste estudo, portanto, focalizam-se o currículo e a indisciplina escolar. O currículo, centro em torno do qual gravitam, se estruturam e se organizam as práticas escolares, resulta de um processo histórico e social de seleção de conhecimentos, saberes e valores (SILVA, 2011, p. 15), que atua sobre os sujeitos destas práticas e sofre de ação reversa, ou seja, também é constituído pela ação destes. Neste sentido, abrange o conjunto das "[...] experiências de aprendizagem proporcionadas aos estudantes na escola" (GARCIA, 2010a, p. 18). Constitui-se, deste modo, num conjunto de práticas que envolvem as inter-relações entre "[...] agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele e professores que o modelam" (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Pressupõe-se, por conseguinte, com base na literatura educacional sobre as relações entre indisciplina e currículo escolar, que o *currículo praticado* tem um caráter de abertura às interferências exercidas por "múltiplos agentes e forças"

(SACRISTÁN, 2000, p. 101), entre os quais aqui se destacam os professores e os alunos, protagonistas destas práticas, e as indisciplinas dos alunos. Neste sentido, aqui se está tomando a indisciplina escolar, enquanto conceito histórico e socialmente construído, um fenômeno situado na relação pedagógica professor-aluno-conhecimento, com formas e conteúdos diversos, uma força capaz de agir sobre o currículo e de modificá-lo, representando "[...] forças de resistência e de contestação, de instabilidade e de esvaziamento do currículo" (GARCIA, 2010a, p. 51).

No contexto dos múltiplos olhares e abordagens acerca das indisciplinas dos alunos, e para além de ser interpretada apenas enquanto problema a ser resolvido e motivo de angústia e mal-estar docente, radicado em comportamentos dos alunos tidos como inadequados, aqui se focaliza uma possibilidade de considerar a indisciplina escolar como uma força produtiva, um desafio a ser compreendido pedagogicamente enquanto resistência à inadequação de situações e relações pedagógicas a que são submetidos os alunos na escola e, deste modo, ainda que implicitamente, estaria sugerindo a sua legitimidade enquanto expressão da disposição dos alunos em resistir a tais práticas.

Entendida em sua dimensão pedagógica, por conseguinte, a indisciplina escolar constitui-se, segundo Garcia (2002, p. 376), das "[...] condutas, atitudes, modos de socialização, relacionamentos e desenvolvimentos cognitivos, que demonstram os estudantes, e que tendem a não reproduzir, divergir ou mesmo negar as orientações, expectativas ou oportunidades apresentadas pela escola".

Este estudo qualitativo e exploratório sobre as formas de interferência exercidas pela indisciplina sobre o *currículo praticado* nos anos finais do Ensino Fundamental integra-se, desta forma, às pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – da Universidade Tuiuti do Paraná, na Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas – elementos articuladores, em que o Prof. Dr. Joe Garcia desenvolve e orienta projetos de pesquisa com foco nas relações entre indisciplina escolar, currículo e práticas pedagógicas inovadoras.

Na atualidade, os estudos de natureza qualitativa têm ganhado destaque no conjunto das investigações realizadas no âmbito da educação porque focalizam “[...] as situações específicas do cotidiano escolar” (ANDRÉ, 2010, p. 41), e se definem por “[...] contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais [e porque] privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 2010, p. 11).

Segundo André (2010, p. 46), “[...] o enfoque no cotidiano escolar significa, pois, estudar a escola em sua singularidade, sem desvinculá-la das suas determinações sociais mais amplas”. Em consequência disto, e tendo-se em vista compreender as formas de interferência exercidas pela indisciplina sobre o *currículo praticado*, segundo professores, nos anos finais do Ensino Fundamental, a investigação desta questão se desenvolverá através de múltiplas e intencionadas aproximações e “distanciamentos” em relação a esse contexto (ANDRÉ, 2011, p. 48).

Ou seja, implica-se considerar esta questão “situada” (GATTI, 2010, p. 12) sob três aspectos. Por um lado, situada de forma ampla, nas múltiplas demandas e desafios que se sobrepõem ao cotidiano das escolas, envolta que está nos processos de mutação que marcam a contemporaneidade e permitem questionar suas funções e possibilidades. Por outro, situada de forma específica, na relação pedagógica que se estabelece entre professores e alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, nos diversos contextos e características, estruturais e ambientais, dos processos de ensinar e aprender.

E, ainda, situada sob as perspectivas teóricas e analíticas de um conjunto de autores, entre os quais se destacam as abordagens acerca da *relação com o saber*, segundo Charlot (2000); do *acontecimento pedagógico* e da *diferenciação pedagógica*, conforme Meirieu (1998); do *currículo praticado*, segundo Sacristán (2000); e da *indisciplina* enquanto força de transformação do *currículo praticado*, conforme Garcia (1999; 2010a).

Justifica-se, portanto, nos âmbitos acadêmico, social e pessoal, o desafio a que se propõe esta investigação de compreender as formas de interferência exercidas pela indisciplina sobre o *currículo praticado*, de tal modo a possibilitar ampliar o conhecimento acerca dos cenários sobre os quais atua a indisciplina no cotidiano escolar e os sentidos que esta assume nestes contextos; repensar questões do cotidiano escolar, e ao mesmo tempo, interpretar os relatos e as queixas dos professores para ajudá-los no desempenho de suas funções.

Assim sendo, no âmbito pessoal tal intenção se justifica como forma de ampliação do horizonte de percepção e atuação deste pesquisador enquanto docente e gestor de escola, na coordenação pedagógica e na formação de professores, em que sempre estiveram presentes, constituindo-se pautas de planejamentos, projetos, intervenções, aulas, aconselhamentos e orientações, as questões referentes ao currículo escolar em cotejamento com as indisciplinas dos alunos, diante do que o entendimento das situações e a consequente necessidade de se implementar ações de intervenção, mediação e prevenção, sempre representaram um desafio inacabado, de respostas insuficientes, de incertezas.

Por conseguinte, pode contribuir na possibilidade de melhor atuar diante de persistentes e também “[...] novos desafios enfrentados por todos os que participam das decisões e práticas curriculares” (MOREIRA, 2007, p. 109), diante dos quais se entende a necessidade de encontrar respostas novas, advindas de novas fontes, para problemas até hoje insolvidos, de forma a possibilitar um compromisso mais autêntico com a melhoria dos processos de aprendizagem e de formação dos alunos. Pois, conforme afirma Arroyo (2007, p. 22), uma vez que se reconheça “[...] o papel constituinte dos educandos sobre o currículo e deste sobre os educandos, somos obrigados a repensar os currículos e as lógicas em que os estruturamos”.

Ainda sob a perspectiva da contribuição acadêmica para o campo de estudos do currículo, esta investigação pode possibilitar também uma ampliação na compreensão sobre a prática escolar, uma vez que pode permitir perceber e interrogar como

> [...] a longa tradição de organizar as instituições escolares, de ordenar e regular os currículos, os ritos fixados em torno das formas de ensinar, as práticas de se relacionar com os menores e de controlá-los, constituem toda uma bagagem que legitima, dando sentido ao que se ensina, ao que se transmite e ao que se adquire. (SACRISTÁN, 2005, p. 161-162)

Neste sentido, analisar as formas de interferência exercidas pela indisciplina sobre o *currículo praticado* nos anos finais do Ensino Fundamental, pode representar uma possibilidade produtiva de compreender como se realizam escolhas e negociações nesse âmbito e sobre o currículo, uma vez que, segundo Sacristán (2000, p. 30), "[...] o currículo é um dos conceitos mais potentes, estrategicamente falando, para analisar como a prática se sustenta e se expressa de uma forma peculiar dentro de um contexto escolar".

Tendo-se por suposto, portanto, a necessidade de investigar as interferências que são exercidas pelas indisciplinas dos alunos no *currículo praticado* nos anos finais do Ensino Fundamental, e, de forma a delimitar o campo teórico desta investigação, procedeu-se a um levantamento bibliográfico realizado nos bancos de dados de teses e dissertações da CAPES[1], SCIELO[2] e UNICAMP[3], e na Biblioteca da Universidade Tuiuti do Paraná - UTP[4].

Com base nos dados levantados é possível inferir sobre a existência de pesquisas que tangenciam essa questão, que refletem sobre temas articulados ao currículo, mas sem ir ao cerne da mesma, o que justifica, portanto, a realização deste estudo exploratório, uma vez que tal modalidade de pesquisa, conforme Triviños (1987, p. 109), permite ao investigador ampliar "[...] sua experiência em torno de determinado problema".

---

[1] http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses

[2] http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso

[3] http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/list.php?tid=7

[4] http://pergamum.utp.br/pergamum/biblioteca/index.php

Explorando questões referentes ao currículo enquanto campo de contestação, disputa, multiculturalismo crítico e produção de identidades encontram-se, em nível nacional, os estudos de Arroyo (2000, 2007, 2011), Silva (1995, 2008, 2011), Moreira (1998, 2007), Moreira e Silva (2011), Moreira e Candau (2007), Moreira e Macedo (2002). Referências às indisciplinas dos alunos, porém, aparecem apenas sugeridas em Arroyo (2007, 2011). Entretanto, sob o enfoque específico das relações entre a indisciplina escolar e o *currículo praticado*, em nível nacional, encontra-se o estudo realizado por Garcia (2010a, p. 12), que apresenta em seu último capítulo "[...] uma análise que explora a influência que exerce a indisciplina escolar sobre o desdobramento do *currículo praticado*".

Por outro lado, em se tratando de estudos teóricos e investigações estrangeiras sobre esta questão, além da produção de referência sobre o *currículo praticado* (SACRISTÁN, 2000) e a questão do *aluno como invenção* (SACRISTÁN, 2005), têm-se também conforme citadas em Garcia (2010a) algumas publicações ainda não traduzidas, entre as quais se destacam: Ennis (1996)[5], que trata dos impactos dos comportamentos disruptivos dos alunos no currículo; e, Erikson e Shultz (1992)[6], que focam nas experiências de negociação entre estudantes e professores em relação ao currículo.

Há ainda outros três estudos que focam suas análises nas influências dos alunos no *currículo praticado* sem, contudo, evidenciar a questão da indisciplina: Walker e Sotis (1992)[7], que sustentam, segundo Garcia (2010a, p. 52), "[...] a capacidade dos estudantes para exercer controle sobre o currículo em sala de aula"; e, Eisner (1994)[8] e Posner (1992)[9], que conforme Garcia (2010a, p. 57) adotam uma

---

[5] ENNIS, C. When avoiding confrontation leads to avoiding contente: disruptive estudent's impact on curriculum. *Journal of curriculum and supervisión*, Alexandria, v. 11, n. 2, p. 145-162, Winter 1996.

[6] ERIKSON, F.; SHULTZ, J. Student's experience of the curriculum. In: JACKSON, P. E. (Ed.). *Handbook of research on curriculum.* New York: Mcmillan, 1992, p. 468-471.

[7] WALKER, D.; SOLTIS, J. *Curriculum and aims.* 2. ed. New York: Teachers College Press, 1992.

[8] EISNER, E. *The educational imagination.* 3. ed. New York: Mcmillan, 1994.

perspectiva que “[...] sugere que a prática do currículo envolve um processo capaz de transformar as decisões originais, em diferentes níveis, e que isto estaria particularmente relacionado aos sujeitos que estariam em sala de aula”.

Por outro lado, há também estudos qualitativos em educação que têm possibilitado, segundo Amado (2007, p. 121), capturar “[...] as representações mais incisivas acerca dos impactos diferenciados do currículo, dos estilos de ensino e de aprendizagem e da organização da escola sobre os alunos”. Tem-se, portanto, um campo amplo de estudos em que se enfatizam diferentes perspectivas, tanto sobre como o currículo atua sobre os sujeitos das práticas escolares, como também das modificações que estes mesmo sujeitos provocam sobre o currículo.

Aqui não se trata, portanto, de apenas retratar o que se passa no cotidiano da sala de aula, mas sim, instituir “[...] um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente” (ANDRÉ, 2011, p. 42). Desse modo, pretende-se colocar uma “[...] lente de aumento na dinâmica das relações e interações” (ANDRÉ, 2011, p. 41) entre indisciplina e *currículo praticado* nos anos finais do Ensino Fundamental, que permita considerar as interferências produzidas pela indisciplina na realização do currículo no âmbito das situações educativas que partilham seus atores, com possíveis indicações para a inovação da prática pedagógica.

Com base nas informações obtidas e nas decisões tomadas nestas etapas iniciais do processo de pesquisa, do levantamento bibliográfico e da delimitação do campo de pesquisa, organizou-se um plano de realização desta investigação que tem enquanto objetivos específicos:

a) Analisar um conjunto de desafios à educação na contemporaneidade com ênfase nos processos de ensinar e de aprender em suas relações com o currículo e a indisciplina escolar.

---

[9] POSNER, G. *Analyzing the curriculum.* New York: McGraw-Hill, 1992.

b) Discutir sobre o *currículo praticado* e suas possíveis relações com a indisciplina escolar.
c) Analisar a questão da indisciplina escolar na educação contemporânea enquanto fenômeno pedagógico em seus significados e implicações para o currículo.

Em vista da consecução destes objetivos, nesta dissertação apresenta-se, no primeiro capítulo, uma análise de um conjunto de desafios à educação na contemporaneidade, com base nas perspectivas teóricas de Bernard Charlot sobre a relação do aluno com o saber e a escola; e, de Philippe Meirieu, com foco nas dinâmicas dos processos de ensinar e de aprender, da inventividade e da diferenciação pedagógica, sob três dimensões indissociáveis: a da relação pedagógica professor-aluno-conhecimento; a do caminho didático elaborado, proposto e desenvolvido pelo professor; e a que se refere às estratégias de aprendizagem e de resistência desenvolvidas pelos alunos, entre as quais aqui se destaca a indisciplina.

No segundo capítulo, tendo-se em vista discutir sobre o *currículo praticado* e suas possíveis relações com a indisciplina escolar, analisa-se o currículo escolar enquanto construção cultural e núcleo estruturante das práticas educativas na escola. Explora-se a perspectiva do *currículo praticado* enquanto construção cultural em que confluem múltiplos processos, agentes e forças mutuamente implicados, e, portanto, uma prática que informa e conforma seus atores, mas que também é configurada por estes, com destaque para as interferências exercidas pela indisciplina sobre estas práticas.

No terceiro capítulo tem-se o objetivo de analisar a questão da indisciplina escolar na educação contemporânea enquanto fenômeno pedagógico em seus significados e implicações para o currículo. Inicialmente considera-se sobre a noção de indisciplina que constitui o foco desta investigação, tomada enquanto fenômeno pedagógico, produzida na relação professor-aluno-conhecimento e seus desdobramentos nos cotidianos escolares. E, depois, se exploram algumas

implicações entre indisciplina e o *currículo praticado* a partir da análise dos achados de um conjunto de pesquisas estrangeiras acerca dos impactos da indisciplina no gerenciamento da aula e nas decisões dos professores sobre o currículo.

O último capítulo desta dissertação constitui uma descrição sobre as caraterísticas da pesquisa de campo desenvolvida por meio da aplicação de um questionário com os sujeitos de investigação com o propósito de capturar as percepções dos professores acerca dos significados, dos processos e das formas de interferência exercidas pela indisciplina sobre as dimensões dos processos de ensinar e aprender, e das condições relacionais, ambientais e estruturais, elementos estes entre outros que compõem o *currículo praticado*. Além disso, apresenta-se o método de análise textual semântica a que foram submetidos os dados, a análise de conteúdo, categorial temática, conforme Bardin (2011).

Finaliza-se com a descrição analítica e categorial dos dados, e sua interpretação, possibilitando nas considerações finais cotejar dados, significados e teorias, de tal modo a inferir sobre as formas de interferência exercidas pela indisciplina sobre o *currículo praticado* no Ensino Fundamental, apontando para possíveis contribuições na composição do quadro teórico dos estudos sobre as relações entre indisciplina e currículo na escola contemporânea.

2 DESAFIOS À EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

A contemporaneidade, horizonte histórico, temporal e cultural no qual estamos inseridos, se apresenta enquanto um tempo de incertezas, contradições e desafios, mas também de possibilidades, de utopia e de esperança. À educação, nesse contexto, de forma ampla, sobrepõe-se uma série de demandas que exigem a revisão de suas finalidades, de sua organização e função social e que, de forma específica, incidem sobre a escola, sobre seus cotidianos, suas práticas e as relações que ali se constituem, destacando-se enquanto desafios, no conjunto dos processos de interação que ocorrem na escola, as interferências exercidas pela indisciplina escolar sobre o *currículo praticado* no Ensino Fundamental.

Estes processos de interação entre os sujeitos das práticas educativas – professor e aluno –, por sua vez, segundo André (2010, p. 44), incorporam "[...] a dinâmica escolar em toda a sua totalidade e dimensão social", solicitando também que se revejam as relações que se estabelecem entre estes atores, as condições e situações em que se desenvolvem os processos de ensinagem e de aprendizagem e os desdobramentos do currículo, assim como as formas como os alunos percebem e vivenciam estes contextos, a eles se conformam, resistem ou contribuem para a sua transformação, com ênfase, no caso desta dissertação, para as formas de interferência exercidas pela indisciplina sobre o *currículo praticado*.

Colocam-se, dessa forma, demandas à escola para as quais ainda não se tem todas as respostas, mas diante das quais será preciso responder, buscando-se compreender como se responderá às consequências da democratização do acesso e à necessária democratização do êxito a partir de uma nova concepção, que sustente novas práticas sobre a relação destes jovens com o saber, com seus pares, com os professores e com o mundo.

Neste capítulo tem-se o escopo de analisar um conjunto de desafios à educação na contemporaneidade com ênfase nas dinâmicas dos processos de ensinar e de aprender em suas relações com o currículo e a indisciplina escolar. Inicia-se situando a educação e a escola no contexto dos desafios da contemporaneidade, com foco em alguns aspectos considerados mais gerais e comuns na observação das profundas e importantes transformações que estão ocorrendo no mundo contemporâneo e que podem, neste sentido, permitir depreender destas, pelo menos em parte, algumas implicações, perspectivas e desafios – em termos de determinações, limites e possibilidades – para a educação, para o currículo e para o entendimento sobre a função da escola e as características da relação dos sujeitos da prática educativa neste contexto.

Por conseguinte, estes são desafios que se colocam no sentido de pensar em uma "[...] redefinição dos conteúdos e das formas de transmissão, de avaliação e de organização da escola [...]", em substituição "[...] a formas de aprendizagem mecânicas e superficiais, desconectadas do sentido do saber e de uma verdadeira atividade intelectual" (CHARLOT, 2007, p. 135-136), e que justificam, portanto que ao se propor investigar as formas de interferência exercidas pela indisciplina sobre o *currículo praticado* conforme aqui se pretende, se busque, na sequência, nas teorizações propostas por Bernard Charlot – com ênfase sobre a relação do aluno com o saber e com a escola –, e de Philippe Meirieu – com destaque para a questão da inovação e da diferenciação das práticas docentes –, elementos que possibilitem ampliar a compreensão acerca das dinâmicas dos processos de ensinar e de aprender sob três dimensões indissociáveis: a da *relação pedagógica* professor-aluno-conhecimento; a do *caminho didático* elaborado, proposto e desenvolvido pelo professor; e as *estratégias de aprendizagem e de resistência* desenvolvidas pelos alunos, entre as quais aqui se destaca a indisciplina escolar.

2.1 IMPLICAÇÕES, PERSPECTIVAS E DESAFIOS À EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Segundo afirma Lyotard (2008), a partir da segunda metade do século XX começa-se a perceber o colapso do projeto de modernidade, uma ruptura de época descrita como “condição pós-moderna”, que “[...] designa o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX” (p. xv), e que se caracteriza pela mudança, pelo desencantamento, pelo dissenso e pelo eclipse das metanarrativas modernas.

O debate que se trava entre os teóricos que defendem a continuidade da modernidade e aqueles, como Lyotard, que argumentam sobre uma época que se encerra e o advento de uma nova era e de um novo tipo de sistema social, denominado por uns de ‘sociedade de consumo’, por outros de ‘sociedade de informação’, que comporiam a ‘pós-modernidade’, expõe uma série de conceitos e classificações controversos que surgem no auge de um tempo em crise e de transição, mas ainda de fronteiras não nítidas e não consensualmente delimitadas.

Condizente a isto, conforme a ótica de Giddens (1991, p. 13), no enfrentamento desta questão, “[...] em vez de estarmos entrando num período de pós-modernidade, estamos alcançando um período em que as consequências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas que antes”. Tais consequências representam um conjunto de “descontinuidades” consequentes às profundas e dramáticas transformações produzidas em todos os modos de vida pela modernidade, atingidos em tempos, formas e com intensidades diversas, mas desvencilhados de “[...] todos os tipos tradicionais de ordem social” (p. 14) e que passam a caracterizar-se por um acelerado ritmo de mudança, uma mudança que se mundializa penetrando todas as sociedades e suas instituições, bem como as rotinas das pessoas e provocando um “esvaziamento” de tempo e de espaço, a perda de raízes, a desterritorialização, a perda de referências culturais e uma

sensação paradoxal que se globaliza de não pertencimento a lugar nenhum, mas ao mesmo tempo de estar conectado a todos de qualquer lugar.

O “vazio” característico desta condição pós-moderna possibilita, segundo Giddens (1991, p. 31), o “desencaixe”, ou seja, “[...] o deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço”. Este deslocamento de cenários relacionais locais para contextos culturais e informacionais globalizados produz efeitos ambivalentes ao propiciar novas formas de interação e reencaixe, tornando possível, por exemplo, alguém estar conectado através das redes sociais com uma pessoa do outro lado do mundo, ao mesmo tempo em que sequer conhece as pessoas que estão ao seu lado nas salas de espera de um aeroporto ou num café (p. 154-155).

Estas duas características – a separação espaço-tempo e o desenvolvimento de mecanismos de desancaixe – aliam-se, segundo Giddens (1991, p. 49), a uma terceira, a reflexividade da vida social pós-moderna que “[...] consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter”, o que destrói as certezas e as definições e torna tudo sujeito ao risco, à desconfiança, à revisão e à descartabilidade e, no seu conjunto, consistem nas fontes do dinamismo que marcam este período de radicalização da modernidade, identificado pelo autor através da imagem do carro de Jagrená[10], um carro desgovernado cuja direção não se pode controlar, mas do qual também não se tem como sair, acarretando sentimentos de desorientação e de mal-estar (p. 152).

Neste sentido, admitindo-se estar no limiar de uma nova condição humana, que, paradoxalmente, produz avanços significativos na ampliação das capacidades de intervenção na natureza e na vida com base nos recursos do desenvolvimento da

---

[10] “O termo vem do hindu *Jagannãth*, ‘senhor do mundo’, e é um título de Krishna; um ídolo desta deidade era levado anualmente pelas ruas num grande carro, sob cujas rodas, conta-se, atiravam-se seus seguidores para serem esmagados” (GIDDENS, 1991, p. 145; grifos no original).

ciência e da tecnologia, mas que produz também contradições sociais e situações de exclusão e esvaziamento das relações entre as pessoas e das instituições sociais, aqui se destaca a necessidade de se repensar as funções, finalidades e formas de organização da escola neste contexto, de suas possibilidades, mas também de suas determinações e limites.

Segundo Gatti (2011, p. 122), além dos efeitos mais estruturais sobre a educação, o cenário atual conforme se apresenta, da "[...] passagem de uma sociedade industrial para uma sociedade da informação, de uma sociedade segura para uma sociedade plural e instável", gera também demandas de ordem pedagógico-didáticas que questionam não só os discursos educacionais, mas as práticas escolares que se desenvolvem em sua decorrência nos cotidianos das escolas. Para esta autora, quando numa

> [...] sociedade cibernético-informática, a educação é chamada a priorizar o domínio de certos conhecimentos e de certas habilidades a ela relacionadas. As habilidades verbais e as numéricas estão na base disso. O que se observa é que os que não possuem habilidades para buscar/lidar com a informação acabam ficando excluídos dessa sociedade, do trabalho, de perspectivas de futuro. Assim, diferenciações entre grupos humanos estão abertas e a busca de superação disso é, entre outras instituições, também papel das escolas. (GATTI, 2011, p. 122)

Para entender os desafios à educação no contexto da contemporaneidade, a questão central, segundo Charlot (2007, p. 129-131), é desmistificar esse processo e entender que o problema não está na questão da globalização propriamente, que se trata antes de tudo de um fenômeno econômico que se torna um fenômeno político com implicações também na educação, mas sim na lógica neoliberal que a produziu, e que, por isso, a partir da década de 1960, a sociedade, a produção, as relações entre as pessoas e também a educação passam a ser pensadas numa lógica econômica e gradativamente se vão marcar também pelas lógicas da qualidade, da eficácia, da territorialização.

Portanto, em consequência da subserviência a um ideal econômico-desenvolvimentista, segundo Charlot (2007, p. 130), produzem-se sinais de uma crise na sociedade com reflexos na educação com formas e expressões contraditórias, como por exemplo, na questão do prolongamento da escolarização obrigatória tem-se como efeito o fenômeno da massificação, mas também o da democratização do acesso – que ainda precisa ser transformado em "democratização do êxito" (MEIRIEU, 2006, p. 39).

Nesse sentido, conforme afirma Canário (2007, p. 16), o século XX representa um cenário marcado por diversos embates oriundos das mudanças que abalaram profundamente os setores econômico, social e político, atingindo sobremaneira os significados e possibilidades da escola nesse contexto. Passa-se, por conseguinte, "[...] de um contexto de certezas, para um contexto de promessas, inserindo-se, atualmente, em um contexto de incertezas", que "[...] emerge no contexto dos efeitos cruzados do acréscimo de qualificações, acréscimo de desigualdades, desemprego estrutural de massas, precariedade do trabalho e desvalorização dos diplomas escolares" (p. 17).

Nesse contexto de mutações, as sociedades, as famílias, os alunos, os professores, todos mudaram, e a escola também passou a ser outra, com condições diferentes também para responder aos desafios que se lhe apresentam. Pensar o futuro da escola e suas possibilidades hoje, portanto, requer que se questione sobre qual resposta será

> [...] dada ao dilema imposto aos sistemas educativos: o de continuarem a se orientar segundo critérios de subordinação instrumental relativamente a uma racionalidade econômica que está na raiz dos nossos graves problemas sociais ou, ao contrário, apostar nas virtualidades emancipatórias e de transformação social da ação educativa. (CANÁRIO, 2007, p. 17).

Esse conjunto de mutações e incertezas, representadas entre outras situações pelo acesso destes novos públicos à escola, pelo questionamento das funções e finalidades da escola diante destes e sua inserção no mundo adulto, pelas

alterações produzidas a partir destes contextos nas relações entre professores e alunos, nos significados e organização dos cotidianos, nos currículos, nos livros didáticos, poderiam estar implicando a necessidade de mudanças estruturais e pedagógicas, relacionais e didáticas na escola?

Poderiam estas injunções entre as exigências da vida fora da escola, num complexo e acelerado processo de mudanças, e a conservação do que se denomina como "forma escolar"[11], ou seja, "[...] o tempo e o espaço da escola, o modo de distribuição dos alunos em séries/idades, os processos básicos do ato de ensino-aprendizagem" (CHARLOT, 2007, p. 130), estar na base de produção das condições que possibilitam as indisciplinas dos alunos e suas desconexões com o currículo escolar?

Segundo afirma Charlot (2007), estes contextos produzem alterações significativas na relação dos alunos com o saber e com a escola, de forma especialmente mais acentuada e visível nesses novos públicos de alunos oriundos de famílias das camadas sociais populares para os quais a escola e o saber escolar deixam de ter sentido enquanto atividade intelectual e de prazer por aprender e passam a ser medidos em conformidade ao seu resultado quanto ao "passar de ano" e "ter um bom emprego no futuro". Tal contradição faz crescer "[...] o descompasso entre o que a escola oferece e o que os alunos e os pais esperam dela e, portanto, aumentam as dificuldades dos docentes" (CHARLOT, 2007, p. 130).

---

[11] "A organização dos nossos estabelecimentos de ensino tem como base uma compartimentação estandardizada dos tempos (aula de uma hora), dos espaços (sala de aula), do agrupamento dos alunos (turma) e dos saberes (disciplinas), aos quais correspondem formas determinadas de divisão do trabalho entre os professores. Esta organização pedagógica é *uma* modalidade, entre outras possíveis, que prevaleceu historicamente quando da passagem de uma relação dual professor-aluno para modalidades de ensino simultâneo, características da escola atual. Esta forma de organização atende a uma concepção cumulativa do conhecimento, na qual o currículo escolar corresponde a um menu de informações transmitidas aos alunos em doses sequenciadas. Sustenta uma lógica de repetição de informação, que está na raiz de uma relação pedagógica de cunho autoritário e que permite reconhecer, na escola, princípios de organização similares aos da produção industrial de massa baseada no taylorismo." (CANARIO, 2007, p. 15; grifos no original).

No entanto, segundo Charlot, em lugar de ater-se apenas à denúncia destas implicações, é preciso, além disso, compreender os processos que produziram estes cenários. Trata-se, portanto, de estabelecer outros critérios para a qualidade em educação, com base em outras lógicas e outros objetivos, tendo-se em vista "[...] o aprimoramento do ensino e a modernização da formação dos jovens e da própria escola" (2007, p. 132).

A educação, portanto, de que se está falando, implica o direito a uma educação com sentido que ultrapassa a garantia da matrícula, do acesso dos alunos – desta nova geração – a informações e habilitações concernentes a estes contextos, significa, além disso, o "[...] acesso ao saber e às referências que permitem a cada um melhor entender o mundo, a vida e a si mesmo" (CHARLOT, 2011, p. 56), significa compreender e colocar em prática outra concepção de escola não mais apenas como lugar de ensino, mas sim um lugar para o aluno aprender, em que o trabalho do professor se traduza em "[...] fazer alguma coisa (inclusive ensinar) *para que o aluno aprenda*" (p. 58; grifos no original).

Neste cenário, portanto, de múltiplas e intensas pressões, tensões e contradições, em que se instituem novas formas de exclusão e seleção entre as pessoas, à educação solicita-se o desempenho de novas funções, bem como aos educadores e educandos novos papeis, novas formas de interação, outras significações para a relação entre eles. No contexto dessa dissertação, em que se pretende analisar as formas de interferência exercidas pela indisciplina sobre o *currículo praticado* no Ensino Fundamental, tais questões implicam ainda a necessidade de se compreender a relação do aluno com o saber e com a escola na contemporaneidade, o que se buscará na próxima seção com base na teorização proposta por Bernard Charlot[12].

---

[12] "Bernard Charlot é Professor emérito de Ciências da Educação na Universidade de Paris 8. Dedica-se ao estudo das relações com o saber, principalmente da relação dos alunos de classes populares com o saber escolar. Atualmente, é Professor Visitante na Universidade Federal de Sergipe (UFS), em Aracaju. Integra o Comitê Internacional do Fórum Mundial da Educação, de Porto Alegre (RS), do qual também é um dos fundadores" (CHARLOT, 2011, p. 56).

2.2 A RELAÇÃO DO ALUNO COM O SABER E COM A ESCOLA

Para Charlot (2000), a compreensão da relação que o aluno estabelece com o saber e com a escola no contexto atual, parte de se entender o aluno enquanto sujeito em situação de aprendizagem ou de não aprendizagem, em relação com a produção de sucesso ou de fracasso na aprendizagem pela escola. É preciso, portanto, que antes de sua identificação enquanto sujeito escolar, ou de sujeição escolar, que se tenha como referência a sua posição em relação "[...] ao espaço escolar, aos conhecimentos, às atividades e às regras específicas da escola" (CHARLOT, 2000, p. 33), a partir também de sua condição humana de criança, adolescente ou jovem, em seu processo de constituir-se enquanto sujeito humano "[...] confrontado com a necessidade de aprender e com a presença, em seu mundo, de conhecimentos de diversos tipos" (p. 33).

Entende-se, portanto, que este sujeito inacabado, inconcluso, em busca de completar-se, de educar-se, deve ser educado por outros que o insiram num mundo humano, cultural, que o precede e onde deverá ocupar o seu lugar e assim constituir-se enquanto um "ser humano, um ser social e um ser singular" (CHARLOT, 2000, p. 33), que age no e sobre o mundo, que tem necessidade de aprender e que, nestas relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo "[...] se produz ele mesmo, e é produzido, através da educação" (p. 33). Um sujeito que, uma vez nascido ainda não sendo, confronta-se com o mundo através de sua necessidade e obrigação de aprender para ocupar o seu lugar através de um triplo processo que o humaniza, o socializa e o singulariza.

Coloca-se, desta forma, a educação enquanto um projeto de vida em que este sujeito através do aprender se torna homem, que aprende a viver e compartilhar o mundo com outros, que finca suas raízes e se apropria de uma parte desse mundo humano que o precede e do qual, doravante, faz parte e onde construirá a sua história. Nascer, portanto, é existir para *o aprender* através do qual

se entra em um

> [...] conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. Esse sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação. (CHARLOT, 2000, p. 53)

Para Charlot (2000, p. 77), portanto, "[...] a relação com o saber é uma forma de relação com o mundo". E, o que há de mais essencial a considerar nisto é a própria noção de relação, que para este autor indica "[...] um processo que se desenvolve no tempo e implica atividades. Para haver atividade, a criança deve mobilizar-se. Para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela" (p. 54). Colocam-se, assim, segundo a teorização de Charlot, as bases sobre as quais se estrutura a relação do sujeito com o saber: as ideias de mobilização, de atividade e de sentido.

Desse modo, compreende-se a relação com o saber em uma dinâmica que engloba a atividade de um sujeito que precisa ser colocado em movimento, e ao mesmo tempo mobilizar-se por si mesmo e mobilizar seus recursos porque há um sentido e um desejo para fazê-lo, pois "[...] a criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móbeis[13] que remetem a um desejo, um sentido, um valor" (CHARLOT, 2000, p. 55).

Refletir sobre estas três questões, sob a ótica das relações do sujeito com o saber, possibilita a compreensão de importantes consequências para a educação no contexto da análise que aqui se tem enquanto objeto, uma vez que se torna necessário considerar tanto dimensões subjetivas quanto sociais através das quais o sujeito busca compreender o mundo e apropriar-se de uma parte dele por meio da

---

[13] Móbil: traduz a razão de agir, o que produz os movimentos; "[...] é o desejo que esse resultado [a meta] permite satisfazer e que desencadeou a atividade" (CHARLOT, 2000, p. 55; grifo meu).

educação, das relações ‘com’ e ‘de’ saber, sempre relações sociais.

Do que decorre, que uma primeira implicação a considerar trata da questão da necessidade de a educação mobilizar o desejo de aprender do aluno. Porém, mobilização é, nesta compreensão, uma atividade que não se reduz ao conjunto de relações intrapsíquicas do sujeito traduzidas sob a forma de motivação. Mobilizar é possibilitar o engajamento do sujeito todo, provido sim de “[...] energia vital, porém, imediatamente projetado, por sua condição antropológica, em um mundo humano” (CHARLOT, 2000, p. 81).

Disso se depreende que a dinâmica de mobilização precisa inscrever-se num conjunto articulado de relações que este sujeito estabelece consigo mesmo, com o mundo e com os outros, suas relações com o saber, de modo a provocá-lo a se colocar em movimento diante de objetos, atividades, situações ligadas ao saber, mas que tenham sentido para ele e que sejam capazes, mais que isso, de “[...] provocar um desejo, mobilizar, por em movimento um sujeito que lhe confere valor” (p. 82), um valor que ele atribui ao que aprende.

Nesse contexto, da relação com o saber, a segunda implicação à educação que se pode explorar nesta questão, conforme expressa por Charlot, trata das representações do saber. O autor recorre à conceituação de representações sociais proposta nos estudos de Jodelet[14] (1989 *apud* CHARLOT, 2000, p. 83) segundo a qual “representar ou representar-se corresponde a um ato de pensamento com o qual um sujeito se refere a um objeto”, mas aí insere uma ressalva quanto à descrição da consciência e da conduta do sujeito enquanto produtos exclusivos de representações que ele tem sobre determinadas situações, contextos, objetos, relações.

Assim, mesmo admitindo que “[...] a relação com o saber inclui, em geral, representações” (CHARLOT, 2000, p. 83), quando se analisam as representações, por exemplo, do bom aluno, ou do bom professor, será preciso para além de considerar as representações que um ou outro tenha sobre si mesmo, ou sobre

[14] JODELET, D. (Dir.) *Les représentations sociales.* Paris: PUF, 1989.

outrem, também os significados ocultos ou dissimulados nas relações e nas representações produzidas no “[...] cruzamento de diversas relações (com as exigências dos professores, com relações entre colegas, com as disciplinas escolares, com o que se está disposto a sacrificar à escola etc.)” (p. 84; grifos no original).

Pode-se inferir, portanto, que o mesmo raciocínio seja apropriado quando da análise das representações que se produzem acerca do aluno indisciplinado, ou da indisciplina propriamente, diante das quais também se deveria levar em conta, segundo sugere, o contexto em que se produzem as expressões de indisciplina, bem como seus conteúdos e suas formas de expressão de tal forma a produzir uma visão ampliada e coerente sobre este fenômeno; questão essa a que se voltará em capítulo posterior a este nesta dissertação.

E, por fim, a terceira implicação, que trata da questão da diferenciação entre relação com o saber e relação de saber. A relação com o saber, para Charlot, constitui-se em uma relação social com o saber, ou seja, uma relação com um conjunto de significados, formas simbólicas, produzidas e ancoradas em relações sociais a que o sujeito está obrigado a apropriar-se para inserir-se e tomar posse de seu lugar no mundo. Mas, estas relações são construídas também através de relações sociais de saber considerando-as sob o ponto de vista do aprender (CHARLOT, 2000, p. 85) e que distinguem as determinadas, mas não imobilizadas posições sociais dos indivíduos que se articulam em torno do domínio de certos saberes, atividades e formas de se relacionar.

Deste modo, o indivíduo nasce em um “[...] mundo estruturado por relações sociais que são também relações de saber” (CHARLOT, 2000, p. 85), nas quais se encontra imerso por ocupar uma posição, um lugar nesse mundo e, também “[...] porque os objetos, as atividades, os lugares, as pessoas, as situações etc., com os quais ele se relaciona ao aprender estão, eles, igualmente, inscritos em relações de saber” (p. 86). Por sua condição humana e social está, portanto, sujeitado a estas condições, mas também pode delas se libertar, diante do que se coloca novamente

a questão, já aqui enunciada, da educação como fonte mobilizadora que permita descobrir que tipo/forma de relação este sujeito pode construir com o mundo, de como compreendê-lo a partir de outros significados e valores e de como apropriar-se dele e partilhá-lo com outros, ocupando o seu lugar enquanto sujeito em construção e capaz de escolhas e decisões sobre sua vida, seu futuro, de forma eticamente responsável pelas consequências destas na vida e no futuro dos outros e do mundo.

2.2.1 Aproximações entre a relação com o saber e o currículo escolar

Do ponto de vista do currículo, pode-se problematizar a questão da relação com o saber vinculando-a às experiências de aprendizagem possibilitadas pelos professores e vividas pelos alunos em seus percursos escolares, e diante das quais podem aderir, mobilizar-se, ou mesmo resistir através de suas indisciplinas.

No cotidiano das experiências de ensino e aprendizagem, das relações de alunos e professores entre si e com o saber, com o mundo e com outros, nem sempre todos os alunos vivenciam as experiências tal qual são propostas pelos professores, pelos livros didáticos, ou nas atividades. Na realidade, o ambiente da sala de aula é conhecidamente um lugar de relações marcadas por tensões diversas, mesmo porque se impõe considerar, de um lado e sob uma perspectiva antropológica, que a relação com o saber é vivida de maneira singular por cada um dos indivíduos que dela participam, e por outro, sob o ponto de vista sociológico, por um grupo de indivíduos de uma mesma classe social, ou de uma turma por exemplo.

Especificamente na sala de aula, tratam-se de “[...] relações entre esse indivíduo e aquilo que se tenta ensinar-lhe” (CHARLOT, 2001, p. 16), ou seja, concretamente refere-se a relações entre um sujeito, singular e social – alunos – com formas distintas de aprendizagem, também produzidas em contextos específicos, sob racionalidades, lógicas e objetivos determinados e que, dadas

essas características, colocam a todo tempo professores e alunos em situações de confrontos e tensões diante das quais se tem que compreender, mediar, contextuar, levando-se em conta os dispositivos da mobilização e do desejo, das atividades e das experiências, e da constituição de significados e valores.

Diante disto, trata-se de indagar-se sobre as condições relacionais (históricas, singulares e sociais) que envolvem a transmissão e a apropriação de um saber, ou seja, as condições sobre as quais se estruturam e se constituem o ensino e as aprendizagens, nos desdobramentos do currículo, e que significados e representações estão latentes neste processo capazes de produzir resistências, passividade, adesão e também mobilização "[...] em face de diferentes tipos de saberes ou de aprendizagens" (CHARLOT, 2001, p. 17).

Importa, também, neste caso, de ao indagar-se sobre estas condições relacionais e estruturais sobre que se produzem e reproduzem as relações entre professores e alunos entre si e com o saber, de se considerar que tais condições expressam-se nos cotidianos escolares nos processos de ensino e de aprendizagem, assim como nas formas de organização e de funcionamento da escola, das diretrizes, leis e políticas que se colocam sobre ela e os resultados que dela se esperam, e que, portanto, também são constituintes do currículo escolar.

Por conseguinte, trata-se de "[...] compreender como se opera a conexão entre um sujeito e um saber, ou mais genericamente, como se desencadeia um processo de aprendizagem, uma entrada no aprender" (CHARLOT, 2001, p. 19), uma vez que o aluno em processo de aprender, ou em situação de aprendizagem, está envolvido numa multiplicidade de relações com os saberes num conjunto de relações sociais, históricas, nas quais é fundamental estender as fontes de sua mobilização ou de sua desmobilização, bem como as formas que estas fontes podem assumir ao promoverem a mobilização do aluno para o aprender e para o não-aprender.

Quanto a isso, resultam das pesquisas desenvolvidas por Charlot percepções e constatações de que o que permite a compreensão dos diferentes e contraditórios comportamentos do aluno diante de sua relação com o saber e com a escola, especificamente, “[...] são as relações instauradas entre os diversos tipos de relações com o(s) saber(es) (e com os ‘aprender’) em que está envolvido” (CHARLOT, 2001, p. 23; grifos no original). Assim, conforme o foco que se dê em uma análise desta questão, pode-se captar este processo sob três diferentes dimensões: “[...] o processo Aprender (considerando o sujeito em confronto com o patrimônio humano), a mobilização (considerando a entrada e a manutenção do sujeito na atividade), a aprendizagem (considerando o desenrolar da atividade)” (CHARLOT, 2001, p. 23; grifos no original).

Com base nisso, e conforme o escopo desta dissertação, de analisar as formas de interferência da indisciplina sobre o *currículo praticado*, infere-se sobre a necessidade de que professores e pesquisadores interroguem-se acerca das condições sobre que se realizam o ensino e a aprendizagem, uma vez que conforme Charlot (2001, p. 23), “[...] para compreender esse processo, é preciso identificar os alimentos que nutrem, sustentam, contrariam, desviam, bloqueiam esse processo”.

Elementos estes que podem permitir considerar sobre algumas questões sobre as implicações da indisciplina sobre os processos de ensinar e aprender, como: o que ajuda ou impede um aluno de compreender um determinado assunto, ou uma forma específica de abordagem sobre um dado conteúdo? Que implicações são produzidas sobre as práticas docentes e discentes, e para a relação pedagógica nestes contextos?

2.3 O MOMENTO PEDAGÓGICO: RESISTÊNCIA, DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA E APRENDIZAGEM

Nesta seção se analisam as contribuições dos estudos de Philippe Meirieu[15] sobre a pedagogia diferenciada, que se baseia na inventividade pedagógica, nos princípios da irredutibilidade, educabilidade e resistência do sujeito, e na dinâmica de triangulação que envolve o acontecimento pedagógico entre o professor e o aluno mediados pelo saber.

Para Meirieu (1998, p. 79), quando se trata de gerir a aprendizagem há que se levar em conta que se colocam "[...] frente a frente, em uma interação que nunca é uma simples circulação de informações, um sujeito e o mundo, um aprendiz que já sabe sempre alguma coisa e um saber que só existe porque é reconstruído". Trata-se, portanto, de considerar na dinâmica dos processos de ensinar e de aprender entre o professor e o aluno um terceiro elemento constitutivo desta relação, qual seja, o saber, que possibilita a mediação entre eles.

Desta forma, ensinar e aprender na escola envolve três dimensões indissociáveis: a relação pedagógica professor-aluno-conhecimento; o caminho didático elaborado, proposto e desenvolvido pelo professor; e as estratégias de aprendizagem e resistência desenvolvidas pelos alunos, entre as quais aqui se destaca a questão da indisciplina escolar, como força transformadora do *currículo praticado*.

---

[15] Philippe Meirieu nasceu em 29 de novembro de 1949 em Alès Gard, no sul da França. No início de sua carreira foi militante nos movimentos de Educação Popular. Bacharelou-se em Literatura, estudando Filosofia e Letras, em Paris. Preparou-se e obteve um CAP de professor para ensinar no primeiro grau. Foi sucessivamente professor de Francês no Colégio e de Filosofia na Universidade, antes de assumir responsabilidades pedagógicas e administrativas. Ao longo destes anos sempre manteve seu ofício de ensinar a alunos e estudantes. Defendeu sua tese de doutoramento em Letras e Ciências Humanas em 1983. Atualmente, é professor de Ciências da Educação na Universidade Lumière-Lyon 2, onde dirige o Instituto de Ciências e Práticas de Educação e Formação. (Disponível em: <http://meirieu.com/BIOGRAPHIE/biographie.htm>. Acesso em: 21/05/2013. Tradução e adaptação livre deste autor).

Tais dimensões, conforme Meirieu (2002, p. 57), são condições para o que denomina de “momento” ou “acontecimento pedagógico” em que o professor assume o risco de ensinar a um outro diante dele, em sinal de recusa às tendências ao mecanicismo pedagógico e ao adestramento, e diferenciando sua prática, ou seja, adaptando-a aos sujeitos para os quais ela foi pensada, respeitando as suas estratégias individuais ao mesmo tempo em que busca desenvolver formas de superá-las explorando sistematicamente outras estratégias de aprendizagem.

Para o autor, é neste momento que se reinsere na relação, no triângulo pedagógico formado entre o educando, o saber e o educador, “[...] o terceiro excluído – o saber mediador, a operação mental do educando, a vontade de ampliar suas capacidades estratégicas” (MEIRIEU, 1998, p. 84). É, portanto, nessa renúncia à manipulação e ao adestramento, que o educador constrói-se enquanto formador empenhado na promoção e desenvolvimento integral da pessoa do educando, o que torna a relação pedagógica um espaço possível para a ação e a construção de situações de aprendizagem realmente eficazes, para o *momento pedagógico*.

O *momento pedagógico*, segundo Meirieu, somente é possível quando o educador, alimentando-se de esperança e utopia, se propõe construir possibilidades de resistir e subverter condutas baseadas em condicionamento e manipulação pedagógica, para aceder a uma nova relação com o saber e o aprender em que se dá lugar “[...] ao sujeito gestor de suas próprias aprendizagens” (MEIRIEU, 2002, p. 116). Importa considerar, deste modo, que a experiência pedagógica constitui-se fundamentalmente em uma “experiência de resistência” (p. 288) do sujeito aprendiz ao projeto de ensinar que se desenvolve sobre ele, ao qual de todas as formas tenta escapar e impor-se. É uma relação, pois, fundada sobre a resistência do outro e na impossibilidade de um agir no lugar do outro, de um aprender pelo outro, ambos em processo de construção de suas identidades. Do contrário, se estaria falando de adestramento e não de educação, se estaria assim “[...] confundindo a formação de uma pessoa com a fabricação de um objeto” (p. 289).

Educar, portanto, implica o "[...] reconhecimento de uma impotência radical sobre a liberdade do outro", e apenas o reconhecimento dessa impotência educativa é que permite "[...] encontrar um verdadeiro poder pedagógico: o de autorizar o outro a assumir seu próprio lugar e, com isso, a agir sobre os dispositivos e métodos; o de lhe propor saberes a serem dominados e pervertidos, que talvez lhe permitam, e quando ele decidir, 'fazer-se a si mesmo'" (MEIRIEU, 2002, p. 289; grifos no original).

Na base do que torna possível esse processo, o *momento pedagógico*, cuja condição essencial traduz-se no reconhecimento dessa impotência educativa e no fato da irredutibilidade do sujeito, enquanto possibilidade de mobilização do aluno para uma atividade intelectual está um processo de renúncia e o desenvolvimento de uma "conduta estranhamente contraditória" (MEIRIEU, 2002, p. 35) que possibilita ao educador "[...] renunciar ao funcionamento impositivo e abstrato da aula magistral e colocar os alunos em situação de acção de modo que eles façam por eles próprios suas descobertas" (JESUS[16], 2010, p. 38).

Desta forma, compreendem-se os saberes pedagógicos enquanto "[...] meios para trabalhar a resistência inevitável do outro ao projeto de educá-lo, resistência que não se trata de romper, mas de conhecer como uma valiosa oportunidade de estimular a inventividade e de descobrir novos meios para que a educação seja um lugar de partilha e não de exclusão" (MEIRIEU, 2002, p. 34); resistência, portanto, que muitas vezes se traduz nas salas de aula como indisciplina, e que aqui se trata de compreender suas implicações na transformação

---

[16] Em sua dissertação de mestrado em Ciências da Educação, na Universidade da Madeira (Portugal), Alexandra Maria Pereira de Jesus (2010) contextualiza o autor Philippe Meirieu e sua obra tendo como referências a importância de suas contribuições para a reflexão sobre Educação no âmbito da inovação pedagógica. Segundo Jesus (2010, p. 16), "[...] a abordagem meirieuana da educação surge como aquela que analisa a educação como uma importante atividade humana, contextualizada numa teoria sociocultural de desenvolvimento psicológico. Os seus temas de estudo relacionam-se com a interação entre pares, os trabalhos de grupo e a pedagogia diferenciada". Philippe Meirieu, "[...] especialista em aprendizagem e defensor da pedagogia diferenciada, prática que tem em consideração as especificidades do aluno, o que o autor ambiciona é a emancipação total do individuo através de uma educação democrática e renovada" (Ibid., p. 18).

do currículo na escola.

Para Meirieu (2002, p. 37), em uma escola “[...] recentrada no projeto de ensinar e no ato de aprender”, cabe ao professor possibilitar ao aluno “[...] confrontar-se com um saber que o ultrapassa e, ao mesmo tempo, fornecer-lhe a ajuda necessária para se aproximar dele; deve solicitar o comprometimento da pessoa e, simultaneamente, colocar à sua disposição os recursos sem os quais não poderá ter êxito em suas aprendizagens” (MEIRIEU, 2002, p. 19).

Com base nisso, segundo Jesus (2010, p. 47), Meirieu propõe passar de uma “pedagogia das causas”, segundo a qual a razão do desenvolvimento da aprendizagem do aluno está na ação do professor, para uma “pedagogia das condições” que se baseia no reconhecimento daquela impotência educativa e da irredutibilidade e resistência do sujeito, bem como aceitar o risco de ensinar na imprevisibilidade, que recusa o mecanicismo programático e instrumentalizador no *acontecimento pedagógico* (MEIRIEU, 2006, p. 47) e, uma vez que não pode fazer em lugar do outro, aproveita o que lhe pode “reservar”, ainda que apenas por um momento,

> [...] para inventar novas mediações entre a continuidade e a ruptura, a suspensão e o risco; é esse esforço para criar um espaço que o outro possa ocupar, essa obstinação em tornar esse espaço livre e acessível, bem como em oferecer as ferramentas que permitam apropriar-se dele e desenvolver-se para ir ao encontro dos outros. (MEIRIEU, 2002, p. 289)

Desta forma, conforme Meirieu (2002, p. 79), o *momento pedagógico* exige também do professor a renúncia a qualquer impulso de aniquilamento do outro, à imposição de sua lei na tentativa de submeter e manipular o outro ao seu pensamento. Pelo contrário, exige que se vá ao encontro deste outro – o aluno, a partir da percepção de que sua resistência o interpela a ir em seu encontro, a assumir a responsabilidade em prol dele, rompendo com o acometimento de um poder que se impõe e que busca quebrar a resistência do aluno e, assim, permitindo-se quebrar em si mesmo aquilo que suscita tal resistência, submetendo-o

à sua própria relação com o saber, ou seja, associar a si mesmo enquanto educador

> [...] aquilo que suscita a resistência do outro, é explorar sem trégua os obstáculos inerentes ao meu próprio discurso, circunscrever as formulações aproximativas, buscar incansavelmente exemplos e dispositivos novos, multiplicar as reformulações inventivas, as 'mudanças de quadro', como dizem os didatas da matemática, as 'descontextualizações', como dizemos nós; é oferecer um objeto de saber de que o outro possa apoderar-se, para examiná-lo, para pegá-lo nas mãos, para manipulá-lo, para apropriar-se dele ou desvirtuá-lo, enfim, para por 'algo de si nele', porque terei multiplicado os 'pontos de apoio' e aberto perspectivas que constituirão os meios para ele exercer sua inteligência. (MEIRIEU, 2002, p. 80; grifos no original)

É nesta dinâmica que para Meirieu se constitui, conforme descreve Leal (2009, p. 218), "[...] un profesor deseoso de comprender el saber, un sujeto dispuesto a interrogar su propia práctica, un individuo disponible espiritualmente a comprender esa extraña relación humana y de saber que se instala entre un profesor y un alumno". O ofício de ensinar, portanto, segundo o concebe Meirieu, implica a tarefa de criar as condições favoráveis à "[...] emergência do desejo de aprender" (MEIRIEU, 1998, p. 91), pois é o desejo "[...] o que mobiliza um aluno, o que o introduz em uma aprendizagem, o que lhe permite assumir as dificuldades da mesma ou até mesmo as provas, é o desejo de saber e a vontade de conhecer" (p. 86).

Desta forma, ensinar se converte em um ato de suspensão momentânea, imediata, da apropriação dos significados que, por permanecerem à frente, enigmáticos, se tornam objetos de desejo, do desejo de saber o que ainda, e por algum momento, se ignora. Neste sentido, sugere ao professor "[...] fazer do saber um enigma[17]: comentá-lo ou mostra-lo suficientemente para se entreveja seu interesse e sua riqueza, mas calar-se a tempo para suscitar a vontade de desvendá-

---

[17] "Enigma: saber entrevisto que suscita o desejo de seu desvelamento. O enigma nasce assim daquilo que o aluno já sabe e cujo caráter parcial, ambíguo, até misterioso, o professor sabe mostrar. O desejo de saber pode assim emergir diante de uma situação-problema se esta for construída a partir de uma avaliação diagnóstica das competências e capacidades de um sujeito. O 'já-existente' problematizado oferece a possibilidade de ser vencido" (MEIRIEU, 1998, p. 186).

lo” (MEIRIEU, 1998, p. 92).

Trata-se, portanto, de uma mudança profunda na prática docente e, por isso também na identidade do professor. Implica que este reconheça que é o aluno quem deve trilhar o caminho do aprender e que não se pode fazer em seu lugar, e ao mesmo tempo, dispor-se a “[...] hacer todo para que el outro tenga éxito en su actividad escolar” (LEAL, 2009, p. 219). Implica também abrir espaço para que o aluno prossiga com suas investidas, suas estratégias de aprender[18], penetrando cada vez mais nos significados dos objetos de saber ainda por descobrir e conhecer, colocados naquele limite exigente entre o “[...] acessível mas difícil, o difícil mas acessível” em “[...] uma atividade suscetível de ajudá-los a aproveitar melhor os saberes que já dominam... mas para ter acesso a novos conhecimentos” (MEIRIEU, 2006, p. 42), onde também adormecem latentes outros enigmas e, então, o desejo de aprender se renova. “O desejo nasce assim do reconhecimento de um espaço para investir, de um lugar e de um tempo para estar, crescer, aprender” (MEIRIEU, 1998, p. 92).

O ofício de ensinar implica, portanto, o reconhecimento de um sujeito, um aluno - “[...] um sujeito em situação de aprendizagem escolar” (MEIRIEU, 2006, p. 56), diante do qual, em uma relação fundada sobre a confiança, se impõe ao professor o seu reconhecimento e uma atitude positiva diante de suas capacidades e dificuldades, articulando na prática educativa o acompanhamento e a emancipação, “[...] e desenvolvendo, simultaneamente, para cada aluno e de maneira progressiva, a tomada de consciência do processo de autonomização em que está envolvido” (MEIRIEU, 2005, p. 113), colocando-se, desta forma, a questão

---

[18] “Estratégia de aprendizagem: modo de representação da atividade cognitiva dos sujeitos a partir da descrição dos comportamentos intelectuais eficazes em situações didáticas precisas. A estratégia de um sujeito se articula assim a um estilo cognitivo pessoal relativamente estável, mas depende também do objeto de aprendizagem. Podem-se distinguir, em uma estratégia, cinco tipos de variáveis: os instrumentos (mais visuais ou mais auditivos...), o procedimento (mais global ou mais analítico...), o grau de orientação (diretividade), a inserção sócio-cognitiva (uso mais ou menos acentuado da interação social...), a administração do tempo. A teoria de referência é aqui a didática.” (MEIRIEU, 1998, p. 186; grifos no original).

da pedagogia diferenciada, ou da inventividade pedagógica, conforme a propõe Meirieu.

A inventividade que permite a diferenciação pedagógica, portanto, apresenta-se como condição e possibilidade de que o aluno, sujeito em situação de aprendizagem, construa a sua relação com os saberes escolares, e também a sua história neste contexto, através de uma série de diferentes dispositivos, operações mentais e recursos, que imbricados mutuamente no que Meirieu chamou de *acontecimento pedagógico*, implicam o reconhecimento da resistência do outro ao projeto elaborado para educa-lo e ensiná-lo. Tal resistência pode, por sua vez, assumir diferentes formas que incluem desde a "[...] persistência de suas representações [...], a divergência de seus interesses ou de suas preocupações [...], até o sofrimento de suas incompreensões – ou seu inverso, que constitui a indiferença" (MEIRIEU, 2002, p. 221).

A resistência, portanto, em suas variadas formas, constitui-se enquanto renúncia ao adestramento, "[...] assinala o fracasso do enquadramento didático e impõe o recurso à reflexão pedagógica" (MEIRIEU, 2002, p. 152). A negatividade através da qual se expressa presentifica o outro na sala de aula e emerge quando "[...] o planejamento didático encontra uma dificuldade, esbarra na recusa de aprender de um, na má fé de outro, na atitude evasiva de um terceiro, na teimosia em não aprender de um último" (p. 152), traduzindo-se em variadas formas de indisciplinas e com conteúdos e significados diversos, e que assim poderiam tornar-se fontes de possibilidades ao professor para que reveja e reinvente suas estratégias e atividades propostas, os recursos disponibilizados, os discursos construídos, as condições de transferência dos saberes e também as condições de sua aquisição por parte daquele que aprende, daquele que resiste ou daquele que tem dificuldade em aprender, pois é precisamente "[...] ao descobrir o obstáculo 'daquele que não quer' ou 'daquele que não entende' é que se pode retornar aos saberes e buscar novas dimensões, tentar descobrir novos meios" (p. 153) para que a eles se tenha acesso.

Desta forma, a diferenciação pedagógica coloca-se, não como redução do ensino às necessidades do aluno, mas sim como forma de, ao se propor ajudá-lo a superar as dificuldades em aprender, ampliar suas possibilidades e superar o próprio ensino, à medida que pode provocar a autonomia e a emancipação deste sujeito, que assim se pode mobilizar-se diante de suas próprias aquisições e saberes. Adaptar o ensino às estratégias de aprendizagem dos alunos constitui, portanto, "[...] descobrir aquilo que se pode variar em seu ensino, como se pode negociar a situação-problema, adaptar sua programação didática, organizar seu 'quadros de propostas e recursos'" (MEIRIEU, 1998, p. 139; grifos no original), ou seja, de construir uma escola a serviço das aprendizagens.

De tal forma assim concebida, quando se coloca no centro da organização escolar o projeto de ensinar e o ato de aprender, a proposta de diferenciação pedagógica traz em seu bojo uma perspectiva política e utópica para a educação, qual seja, a de "[...] transformar a 'democratização do acesso' em 'democratização do êxito'" (MEIRIEU, 2006, p. 39), o que na sala de aula se traduz em uma questão eminentemente pedagógica de "[...] organizar situações de aprendizagem eficazes" (p. 41).

Organizar situações de aprendizagem eficazes implica, na prática, criar as condições para que os alunos, por eles mesmos, encontrem as resposta e formulem novas e pertinentes perguntas que lhes possibilitem alavancar-se para novas conquistas intelectuais; envolve, por outro lado, o questionamento obstinado dos próprios saberes que permitam ao professor conhecer e dispor das melhores maneiras, condições e recursos para que cada aluno deles se aproprie (MEIRIEU, 2006, p. 43).

Neste sentido, necessário se faz buscar aproximações entre o que se propõe e as possibilidades de efetivação, na prática educativa, de tal utopia, com tais pressupostos e dispositivos, diante do que se solicita refletir sobre "[...] o que é preciso por em prática para transmitir os saberes e acompanhar os alunos em suas aprendizagens" (MEIRIEU, 2006, p. 34).

Para Meirieu (2005, p. 81), toda aprendizagem parte inicialmente de uma possibilidade educativa essencial e requer que se mobilize o interesse do aluno de tal forma a estabelecer os "vínculos" necessários entre os saberes escolares, historicamente construídos, e aqueles próprios aos interesses, mais que isso, às necessidades e contextos do aluno, que ultrapassam seus meros 'quereres' imediatos. A mobilização, portanto, acontece em prol daquilo que "é de seu interesse" (p. 83) propriamente, substituindo-se "[...] a rivalidade como motor das aprendizagens" e dispensando "[...] o recurso à ameaça ou à sanção" (p. 81), permitindo ao aluno as condições para que invista o seu interesse naquilo a que se propõe aprender.

Para que este processo se desencadeie, contudo, o autor apresenta como condição essencial que o professor tenha "[...] um perfeito domínio de conteúdos de ensino e de condições de sua transposição didática" (MEIRIEU, 2005, p. 162). Mas, essa condição apenas, ainda que essencial, não é suficiente, e não pode ser desligada das condições, relações e contextos concretos da sala de aula, da escola, dos alunos, de si mesmo e do coletivo dos professores que atuam numa mesma escola. Está-se, portanto, diante de um sistema complexo[19], um "sistema de aprendizagem", que segundo Meirieu inclui, numa mesma prática do professor, "[...] a preocupação com uma relação dinâmica e mediada, com uma organização didática rigorosa e com a consideração da diversidade das estratégias de aprendizagem dos alunos" (MEIRIEU, 1998, p. 155).

Neste sentido, diante destas abordagens centradas na relação pedagógica, no rigor didático, nas estratégias individuais, impõe-se que sejam colocadas, ao mesmo tempo, numa condição de escolha individual e/ou coletiva pelos professores na escola, conforme as situações que enfrentam e os recursos de que dispõem. Mas, também, que sejam postas diante de outra condição, que objetive e permita

---

[19] Por sistema complexo entende-se "[...] um conjunto de elementos que estão ligados de tal forma que a transformação de um determinará a modificação dos outros e, consequentemente, terá efeitos sobre todo o sistema" (MEIRIEU, 1998, p. 155).

superar a fragmentação e possibilite criar e desenvolver os vínculos intrínsecos necessários entre elas, permitindo ao professor regular a sua ação e manter o "equilíbrio ecológico" da classe, de tal forma que se possa optar "[...] por preocupar-se com a relação pedagógica, mas reinjetando sempre o polo saber"; "[...] por trabalhar a dimensão didática, mas preocupando-se em levar em conta as singularidades individuais"; e, "[...] interessar-se por estas últimas, mas tentando ampliar sistematicamente o campo de suas competências" (MEIRIEU, 1998, p. 157-158).

Trata-se, portanto, de integrar tais perspectivas amparando suas ações em uma compreensão sobre o *currículo praticado*, ou seja, em como se processam as aprendizagens na escola, bem como das condições que permitem ao professor a organização dos espaços, tempos e finalidades do estabelecimento escolar, em cujo contexto se pode indagar-se sobre "[...] o que cada um deve introduzir, no que cada um – respeitando sua especificidade – deve trabalhar" (MEIRIEU, 1998, p. 158), com o fim de que cada aluno aprenda mais e melhor.

Neste contexto, se de um lado se destacam as ações dos professores, assumidas tanto no âmbito individual quanto coletivo, por outro, solicita-se que a escola se organize de tal modo a possibilitar a sua articulação com o coletivo dos professores, de tal forma a tornar-se um "prático-reflexivo" sobre sua própria ação pedagógica; que a escola se torne, em vista disso, num lugar em que "[...] se procura ensinar para que os professores possam ser estimulados em seu trabalho, refletir sobre seus métodos e suas atitudes, e criar instrumentos sempre melhor adaptados" (MEIRIEU, 1998, p. 158), pois é ali, na imbricação dinâmica que ocorre entre o ato de ensinar e o ato de aprender, que se podem encontrar as razões mobilizadoras, expressas nas concretudes dos sujeitos, inacabados que são, limitados e ao mesmo tempo plenos de possibilidades, para se reinventar a escola e construir um outro futuro possível para a humanidade. Como professores de escola, podemos nos tornar "construtores de humanidade" (MEIRIEU, 2006, p. 80).

3 RELAÇÕES ENTRE CURRÍCULO PRATICADO E INDISCIPLINA ESCOLAR

Neste capítulo, pretende-se discutir sobre o *currículo praticado* e suas possíveis relações com a indisciplina escolar. Para isso, primeiramente se realiza uma análise do currículo escolar enquanto construção cultural e núcleo estruturante das práticas educativas na escola. Na sequência, explora-se a perspectiva do *currículo praticado*, segundo sugerido por Sacristán (2000, p. 16) "[...] uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam".

Neste sentido, o currículo se constitui um conjunto de práticas construídas culturalmente em que confluem múltiplos processos, agentes e forças mutuamente implicados, que informa e conforma os sujeitos da prática educativa – professores e alunos –, mas que também é configurado por estes, com destaque para as formas de interferência exercidas pela indisciplina sobre o *currículo praticado*.

3.1 CURRÍCULO: NÚCLEO ESTRUTURANTE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA ESCOLA

A literatura educacional sobre o currículo apresenta-se enquanto um campo amplo de estudos que comporta uma pluralidade de perspectivas, significados e teorias explicativas, a tal ponto que Moreira (GARCIA e MOREIRA, 2012, p. 26), um dos mais importantes curriculistas brasileiros, chega a afirmar que "[...] a ideia de currículo se ampliou tanto que não sei mais o que ela significa". Em razão do que defende que na análise sobre o currículo, sem deixar de olhar para fora dos muros da escola e os contextos e contornos sócio-históricos que a conformam, é preciso considerar a especificidade da relação entre os sujeitos escolares e o conhecimento

que caracteriza a escola e o currículo escolar.

Deste modo e conforme o enfoque que se dará nesta dissertação sobre o currículo escolar, em que se destaca o *currículo praticado* ou *currículo em ação*, concorda-se com este autor na defesa de um currículo que diz sobre a escola, suas práticas e as racionalidades que a constituem, um currículo que "[...] está interagindo, que está recebendo impulsos, que está dialogando, que está buscando informações, está buscando enriquecimento, que está levando o aluno a entender melhor as relações, a criticar, a se situar" (GARCIA e MOREIRA, 2012, p. 28).

Conforme afirmam Moreira e Candau (2007, p. 17), essa diversidade de concepções que envolvem o conceito de currículo resulta

> [...] dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como: (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Desta forma, o currículo, assumido enquanto construção cultural e forma de organizar as práticas educativas na escola, pode-se referir ao professor, ao planejamento, ao projeto político-pedagógico da escola, aos conteúdos, aos alunos e às atividades por eles desenvolvidas, às práticas de ensinagem e de aprendizagem, conforme as ênfases determinadas pela racionalidade que o define recaiam sobre o conteúdo, a experiência, as atividades ou a própria organização do currículo, constituindo-se enquanto "[...] expressões do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através dele se realizam os fins da educação no ensino escolarizado" (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Contudo, segundo Pedra (2000, p. 31), “[...] os variados conceitos atribuídos ao termo currículo não descrevem realidades diferentes, apenas informam sobre a interpretação que determinado autor ou escola teórica lhe deu”, do que se pode depreender, por conseguinte, que o conceito de currículo depende da perspectiva teórica que se adote em sua análise e não propriamente da polissemia do termo.

Inserido num contexto amplo de construção de significados, o conceito de currículo foi durante a história assumindo diferentes conotações, conforme as ênfases e omissões dadas a partir das distintas situações e condições sociais e racionalidades, bem como das práticas educativas em que e para as quais foram produzidas e que, também, foram produzidas por ele. Deste modo, enquanto conceito, o currículo simultaneamente “[...] dá forma à educação”, e é “[...] instituído por meio da realização das práticas” (SACRISTAN, 2013, p. 9). Ou seja, ao mesmo tempo, o currículo estabelece e determina realidades e formas escolares e por estas é (re)produzido, (trans)formado, (re)orientado.

Nestas perspectivas, portanto, explicita-se de um lado uma noção de currículo como prescrição que se impõe à prática educativa, o *currículo formal*, *oficial*, que envolve desde as concepções, a listagem dos conteúdos, os objetivos e as finalidades da escola, e que constituem o *currículo escrito*, ou *pré-ativo* que como tal, segundo Goodson (1999, p. 21), “[...] promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, [...] fornecendo um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações”. Por outro lado, explicita-se também uma noção de *currículo como prática*, que envolve a ação de professores e alunos em sua construção.

Nesse contexto conceitual de currículo percebe-se a confluência de múltiplos olhares, um terreno onde se entrecruzam variadas dimensões, dilemas e conflitos que marcam, determinam, mas também abrem novas possibilidades no percurso histórico e social de sua construção e compreensão. Em razão disso, pode-se afirmar que desde muito cedo a ideia de currículo esteve ligada a uma noção de carreira, a uma forma particular de organizar, ordenar e representar o seu percurso,

o que no contexto educacional, segundo Sacristán (2013, p. 16), assume dois sentidos

> [...] por um lado, refere-se ao percurso ou decorrer da vida profissional e a seus êxitos (ou seja, é aquilo a que denominamos de curriculum vitae, expressão utilizada pela primeira vez por Cicero); por outro lado, o currículo também tem o sentido de construir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos desse percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo. (grifos no original)

Em sua origem, portanto, o currículo demarcava o território do conhecimento e as funções do professor de ensinar os conteúdos e de os alunos aprendê-los. Assim, o currículo a ser ensinado se torna uma "[...] seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade" (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

Quando, na história do processo de ampliação da escolarização se passa a atender a um grande número de estudantes, esse vínculo entre currículo e prescrição se fortalece para atender a uma nova forma de organização da escolarização que implica, por consequência de sua subserviência aos interesses sociais, "[...] a ideia de regular e controlar a distribuição do conhecimento" (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998, p. 125).

Esta nova forma de organizar a escolaridade, inaugurada na Renascença, segundo Goodson (1999, p. 31), aparece oficialmente em sua primeira descrição nos estatutos de 1509 do *College of Montaigne*, de Paris, em que se dá início à associação entre as ideias de classe e currículo. Porém, a conexão mesma entre a organização em classes e o "[...] currículo prescrito e sequenciado em estágios e níveis" (p. 32), oficializando a noção de *curriculum*, segundo a análise de Hamilton (1993, p. 10), se dá por inspiração do senso estruturante de ordem e disciplina calvinista traduzido para o âmbito das classes escolares, e se situa em Glasgow nos idos de 1633, conforme o Oxford English Dictionary. Sobre esta questão é esclarecedora a explicação dada pelo próprio Hamilton (1993, p. 10):

> [...] En comparación con el término ‘clase’, parece que hay una ausencia de discusión respecto a los orígenes del término ‘currículum’. Un punto de partido adecuado sería el Oxford English Dictionary, que localiza la primera fuente del ‘currículum’ en los registros de la Universidad de Glasgow, de 1633. La palabra aparece en un atestado de la graduación otorgada a un maestro, redactado en un formulario que, como se expresa en la reimpresión del siglo XIX, se había promulgado ‘poco después’ de la reforma de la Universidad realizada por los protestantes en 1577. ¿Es históricamente representativa la cita de este diccionario? ¿Se deriva, en cambio, del hecho de que el editor original del OED - James Murrau - había sido profesor en Escocia? De hecho, el material reimpreso en otras universidades escocesas y del norte de Europa no mostraba un uso anterior del término ‘currículum’ (con la única excepción aparente de los registros de la Universidad de Leiden, de 1582). Ahora bien, esta respuesta no hace más que plantear la cuestión histórica con mayor agudeza. ¿Por qué Leiden? ¿Por qué Glasgow? La conexión más evidente entre estas dos instituciones se encuentra en que, durante la última etapa del siglo XVI, ambas estaban sumamente influidas por las ideas calvinistas. Leiden fue fundada en 1575 con el propósito específico de formar predicadores protestantes y la reorganización de Glasgow, en la misma década, obedecía a unos propósitos similares. Así pues, ¿cuál podría ser la conexión entre el protestantismo, el calvinismo y el ‘currículum’?. [...] En esta medida, el término ‘currículum’ parece haber confirmado la idea - ya reflejada en la adopción del término ‘clase’ - de que los distintos elementos de un curso educativo iban a ser tratados como un todo unitario. Cualquier curso digno de ese nombre iba a incorporar ‘disciplina’ (un sentido de coherencia estructural) y ‘ordo’ (un sentido de secuencia interna). Por tanto, al hablar de ‘curriculum’ no sólo debía ser ‘seguido’, sino que debía también ser ‘acabado’. La secuencia, la extensión y la conclusión estudiantil (por ejemplo, en Bolonia) y/o al abuso del profesorado (por ejemplo, en París), pero con la emergencia del ‘currículum’ aumentó el sentido del control en la enseñanza y en el aprendizaje. (grifos no original)

Segundo Goodson (1999, p. 32), as provas levantadas por Hamilton, oriundas de Paris (século XVI) e de Glasgow (século XVII), permitem compreender que desde sua emergência a noção de currículo esteve intrinsecamente ligada “[...] aos padrões de organização e controle sociais”, o que se pode constatar nesta citação de Hamilton:

> [...] o conceito de classe ganhou proeminência com o surgimento de programas sequenciais de estudo que, por seu turno, refletiam diversos sentimentos de mobilidade ascendente da Renascença e da Reforma. Nos países calvinistas (como a Escócia), essas ideias encontraram sua expressão, teoricamente, na doutrina da predestinação (crença de que apenas uma minoria predestinada podia obter a salvação) e,

> educacionalmente, no emergir de sistemas de educação – nacionais, sim; mas bipartidos – onde os "eleitos" (isto é, predominantemente os que podiam pagar) eram agraciados com a perspectiva da escolarização avançada, ao passo que os demais (predominantemente os pobres da área rural) eram enquadrados num currículo mais conservador (com apreço pelo conhecimento religioso e pelas virtudes seculares). (HAMILTON, 1980 *apud* GOODSON, 1999, p. 32-33; grifos no original)

Desta forma, além de expressar os conteúdos a ensinar, o currículo passa a estabelecer a ordem de sua distribuição, em consequência do que passa a constar também com "[...] certa capacidade reguladora da prática, desempenhando o papel de uma espécie de partitura interpretável, flexível, mas de qualquer forma determinante da ação educativa" (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998, p. 125).

Conforme Lopes e Macedo (2011, p. 20), esta menção ao termo currículo na Universidade de Glasgow em 1633, embora "[...] não implique propriamente o surgimento de um campo de estudos de currículo", possibilita perceber aquela associação entre o currículo e as noções de estrutura, de sequenciação ou plano das experiências de aprendizagem que e, por conseguinte, fornecem as pistas para compreender um dos sentidos mais consolidados de currículo, ou seja, de que o currículo se refere à organização da "[...] experiência escolar de sujeitos agrupados" (p. 20).

Para Goodson (1999, p. 33), tão logo se percebeu essa possibilidade de "[...] determinar o que devia se processar em sala de aula", se descobriu também que o currículo, ao fazer a seleção e organização do que se deveria ensinar e indicar como se deveria fazê-lo, implicava também a diferenciação em consequência do que "[...] até mesmo as crianças que frequentavam a mesma escola podem ter acesso ao que representava 'mundos' diferentes através do currículo a elas destinados".

Esta diferenciação no que será apresentado aos alunos, organizados a partir de fins do século XVIII e início do século XIX em salas de aulas, passa a estabelecer o currículo na escola como fonte de identificação e "[...] mecanismo de diferenciação social" (GOODSON, 1999, p. 33), destinando aos alunos oriundos das classes mais favorecidas um tipo mais elevado de conhecimento concernente à sua condição

social elitizada, enquanto que aos filhos dos operários se reservavam apenas os rudimentos do aprender a ler, contar e escrever (p. 35).

O currículo passou a ser assim não só um mecanismo para selecionar e organizar o que e como se deveria ensinar, mas também um dispositivo de seleção social dos mais aptos segundo os interesses das classes dominantes, definindo além de *o que* e *como,* também o *para quem*, forjando tipos, tempos e formas de escolarização diferenciadas para uns e para outros, pois, segundo afirma Silva (2011, p. 46), "[...] o conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular, [...] resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes".

Disto se depreende o caráter histórico, parcial, produzido a partir de escolhas num processo que envolve seleção, organização, ênfases e omissões, continuidades e rupturas, relações de poder e ideologias, ordenamentos e resistências, que constituem e determinam as concepções do que vem a ser currículo, concepções estas que "[...] se modificam em função das diferentes finalidades educacionais pretendidas e dos contextos sociais nos quais são produzidas" (LOPES e MACEDO, 2011, p. 70).

Por conseguinte, com base nesta perspectiva que entende o currículo como objeto cultural, social e historicamente produzido sob determinadas racionalidades e interesses, há que se diferenciar três noções básicas: *currículo oficial*, *currículo oculto* e *currículo praticado*. Por *currículo oficial ou formal*, conforme Garcia (2010a, p. 48), entende-se "[...] o conjunto de elementos ou expectativas de aprendizagem que formalmente compreendem o currículo na escola". Por *currículo praticado, currículo em ação*[20]*, ou currículo em uso*[21], entende-se "[...] um conjunto de práticas de ensino-aprendizagem que são efetivamente exercidas pelos professores na escola" (p. 49).

---

[20] Conforme acepções propostas por Sacristán (2000).

[21] Acepção proposta por Moreira (1998, p. 21).

E, ainda, o *currículo oculto*, que envolve, conforme afirmam Moreira e Candau (2007, p. 18),

> [...] atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar, [que se traduzem através de] rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos.

Assim, o currículo, entendido enquanto representação *oficial, praticado ou oculto*, estabelece uma forma de organização do trabalho pedagógico, de ensinagem e de aprendizagem, constituindo-se, segundo Arroyo (2007, p. 18), "[...] o núcleo fundante e estruturante do cotidiano das escolas, dos tempos e espaços, das relações entre educadores e educandos, da diversificação que se estabelece entre os professores". Para este autor, é necessário que o professor compreenda esta relação indissociável entre o currículo e a organização de seu trabalho na escola, de forma a entender as implicações disto nas suas ações e escolhas e que lógicas, concepções e valores estão sendo legitimados por elas (p. 19).

E mais, conforme Silva (1995, p. 184), o currículo escolar se estabelece enquanto "[...] o conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos/às estudantes", como núcleo em torno do qual gravitam, se estruturam e se organizam todos os processos da prática educativa na escola, sempre resultando de uma seleção de conhecimentos, saberes e valores (SILVA, 2011, p. 15), ao mesmo tempo em que "[...] corporifica relações sociais" (SILVA, 1995, p. 201).

Conforme Silva (2011, p. 15), uma vez que "[...] um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão 'seguir' aquele currículo", o processo de seleção sobre os saberes considerados válidos para um determinado contexto histórico, social e educacional, assenta-se sobre formulações ideológicas acerca do "[...] tipo de pessoa que elas consideram ideal: qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?" (p. 15), a partir do que se pode

depreender que inúmeras respostas são possíveis a esta pergunta e que cada uma delas inclui uma escolha entre diversos modelos idealizados de ser humano – o racional e ilustrado, o competitivo e flexível, o cidadão, o crítico, o “comportado”, o submisso... – que, por sua vez, satisfazem a tipos peculiares de racionalidade e organização social e a que corresponderá um tipo específico de conhecimento, um tipo de currículo, uma forma de organização dos tempos e espaços escolares.

No currículo, deste modo, não há neutralidade, há sim intencionalidades e escolhas, das quais resultam ênfases e omissões, ocultamentos e silenciamentos, constituindo-se em

> [...] um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais; [...] um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura; [...] não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura; [...] refere-se, portanto, à criação, recriação, contestação e transgressão. (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 28)

Tal compreensão possibilita pensar o currículo como invenção humana, uma construção histórica, passível de desnaturalização e desconstrução, de desestabilização e, por conseguinte, de ser transformado, o que permite tornar-se, segundo afirmam Moreira e Candau (2007, p. 30), em fonte de “[...] estímulo para resistências, para críticas e para a formulação e a promoção de novas situações pedagógicas e novas relações sociais”.

Conforme argumentam Garcia e Moreira (2012, p. 9), a discussão sobre *o quê, o como* e *a quem* ensinar ainda hoje demanda de teóricos e educadores esforço renovado de análise e compreensão, especialmente porque se impõe à escola no contexto contemporâneo grande dificuldade de “[...] decidir o quê e o como ensinar aos alunos de grupos sociais oprimidos”. Para estes autores, as teorizações produzidas no campo do currículo não têm contribuído, como se

desejaria, “[...] para enriquecer a prática curricular em nossas salas de aula e promover mais aprendizagem”.

Persiste ainda hoje, segundo estes autores, o “velho” dilema da separação entre teoria e prática na compreensão de currículo, causada especialmente, conforme sustentam Garcia e Moreira (2012, p. 10) pela desqualificação que se tem imposto pelos teóricos do campo aos saberes e fazeres da prática. Pode-se questionar, neste sentido, que critérios diferenciam e enquadram aquele conhecimento considerado certo e aquele(s) outro(s) que a escola considera errado(s)? Para estes autores, “[...] a escola seria um espaço bem mais rico se acolhesse o conhecimento que os alunos das classes populares trazem e que são resultado das lutas pela sobrevivência que vivenciam e nas quais, sem dúvida, produzem conhecimentos” (p. 11).

Assim, para esses autores, ao colocarem no cento de suas abordagens a ênfase no conhecimento escolar, não se trata de escolher entre os conhecimentos tidos como científicos, o saber erudito, e aquele outro, o popular, mas sim de, na escola, possibilitar aos alunos o confronto entre eles, a sua transmissão, mas também a sua ressignificação da qual, talvez, resultem conhecimentos melhores. O que propõem, portanto, visa a ultrapassar a dinâmica bastante comum ainda nas escolas da imposição dos saberes eruditos em detrimento dos conhecimentos trazidos e vividos pelos alunos, ou em outros casos, da supervalorização deste e o consequente esvaziamento daqueles; visa, portanto, “[...] à possibilidade de se ter a sala de aula como um espaço de ressignificação de conhecimentos, de produção de novos conhecimentos, de problematização dos diferentes conhecimentos, tal como eles estão postos na sociedade” (GARCIA e MOREIRA, 2012, p. 12).

Tal problemática coloca em evidência uma das principais questões a serem consideradas no currículo e um grande desafio para a educação na contemporaneidade, qual seja, o da superação do modelo escolar de homogeneização pelo reconhecimento das diferenças, do multiculturalismo, o que segundo Regina Garcia (GARCIA e MOREIRA, 2012, p. 15), solicita que se revejam

os processos de formação docente tendo-se em vista possibilitar ao professor compreender e melhor lidar com esta questão na sala de aula, caracterizada segundo esta autora, não pela semelhança como se supõe, mas sim pela diferença.

Sobre isso, Moreira afirma que ainda lhe chama a atenção o fato de tantos professores, em diversas situações formativas que participam, o venham abordar com questionamentos sobre como trabalhar com o aluno que têm em suas salas de aula, segundo as questões colocadas por estes professores, um aluno diferente, "[...] um aluno que não conhece as coisas que a escola quer ensinar, um aluno que não se importa com o que a escola quer ensinar, um aluno que não se porta como a escola gostaria que ele se portasse, um aluno que não produz o que a escola gostaria que ele produzisse" (GARCIA e MOREIRA, 2012, p. 15).

Tais questionamentos representam, segundo afirmam Moreira e Candau (2003, p. 156), um grande desafio aos professores na contemporaneidade em suas dificuldades para lidar com o aluno concreto que está na sala de aula, e podem sugerir ainda, conforme a perspectiva adotada por estes autores, "[...] a dificuldade presente entre o professorado, tanto de tornar a cultura um eixo central do processo curricular, como de conferir uma orientação multicultural às suas práticas", o que por sua vez, poderia estar na origem de algumas expressões de indisciplina dos alunos com o intuito de resistir a estas práticas.

Contudo, conforme sugere Candau[22] (2010, p. 14), na escola ainda reina um caráter geral padronizador, homogeneizador e monocultural, como marca da cultura

---

[22] Candau (2002) desenvolve pesquisas com foco nas relações entre cultura(s) e educação na sociedade brasileira, e defende a perspectiva da educação intercultural e questiona os modelos de educação multicultural propostos no cenário educacional contemporâneo. Segundo a autora, "[...] em geral, a concepção de cultura predominante nas propostas de educação multicultural aproxima-se de uma perspectiva estática e essencialista, em que a cultura é vista como um conjunto mais ou menos definido de características estáveis atribuídas a diferentes grupos e às pessoas que se considera a eles pertencerem. Essa é uma realidade muito presente no imaginário dos educadores e da sociedade em geral, que tendem a classificar as pessoas segundo atributos considerados específicos de determinados grupos sociais" (CANDAU, 2002, p. 135), concepção esta que convém questionar.

escolar e da cultura da escola[23] e, consequentemente das práticas e das relações no seu cotidiano[24], palco de tensões e conflitos entre seus atores, e das injunções entre o que a escola oferece e as expectativas de seus novos públicos escolares.

Tal situação pode ser tomada como reveladora da dificuldade de a escola lidar com as diferenças e com a pluralidade, em razão do que "[...] tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o *cruzamento de culturas*[25] constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar" (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 161).

---

[23] Forquin (1993, p. 167), defende a possibilidade de o conceito etnológico de cultura iluminar a compreensão que se tem acerca "[...] das práticas e das situações escolares: a escola é também um 'mundo social', que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E estas 'cultura da escola' (no sentido em que se pode também falar da 'cultura da oficina' ou da 'cultura da prisão') não deve ser confundida tampouco com o que se entende por 'cultura escolar', que se pode definir como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, 'normalizados', 'rotinizados', sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas." (Grifos no original).

[24] Na pesquisa desenvolvida por Candau entre 1996 e 2000, com aproximações conceituais ao multiculturalismo crítico de McLaren e à teorização de cultura de Forquin, enfatiza-se a abordagem da educação intercultural. Focalizou a cultura escolar a partir de dois espaços específicos: a sala de aula e as atividades extraclasses. Com base na teorização sobre cultura escolar proposta por Forquin (1993), segundo o qual a cultura escolar penetra todos os espaços e tempos da escola, considerou como espaço privilegiado da cultura escolar a sala de aula, e para a análise da cultura da escola teve como referência as atividades extraclasses. Apesar de consciente da interpenetração destas duas dimensões, utilizou como estratégia de investigação a separação entre elas por entender que a cultura da escola "[...] se expressa de modo privilegiado nos espaços menos 'controlados' e 'rotinizados' que a sala de aula" (CANDAU, 2002, p. 141).

[25] "A escola como espaço ecológico de cruzamento de culturas", expressão tomada de Perez Gómez (2001, p. 17), segundo o qual "[...] o responsável definitivo da natureza, do sentido e da consistência do que os alunos e as alunas aprendem em sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola, entre as propostas da cultura crítica, alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da cultura acadêmica, refletidas nas definições que constituem o currículo; os influxos da cultura social constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da cultural institucional presente nos papeis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica; e as características da cultura experiencial adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu meio".

Ao se colocar, portanto, sob a perspectiva do desafio que representam os contextos multiculturais em que consistem as salas de aula na escola contemporânea, solicita-se que se revisem concepções classificatórias e preconcebidas sobre tipos culturais considerados legítimos, questionando as relações de poder sobre que se constituem e promovendo o respeito às diferenças, com consequências para as práticas curriculares, “[...] tanto no nível das políticas e das propostas curriculares oficiais, como no nível de sua materialização nas escolas e nas salas de aula” (MOREIRA, 2000, p. 44).

Segundo Sacristán (2000, p. 53), o currículo constitui “[...] expressão da relação teoria-prática em nível social e cultural, o currículo molda a própria relação na prática educativa concreta e é, por sua vez, afetado pela mesma”. Deste modo, o entendimento do currículo escolar enquanto construção cultural e núcleo em torno do qual se estruturam e se desenvolvem as práticas escolares, torna possível pensar que estas práticas e os sujeitos nelas implicados também agem sobre o currículo, reconfigurando-o, reorientando-o.

Neste sentido, e particularmente no caso desta investigação sobre as formas de interferência exercidas pela indisciplina sobre o *currículo praticado* nos anos finais do Ensino Fundamental, pode-se repensar o currículo escolar de tal forma a, segundo defende Candau (2002, p. 141), “[...] romper com o ‘congelamento’ que sofreu através dos tempos, tanto nos seus aspectos de configuração espaço-temporal, no modo de se conceber e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem e as mediações utilizadas, assim como na concepção do(s) saber(es) a ser(em) privilegiado(s) e articulado(s)”. (grifos no original).

3.2 CURRÍCULO PRATICADO E INDISCIPLINA ESCOLAR

Nesta seção se pretende explorar o *currículo praticado* segundo as proposições de Sacristán (1998, 2000 e 2013), e suas possíveis relações com a indisciplina escolar. Conforme este autor, o currículo, para além de concepções técnicas e teorias explicativas, constitui-se na confluência de uma pluralidade de práticas que enredam o seu processo de produção num sistema escolar específico, sua implantação nas escolas, em determinados níveis educacionais e sob determinadas funções e objetivos, assim como em seu processo de leitura e ressignificação de suas formas e conteúdos na prática de professores e alunos na escola.

Nesta dissertação, portanto, assume-se uma perspectiva de currículo "[...] entendido como algo que adquire forma e significado educativo à medida que sofre uma série de processos de transformação dentro das atividades práticas que o tem mais diretamente por objeto" (SACRISTÁN, 2000, p. 9). A escolha desta perspectiva se justifica pelo destaque de Sacristán (2000, p. 47) ao currículo como ponte entre a teoria e a prática, possibilitando deste modo situar esta investigação no âmbito dos anos finais do Ensino Fundamental, com foco nas formas de interferência exercidas pela indisciplina sobre o *currículo praticado*.

O currículo escolar, segundo se analisou no início deste capítulo, enquanto construção cultural pode assumir diferentes significados conforme o enfoque paradigmático que se adote, e também conforme a sua utilização para indicar distintos processos envolvidos na organização curricular escolar. Para Sacristán (2000, p. 104-106), este processo de desenvolvimento, elaboração e realização do currículo, se expressa em seis níveis ou fases que englobam: as determinações dos setores da administração educacional que se expressam através do *currículo prescrito* (ou oficial); os materiais didáticos que se configuram em 'tradutores' do currículo prescrito, ou seja, são os meios através dos quais o currículo oficial é

apresentado aos professores; os planejamentos dos professores através dos quais se traduzem as expectativas oficiais e se concretiza o currículo e que, portanto, constituem o *currículo moldado* pelos professores, de forma individual ou coletiva na escola; as tarefas e atividades escolares que efetivamente constituem a prática, a ação pedagógica, o *currículo em ação*; as aprendizagens dos alunos que compõem o *currículo realizado* e se traduzem em "[...] efeitos complexos dos mais diversos tipos: cognitivo, afetivo, social, moral etc." (p. 106), e que afetam tanto os alunos quanto os professores; e, ainda, as expectativas e/ou objetivos de quem prescreveu ou elaborou o currículo em relação aos critérios estabelecidos sobre os resultados esperados na aprendizagem dos alunos, bem como sobre a ensinagem dos professores, ou seja, o *currículo avaliado* que se torna assim instrumento de controle sobre alunos e professores, o que para o autor é inerente "[...] à função social estratificadora da educação e acaba por configurar toda uma mentalidade que se projeta inclusive nos níveis de escolaridade obrigatória e em práticas educativas que não têm uma função seletiva nem hierarquizadora" (p. 106).

Deste modo, o currículo, conforme as diversas ênfases que se estabelecem em seu processo de elaboração/realização, pode ser visto como um objeto que sofre diversas intervenções, "[...] que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos" (SACRISTÁN, 2000, p. 101). A partir do que se pode entender o currículo como prática "[...] uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam" (p. 16). Portanto, o currículo escolar se realiza por meio de um conjunto de práticas sociais e culturais em que confluem múltiplos agentes e forças enquanto "[...] resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e constrói no mesmo" (p. 102).

De acordo com Libâneo (1998, p. 57), no enfoque atribuído por Sacristán "[...] o currículo, antes de ser algo decorrente de uma teorização, constitui-se em torno dos problemas reais das escolas, dos professores, dos alunos, da sociedade". Trata-se, portanto, segundo esta perspectiva, de "[...] um enfoque integrador de conteúdos e formas, não separando currículo de ensino, ou melhor, colocando o ensino como o conjunto de atividades que transformam o currículo na prática para produzir aprendizagem" (p. 57).

Para Libâneo, desta forma, o enfoque sociocrítico, cultural e prático de Sacristán permite a superação da dicotomia entre teoria e prática presente nas teorizações tecnicistas, burocráticas e academicistas de currículo e permite analisar para além dos conteúdos que seleciona e prescreve, também as formas como se realiza na prática e tudo que ensina a partir destas, seja de forma evidente ou velada, pois segundo Silva (1992, p. 88 *apud* GERALDI, 1994, p. 118)[26], "[...] quando se pensa em currículo, não se podem separar forma e conteúdo. O conteúdo está sempre envolvido numa certa forma, e os efeitos desta podem ser tão importantes quanto os comumente destacados efeitos dos conteúdos".

A concepção de *currículo como prática*, o *currículo em ação*, ou "currículo em uso" (MOREIRA, 1998, p. 21), possibilita entender o currículo em seu processo de conformação nas práticas educativas realizadas em determinados contextos e sob distintas condições. Ou seja, "[...] o currículo não é apenas um conceito teórico [...], mas também se constitui em ferramenta de regulação das práticas" (SACRISTÁN, 2013, p. 9), e, desta forma, cumpre uma dupla função indissociável de ao mesmo tempo dar forma à educação e de ser conformado através da realização das práticas a que se refere, mostrando-se desta forma muito sensível às interferências das indisciplinas dos alunos e, em consequência destas, também da ação do professor em seu redirecionamento, formatação, seleção etc.

---

[26] SILVA, T. T. *O que produz e o que reproduz em educação.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

Neste sentido, as práticas escolares que o currículo conforma, e a partir das quais também se produz, são práticas culturais concernentes a contextos históricos distintos e se referem aos “[...] usos, às tradições, às técnicas e às perspectivas dominantes em torno da realidade do currículo num sistema educativo determinado” (SACRISTÁN, 2000, p. 9). De tal forma que, ao se analisar a realização prática do currículo, há de se considerá-lo enquanto realização de um projeto cultural que atravessa a escolarização, é para ela produzido, e também por ela modificado.

Assim, o currículo se torna expressão e “[...] concretização do plano cultural que a instituição escolar torna realidade dentro de determinadas condições que determinam esse projeto” (SACRISTÁN, 2013, p. 10). E, ao concretizar esse plano, traz para o contexto escolar “[...] um realidade prévia muito bem estabelecida, através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidades, crenças, valores etc., que condicionam a teorização sobre o currículo” (SACRISTÁN, 2000, p. 13).

Analisar o *currículo praticado*, portanto, implica considerar os contextos políticos e culturais próprios de sua configuração e através dos quais se expressam em práticas educativas determinadas sob condições específicas, bem como em resultados esperados e realizados, uma vez que se pressupõe “[...] a concretização dos fins sociais e culturais de socialização que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado” (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

O currículo, para Sacristán (2013, p. 10), envolve as questões interdependentes e imbricadas da teoria e da prática, mas também da educação e da sociedade, atuando como que uma “[...] ponte entre a cultura e a sociedade exteriores à instituição de educação [...], uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e do amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar, em contraposição ao isolamento da ignorância”.

Para bem compreender as práticas escolares a que se refere esta concepção de currículo, segundo Sacristán (2000, p. 15-16) [27], importa considerar que

> [...] o currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos.

Desta forma, segundo aponta este autor, a análise do *currículo praticado* permite compreender como a escola de fato é enquanto instituição cultural, ou seja, permite lançar o olhar sobre o projeto particular de seleção cultural que se elabora sobre a escola e que se realiza através dela, de tal modo que a observação das práticas escolares cotidianas pode-se constituir enquanto elemento referencial para a compreensão de como a escola, inserida histórica e socialmente num sistema educacional determinado, numa dada sociedade, realiza as suas funções de educar e socializar por mediação dos currículos, ou seja, "[...] através dos conteúdos e das formas destes e também pelas práticas que se realizam dentro dela" (SACRISTÁN, 2000, p. 18).

Neste sentido, cabe dizer que no currículo se expressa um cruzamento de práticas diversas, que atuam desde sua elaboração e configuração nos sistemas educacionais até seu processo de realização em práticas concretas, segundo certas condições, também estas produzidas social e culturalmente e que se referem a

---

[27] Sacristán (2000, p. 23-26) distingue "[...] oito subsistemas ou âmbitos nos quais se expressam práticas relacionadas com o currículo, nos quais se decide ou nos quais se criam influências para o significado pedagógico do mesmo": 1- o âmbito da atividade político-administrativa; 2- o subsistema de participação e de controle; 3- a ordenação do sistema educativo; 4- o sistema de produção de meios; 5- os âmbitos de criação culturais e científicos; 6- o subsistema técnico-pedagógico dos formadores, especialistas e pesquisadores em educação; 7- o subsistema de inovação; e 8- o subsistema prático-pedagógico.

questões “[...] estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, a bagagem de ideias e de significados que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação” (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Diante disso, concorda-se com o autor que somente um olhar crítico é capaz de apreender as realidades históricas, sociais, político-administrativas e pedagógicas que o condicionam, promovendo uma visão ecológica que possibilite entender que “[...] o currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real” (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

O currículo, segundo afirma Sacristán (2000, p. 26), “[...] acaba numa prática pedagógica [...] enquanto condensação e expressão da função social e cultural da instituição escolar”, de tal forma que interpenetra todas as práticas escolares. Enquanto prática constitui-se uma construção cultural em que confluem múltiplos processos e agentes mutuamente imbricados, ou seja, uma prática que informa e conforma seus sujeitos, mas que também é configurada por estes. Pode-se afirmar, com base nisto, que o professor e igualmente o aluno são sujeitos, “[...] agentes ativos no processo” (p. 165), ao mesmo tempo moldados pelas intenções, finalidades e práticas curriculares, mas que também ao serem traduzidas pelos professores na prática, negadas ou sob a resistência dos alunos através de suas indisciplinas, sofrem um processo de reconfiguração.

Sendo, portanto, uma prática, o currículo engloba uma pluralidade de significações, de ressignificações e modelagens construídas historicamente como respostas a teorias e ideologias de determinadas sociedades, configurando-se como um conjunto de experiências, atividades, planejamentos, conteúdos, políticas etc., em razão do ordenamento das funções e finalidades da escola e seus modos de fazer, de tais maneiras dirigidas aos professores, enquanto executores, como aos alunos tendo em vista os objetivos de aprendizagem que devem atingir e os modos para tal.

Em seus conteúdos e formas, o currículo resulta de escolhas. Escolhas informadas ideologicamente a partir de “[...] uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar” (SACRISTÁN, 2000, p. 17). Diante do que implica desvendar que tipos de ações intervêm em sua configuração, quais as condições concretas de sua realização, as determinações culturais, sócio-políticas e econômicas que informam e conformam seus processos.

Por conseguinte, para que isto seja possível, não se pode separar o processo de construção do currículo das condições reais de seu desenvolvimento, de sua realização em um processo complexo de construção histórica e social, que se expressa através de uma série de determinações das políticas de educação, da sequenciação dos conteúdos nos materiais didáticos dispostos aos professores, dos saberes legitimados pelos professores como necessários e socialmente válidos, dos intercâmbios entre os professores e alunos na sala de aula, bem como das interferências exercidas pelas indisciplinas dos alunos nos seus desdobramentos nas salas de aula.

O currículo, sob esta perspectiva, por conseguinte, constitui-se um “[...] cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas” (SACRISTÁN, 2000, p. 26), em consequência do que se pode afirmar também que a própria relação pedagógica professor-aluno-conhecimento é configurada pelo currículo expressando-se nas expectativas de ambos os atores um em relação ao outro, nas características das relações que se estabelecem entre eles e o conhecimento, em como os alunos se mobilizam diante do ensino e para suas aprendizagens, para as atividades e dinâmicas propostas pelos professores para a sala de aula ou como tarefas de casa, e em como resistem a estes processos, através de suas indisciplinas.

Portanto, questões como “[...] o fracasso escolar, a desmotivação dos alunos, o tipo de relações entre estes e os professores, a disciplina em aula, a igualdade de oportunidades” (SACRISTÁN, 2000, p. 26), têm, segundo o autor, relação direta com o que se oferece aos alunos e o modo como se oferece, assim sendo, com o *currículo praticado*. Constatações que podem sugerir que “[...] quando os interesses dos alunos não encontram algum reflexo na cultura escolar, se mostram refratários a esta sob múltiplas reações possíveis: recusa, confronto, desmotivação, fuga” (p. 30), a que se acrescenta, também sob a forma de resistência, e que se expressam, sobretudo através de suas indisciplinas.

Em decorrência de tais condições e situações, pode-se entender a sala de aula conforme sugere Arroyo (2011, p. 10), enquanto “[...] espaços onde se vivenciam realizações, mal-estares e até crises da docência”, decorrentes talvez desde o planejamento das aulas e da seleção dos conteúdos e atividades, e, principalmente, das formas que se estabelecem na sua apresentação e entrega para os alunos em sala de aula, que expressam o *currículo praticado* e tem sido marcado nos diversos contextos da educação na contemporaneidade como lugar em que “[...] tanto mestres quanto alunos experimentam frustrações, desânimos, incertezas, cansaço...” (p. 10), mas que também podem vir a se configurar enquanto espaços em que se experimentem realizações e compromissos ético-políticos, constitutivos de outras identidades docentes e discentes.

Múltiplas, portanto, são as demandas que contestam e disputam esse território, advindas quer das políticas de currículo, quer das condições de sua efetivação nas escolas e da ação dos sujeitos/atores da prática educativa, fazendo do currículo, de alguma forma, como que um reflexo dos conflitos entre os interesses de uma dada sociedade e “[...] os valores dominantes que regem os processos educativos” (SACRISTÁN, 2000, p. 17). E, ainda que se busque, de maneiras diversas e a serviço de interesses hegemônicos, assegurar alguma forma de reprodução direta desses interesses na organização do cotidiano escolar, verificam-se, conforme afirma Moreira (2007, p. 109), diferenças contundentes entre o que se

propõe e a interpretação e realização dos textos curriculares nas práticas escolares em que se “[...] efetuam verdadeiras *leituras negociadas*, por vezes criativas e inovadoras, por vezes confusas e contraditórias” (grifos no original).

Com foco na realização do currículo nas práticas educativas, há de se ressaltar ainda que, neste contexto, o currículo se configura também como uma atividade produtiva, conforme enunciada por Silva (2008, p. 194-195), segundo o qual “[...] nós fazemos o currículo e o currículo nos faz; [...] como qualquer outro artefato cultural, como qualquer outra prática cultural, o currículo nos constrói como sujeitos particulares, específicos”. Está, portanto, implicado no currículo um processo de constituição de subjetividades e de identidades sociais, um processo de “[...] constituição do indivíduo como um sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais” (p. 195).

Disto decorre a necessidade de se estar atento aos processos de produção das identidades dos sujeitos da ação educativa – professores e alunos – entendidos aqui conforme Arroyo (2000, p. 136-137) enquanto “[...] sujeitos sociais, culturais, sujeitos de práticas, de pensamentos e de valores, de culturas e de identidades diversas”, que se encontram no palco que é a escola, e mais precisamente na sala de aula e nas práticas de currículo.

Neste processo de produção e (re)constituição de identidades, Arroyo (2011) defende a perspectiva de que na escola encontra-se instalado um movimento de repensar dos currículos, a partir do qual advoga em favor de uma consequente reconfiguração da identidade docente, associada a uma maior sensibilidade dos professores para as questões curriculares nas escolas, em decorrência de uma percepção mais clara na atualidade de que a organização curricular afeta a organização de seu trabalho e de seu trabalho com os alunos. Os professores estariam assim, conforme sugere, se reconstituindo enquanto “[...] sujeito social, político, cultural e também pedagógico” (ARROYO, 2000, p. 137), e ao manifestarem suas resistências, reinventam suas formas de trabalho, “[...] reagem à condição de aulistas e avançam na autoria de sua prática” (ARROYO, 2007, p. 20).

Se, de um lado os professores têm-se constituído como autores de suas práticas, por outro, há os alunos, que também reclamam por reconhecimento de suas identidades culturais, sociais e pedagógicas, como “[...] sujeitos ativos, afirmativos, de direitos e não destinatários agradecidos” (ARROYO, 2011, p. 256). Constituem, segundo este autor, “[...] presenças incômodas e desestruturantes” (p. 237), que tencionam esta relação exigindo por sua vez que se construam novas visões sobre a prática escolar, os currículos, os tempos e espaços escolares e seus ordenamentos, bem como sobre os conteúdos da docência e as lógicas em que estes são estruturados e a partir das quais se determinam e ordenam os conhecimentos a serem aprendidos e as formas e tempos para que isso ocorra.

O currículo, portanto, com base no exposto, além de constituir-se como núcleo fundante e estruturante do trabalho pedagógico; como conjunto das experiências de conhecimento proporcionadas pela escola aos estudantes; artefato cultural; invenção histórico-cultural; lugar do encontro e de produção de identidades dos sujeitos da prática educativa – professores e alunos, encontro este marcado por tensões, ênfases e omissões, escolhas, relações de poder e de resistência; constitui-se, igualmente, como prática social, uma prática de diálogo entre sujeitos que, de um lado o modelam, e de outro, a ele reagem, uma interação em que ambos agem constitutivamente sobre o currículo e são por ele constituídos (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Deste modo, enquanto campo de atividades em que confluem múltiplos agentes e forças (SACRISTÁN, 2000, p. 101-106), pode-se perceber um movimento relacional, por vezes conflitivo, tenso, desestruturante que se estabelece entre as referências oficiais de ordenação curricular, as priorizações estabelecidas nos projetos pedagógicos das escolas e nos materiais didáticos fornecidos aos professores e também nas aulas planificadas por estes, e aquilo que efetivamente é realizado em sala de aula, moldado a partir da influência de inúmeros agentes e forças, entre os quais os professores, mas também os alunos e, principalmente, as suas indisciplinas.

Isto parece sugerir que o *currículo praticado* em sala de aula, segundo Garcia (2010a, p. 49), “[...] um conjunto de práticas de ensino-aprendizagem que são efetivamente exercidas pelos professores na escola”, tem um caráter de abertura às interferências destes “múltiplos agentes e forças” (SACRISTÁN, 2000, p. 101). Enquanto agentes, conforme se focaliza nesta investigação, entendem-se os sujeitos da ação educativa, os professores e os alunos. E, como uma destas forças capazes de transformar as decisões sobre o *currículo praticado* nas escolas, destaca-se a indisciplina (GARCIA, 2010a, p. 48).

Portanto, o *currículo praticado*, lugar e prática do (des)encontro entre estes sujeitos, marcado, por um lado pelas intenções, planejamentos e escolhas dos professores, e por outro, pelas expectativas e atitudes dos alunos, entre as quais também as suas indisciplinas, constitui-se um “território em disputa” segundo Arroyo (2011), e que representa um esforço, no discurso e na sua ordenação da prática, de regulação moral, controle, disciplinamento e produção de identidades, portanto, um território contestado em que se determina “[...] quem está autorizado a falar, quando, sobre o quê, quais conhecimentos são autorizados, legítimos” (SILVA, 2008, p. 202).

Diante disso, conforme Garcia (2010a), pode-se supor que o *currículo praticado*, portanto, constitui-se, por um lado, a partir das escolhas dos próprios professores em relação aos conteúdos ou aos métodos, e, por outro, a partir também da participação dos alunos nas suas diversas manifestações e atitudes, sejam as de aceitação do que lhes é proposto, sejam também as indisciplinas enquanto formas de resistência, contestação, ruptura, descontentamento, ou até mesmo de esvaziamento em resposta, sobretudo, ao distanciamento entre aquilo que oficialmente se propõe como expectativa ou culturalmente necessário e o cotidiano da vida e das suas experiências, que os impede de a partir daqueles “[...] compreenderem a si mesmos e o mundo em que vivem” (GARCIA, 2010a, p. 26).

Deste modo, o *currículo praticado* constituiria ao mesmo tempo o enredo e o palco de diversas formas de conflito, de negociação, de ênfases e omissões, disputadas e contestadas a partir de forças de resistência e de transformação entre

as quais se situam as indisciplinas dos alunos, que, conforme Garcia (2010a, p. 51) “[...] representam forças de resistência e de contestação, de instabilidade e de esvaziamento do currículo”, que estariam colocando em xeque as noções de “[...] conhecimento válido embutida no currículo [bem como] a própria noção de sujeito que se deseja formar” (p. 52; grifo meu). Assim, “[...] de alguma forma os educandos são constituintes da docência, das funções da escola e da conformação curricular e por elas são constituídos” (ARROYO, 2007, p. 23).

Neste sentido, pode-se supor que o *currículo praticado* em sala de aula não deve passar imune aos filtros colocados pelos professores, com base em inúmeras questões de ordens diversas, teóricas e práticas, formativas deste modo de seu agir pedagógico; e, menos ainda, não deve passar também isento às indisciplinas dos alunos, conforme a tese sustentada por Garcia (2010a, p. 48), segundo a qual “[...] a indisciplina dos alunos, sob diferentes formas, é capaz de transformar as decisões sobre o currículo”.

Neste sentido, pode-se entender que os alunos e também os professores agem sobre o currículo, ao mesmo tempo em que este age sobre aqueles. Contudo, para além de estabelecer-se enquanto território de disputa, o currículo poderia também vir a instituir-se como espaço de negociação entre os professores e os alunos, no qual estaria implicada uma readequação dos papeis e do poder de decisão entre estes sujeitos para os moldes de uma educação democrática?

Consequente ao exposto, que expressões ou formas de indisciplina poderiam ser tomadas enquanto forças legítimas de resistência a indicar as inquietações dos alunos com as situações e relações pedagógicas a que são submetidos na escola? As relações entre indisciplina e currículo, por conseguinte, poderiam vir a ocorrer em via de mão dupla, em um território compartilhado entre professores e alunos? Que interferências, portanto, são exercidas pelas indisciplinas dos alunos sobre o *currículo praticado* nos anos finais do Ensino Fundamental?

4 INDISCIPLINA ESCOLAR: DESAFIOS E SIGNIFICADOS

A indisciplina, para além de constituir-se apenas como problema, é um dos grandes desafios, não o único, que se colocam à educação e aos educadores hoje, e que leva ambos a repensarem seus papeis e suas funções (GARCIA, 2008) e, consequentemente, também a própria prática e a relação pedagógica onde esta acontece. Isto porque, quando se trata de sua compreensão conceitual e de sua gênese, conforme Amado[28] (1999, p. 25 *apud* OLIVEIRA, 2004, p. 49), não se está falando "[...] de um mesmo fenômeno, mas de uma diversidade de fenômenos por detrás de uma mesma designação". Assim, projeta-se para um quadro amplo de significados, que envolvem o questionamento sobre os sentidos e modos das relações sociais dentro e fora da escola e, por isso mesmo, é foco de análises teóricas multirreferenciadas, englobando perspectivas teóricas multi e interdisciplinares (ESTRELA, 2002; GARCIA, 2008).

Nesse contexto, confrontam-se paradigmas e práticas sedimentadas na escola e nas concepções de professores que consideram a indisciplina apenas como um problema, como algo negativo e disruptivo diante do qual a solução se dá na ordem da repressão, punição, exclusão e do silenciamento. Mas há também esforços teóricos e práticos em outro sentido, que buscam o entendimento da indisciplina enquanto possibilidade de constituir-se em um desafio aos professores e pesquisadores da escola e, portanto, acolhendo um possível caráter luminoso, criativo e até produtivo da indisciplina na escola.

Um olhar e uma escuta atenta ao cotidiano escolar, das práticas e relações que ali se desenvolvem entre professor e alunos, pode, de maneira inequívoca, fazer perceber que o confronto entre os sujeitos da relação pedagógica se manifesta

---

[28] AMADO, J. S. A indisciplina na escola e na aula: factores pedagógicos e prevenção. In: AFONSO, J. S.; JESUS, S. N. *Sentido da escolaridade, indisciplina e stress nos professores.* Porto: Asa, 1999, p. 19-37.

agudizado de um lado pelas manifestações dos alunos, tidas como disruptivas e, de outro, pelas medidas e estratégias tampouco acolhedoras por parte dos educadores, marcadas que são ainda por punições, ameaças, banimentos de sala, a tal ponto que em contexto brasileiro, segundo apontam os dados do estudo TALIS (OECD, 2009[29], *apud* GARCIA, 2009b, p. 7128), "[...] a indisciplina se destacou como o principal fator que afeta o ambiente de ensino-aprendizagem", o que corresponde dizer, segundo os dados do estudo, que no Brasil desperdiçam-se 17,8% do tempo das aulas em função de problemas de ordem disciplinar. Mais precisamente, em razão de situações disciplinares e tarefas burocráticas, os dados do estudo apontam que "[...] apenas cerca de 69,2% do tempo das aulas seriam efetivamente utilizados para o processo de ensino-aprendizagem" (p. 7129).

Para além da atenção aos efeitos de violação às regras que, segundo Estrela (2002) e Amado e Freire (2009), podem ser exercidos pela indisciplina na sala de aula, pressupõe-se a possibilidade de uma relação criativa, produtiva, entre a indisciplina e a prática pedagógica conforme sugere Garcia (2010b). Entende-se, por conseguinte, a indisciplina enquanto um desafio que se coloca aos professores em sua prática pedagógica e que pode, nesse entendimento, possibilitar aos sujeitos da relação pedagógica – professores e alunos – uma nova experiência e exercício de escuta e de aceitação mútuas, enfim de diálogos e questionamentos sobre seus papeis e funções e, por que não, de transformação das práticas educativas, do currículo escolar e das próprias relações que ali se estabelecem.

Neste capítulo, em que se propõe analisar a questão da indisciplina escolar na educação contemporânea enquanto fenômeno pedagógico, social e historicamente construído, em seus significados e implicações para o currículo, organiza-se o texto apresentando inicialmente a noção de indisciplina que constitui o foco desta investigação, tomada enquanto fenômeno pedagógico, produzida na relação professor-aluno-conhecimento e seus desdobramentos nos cotidianos escolares. Na sequência, exploram-se algumas implicações entre indisciplina e o

[29] OECD. *Teaching and learning international survey*: first results from TALIS. Paris: OECD, 2009.

currículo praticado a partir da análise dos achados de um conjunto de pesquisas acerca dos impactos da indisciplina no gerenciamento da aula e nas decisões dos professores sobre o currículo.

4.1 INDISCIPLINA E RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Da inserção da escola no contexto sócio-histórico mais amplo, que lhe dá origem e significado, pode-se entender em seu interior os reflexos dos embates que perpassam estes contextos, entre os quais Estrela (2002, p. 13) destaca "[...] as desigualdades econômicas e sociais, que crescentemente se têm vindo a agravar gerando fenômenos preocupantes de exclusão social, a erosão da coesão familiar, a crise dos valores e o conflito de gerações", em decorrência dos quais se percebe claramente a agudização dos conflitos e a quebra na relação entre professor e aluno, que acaba por configurar-se como uma

> [...] realidade conflitual em que o poder e a normatividade do professor se manifestam, sobretudo, no lugar predominante por ele ocupado no sistema de comunicações da aula e na sua regulação e põem em jogo um sistema de representações e expectativas recíprocas que, muitas vezes, geram um grande equívoco de ordem pedagógica com o qual alguns alunos não pactuam levando-os a procurar no grupo de pares o apoio afetivo, a recuperação e afirmação da sua autoestima que a ação pedagógica muitas vezes não favorece e mesmo a procurar formas subversivas de autoridade, ligadas à imposição das 'regras de desordem' que talvez mais não sejam do que a disciplina da contradisciplina. (ESTRELA, 2002, p. 77; grifos no original)

Refletida na educação e na escola, desta forma, esta realidade conflitual coloca de um lado os professores, questionados em sua função e autoridade, constantemente combalidos pelas dificuldades que enfrentam no cotidiano das escolas, em que se sentem desqualificados e desacreditados pela mídia e pelos

pais, desamparados pelos gestores escolares e confrontados por inúmeras situações de conflitos diante dos quais nem sempre se sentem qualificados para mediar, gerenciar. E, de outro, os alunos, em suas experiências de constituírem-se sujeitos-autores de sua aprendizagem; mas, novos sujeitos, que "[...] devem se adaptar a uma cultura que ainda não conhecem" (PARRAT-DAYAN, 2012, p. 162), e que também os desconhece e, por isso mesmo, a ela resistem de forma a manifestar o seu descontentamento, sua indiferença, e desestabilizando as relações e as práticas educativas nas quais estão inseridos.

Esta situação não é nova, dado que a relação professor-aluno no contexto escolar contemporâneo, segundo aponta D'Antola (1989, p. 50), foi e ainda o é em muitas situações marcado por uma tradição autoritária, verticalizada, na qual "[...] o poder de decisão está sempre colocado na autoridade hierarquicamente superior e as relações se dão de cima para baixo". Tal verticalização das relações resulta em distanciamento entre professor e aluno. Distanciamento que não se estabelece apenas enquanto uma questão espacial, mas, sobretudo quanto ao pertencimento e às possibilidades de participação dos alunos, "[...] sujeitos a quem as ações da escola se destinam" (p. 50), nas decisões em relação aos contextos e práticas a que estão submetidos na escola.

Consequente a isso, pode-se perceber na maioria das escolas uma arquitetura autoritária do poder do adulto sobre os alunos, que se expressa na fixação e manutenção do status de um e de outros, dos ritos, dos espaços e dos tempos escolares, o que se traduz em dispositivos tais como

> [...] os alunos sentam-se em carteiras fixas e dispostas em fileiras; as aulas são ministradas de forma expositiva, sendo que a participação prevista para o aluno é copiar; o conteúdo trabalhado não tem relação com a realidade do aluno; os professores exigem que os alunos fiquem sentados silenciosos durante as aulas, pois qualquer manifestação imprevista é considerada indisciplina; os professores indicam todos os trabalhos que os alunos devem realizar e estes só devem responder o que lhes é perguntado; a disciplina é concebida como obediência às ordens. (D'ANTOLA, 1989, p. 51).

Ou seja, na escola, as relações sociais de poder se reproduzem, se sustentam e fixam-se a partir de uma longa tradição que tem como finalidade manter a organização das instituições escolares através do ordenamento e da regulação do currículo, entendido tanto em relação aos trajetos pedagógicos a serem percorridos por professores e alunos, quanto em relação às experiências de aprendizagem proporcionadas aos alunos, bem como seus inúmeros e diversificados ritos, a "forma escolar" (CHARLOT, 2007, p. 130), que se fixa em torno de práticas e rituais do ensinar, do se relacionar e do controle, que a legitimam conferindo "[...] sentido ao que se ensina, ao que se transmite e ao que se adquire" (SACRISTÁN, 2005, p. 162).

A infração a qualquer um daqueles dispositivos de fixação e ordenamento é passível de punição, cuja função, segundo aponta D'Antola (1989, p. 51), "[...] não é resolver o problema, mas apenas conseguir que o aluno 'indisciplinado' não incomode mais" (grifos no original). Tem-se em vista, desse modo, reprimir ou negar o conflito, satisfazendo apenas ao professor ou à escola. Diante do que, ao aluno, resta submeter-se, adaptar-se ou, também, resistir, contestar. Porém, não sem antes sofrer "[...] todo tipo de ameaças, desde repreensões, retiradas da sala de aula, diminuição da nota de aproveitamento, realização de exercícios escolares como castigo, até mesmo a expulsão" (p. 51).

Com base nisso, pode-se afirmar que dificilmente o aluno encontraria neste contexto algo com que se identificar, algum sentimento de acolhida e reconhecimento a partir do qual pudesse desenvolver um certo sentido de pertencimento, ou uma relação com o saber e com a escola de forma autêntica e capaz de mobilizá-lo para uma atividade intelectual, o que segundo sugere esta autora (D'ANTOLA, 1989) e que aqui se advoga em seu favor, pode estar na base dos conflitos entre professores e alunos na escola, expressos de maneira particular através de suas indisciplinas.

O contexto da relação pedagógica estaria, nesta perspectiva, marcado pela tensão entre a estrutura escolar verticalizada de poder que se expressa, entre outros, no professor, através da fixação de conteúdos, rituais, espaços, tempos e movimentos, e o "sujeito-estudante pós-moderno", assim referido por Green e Bigum (2008, p. 209), como "[...] um novo tipo de estudante, com novas necessidades e novas capacidades".

Segundo esta perspectiva, estes alunos são portadores de uma nova subjetividade, com uma identidade inteiramente nova, que está se formando "[...] a partir do nexo entre a cultura juvenil e o complexo crescentemente global da mídia" (p. 214), a que estes autores denominam de *'alienígenas na sala de aula'*, e diante dos quais, os educadores precisam avaliar o que está acontecendo em suas salas de aula "[...] quando os/as alienígenas entram e tomam seus assentos, esperando (im)pacientemente suas instruções de como herdar a terra" (p. 218; grifos no original).

Estes novos sujeitos manifestam o que se tem definido como "comportamento não escolar", constituído conforme Xavier (2006, p. 147-148) pelo:

> [...] movimento contínuo, a conversa generalizada, os gritos e brigas, os pedidos constantes para ir ao banheiro ou tomar água, as saídas e retornos da sala para ir simplesmente dar uma volta, as queixas, o arrastar de classes, as idas ao quadro para brincar com o giz etc., comportamentos estes que se manifestam independentemente da presença ou não da professora na sala de aula.

Tais manifestações de comportamento não escolar apresentam-se, portanto, como um desafio aos professores na elaboração e também na execução de suas aulas planejadas, de ensinar a quem ainda não sabe ser aluno, bem como organizá-los e discipliná-los para isso, justificando que se investiguem as relações entre indisciplina e *currículo praticado* de tal forma a compreender melhor esse processo e talvez contribuir com a melhor qualificação dos professores para lidar com estes alunos.

Estes novos alunos, segundo Dubet (1997), constituem novos sujeitos, que desafiam as habilidades docentes de organizar, manter e ensinar nestes contextos porque,

> [...] não estão naturalmente dispostos a fazer o papel de aluno; [...] a situação escolar é definida pelos alunos como uma situação, não de hostilidade, mas de resistência ao professor; [...] eles não escutam e nem trabalham espontaneamente, eles se aborrecem ou fazem outra coisa; [...] é preciso ocupar constantemente os alunos, [pois] não são alunos capazes de fingir que estão ouvindo, sonhando com outras coisas e não fazer barulho; é extremamente cansativo dar aula, já que é necessário a toda hora dar tarefas, seduzir, ameaçar, falar; para uma aula que dura uma hora, só se aproveitam uns vinte minutos, o resto do tempo serve para 'botar ordem', para dar orientações. (DUBET, 1997, p. 223; grifos no original).

Por outro lado, conforme sugere Khouri (1989), diante destes desafios é preciso buscar um novo modelo para as relações entre professor e aluno, entre a escola e a sociedade, a partir de outros valores e escolhas, de outros saberes, que se traduzam em uma

> [...] nova concepção de disciplina, ou melhor de antidisciplina, que leve à redefinição de papeis e a novas responsabilidades e direitos para todos [que, porém], não pode estar baseada em regras impostas, nem na burocracia, que restringe a possibilidade de decisão a uma minoria, nem em informações que se canalizam de cima para baixo, fortalecendo o autoritarismo de uns poucos e a submissão e dependência da maioria. (KHOURI, 1989, p. 46)

Os apelos, portanto, por relações democráticas que adentram a escola, em decorrência do processo de democratização e massificação do acesso escolar, ampliam as possibilidades de ação, abrem caminhos para o debate de ideias e para a elaboração de respostas novas no enfrentamento de velhos problemas, entre os quais a questão da ressignificação da autoridade docente na relação pedagógica. Mas, também, fazem surgir a incerteza, a insegurança e, por vezes, o recuo a velhas práticas, uma vez que não há respostas prontas diante deste desafio.

Na contemporaneidade, portanto, podem-se perceber múltiplas e intensas pressões, tensões e contradições sociais que instituem novas formas de relação e de exclusão entre as pessoas, bem como novas compreensões das pessoas sobre si mesmas e de suas relações com o mundo. À educação, imbricada neste contexto, solicita-se o desempenho de novas funções, bem como aos educadores e educandos novos papeis, novas formas de interação e outras significações para a relação entre eles, diante do que parece necessário revisitar as representações sobre a questão da indisciplina, que tanto 'mal-estar' tem produzido nos educadores de uma forma geral, e que aqui se enfrentará na próxima seção desta dissertação.

4.1.1 Indisciplina: fenômeno de aprendizagem

Etimologicamente, segundo Masdevall, Costa e Paretas (2000, p. 13), o termo disciplina provém "[...] da mesma raiz de 'discípulo' e 'discente'", cujo significado referia-se originalmente "[...] à relação existente entre o mestre, o ensino, a educação e o próprio discípulo". Sobre isto, conforme Garcia (2000, p. 51-52), a leitura etimológica do termo disciplina, a partir de sua origem latina *discipulus*, sugere diferentes conotações conforme associado ao verbo *capere*, referindo-se a "[...] um indivíduo em situação de aprendizagem, que se apropria de algo que lhe é mostrado", que está à sua frente, ou ao verbo *disco*, neste caso significando a ação de seguir ou acompanhar.

Historicamente, este termo veio a atrelar-se à noção medieval de castigo e punição (GARCIA, 2000, p. 52-57), e, mais tarde, veio a referir-se também às disciplinas curriculares ou matérias do ensino (MASDEVALL, COSTA e PARETAS, 2000, p. 13). Contudo, o significado que tradicionalmente vai tomando forma e ganhando hegemonia nos discursos e nas práticas educativas, pode-se dizer, que é aquele que marca a relação entre o professor e o aluno com base na ideia de regulação de comportamento, de conformação das condutas, admitindo-se nesse contexto a ideia correlata de indisciplina enquanto contraposição, divergência ou contestação às regras de controle social, de tal forma que, conforme sugere Fleuri (2008, p. 474), "[...] as mesmas correlações de força na prática escolar resultam em

processos formadores de atitudes, de docilidade e utilidade, assim como de iniciativas de criatividade e rebeldia".

Tem-se, portanto, conforme estas perspectivas, uma relação paradoxal entre as concepções de disciplina e as práticas educativas que se exercem na escola com base nestas, uma vez que segundo este autor, é possível desconstruir os dispositivos de disciplinamento escolar, baseados em "[...] estratégias de sujeição, de hierarquização e de exclusão entre os estudantes" (FLEURI, 2008, p. 470), de forma a sustentar outras práticas e iniciativas de democratização das relações pedagógicas, a partir do entendimento das indisciplinas dos alunos enquanto "práticas de transgressão", enquanto possibilidades de resistência, podendo ser "[...] potencializadas como fatores de emancipação e de construção da democracia na escola" (p. 470).

Para Fleuri (2008), em lugar do rótulo de indisciplinados e transgressores da ordem estabelecida e, por isso, usualmente merecedores de punições, castigos e exclusão, se poderia entender suas indisciplinas enquanto práticas de contestação à sujeição, desde que se desenvolvam na escola outras relações baseadas em "[...] dispositivos de problematização, diálogo e cooperação" (p. 471) entre seus sujeitos. Ou seja, nesta perspectiva é preciso que se transforme a trama das relações criada e recriada na sala de aula com base na desconstrução dos dispositivos disciplinares de poder, do controle, da normalização, da vigilância e da punição, para dar lugar à "[...] construção de processos participativos, dialógicos, críticos e cooperativos" (p. 476).

Destaca-se, portanto, que se pode fazer uma leitura não determinista dos termos disciplina e indisciplina, conforme as perspectivas já mencionadas. Com base nisto, pode-se inferir que o conceito de disciplina pode ultrapassar o determinismo das condições e situações de "[...] subserviência, submissão, obediência mecânica e acéfala, medo do castigo e de todas as consequências negativas da infração" (AMADO, 2008, p. 12). Deste modo, a disciplina pode constituir-se enquanto "[...] autodomínio, ordem interior e exterior, liberdade

responsável, condição de realização pessoal e coletiva” (p. 12).

Segundo esta abordagem, construir a disciplina na escola e na sala de aula consiste em

> [...] formar ou educar o aluno para a autodisciplina e para a responsabilidade; [...] criar ambientes de trabalho e condições organizacionais nas escolas de modo a que se alcancem verdadeiros objectivos educativos; [...] gerir a vida na aula e na escola de modo a desenvolver eficazes ambientes de aprendizagem e que, precisamente por serem ambientes de aprendizagem, também previnem os fenómenos de indisciplina e, quando necessário, possuem meios para corrigir e punir. (AMADO, 2008, p. 12-13)

Da mesma forma, o termo indisciplina também se caracteriza enquanto construção cultural, histórica e social, devendo seu entendimento, expressões e significados serem considerados nos contextos em que foram construídos, revelando seu caráter não estático, processual e cultural. Segundo sugere Garcia (1999, p. 103), a indisciplina escolar é um conceito que está evoluindo, apresentando na contemporaneidade características e expressões diferentes, tornando-se mais complexa, criativa e, ao mesmo tempo, “[...] mais difícil de equacionar e resolver de um modo efetivo”.

Para este autor, “[...] a indisciplina tem sido intensamente vivenciada nas escolas, apresentando-se como uma fonte de estresse nas relações interpessoais, particularmente quando associada a situações de conflito em sala de aula” (p. 101). A indisciplina, portanto, representa ao mesmo tempo um problema e um desafio aos discursos e às práticas escolares, para os professores e para os alunos, uma vez que suas expressões e significados incidem diretamente sobre a qualidade das relações entre eles e, portanto, sobre a realização e resultados dos processos interativos de ensino e aprendizagem.

Com base neste entendimento, pode-se afirmar que a indisciplina ao incidir sobre as relações entre professores e alunos, sobre a prática pedagógica, e sobre as estratégias de aprendizagem dos alunos, tem implicações ainda no discurso dos

professores sobre estes contextos, essas situações e nas condições ambientais e formas de atuação consequentes a ela, de tal forma que se pode inferir, segundo Garcia (2006, p. 3003), que nesta perspectiva a indisciplina “[...] é algo socialmente construído na escola”.

Deste modo, pode-se supor que, considerando-se a complexidade, tanto em nível conceitual quanto no nível das formas e significados que assumem nos cotidianos das escolas, as expressões de indisciplina produzem diversas implicações para a prática pedagógica (GARCIA, 2009c, p. 313) e, assim, representam grave desafio a ser enfrentado por educadores, gestores e pesquisadores em educação na atualidade.

De acordo com Garcia (2006, p. 3004), a análise dos modos e significados de como pensam os educadores sobre a questão da indisciplina pode ser esclarecedora para o entendimento de como agem em relação ao seu enfrentamento na escola e, também, podem indicar as crenças subjacentes a tais práticas, segundo as quais se rotulam o “bom professor”, o “bom aluno”, a “boa escola” e, por outro lado, o “professor ruim, que não tem controle sobre a turma”, o “aluno indisciplinado”... Rótulos, todos estes, oriundos de leituras deterministas sobre a indisciplina a partir de um viés comportamentalista, que marca de modo geral os discursos sobre esta questão na literatura educacional e que se reflete nas práticas escolares.

Estabelece-se, deste modo, uma correlação de mutualidade entre os modos de entendimento sobre o fenômeno, as ações que se desenvolvem para o seu equacionamento – de mediação, prevenção ou contenção – e os projetos de escola que se deseja construir, pois “[...] o modo como pensamos a indisciplina revela algumas fragilidades do modo como pensamos a própria escola. Sob muitos aspectos nossa concepção e projeto de escola pode ser considerado incompatível com muito daquilo que tem sido denominado de indisciplina escolar” (GARCIA, 2006, p. 3004).

Desta forma, em direção contrária à tendência ainda persistente de ver a indisciplina apenas como problema, como desvio de comportamento do aluno e, portanto, problema do aluno a que unicamente o professor deve solucionar através do refinamento e implementação de “[...] mecanismos de controle da conduta na escola” (GARCIA, 2009c, p. 313), segundo este autor, sugerem-se “[...] outras formas de leitura pedagógica” (p. 313), que estejam de acordo com outros projetos de escola, que proporcionem o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e a democratização das relações e práticas escolares, diante do que urge rever “[...] noções e práticas de disciplina” (p. 313), bem como o entendimento sobre as expressões, significados e contextos da indisciplina.

Ainda segundo este autor, ao realizar uma análise das representações conceituais dos professores sobre a indisciplina na escola se destacam ao menos três abordagens, selecionadas devido a “[...] serem tanto significativas quanto produtivas na tarefa de pensar a gênese da indisciplina e analisar suas consequências para as práticas pedagógicas dos professores” (p. 316). Na primeira perspectiva destaca-se a indisciplina como “[...] algo relativo ao aluno” (p. 316), correspondendo a componentes comportamentais inadequados, indesejáveis ou discrepantes dos alunos considerados indisciplinados, diante dos quais o professor deve exercer algum tipo de intervenção ou de regulação social (p. 317).

Em outra abordagem, porém, as representações conceituais dos professores sobre a gênese da indisciplina parecem apontar para a sua “[...] origem e sentido no contexto próprio das relações entre os sujeitos que atuam em sala de aula” (p. 317). Nesta perspectiva, portanto, a ênfase recai sobre o contexto das relações entre os sujeitos da relação pedagógica – professor e aluno – cada qual “[...] um ator social cujo papel se desdobra na relação outros atores sociais” (p. 318). Ressalta-se, por conseguinte, que “[...] disciplina e indisciplina resultam antes da dinâmica e qualidade das relações que se desenvolvem em sala de aula, e não simplesmente das características individuais dos alunos considerados indisciplinados” (p. 318).

Implicado nesta segunda perspectiva, conforme Garcia (2009c), está um duplo deslocamento: primeiro desloca-se a gênese da indisciplina do “aluno indisciplinado” para a trama e contexto das relações em sala de aula, no qual também o professor está inserido. E, segundo, que se precisa avançar de concepções e práticas de relação de tipo autoritário e magistocêntrica, para experiências socialmente compartilhadas, coletivas e solidárias (p. 318).

Este autor destaca ainda uma terceira perspectiva que sugere a indisciplina como “[...] algo socialmente construído nas escolas” (p. 318). Considerada pelo autor como um avanço no debate sobre a questão da indisciplina escolar, esta representação “[...] solicita-se uma compreensão da indisciplina como algo intrinsecamente relacionado à natureza e à função da escola, bem como aos processos de transformação linguística e cultural que a influenciam” (p. 318). Sob esta perspectiva, a indisciplina deixa de ter apenas formas, solicitando que se considere também o conteúdo cultural de suas expressões, desafiando, a partir dos sentidos e intencionalidades que produzem, o projeto pedagógico, o modo de organização e funcionamento, e a cultura da escola.

Com base na análise destas representações pode-se inferir em conformidade com Garcia (2009c, p. 321), que

> [...] as representações dos professores derivadas dos seus encontros com a indisciplina não só originam punições em relação a suas expressões, mas transformam suas visões quanto a diversos aspectos da sua prática profissional. Tais representações implicam transformações em suas práticas pedagógicas, afetam suas relações com o conhecimento e influem em suas decisões sobre o currículo escolar.

Mais que um problema, portanto, a indisciplina conforme sugerem as abordagens apresentadas, com suas expressões e conteúdos, constitui um questionamento aos processos das relações que se desenvolvem na escola, os contextos e condições ambientais e estruturais sobre que se realizam, permitindo refletir sobre as práticas e a cultura da escola que viabilizam a concretização de

seus projetos, funções e finalidades (GARCIA, 1999, p. 101).

Concernente a isso, aqui se destaca um entendimento sobre indisciplina enquanto construída socialmente na escola, nas relações entre os sujeitos da relação pedagógica, que se expressa de formas e com conteúdos diversos, que implicam considerar, segundo a conceituação proposta por Garcia (2002, p. 376), "[...] as condutas, atitudes, modos de socialização, relacionamentos e desenvolvimentos cognitivos, que demonstram os estudantes, e que tendem a não reproduzir, divergir ou mesmo negar as orientações, expectativas ou oportunidades apresentadas pela escola".

Com base nesta perspectiva pedagógica, portanto, entende-se a indisciplina enquanto "fenômeno de aprendizagem", que se pode expressar na escola sob três dimensões fundamentais:

> [...] de um lado, é possível situá-la no contexto das condutas dos alunos nas diversas atividades pedagógicas, seja dentro ou fora da sala de aula. Em complemento, deve-se considerar a indisciplina sob a dimensão dos processos de socialização e relacionamentos que os alunos exercem na escola, na relação com seus parem e com os profissionais da educação, no contexto do espaço escolar – com suas atividades pedagógicas, patrimônio, ambiente etc. Finalmente, é preciso pensar a indisciplina no contexto do desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Sob esta perspectiva, define-se a indisciplina como a incongruência entre os critérios e expectativas assumidos pela escola (que supostamente refletem o pensamento da comunidade escolar) em termos de comportamento, atitudes, socialização, relacionamentos e desenvolvimento cognitivo, e aquilo que demonstram os estudantes. (GARCIA, 1999, p. 102).

Por conseguinte, do fato de que a indisciplina, enquanto fenômeno complexo e multifacetado, "[...] decorre da sociedade e do seu sistema de ensino, é também um fenômeno essencialmente escolar" (ESTRELA, 2002, p. 13), se depreende que, para sua análise, se recupere a sua inserção em um contexto intricado de expressões, representações e estratégias de gestão que acontecem na escola. Enquanto fenômeno de aprendizagem, a indisciplina liga-se, deste modo, diretamente à relação professor-aluno, constituindo-se ponto fulcral da prática

pedagógica (ESTRELA, 2002, p. 33) e, portanto, da construção e desdobramentos dos processos de ensino e de aprendizagem e do currículo escolar.

Portanto, a análise sobre indisciplina escolar em suas representações, expressões e significados, requer uma atitude investigativa que não a reduza a componentes meramente comportamentalistas, unilaterais e culpabilizadores dos alunos, dos professores, das famílias ou da sociedade em geral. Requer ainda a reintegração ao seu contexto próprio nas relações entre os sujeitos da prática pedagógica – professores e alunos.

Diante disso, dada a crescente complexidade das expressões de indisciplina nas escolas, por ser um fenômeno que desconhece fronteiras entre países, desafiando educadores e teóricos de diversas partes do mundo, e também pelo que apontam os estudos sobre uma maior incidência do fenômeno nas últimas décadas, é necessário que se (re)contextualize a própria noção de indisciplina, superando a análise tradicional de viés comportamentalista e unilateral, que entende a indisciplina apenas como problema de comportamento do aluno, para abordagens de ordem sistêmica e complexa (GARCIA, 2008).

Como consequência dessa ampliação no horizonte de compreensão do fenômeno da indisciplina – em que se conjugam abordagens sobre as condutas, as atitudes, os modos de socialização, os relacionamentos e o desenvolvimento cognitivo dos alunos - há de se pensar para além do refinamento das estratégias de controle e de intervenção pós-fato, práticas recorrentes no modelo de escola tradicional, para abordagens mais progressistas e democráticas que visam à prevenção dos quadros de indisciplina.

Em entrevista ao Programa Plug, da Rede Paranaense de Comunicação (RPCTV), Garcia (2010b) afirma que o entendimento da Pedagogia sobre disciplina na escola caminha para a superação do paradigma tradicional em que a disciplina tem a ver com um jeito de ser, de seguimento e obediência a regras impostas, exteriores à relação pedagógica professor e aluno na sala de aula, por um novo paradigma, das pedagogias progressistas a partir do século XX, em que se passa a

entender a disciplina como uma conduta dinâmica e de liberdade para a aprendizagem em sala de aula, em ambientes cada vez mais democráticos.

Este autor afirma ainda que as escolas que conseguiram superar o paradigma do controle social em direção ao paradigma do desenvolvimento da criança, estão conseguindo melhores resultados, tanto no desenvolvimento moral quanto no cognitivo dos estudantes, porque estão educando para a reflexão, a crítica e a participação, enfim para o desenvolvimento de um profundo senso democrático.

Mas, de que forma a escola pode reinventar-se de tal modo? Na entrevista citada, Garcia (2010b) aponta para uma possibilidade, utilizando-se para sua argumentação do exemplo da escola na Finlândia[30]. Diz que, ao pensarem sobre a necessidade de superar o paradigma tradicional da sala de aula silenciada e ordenada através de rigoroso controle disciplinar, investiram efetivamente na formação dos educadores, que se tornaram excelentes em não se desconectar de seus alunos, reduzindo os índices de insucesso escolar a níveis próximos de zero. Ou seja, investiu-se na formação dos professores para saber lidar com a diversidade em sala de aula, a identificar e trabalhar as diferenças em prol do estabelecimento de novas bases para a relação professor-aluno-conhecimento.

Isto sugere, portanto, ações em várias direções: em direção à compreensão sobre os alunos que se têm hoje em sala de aula, que se constituem novos sujeitos; em direção ao professor e sua habilitação para atuar nestes novos contextos tão exigentes e diante destes novos sujeitos; e também em direção à revisão de paradigmas, de professores e gestores, sobre os quais se assentam sua compreensão de mundo, de seus projetos e das ações e relações que se estabelecem na escola hoje. Em decorrência do que é necessário colocar-se em

---

[30] Sem a intenção de questionar a validade deste exemplo, apenas insiste-se na necessidade de contextualizar as condições (território, população, investimentos na universalização da educação desde os primórdios do século XX, entre outras), que possibilitaram à Finlândia realizar tais transformações, que com certeza são diferentes dos contextos de outros países, entre os quais o Brasil.

pauta a discussão sobre entendimentos possíveis acerca da indisciplina e sua origem.

Nos estudos realizados sobre a temática da indisciplina na escola há claras divergências quanto ao entendimento e origem de suas causas, ora privilegiando abordagens explicativas que a destacam como fenômeno externo à escola, em que as dificuldades percebidas nas relações entre professor e aluno seriam como que resultantes ou reflexos de problemas mais amplos de cunho sociológico e/ou psicológico que acontecem na sociedade em geral. Em outros, pelo contrário, se privilegiam abordagens cujo foco é o palco mesmo em que acontecem as relações entre o professor e os alunos e destes entre si, a sala de aula e os outros espaços escolares fora deste. E, há ainda, estudos que focalizam tanto as influências macro quanto microssociais, evidenciando as inter-relações entre influências externas e internas, ou seja, refletidas, mas também produzidas na/pela escola, que remetem "[...] a esquemas de elaboração social, a crenças que são elaboradas na interação entre professores, alunos, contextos, regras, eventos etc." (GARCIA, 2006, p. 3002).

Considerando-se, portanto, a escola um sistema aberto, histórico, que interage com seu entorno a todo tempo, absorvida por múltiplas demandas entre as quais se destacam aquelas originadas pelo processo de democratização do acesso aos novos públicos oriundos das classes populares, é também questionada em suas funções e finalidades. Ou seja, não imunes a estas inúmeras tensões e desequilíbrios, professores e gestores se veem confrontados com a necessidade de ressignificar papeis, funções, políticas e práticas.

Em decorrência disto se percebe na escola hoje um amplo movimento de reestruturação interna e complexificação dos tecidos das relações entre seus sujeitos, do que deriva, segundo Aquino (2003, p. 377), "[...] a ideia recorrente de 'crise' da autoridade dos agentes das instituições sociais (mormente os pais e educadores), assim como seus reflexos na autonomia da clientela dessas mesmas instituições" (grifos do autor). É nesse contexto que a indisciplina situa-se tanto no interior da escola "[...] como o inimigo número um do educador atual" (AQUINO,

1996, p. 40), e também como reflexo de seu entorno social e histórico mais amplo.

Dessa inserção da escola no contexto sócio-histórico mais amplo, que lhe dá origem e significado, podem-se perceber em seu interior os reflexos dos embates que perpassam estes contextos, entre os quais Estrela (2002, p. 13) destaca "[...] as desigualdades econômicas e sociais, que crescentemente se têm vindo a agravar gerando fenômenos preocupantes de exclusão social, a erosão da coesão familiar, a crise dos valores e o conflito de gerações", em decorrência dos quais a indisciplina tem se apresentado como um dos principais problemas que comprometem a vida escolar, e mais especificamente a relação professor-aluno, que acaba por configurar-se como uma

> [...] realidade conflitual em que o poder e a normatividade do professor se manifestam, sobretudo no lugar predominante por ele ocupado no sistema de comunicações da aula e na sua regulação e põem em jogo um sistema de representações e expectativas recíprocas que, muitas vezes, geram um grande equívoco de ordem pedagógica com o qual alguns alunos não pactuam levando-os a procurar no grupo de pares o apoio afetivo, a recuperação e afirmação da sua autoestima que a ação pedagógica muitas vezes não favorece e mesmo a procurar formas subversivas de autoridade, ligada à imposição das 'regras de desordem' que talvez mais não sejam do que a disciplina da contradisciplina. (ESTRELA, 2002, p. 77; grifos no original).

Mas, quais as razões para este confronto? Aquino (2003, p. 379) sugere o entendimento das causas da indisciplina a partir de três fontes: a primeira, que a indisciplina resultaria como questionamento ao estatuto e à noção de autoridade docente; a segunda, "[...] como efeitos do impacto que as novas demandas sociais, advindas do processo de democratização do acesso escolar, vêm causando no processamento das salas de aula", a partir dos quais se materializam as condutas dos alunos como atípicas, desviantes ou anômalas; e, a terceira, que parte da constatação radical da divergência entre o modelo desejável de aluno e o perfil real deste, a partir dos quais se podem entender os conflitos escolares como sinalizadores da inevitável necessidade de transformar a escola, desde seus

programas, tempos, espaços e relações.

Para este autor, portanto, esta “desordem” nas relações pedagógicas pode ser caracterizada como resultante de um contexto cotidiano regido “[...] por uma espécie de tensão ininterrupta e excludente”, colocando como principal queixa dos educadores os “[...] problemas de relacionamento interpessoal em sala de aula”, dos quais os principais ‘sintomas’ são “[...] a indisciplina, agressividades, revanchismo e apatia”, decorrentes, em seu entendimento, da perda da credibilidade entre escola e família (p. 378).

Tem-se, portanto, com base nestes autores, além das influências macrossociais um confronto interno, situado na relação entre os sujeitos da prática educativa que se apresenta agudizado de um lado pelas manifestações dos alunos, tidas como disruptivas e, de outro, pelas medidas e estratégias tampouco acolhedoras por parte dos educadores, marcadas que são ainda por “[...] ameaças, represálias, humilhações e banimentos” (AQUINO, 2003, p. 378). Buscando uma possibilidade de síntese entre estas visões, tem-se como foco nesta dissertação a indisciplina enquanto fenômeno socialmente construído na escola e como resultante das interações que acontecem entre o professor e o aluno na sala de aula, sem, contudo, descontextualizá-la de seus condicionamentos externos de ordem sócio-politico-econômica e cultural.

Por se tratar, portanto, de um fenômeno complexo, que envolve múltiplos fatores (internos e externos à escola), também múltiplas abordagens (Psicologia, Sociologia e Pedagogia), dada a sua amplitude conceitual e de expressões na realidade e representações por parte de seus atores, é que nesta investigação se localiza a indisciplina no contexto da escola e suas consequências na e para a relação pedagógica, fazendo-se necessário, portanto, que se pergunte sobre “[...] que regras e valores estão em causa, que situações contextualizam os incidentes, que fatores intervêm mais diretamente, que finalidades e funções podem desempenhar estes comportamentos, enfim, em que é que eles se traduzem e o que querem traduzir no contexto geral da vida na aula e na escola” (AMADO, 1999, p. 3).

Com base nisto, pode-se entender a indisciplina como uma expressão bem-vinda, legítima, um indicativo de que algo na relação pedagógica não está bem. Conforme Aquino (2003, p. 384), tal situação “[...] estaria sinalizando, que algo, do ponto de vista pedagógico e, mais especificamente, das relações estabelecidas em sala de aula, não está se desdobrando de acordo com as expectativas dos envolvidos”. Contudo, aqui se questiona a possibilidade de que a relação pedagógica se venha a desdobrar-se segundo as expectativas dos sujeitos nela conflitivamente imbricados.

As expressões de indisciplina, portanto, estariam reclamando outros olhares e outras ações por parte de professores e gestores, diante das quais, antes de se atribuir culpa aos alunos, à família, à turma ou à sociedade, ou agir de forma punitiva e autoritária, se poderia refletir e perguntar-se sobre a própria prática, do planejamento à execução das aulas, das atividades e metodologias de trabalho, dos arranjos das turmas e das condições ambientais de trabalho tanto dos alunos quanto dos professores. Isto porque, conforme Amado (2007, p. 134), já se tem hoje “[...] alguma evidência de que as percepções dos alunos sobre os ambientes de aprendizagem que eles próprios vivenciam, uma vez investigadas, se tornam úteis no processo educacional e no aperfeiçoamento do professorado”.

Portanto, em direção contrária a abordagens que culpabilizam unilateralmente o aluno, a família ou a sociedade, ou também somente o professor, torna-se imprescindível um duplo movimento de mudança, um olhar amplo, fazendo convergir “[...] a atenção da investigação sobre a escola, a turma, o professor e a sociedade” (ESTRELA, 2002, p. 103), e ao mesmo tempo um deslocamento da preocupação sobre a indisciplina, antes centrada na “[...] pessoa desviante, para o processo de imputação do desvio” (p. 87).

Ambos os movimentos, apontam para a necessidade de se assumir a escola, o professor, o aluno, a sociedade e o processo de interação pedagógica como foco dos confrontos que acontecem na escola, o que implica, entre outras ações, repensar a relação pedagógica, a ação do professor e do aluno, a

planificação, execução e avaliação da aula, como também, repensar a escola sua organização e finalidades, expressas e constituintes que são, em última instância, do *currículo praticado*.

Sob esta perspectiva pedagógica, portanto, a questão da indisciplina tem representado um problema de ordem grave a ser enfrentado pela escola, os sistemas de ensino e diariamente pelos professores em suas aulas. Porém, mais que entender a indisciplina como problema, o que pode indicar a carga do risco da imobilidade e do recurso a respostas já prontas, pode-se entendê-la enquanto exercendo uma função produtiva (GARCIA, 2010b) que estaria sugerindo alguma inadequação das práticas pedagógicas e da própria relação que se estabelece em sala de aula, sendo, por conseguinte, passível de ser tomada enquanto pretexto para que se reflita sobre estas mesmas práticas e relações. Neste sentido, a indisciplina, segundo propõe Garcia (2010b, p. 399) "[...] possui conteúdo e não apenas forma" e estaria reclamando o protagonismo dos alunos na constituição da relação pedagógica em sala de aula.

Consequente a isso, ouvir a voz dos alunos constituiria, segundo afirma Amado (2007, p. 117),

> [...] uma condição fundamental na construção de uma escola democrática e na promoção da educação para a cidadania, [porque] contém um enorme potencial para a compreensão da vida nas escolas e para a transformação das práticas educativas combinando a eficácia na aprendizagem e a humanização na relação professor-aluno.

Condizente a isso e pressupondo-se os limites quanto à generalização de tais colocações, os estudos de Freller (2001), Silva e Neves (2004) e Golba (2008), sugerem que ouvir a voz dos alunos, buscando compreender o que desejam comunicar com suas indisciplinas, pode representar um importante avanço na compreensão da vida e das relações que se estabelecem na escola, revelando-se e potencialmente construtivo para a inovação da prática pedagógica.

Freller (2001), em sua tese de doutoramento na USP, desenvolveu uma investigação com alunos, pais e professores do Ensino Fundamental e Médio, e aponta que, em sentido amplo, na visão dos alunos as expressões de indisciplina seriam reações à inadequação de práticas escolares que não contribuem para a aprendizagem (p. 66). Segundo Garcia (2009b, p. 7131), analisando este estudo, a indisciplina dos alunos estaria comunicando "[...] o desejo dos indisciplinados por práticas pedagógicas adequadas, o que compreende também melhores relações entre professores e alunos".

Por sua vez, nos estudos de Silva e Neves (2004), realizados com alunos do sexto ano de escolaridade básica, em Portugal, os dados, segundo analisa Garcia (2009b, p. 7133), apontam para a compreensão de que as indisciplinas dos alunos estariam comunicando "[...] uma insatisfação em relação a práticas pedagógicas mais centradas nos professores, [...] decorrência de uma reação ou resistência a uma expectativa de algum modo expressa pelos professores quanto ao papel mais passivo a ser exercido pelos estudantes em sala de aula".

Nesta mesma linha de estudos, Golba (2008), em sua pesquisa de Mestrado desenvolve uma investigação de cujo levantamento de dados entre alunos da oitava série do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Cândido de Abreu, no Paraná, pode-se depreender que a indisciplina implica rompimento com a ordem e assim poderia ser entendida "[...] como resistência àquilo que a escola oferece aos alunos, mas que não satisfaz suas expectativas em termos, principalmente de orientações e oportunidades" (GOLBA, 2008, p. 73).

Assim, com base nestes três estudos, ao escolherem dar voz a estes outros sujeitos da relação pedagógica, os alunos e suas indisciplinas, em suas diferentes formas e significados, com atenção mais ao conteúdo que às formas de expressão de suas indisciplinas, pode-se inferir que os indisciplinados com base nos contextos e nas circunstâncias a que são submetidos na escola e na sala de aula, estariam desejando comunicar, conforme destacados por Garcia (2009b, p. 7127), "[...] um estatuto de legitimidade de algumas expressões de indisciplina; [...] a inadequação e

inconsistência de algumas práticas exercidas pelos professores; [...] e a disposição de resistir a práticas autoritárias e excludentes exercidas nas escolas".

Tudo isso corrobora a tese que aqui se advoga de que a indisciplina, para além de ser apenas um problema de comportamento a ser enfrentada/contida com práticas de intervenção e/ou punição, precisa ser acolhida como expressão legítima e produtiva dos alunos, enquanto elemento articulador do *currículo praticado*, podendo inaugurar novas e criativas leituras para a inovação da prática pedagógica e sua adequação aos novos contextos e sujeitos na atualidade.

Para isto, importa assumir-se, escola e professores, em perspectivas de mudança do enfrentamento baseado na lógica da intervenção e repressão em questões de indisciplina, transformando-se em direção a outro paradigma (GARCIA, 2008), baseado no diálogo, na escuta, na acolhida, no reconhecimento, no encontro produtivo entre os sujeitos da relação pedagógica, que busque em lugar de receitas e respostas prontas, novas respostas advindas de uma atitude investigativa e crítica sobre a própria prática pedagógica (AMADO, 2007; GARCIA, 1999).

Necessário, do mesmo modo, que a prática pedagógica na sala de aula se estabeleça sobre bases mais democráticas de constituição das relações entre professores e alunos. Conforme sugere Garcia (2009a, p. 7720), tais condições são possibilitadoras, entre outras consequências e dimensões das relações e do trabalho escolar, também de menor incidência de eventos de indisciplina, porque se estabelecem a partir de novos contornos e estatutos para os sujeitos da relação pedagógica.

Condições estas que se pressupõe potencialmente produtivas para o exercício democrático da participação dos alunos na constituição de novos significados para a sua atuação em sala de aula, bem como para os professores aproximarem-se de seus interlocutores em função da criação e manutenção de um ambiente pedagogicamente favorável à aprendizagem de todos, ou seja, na produção conjunta de um caminho – *curriculum* – que os alunos possam percorrer, sentir-se a ele pertencentes e a partir do qual se vão tornando autores de sua

própria história, de seu conhecimento e de suas escolhas.

4.2 INDISCIPLINA E CURRÍCULO PRATICADO

Destacou-se nesta dissertação a noção de *currículo praticado* (SACRISTAN, 2000), ou currículo em uso (MOREIRA, 1998, p. 21), como foco para esta investigação. O *currículo praticado*, portanto, aquele que é "[...] efetivamente trabalhado pelos professores em sala de aula, [...] desdobrado no contexto das práticas pedagógicas" (GARCIA, 2007, p. 718), ao mesmo tempo, segundo este autor, implica um processo ambivalente de reflexão e refração às determinações legais e expectativas formais do currículo oficial, uma vez que

> [...] pode ser representado como um artefato cultural desenhado para promover práticas de ensino, aprendizagem e socialização na escola, ele também pode ser interpretado como um veículo de controle exercido na escola. Neste sentido, ao mesmo tempo em que o currículo apresenta relações com a aprendizagem, ele também é um veículo de práticas disciplinares na escola. (GARCIA, 2010a, p. 47-48).

Com base nisto, aqui se defende a possibilidade de o *currículo praticado* constituir uma "[...] instância de reelaboração decisória" (GARCIA, 2007, p. 718), de "[...] negociação entre professores e alunos" (ERIKSON e SHULTZ, 1992[31] *apud* GARCIA, 2010a, p. 50), a partir principalmente dos embates dos professores com as expressões, contextos e significados das indisciplinas dos alunos.

O desdobramento do *currículo praticado* nos cotidianos escolares, nas relações entre professores e alunos na sala de aula, portanto, não ocorre sem resistências e, a indisciplina, conforme afirma Garcia (2010a, p. 48), "[...] sob

---

[31] ERIKSON, F.; SHULTZ, J. Student's experience of the curriculum. In: JACKSON, P. E. (Ed.). *Handbook of research on curriculum.* New York: Mcmillan, 1992, p. 468-471.

diferentes formas é capaz de transformar as decisões sobre o currículo". A indisciplina, neste sentido, representa forças de resistência, contestação, instabilidade e até mesmo de esvaziamento do currículo (GARCIA, 2007, p. 718).

Neste sentido, se poderia falar de indisciplinas, no plural e não no singular. De tal modo, que algumas das formas e expressões de indisciplina poderiam ser tomadas enquanto táticas ou estratégias dos "indisciplinados", de "rebeldia criativa", traduzidas "[...] na forma como os alunos escapam não somente ao controle dos seus movimentos na escola, mas na forma como modificam o curso do currículo e, portanto, as experiências de aprendizagem a que são expostos" (GARCIA, 2011, p. 375).

Destaca-se, desta forma, o caráter produtivo de algumas expressões, contextos e significados da indisciplina, capazes de serem tomadas enquanto forças de transformação das relações entre professores e alunos, implicando mudanças nas decisões sobre o currículo e nas relações de poder entre eles (GARCIA, 2010a, p. 51), e assim, constituindo-se também em configuradoras de suas identidades (SILVA, 2011).

Neste sentido, podem-se supor tais expressões das indisciplinas dos alunos como capazes ainda "[...] de colocar os professores para pensar sobre como ensinam e lidam com os alunos em sala de aula" (GARCIA, 2011, p. 375). Por outro lado, segundo este autor, podem contribuir também para ampliar o entendimento dos educadores acerca de "[...] como os alunos percebem a sala de aula, na qual tentam tornar mais significativas as experiências de aprendizagem que lhes parecem insatisfatórias" (p. 378).

Para este autor, o *currículo praticado* é mais suscetível à influência das decisões dos professores (GARCIA, 2010a, p. 50), uma vez que situado no território da sala de aula sofrendo inúmeras interferências advindas sejam das escolhas dos próprios professores em relação aos conteúdos ou aos métodos, feitas a partir também de referências a experiências anteriores de encontros com as expressões de indisciplina em sala de aula, seja pela influência imediata das indisciplinas dos

alunos manifestando resistência, contestação, ruptura, descontentamento, ou mesmo esvaziamento, em relação principalmente ao distanciamento entre aquilo que se propõe como expectativa ou *culturalmente necessário* e o cotidiano da vida e das experiências dos alunos.

Algumas expressões de indisciplina dos alunos estariam se configurando, neste contexto, "[...] como uma contestação baseada no discernimento da distância entre os valores sinalizados aos alunos, e as finalidades e práticas educacionais desenhadas para eles" (GARCIA, 2010b, p. 400). Por conseguinte, se de um lado, a indisciplina estaria comunicando este distanciamento entre as expectativas e interesses dos alunos, omitidos e silenciados na escola; por outro, e conforme as diversas leituras desse fenômeno no contexto escolar, poderia indicar também "[...] um desejo de estabelecer referências novas na escola, que poderiam inspirar, por exemplo, diferentes formas de equacionar as relações de poder entre professores e alunos, bem como novas perspectivas para o currículo" (p. 400).

Desta forma, as indisciplinas dos alunos estariam implicando múltiplas formas de impactos na prática pedagógica, no currículo pretendido, planejado, executado e avaliado pelo professor, bem como nas estratégias de aprendizagem desenvolvidas pelos alunos, especialmente levando-se em consideração os modos como os professores interpretam os significados das expressões de indisciplina e a partir dos quais (re)elaboram suas estratégias didáticas.

Tendo em vista treinar o olhar investigativo e analítico deste pesquisador, para compreender quais são algumas destas implicações dos impactos da indisciplina sobre o currículo, a partir das decorrências que produzem na prática dos professores, na próxima seção se apresentam os dados de duas investigações qualitativas. A primeira foi desenvolvida por Ennis (1996) e tem como foco a percepção dos professores sobre os confrontos com alunos indisciplinados em suas salas de aula. A segunda, desenvolvida por Cothran e Ennis (1997), analisa as implicações da indisciplina nas decisões dos professores sobre o gerenciamento da sala e do currículo.

4.2.1 Implicações da indisciplina sobre o currículo

Segundo a pesquisadora Ennis[32], com base nos estudos de Erickson e Shultz (1992[33] *apud* ENNIS, 1996, p. 1), os confrontos entre professores e alunos na sala de aula "[...] parecem surgir quando os alunos percebem que não estão sendo tratados de forma justa, ou porque não concebem o conteúdo como útil, ou simplesmente porque eles estão entediados e reconhecem que os confrontos adicionam emoção à monotonia de um dia de escola".

O confronto, conforme sugerem estes autores, cria um contexto desfavorável à aprendizagem, um mal estar nos professores que pode resultar em um posicionamento defensivo ou de recuo da parte dos professores, que tem como consequência a limitação das oportunidades de aprendizagem que proporcionam aos alunos. Diante do que se pressupõe, portanto, uma relação convergente entre o clima que se estabelece no contexto da sala de aula e seus efeitos na prática docente e, consequentemente, nas expectativas e nos contextos de aprendizagem proporcionados aos alunos.

Em contextos como os analisados na pesquisa de Ennis (1996, p. 2) – em que o confronto se mostra agudizado entre, de um lado, os professores em suas tentativas por manter a gestão e o controle sobre a aula, e de outro, os alunos

---

[32] A pesquisa desenvolvida por Ennis (1996), em dez escolas urbanas de um distrito no leste dos Estados Unidos, um contexto marcado pelo multiculturalismo, onde dos 110.000 estudantes do distrito, 69% são afro-americanos, oriundos de famílias de classes populares, e 80% dos professores são de origem euro-americana, foi realizada após cinco anos de consultoria e formação de professores no distrito, refletindo sobre temas como o desenvolvimento curricular e a motivação dos alunos. Além da observação das aulas durante um período de seis semanas nas turmas, segundo classificação atribuída pelos professores entrevistados, consideradas a partir do clima/contexto da sala de aula em três graus: melhor, médio e mais difícil, foram entrevistados 10 professores das áreas de inglês, matemática, ciências, música e educação física, com 21 a 38 anos de experiência docente, sendo sete deles euro-americanos e três afro-americanos, e teve como foco analisar os impactos do confronto com os alunos indisciplinados no currículo pretendido pelos professores.

[33] *Op. Cit*.

tentando afirmar suas próprias formas de controle tendo em vista criar um ambiente escolar diferente daquele que lhes é proporcionado – os dados sugerem que em decorrência disto os professores alteram o currículo pretendido e, quando não, desistem de suas aulas e do cuidado com a aprendizagem de seus alunos, evitando os conteúdos polêmicos e apoiando-se no retorno a práticas tradicionais de ensino.

Com relação às causas deste recuo dos professores no que pretendiam ensinar aos alunos, e também no modo como pretendiam fazê-lo, deve-se, segundo a pesquisadora e na perspectiva dos professores entrevistados, a três motivos principais: primeiro, porque acreditam que os alunos são desinteressados; segundo, porque entendem que os alunos se recusam a aprender ou a participar das atividades propostas; e, terceiro, porque a abordagem de determinados conteúdos gera confrontos diante dos quais não se sentem preparados para fazer a mediação em sala de aula (ENNIS, 1996, p. 3). Ressaltam que, além disto, sentem-se abandonados pelos setores e pessoal administrativo da escola e também não recebem o apoio dos pais em suas possíveis tentativas de resolução dos conflitos.

As indisciplinas dos alunos, conforme a percepção dos professores entrevistados por Ennis (1996), que se expressam através de sua desmotivação, desinteresse ou recusa pelos estudos, parece encontrar reforço em uma crença comum ao universo docente segundo a qual os professores justificam já ter tentado de tudo para motivar os seus alunos, mas que resultaram improdutivas porque, em seu entendimento, mesmo assim os alunos se recusam a aprender.

Para a pesquisadora, porém, a atribuição de culpa ao aluno, de culpa ao professor, ao sistema ou aos pais constitui uma percepção superficial e de fuga ao problema e que, por isso mesmo, se torna improdutiva para a compreensão ou resolução dos conflitos. Sobre isso, afirma que não se trata de atribuir culpa a este ou àquele, mas que é preciso desvelar as razões subjacentes aos confrontos e ao desinteresse, resultantes, entre outros motivos, “[...] de décadas de subserviência cultural e econômica” (ENNIS, 1996, p. 5), bem como da fragmentação curricular, da rigidez das práticas disciplinares, e também da situação econômica vivida por estes

estudantes, de suas múltiplas e radicais experiências de vida nos contextos sociais a que estão submetidos e, que em razão destes, percebem o desligamento do currículo com suas próprias vidas.

Além do desinteresse apregoado, há indisciplinas que se expressam também através da recusa dos alunos em participar de certas atividades, diante do que a reação dos professores se traduz em desviar-se da proposição destas atividades entendidas como provocadoras de confrontos, porque estariam expondo a baixa autoestima dos estudantes que não se sentem capazes de um bom desempenho nas mesmas. Como estratégias diante disto e tendo em vista evitar os comportamentos desafiadores e disruptivos dos alunos, os professores tendem a evitar atividades baseadas, por exemplo, em solicitações de respostas orais diante de toda a turma em sala de aula, apresentações de trabalhos e até mesmo a escrita na lousa, e consequentemente diminuindo suas exigências quanto ao cumprimento de determinadas tarefas e atividades (ENNIS, 1996, p. 6-7).

Por outro lado, os dados desta investigação também sugerem que o recuo dos professores, diante dos confrontos com as indisciplinas dos alunos, em relação ao currículo pretendido, pode resultar, além disso, de sua dificuldade em mediar estes confrontos em sala, ou da sua falta de habilidade em lidar com a distribuição do poder em sala de aula e permitir aos alunos algum tipo de controle sobre o currículo, ou seja, de exercer um poder partilhado democraticamente com eles. Tal situação, conforme sugere a pesquisadora, manifesta uma crença bastante presente entre os professores de que seu papel, e, portanto, sua identidade docente se traduziria na função de transmitir, de comunicar aos alunos os conteúdos prescritos; qualquer interferência, portanto, na esfera de controle que viesse abalar a posição de quem é o responsável pelas decisões, resultaria em caos (ENNIS, 1996, p. 8-9).

Ainda que entendessem a necessidade de adaptar o currículo aos contextos de aprendizagem de seus alunos e suas salas de aula, percebiam ser potencialmente explosivo permitir aos estudantes influenciar o currículo com suas próprias expectativas, diante do que se sentiam despreparados, e abandonados pela

administração e pelas famílias, para mediar e gerenciar tais situações e, que, portanto, deveriam ser evitadas.

Nesse campo de relações e escolhas, marcadamente conflitivo, os professores se empenham por motivar e ensinar, reclamam pelo interesse de seus alunos e por autonomia para adaptar o currículo tendo em vista os contextos escolares em que atuam; mas, também, tendo em vista os confrontos com a indisciplina nas suas salas de aula, passam a evitar as situações potencialmente provocadores de conflitos, a partir seja do seu entendimento de ser esta a única forma possível de continuar com os alunos em sala, de 'capturá-los' para suas aulas, seja pela sua desconfiança na resolução destes conflitos em instâncias fora da sala de aula, como orientação educacional e/ou direção, e também por diversas razões, por sentirem-se despreparados ou desamparados por estes para o gerenciamento de classes conflituosas e desafiadoras.

Tais situações representam um mal estar que angustia os professores, porque se sentem impedidos de desenvolver o currículo pretendido por eles e esperado pela escola, e passam a questionar-se em seu papel, em sua identidade docente, diante de um sentimento sempre presente de frustração, de desconexão com seus alunos, de estar ensinando "apenas o básico" (ENNIS, 1996, p. 10). Percebem-se, tal como seus alunos, descolados, desapropriados do currículo.

Pode-se depreender ainda que tais constatações apontem ainda para a necessidade de se ampliar a compreensão dos professores sobre a indisciplina e as formas de sua prevenção em sala de aula; de se construir, conjuntamente na escola, outros olhares, novas perspectivas e novas referências para a prática e para a relação pedagógica, baseadas em uma nova equação quanto às relações de poder entre professores e alunos, de forma a abrirem-se novas perspectivas para o currículo em que se pudesse, ao mesmo tempo, produzir um contexto favorável à relação, mas também ao conhecimento, ou seja, à ensinagem e à aprendizagem.

Em decorrência desta busca por alguma possibilidade de convergência entre professores e alunos em sala de aula, e o estabelecimento de um contexto produtivo para a ensinagem e a aprendizagem, na sequência se recuperam os achados de uma investigação desenvolvida pelas pesquisadoras estadunidenses Cothran e Ennis (1997)[34], sobre a atuação de professores e alunos em contextos conflitivos, numa perspectiva de possibilidade de abertura a uma "[...] relação de poder recíproco, em que professores e alunos compartilham o controle do ambiente de aprendizagem" (COTHRAN e ENNIS, 1997, p. 1).

As pesquisadoras tiveram como pressuposto uma percepção de que na atualidade, como implicação de mudanças sociais e econômicas em nível macrossocial, ocorreram alterações na visão tradicional sobre o poder dos professores, que antes estava baseado no papel que desempenhavam enquanto "[...] doadores de conhecimento especializado" (COTHRAN e ENNIS, 1997, p. 2). Ou seja, naquela situação anterior a sua posição de autoridade, de transmissor do saber, bastava ao professor para impor aos estudantes o comportamento adequado em sala. Contudo, nas salas de aula hoje estão presentes, aqueles já aqui mencionados, os novos sujeitos-alunos da 'pós-modernidade', "alienígenas" (SILVA, 2008), que não estão dispostos a aceitar esta visão tradicional da autoridade do professor.

Os comportamentos, atitudes e expressões de resistência, manifestos através da indisciplina, se multiplicam nas salas de aula, evidenciando que há um conflito de interesses entre os sujeitos da relação pedagógica, que se pode dizer, originado a partir então do enfraquecimento da relação de autoridade, mas, conforme sugerem as pesquisadoras, também de certa perda na credibilidade na

---

[34] A pesquisa de Cothran e Ennis (1997) foi desenvolvida com base em observação e entrevistas com 4 professores de educação física e seus alunos em uma escola elementar no Condado de Grant, nos Estados Unidos. Os 51 estudantes que participaram da pesquisa abrangem a faixa etária entre 9 e 10 anos de idade, sendo 89% deles de origem afroamericana, e os 11% restantes sobretudo de origem euro-americana. Os professores participantes foram indicados pelo supervisor distrital de educação física tendo em vista sua experiência na docência. Teve como foco de investigação as relações de poder entre professor e aluno em contextos conflitivos.

função social da escola causada por uma quebra entre as finalidades e possibilidades da escola e as expectativas dos alunos e suas famílias, especialmente das classes populares, que desacreditam da tradicional suposição de que o sucesso na escola estaria diretamente relacionado com o sucesso profissional, financeiro, depois da escola (COTHRAN e ENNIS, 1997, p. 2).

Aliado a estes, Cothran e Ennis sugerem um terceiro fator que poderia estar contribuindo para alterar a equação de poder na escola, que se traduz no conflito de interesses entre professores e alunos quanto às finalidades e a própria prática da escola. Enquanto os professores estariam focados no ensino e nos conteúdos, e em decorrência, na aprendizagem dos alunos, portanto, em objetivos educacionais mais amplos; os alunos, por seu lado, estariam focados em objetivos não educacionais, em suas relações, o que "[...] cria uma tensão nas salas de aula que influencia a eficácia escolar" (p. 3), e que, por sua vez, estaria forçando professores e alunos a estabelecerem uma relação de negociação com base nestes interesses conflitantes.

A resistência por um lado e a busca por um clima de conformidade por outro, impõe que se encontre um meio termo que torne possíveis a convivência, o ensino e a aprendizagem em sala de aula, ou seja, que se gerenciem estas tensões de forma produtiva e positiva para todos os envolvidos. Nesta perspectiva, portanto, "[...] o reconhecimento de que a negociação ocorre em sala de aula implica que todos os participantes, e não apenas os professores, têm poder" (COTHRAN e ENNIS, 1997, p. 3). Por conseguinte, uma vez que se admita poder haver em sala de aula um poder compartilhado, negociado entre estes sujeitos, que têm expectativas e interesses diferenciados e conflitantes, se torna necessário entender de que formas ocorrem estas negociações e suas implicações para a prática pedagógica.

Com base nisto, além da constatação sempre presente nos relatos dos professores entrevistados pelas pesquisadoras de que esteja cada vez mais difícil ensinar a estes estudantes, cumpre destacar um importante achado desta pesquisa, que indica a presença de outro componente nesta equação, qual seja, a percepção dos próprios professores quanto à sua limitação de recursos para lidar com estes

alunos e suas indisciplinas (COTHRAN e ENNIS, 1997, p. 9). Neste sentido, pode-se sugerir que a dificuldade de gerenciar os conflitos e tensões produzidos pela indisciplina, aliada a contextos cada vez mais marcados pela resistência e propensos à disrupção, podem aumentar consideravelmente as possibilidades implosivas desses contextos.

As estratégias dos alunos para resistir às atividades, contextos e relações que lhes são proporcionados na escola, conforme os dados da pesquisa, têm em vista alterar o foco sobre os objetivos educacionais, o currículo pretendido pelos professores para o de seus interesses e relações, e se traduzem na negação a participarem nas atividades, na organização de “motins”, ou seja, na utilização de seu poder de liderar e influenciar grupos de colegas para a resistência diante do professor e, ainda, porém menos frequentes, nas estratégias mais agressivas de interrupção da aula. Tais estratégias, em seu intento de obter controle sobre o currículo, deste modo, colocam os professores diante do desafio da escolha entre a imposição e a negociação, entre resistir ou desistir, avançar ou recuar, enfim, entre tentar ensinar ou não ensinar o que estava planejado, mas em um ambiente menos conflitivo onde se poderia “sofrer menos” (COTHRAN e ENNIS, 1997, p. 6-9).

Segundo apontam os achados da investigação de Cothran e Ennis, os professores, diante destes dilemas, uma vez que em tentativas anteriores as “[...] sanções coercitivas mostraram-se muito limitadas e ineficazes, foram forçados a encontrar estratégias alternativas para ganhar o respeito dos alunos” (p. 9). Em suas táticas, oscilaram entre duas abordagens principais: a retirada estratégica das situações de conflito e a instauração de um sistema de trocas e recompensas baseado em notas, tendo em vista a conformação dos estudantes.

Como consequências destas abordagens os dados apontam, por um lado, o recuo dos professores em relação ao seu planejamento como estratégia para resolver o conflito entre os seus interesses educacionais e os interesses relacionais dos alunos, passando a oferecer apenas conteúdos que os alunos gostavam (COTHRAN e ENNIS, 1997, p. 10). Ou seja, para evitar o “motim”, a resistência

generalizada, passam a atender o que os alunos querem e assim ganham a sua conformidade, tornando-se capazes de controlá-los e obter deles participação, ao mesmo tempo em que se diminuem os conflitos comportamentais e cognitivos.

Por outro lado, alguns professores conjugam a estratégia de recuo em seus objetivos educacionais e a evitação dos conflitos, com a estratégia de recompensas baseada na troca entre a cooperação dos alunos e nota. Porém, como nem todos os alunos estavam dispostos a cooperar com base na troca por nota, os professores ampliam esse sistema, colocando como “valores de troca”, o “[...] acesso a atividades favoritas ou o tempo livre para alcançar dos alunos os comportamentos desejados” (COTHRAN e ENNIS, 1997, p. 11).

Diante da resistência ou do questionamento dos alunos em relação ao destaque que a escola e os professores atribuem aos conteúdos educacionais, as pesquisadoras afirmam que os professores se viram impelidos a impor ou persuadir a participação dos alunos utilizando-se de estratégias menos coercitivas, negociadas, que oferecessem menor resistência destes e, consequentemente, diminuíssem as tensões em classe (COTHRAN e ENNIS, 1997, p. 13).

Contudo, por uma série de razões provenientes desde a formação dos professores que não incluía a sua preparação para lidar com situações de conflitos disciplinares na escola, até mesmo a sua não participação enquanto sujeito-autor na elaboração dos currículos, de forma a tornar os programas e experiências de aprendizagem mais significativas e que atendessem às demandas dos alunos reais presentes em suas salas de aula, bem como pela falta de apoio dos gestores da escola e dos administradores do sistema para estas iniciativas e sua cobrança por manutenção da ordem; por tudo isso, não houve naquele contexto a possibilidade de elaborar uma proposta alternativa que fizesse sentido para a aprendizagem dos alunos, mas também para a prática dos professores em relação ao ensino, ao conhecimento e às relações de socialização dos alunos.

Com base naqueles dados, pode-se inferir que, ainda que os professores tenham conseguido estabelecer alguma forma de controle sobre os alunos e minimizar os conflitos e o seu sofrimento em suas classes, o efeito que daí decorre é no mínimo questionável, tendo em vista os objetivos educacionais de formulação de uma cultura comum a todos os alunos, entendida enquanto currículo formal ou pelo menos como um conjunto de diretrizes de aprendizagem previstas para cada etapa escolar, uma vez que a cooperação alcançada não foi capaz de produzir os resultados esperados quanto à aprendizagem dos alunos.

A negociação estabelecida em sala, o compartilhamento do poder de decisão, que nas quatro turmas investigadas sempre pendeu para a sobreposição dos interesses dos alunos em detrimento do currículo, dos objetivos educacionais, dos conteúdos, do conhecimento planejado pelos professores e pela escola, não foi condição suficiente para garantir àqueles o acesso a saberes outros que não os que já lhes eram familiares e concordes aos seus interesses e, portanto, “[...] o currículo negociado, na verdade, produziu uma ilusão de sucesso da classe, porque os alunos estavam ativos e cooperativos” (COTHRAN e ENNIS, 1997, p. 12). Estabeleceu-se, assim, um currículo que manteve a ordem, porém sem um foco educacional, perderam-se os conteúdos e com eles a possibilidade de aprendizagem do currículo pretendido.

Isto parece sugerir que alcançar um clima positivo para a interação em sala, para o ambiente de convivência, baseado apenas na conformidade dos alunos a partir de recursos e motivações extrínsecas, não seja condição suficiente para o ensino e a aprendizagem, para um projeto educativo que se paute também em objetivos relacionais, mas que não abdique de sua função de construção do conhecimento e promoção da cidadania.

Poderia estar sinalizando também a necessidade de se ressignificar a relação pedagógica com base em perspectivas inovadoras da prática pedagógica e de currículo escolar, sensíveis aos contextos escolares multiculturais da atualidade, aos novos sujeitos alunos e professores, que se estruturem no compartilhamento do

poder de decisão sobre o currículo entre professores e alunos, a partir do engajamento mútuo entre estes sujeitos no esforço de conjugar contextos favoráveis de convivência e de aprendizagem.

Neste sentido, pode-se entender a indisciplina como uma força legítima a indicar uma crise na relação pedagógica na escola e que, por isso mesmo, é preciso que seja enfrentada enquanto possibilidade de refletir criticamente sobre suas relações e implicações sobre o currículo, em busca de respostas novas, mais adequadas aos novos contextos e experiências escolares, em que não se prescinda da participação de seus sujeitos mais diretos, professores e alunos, de forma a tornarem-se estas respostas resultado de verdadeiro exercício crítico e democrático, evidenciando assim a constituição da função educativa da escola de "[...] formar cidadãos autônomos e críticos" (PARRAT-DAYAN, 2012, p. 170), onde um referencial de cultura comum a todos possa ser pensado "[...] não só por meio daquilo que o professor pode oferecer, mas também por intermédio das necessidades que os alunos têm, para que eles possam viver suas vidas" (p. 173).

Guardadas as devidas distâncias culturais entre o contexto estadunidense analisado nestas pesquisas e o contexto social, cultural e econômico das escolas no Brasil, os achados das pesquisas de Ennis (1996) e de Cothran e Ennis (1997) permitam interrogar sobre o *currículo praticado* a partir da análise das formas de atuação de professores e alunos no exercício do poder em sala de aula frente à indisciplina no cotidiano escolar. Apesar disso, pode-se ainda questionar sobre a efetividade de uma mudança no currículo para a transformação desses contextos, sem que se considerem outros elementos como a relação pedagógica, a mobilização do aluno para a aprendizagem, a diferenciação pedagógica na prática docente, ou seja, ainda é preciso investigar sobre as interferências exercidas pela indisciplina sobre os desdobramentos do *currículo praticado*.

5 INDISCIPLINA E CURRÍCULO PRATICADO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Esta investigação, que se propõe qualitativa, se caracteriza de forma exploratória e analítica sobre as formas de interferência exercidas pela indisciplina sobre o *currículo praticado* no Ensino Fundamental, tendo-se por base os estudos teóricos realizados e os dados coletados no cotidiano através de um questionário aplicado com professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, conforme se descreverá neste capítulo.

Pressupõe-se, portanto, a busca de conhecimento, a solução para algum problema, o que implica reconhecer, desde a concepção desta investigação, a dúvida, a incerteza, a "suspeita" (GAMBOA, 2012, p. 114) acerca do fenômeno a ser investigado, que se pretende tornar mais claro à medida que se promove o "[...] confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele" (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 1).

Conforme Bogdan e Biklen (2010, p. 16), a expressão investigação qualitativa constitui "[...] um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características". Estes estudos se têm destacado no conjunto das investigações realizadas no âmbito da educação porque focalizam "[...] situações específicas do cotidiano escolar" (ANDRÉ, 2010, p. 41)

Deste modo, aqui se utiliza o termo pesquisa qualitativa em uma perspectiva ampla, referindo-se a diferentes abordagens e estratégias de pesquisa que compartilham, segundo Eisner (1999, p. 32-40), pelo menos seis características comuns, que se buscará perseguir nesta investigação. Conforme este autor, na pesquisa qualitativa enfatiza-se a inserção do pesquisador no campo de investigação, a escuta de seus atores, neste caso, os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental; pressupõe-se a não neutralidade dos interlocutores, do que decorre a importância de entender preconceitos tanto do pesquisador quanto dos

sujeitos pesquisados, para apreender como os significados dos eventos são produzidos e o que querem comunicar; dedica-se ao detalhamento e interpretação do objeto investigado, pois os detalhes fornecem o contexto ao estudo; busca-se a coerência e o discernimento, contestando significados prontos e acabados advindos de processos estatísticos ou relações de causa e efeito, propondo novas perspectivas que permitam conhecer as coisas objetivamente a partir de novos olhares e compreensões; busca-se, portanto, confrontar as perspectivas dos sujeitos investigados, bem como as do pesquisador e também aquelas advindas do referencial teórico, com vistas a explicar os significados aparentes e dissimulados, que possibilitem perceber e interpretar as sutilezas veladas acerca do objeto focalizado.

Por conseguinte, e dada a escassez de abordagens com este foco na literatura educacional no Brasil, conforme já se mencionou na introdução, este estudo de natureza qualitativa se caracteriza como de tipo exploratório, o que segundo afirma Triviños (1987, p. 109), possibilita ao investigador “[...] aumentar sua experiência em torno de determinado problema”. Assim, busca-se na voz dos sujeitos pesquisados, a perspectiva dos professores participantes em seu contexto em relação à questão das formas de interferência exercidas pelas indisciplinas dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental sobre o *currículo praticado*.

E, também por sua característica analítica, os dados coletados na pesquisa de campo, com base nas respostas dos professores a um questionário, serão submetidos a um tipo de Análise de Conteúdo, segundo a abordagem proposta por Bardin (2011, p. 47), na tentativa de “[...] compreender o sentido da comunicação, mas também, e principalmente, *desviar* o olhar para outra significação, outra mensagem entrevista por meio ou ao lado da mensagem primeira” (grifos no original), com vistas à possibilidade de experimentar outros olhares e novas perspectivas sobre o objeto investigado.

5.1 O TRABALHO DE CAMPO

O trabalho de campo constitui, conforme afirmam Bogdan e Biklen (2010, p. 113), a forma mais usual utilizada por investigadores qualitativos para a coleta de seus dados. Compreende o contato com os sujeitos nos locais onde estes exercem suas atividades e a aplicação de técnicas de recolha de dados. Segundo estes autores, “[...] o trabalho de campo refere-se ao estar dentro do mundo do sujeito, [...] como quem vai fazer uma visita, como alguém que [...] aprende o modo de pensar do sujeito, mas não pensa do mesmo modo” (p. 113).

Com base nisso, nesse tópico se caracterizam e se descrevem o contexto e os sujeitos de investigação, o instrumento de coleta dos dados que será utilizado e o seu processo de aplicação.

5.1.1 O contexto de investigação

Segundo Richardson (1999, p. 95), diferentemente dos estudos quantitativos que buscam maior abrangência na representatividade dos entrevistados e do local de estudo, nas pesquisas qualitativas tais escolhas podem ser submetidas a critérios mais flexíveis de legitimidade, uma vez que “[...] o investigador qualitativo está mais preocupado com a validade das informações coletadas”.

Para este autor, tal critério possibilita um melhor acesso “[...] às autênticas opiniões dos entrevistados” e deve orientar a escolha do local com base em algumas considerações como a facilitação do acesso ao local e da comunicação com os sujeitos investigados, bem como e de forma crucial, quanto à “[...] existência de alguma característica do local que possa influenciar negativamente as opiniões dos entrevistados, por exemplo, a proximidade do empregador” (p. 95).

Com base nestes critérios, a primeira escolha do local de investigação, por razões de facilitação do acesso ao local e aos professores, havia sido colocada como a “Escola Beta”[35] em que este pesquisador exercia sua função como coordenador pedagógico até o ano de 2011. Contudo, no processo de validação do questionário piloto, conforme se explica mais adiante, percebeu-se a contaminação das respostas devido ao vínculo entre os professores desta escola e o pesquisador em sua função hierárquica de coordenador pedagógico.

Atendo-se, portanto, aos critérios de facilitação do acesso ao local e de comunicação com os sujeitos investigados, e ainda, buscando minimizar as possibilidades de interferências nas suas respostas, procedeu-se a um novo processo de escolha do local e dos sujeitos de investigação. Para esta nova escolha, aproveitou-se de uma situação favorável de aproximação do pesquisador com um novo contexto escolar, a “Escola Alfa”[36], e facilitação do acesso e, ao mesmo tempo, de possibilidade de manter certo grau de distanciamento com as opiniões dos sujeitos.

A proximidade do pesquisador com a “Escola Alfa” deveu-se a um convite da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) para trabalhar como assessor na Semana Pedagógica da escola, no dia 20 de julho de 2012, durante todo o dia, com o tema da gestão e mediação de conflitos interpessoais (indisciplinas, violências e incivilidades) no ambiente escolar. Na ocasião, em meio às tantas colocações, dúvidas e situações relatadas pelos professores, percebeu-se, ao mesmo tempo, a possibilidade e também a necessidade de melhor compreender as formas de interferência exercidas pela indisciplina no *currículo praticado* neste contexto.

---

[35] Aqui, em razão de resguardar em sigilo a identidade da escola e de seus professores, se utilizará a denominação fictícia Escola Beta para se referir à mesma.

[36] Pelo mesmo critério anterior, aqui se utilizará a denominação fictícia de “Escola Alfa” para identificar a escola em que se realizou a investigação. O mesmo critério de sigilo será também aplicado quando do tratamento dos dados em referência aos professores investigados, aos quais se atribuirá uma letra do alfabeto, conforme descrito mais adiante no Quadro 1.

Outra questão a ser enfrentada no processo de definição do contexto e dos sujeitos de investigação referia-se à autorização para a realização da pesquisa. Conforme Bogdan e Biklen (2010, p. 115), “[...] o primeiro problema com que o investigador se depara no trabalho de campo é a autorização para conduzir o estudo que planejou”. A autorização para a realização da investigação na “Escola Alfa” com os professores foi obtida em conversa do pesquisador com o Diretor no dia 21 de agosto de 2012.

Em conformidade a estas considerações, definiu-se como contexto para a coleta dos dados desta investigação a “Escola Alfa”, situada na periferia da área urbana do município de São José dos Pinhais, pertencente à rede pública estadual do Paraná, que atende aproximadamente 1000 adolescentes e jovens a partir do 6º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio, nos turnos da manhã, tarde e noite.

Ainda em se tratando do contexto de investigação, cumpre justificar a escolha da fase de escolarização dos alunos com os quais estes professores atuam, neste caso os Anos Finais do Ensino Fundamental. A escolha por esta etapa da escolarização dos alunos deveu-se, principalmente, por razões acadêmicas e também a partir da experiência profissional do pesquisador na docência, na coordenação pedagógica e na formação de professores durante mais de vinte anos de magistério.

Por um lado, portanto, se justifica academicamente pelo papel de destaque que as questões de indisciplina têm recebido na literatura educacional, bem como nos cotidianos escolares em diversos países entre os quais o Brasil, diante do que se podem tomar como referências os dados oriundos do levantamento realizado pela OECD, denominado TALIS (*Teaching na Learning International Survey)*.

O TALIS, uma pesquisa comparativa de nível internacional, focaliza as condições de ensino e aprendizagem a partir de um exame minucioso sobre “[...] aspectos importantes do desenvolvimento profissional; crenças, atitudes e práticas dos professores; a avaliação do trabalho dos professores e o feedback que

recebem; e a liderança das escolas nos 23 países participantes" (OECD, 2009, p. 2). Ao se deter na investigação das características que conformam uma aprendizagem eficaz, enfatizaram-se tanto aspectos do desenvolvimento profissional do professor quanto de suas práticas de ensino.

Acerca da questão de "[...] até que ponto existe nas salas de aula um bom comportamento e um ambiente conducente à aprendizagem (clima disciplinar da sala de aula)?" (p. 3; grifos no original), os dados deste levantamento demonstram que

> [...] o ambiente da sala de aula não só afecta os resultados e a realização dos alunos, como é também uma questão de política proeminente nalguns países e regiões. As acções dos alunos na sala de aula e a criação de um ambiente de aprendizagem seguro e produtivo são importantes para muitas escolas e podem constituir uma dimensão difícil do trabalho dos professores. Por exemplo, o TALIS descobriu que, na maioria dos países, um em cada quatro professores perde pelo menos 30% do tempo de aula com estes dois factores e alguns professores perdem mais de metade. Para além disto, nos vários países, 60% dos professores encontram-se em escolas cujos directores/presidentes comunicam que os distúrbios na sala de aula prejudicam a aprendizagem. (OECD, 2009, p. 3).

Coloca-se, portanto, a indisciplina como um fator importante a ser investigado, um problema a ser enfrentado enquanto desafio para as escolas, para os professores e suas práticas. Esta questão, quando aliada à necessidade de se compreender as interferências que a indisciplina exerce na constituição do *currículo praticado* e de contribuir para a construção de uma aprendizagem eficaz, apresenta-se ainda enquanto desafio significativo aos estudos sobre a escola. Deste modo, também se justifica a realização deste estudo exploratório, no sentido de se buscar mais informações e compreender de forma mais clara, ou mesmo de obter novas percepções acerca desses processos.

Por outro lado, focalizar os Anos Finais do Ensino Fundamental, justifica-se também a partir de algumas percepções construídas na prática profissional do pesquisador, corroboradas pelos dados do TALIS, de que esta fase da escolarização

constitui-se aquela em que mais claramente se percebem situações e expressões de indisciplina, que causam mal-estar generalizado entre os professores, que interferem sobre suas aulas e que, portanto, podem ser consideradas no contexto desta investigação acerca das formas de interferência exercidas pela indisciplina sobre o *currículo praticado*.

Em sua trajetória de docência, coordenação pedagógica e de direção escolar, especificamente com professores e alunos desta etapa de ensino, este pesquisador percebeu muito claramente algumas nuanças significativas nas características relacionais e ambientais destes contextos, desenvolvidas na relação dos alunos com seus colegas, com seus professores e suas práticas de ensino, com a escola e com as atividades de ensino-aprendizagem, que gradativamente se iam modificando na medida em que avançavam nos anos/séries de estudo, e que repercutiam tanto na elaboração do currículo pretendido pelos professores, quanto no seu desenvolvimento, ou seja, sobre o *currículo praticado*.

Neste sentido, viu-se que nos alunos que chegavam aos Anos Finais do Ensino Fundamental (também denominado de Ensino Fundamental II), precisamente no 6º ano, de maneira geral, um maior interesse pelas aulas, pelas descobertas, especialmente no primeiro semestre. Tais características observou-se serem, em alguns casos, muito bem aproveitadas pelos professores e fontes de excelentes resultados e interações em sala, ao mesmo tempo em que se tornavam experiências de formação que se destacavam e eram compartilhadas e analisadas durante as reuniões pedagógicas.

Por outro lado, com alguns professores, constatou-se também que tais características foram simplesmente negligenciadas, silenciadas, obtendo-se dos alunos então a apatia, a resistência e até a desistência por aprender, com consequências também na postura do professor diante da turma, na condução de suas aulas, nos tipos de atividades e estratégias de aprendizagem que passavam a disponibilizar aos alunos, na quantidade e mesmo na qualidade dos instrumentos avaliativos praticados enquanto tentativas de controle e punição, bem como dos

registros disciplinares e encaminhamentos dos alunos para Orientação Educacional, alguns retirados de sala, outros confrontados a ponto de reações violentas e descontroladas.

Tais situações se mostravam sempre mais agudizadas no segundo semestre, quando já se percebia certa convergência entre o cansaço e o desgaste de algumas relações tanto da parte dos alunos quanto dos professores, a paciência já não era mais a mesma, ou as notas não correspondiam às expectativas iniciais e benevolentes dos alunos, ou o acúmulo e a complexificação dos conteúdos, acabavam tornando o caminho mais árduo e fatigante para um grande número de alunos, bem como para seus professores. Aqui, vale ressaltar, que algumas características que marcaram aquele contato inicial da relação entre professor e aluno no primeiro semestre se mostravam, em algumas situações, condições para a atenuação ou para a agudização destes problemas de fim de ano.

Todo esse processo, geralmente, produzia como consequências: o aumento da incidência das ocorrências disciplinares e a ampliação no número de alterações realizadas pelos professores no currículo, algumas avisadas para a Coordenação Pedagógica quando da entrega e verificação de seus planejamentos, outras ocultadas no percurso e que apenas se vinham a conhecer quando da confecção dos instrumentos avaliativos, ou por algum questionamento dos alunos ou dos pais, ou mesmo nas extensas listas de queixas e relatos dos professores em relação a determinadas turmas ou alunos e às dificuldades impostas ao seu trabalho, à execução de suas aulas propriamente, nestes contextos.

Percebia-se, por conseguinte, que todos esses fatores pareciam ter alguma forma ou grau de implicação, direta ou indiretamente, nos rendimentos da turma de forma geral, e individual de grande parte dos alunos. De tal forma que a análise das condições ambientais, das relações estabelecidas entre professor e alunos na sala de aula, assim como o compartilhamento destas práticas em programas de formação continuada desenvolvidos na escola, mostravam-se como importantes elementos a facilitar ou obstaculizar o ensino e a aprendizagem.

Porém, havia questões sem respostas óbvias, cujas tentativas de solução teimavam em frustrar as intenções e as ações estabelecidas. Era preciso estudar de modo aprofundado o fenômeno da indisciplina e suas implicações no cotidiano escolar, nas relações estabelecidas entre professor e aluno e do aluno com a escola e o conhecimento, assim como as interferências exercidas pela indisciplina sobre o *currículo praticado*. Neste estudo, portanto, com base na visão de um grupo de professores, tem-se por suposto a possibilidade de estes dados serem tomados como fonte para se analisar e compreender as formas de interferência exercidas pela indisciplina sobre o *currículo praticado*.

5.1.2 O instrumento de coleta dos dados

Como instrumento de coleta dos dados, nesta investigação utilizou-se do questionário, técnica que, conforme afirma Richardson (1999, p. 189), constitui-se realmente enquanto uma “entrevista estruturada”, compondo-se de um número de questões bastante flexível, adequando-se aos objetivos desta pesquisa e conforme “[...] a complexidade das informações a serem coletadas” (p. 190).

Quanto ao tipo de questões, utilizou-se de um questionário com seis perguntas abertas, que segundo este mesmo autor, “[...] caracterizam-se por perguntas ou afirmações que levam o entrevistado a responder com frases ou orações” (p. 192), tendo em vista que o pesquisador “[...] deseja uma maior elaboração das opiniões dos entrevistados” (p. 193).

A utilização de um questionário com perguntas abertas se justifica ainda em consideração a uma característica específica das investigações qualitativas, assim como aos objetivos desta pesquisa, de explorar e analisar os significados, ou seja, as “perspectivas participantes” (BOGDAN; BIKLEN, 2010, p. 50). Deste modo, busca-se na voz dos sujeitos pesquisados, apreender “[...] as diferentes perspectivas

adequadamente" (p. 51), as perspectivas dos professores participantes em seu contexto com o mínimo de interferência do pesquisador, com o cuidado de "[...] não forçar o respondente a enquadrar sua percepção em alternativas preestabelecidas" (GIL, 1999, p. 131).

Tendo-se em vista a consolidação do questionário, conforme orienta a literatura, entre os quais Richardson (1999) e Gil (1999), realizou-se o pré-teste do instrumento, enquanto exercício de construção e de revisão do mesmo, com um questionário-piloto aplicado no primeiro semestre de 2012 para seis professores na Escola Beta, selecionados através de *amostragem não probabilística por acessibilidade* ou *por conveniência*, conforme classificação atribuída por Gil (1999, p. 101-104):

> Constitui o menos rigoroso de todos os tipos de amostragem. Por isso mesmo é destituída de qualquer rigor estatístico. O pesquisador seleciona os elementos[37] a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo. Aplica-se a este tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos, onde não é requerido elevado nível de precisão.

Este processo resultou significativo para o andamento da investigação, uma vez que tornou possível avaliar a qualidade, validade e precisão das questões formuladas, bem como das respostas e sua pertinência para este estudo (GIL, 1999, p. 137; RICHARDSON, 1999, p. 202-204). Da leitura dos depoimentos dos professores percebeu-se que algumas respostas foram dadas com base na relação funcional e administrativa que o pesquisador mantinha em relação aos professores entrevistados. Ou seja, eles responderam ao seu coordenador pedagógico, talvez na intenção de dizer apenas o que, mediados por uma relação trabalhista e hierárquica, fosse conveniente.

---

[37] Elemento: "[...] cada unidade ou membro de uma população, ou universo, denomina-se *elemento*, e quando se toma certo número de elementos para averiguar algo sobre a população a que pertencem, fala-se de *amostra.*" (RICHARDSON, 1999, p. 158; grifos no original).

Por esta razão, optou-se por escolher outra escola, a “Escola Alfa” conforme apresentada no item anterior, com a qual não havia vínculo funcional entre o pesquisador e os professores a serem entrevistados, de tal modo a minimizar as interferências no processo de pesquisa e as respostas pudessem ser obtidas de forma mais espontânea dos professores (RICHARDSON, 1999, p. 95).

Por outro lado, o pré-teste do questionário possibilitou também perceber a necessidade de revisar a formulação das questões, corrigindo o foco antes restrito ao entendimento dos professores acerca de questões mais amplas e conceituais sobre currículo e indisciplina, para questões mais específicas de forma a capturar as suas percepções de como a indisciplina intervinha na condução de suas aulas, portanto, sobre as interferências produzidas no *currículo praticado*.

Desta forma, o questionário (APÊNDICE 1) a ser aplicado junto aos professores da “Escola Alfa”, foi construído com base em seis perguntas que podem ser agrupadas sob dois aspectos distintos e complementares de intenções: o primeiro grupo de perguntas, que compreende as questões 1, 2 e 3, refere-se especificamente sobre as percepções dos professores acerca do fenômeno da indisciplina escolar, em seus aspectos conceituais e práticos, de suas causas e das formas como cada professor lida com esta questão no seu cotidiano de trabalho com os alunos.

Com estas três primeiras questões busca-se formar uma espécie de moldura sobre o que pensam os professores acerca da indisciplina, que permita compreender e contextualizar as suas respostas dadas às perguntas 4, 5 e 6, que formam o segundo grupo de questões e que focalizam diretamente o objeto desta investigação, a partir das quais se intenta obter dados sobre as formas de interferência exercidas pela indisciplina sobre o *currículo praticado*. Com vistas a isso, pergunta-se aos professores sobre suas percepções acerca das situações, contextos e condições sobre as quais a indisciplina costuma interferir em suas aulas, bem como sobre as formas destas interferências e suas implicações, ou seja, as mudanças efetivadas pelo professor em sua prática em função da indisciplina.

5.1.3 Os sujeitos investigados

Uma vez superadas as primeiras etapas de realização do plano de pesquisa de campo, ou seja, a definição do contexto de investigação – a “Escola Alfa” –, e da formulação e consolidação do questionário como instrumento de coleta dos dados, fazem-se necessárias ainda a determinação e a delimitação dos sujeitos a serem entrevistados, ou seja, da amostra de pesquisa.

Conforme Triviños (1987, p. 132), quando da delimitação da amostra, na pesquisa qualitativa busca “[...] uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo”, sem preocupação com a quantificação da amostragem, e sim a partir de uma intencionalidade, “[...] considerando uma série de condições (sujeitos que são essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo dos indivíduos para as entrevistas etc.)”.

O processo de escolha destes sujeitos essenciais, ou *informantes-chave* como a que se referem Bogdan e Biklen (2010, p. 95), foi realizado por *amostragem não probabilística intencional*, ou seja, “[...] os elementos que formam a amostra relacionam-se intencionalmente de acordo com certas características estabelecidas no plano” (RICHARDSON, 1999, p. 161), e segundo critérios subjetivos do investigador de acordo com as possibilidades e objetivos do estudo.

Na composição destes critérios consideraram-se informações obtidas a partir de entrevista com o Diretor[38] e a Supervisora Pedagógica da “Escola Alfa” no dia 18

---

[38] Uma das observações destacadas pelo Diretor da “Escola Alfa”, e que se acabou tomando em conta refere-se ao critério de vinculação profissional estatutária com a escola, e sua relação com a qualidade do engajamento do professor com o projeto da escola. Sobre isso o Diretor afirmou que os professores concursados se mostram mais engajados com o projeto da escola em comparação aos professores contratados via PSS, uma vez que permanecem mais tempo na escola, alguns em jornada integral, o que torna possível, segundo ele, maior contato com a Direção e Supervisão Pedagógica, assim como sua presença mais constante com os alunos e no atendimento às famílias, nos eventos e em outras atividades pedagógicas internas e externas promovidas pela escola.

de setembro de 2012, sobre o universo de docentes que trabalham na escola, sua atuação nos segmentos de ensino (Ensino Fundamental e/ou Médio), o tempo e modalidade de vínculo profissional (como Servidor Público Estadual ou sem vínculo oficial, contratado através de Processo Seletivo Simplificado - PSS), e a qualidade de seu engajamento com o projeto da escola. Levou-se em conta também a disponibilidade de tempo dos professores para a aplicação do questionário, expressas em seus horários de aulas e da hora-atividade[39], e ainda conforme o critério de atuação na fase de escolarização sobre que se foca este estudo, ou seja, os Anos Finais do Ensino Fundamental, a partir dos quais, num universo de trinta e dois docentes, quinze foram selecionados para compor a amostra de pesquisa.

Portanto, a amostra intencional deste estudo foi composta por quinze professores do Sexto ao Nono Anos do Ensino Fundamental, todos Servidores Públicos Estaduais, com aulas nos períodos da manhã e/ou tarde, sendo pelo menos um representante de cada componente curricular desta etapa de ensino nesta escola: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira: Inglês, Língua Estrangeira: Espanhol, Educação Física, Arte, Matemática, Ciências, História e Geografia.

No Quadro 1 apresenta-se o perfil individual dos quinze professores que participaram desta investigação respondendo ao questionário, considerando a(s) disciplina(s) que lecionam, gênero (masculino ou feminino), tempo de magistério e o nível de ensino em que atuam. Como forma de garantir o sigilo de suas identidades, a indicação alfabética utilizada na tabela servirá como referência para a identificação dos professores e suas respostas às questões na construção da análise e interpretação do conteúdo dos dados.

---

[39] Conforme orientação da APP - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná, com base no que dispõe a Lei 155/2013, que regulamenta sobre a hora-atividade do professor, ou seja, aquele tempo reservado ao professor em exercício de docência (regência de classe) para estudos, avaliação e planejamento, realizado preferencialmente de forma coletiva, e que deve compor 30% da carga horária total do docente, conforme o seu padrão de horas semanais (10, 20, 30 ou 40 horas). Disponível em: <http://www.appsindicato.org.br/Include/Paginas/noticia.aspx?id=8886>. Acesso em: 28 jan. 2014.

PROFESSORES	DISCIPLINA	GÊNERO	NO MAGISTÉRIO A	ATUA NO
A	Português/Literatura	M	2 anos	EF II e EM
B	Português	F	15 anos	EF II
C	Inglês	F	20 anos	EF II e EM
D	Português e Inglês	F	11 anos	EF II e EM
E	Espanhol	F	2 anos	EF II e EM
F	Educação Física	F	27 anos	EF II e EM
G	Arte (Artes Plásticas)	F	20 nos	EF II e EM
H	Matemática	F	18 anos	EF II e EM
I	Ciências e Matemática	F	20 anos	EF II e EM
J	Ciências	F	20 anos	EF II
K	História	M	8 anos	EF II
L	História	M	12 anos	EF II e EM
M	Geografia	F	12 anos	EF II e EM
N	Geografia	F	10 anos	EF II e EM
O	História e Filosofia	F	15 anos	EF II e EM

QUADRO 1 – PROFESSORES ENTREVISTADOS
FONTE: Dados organizados pelo autor.

5.1.4 A coleta dos dados

Assim, na continuidade do processo, após a definição do local e dos sujeitos de investigação e de consolidado o instrumento de coleta dos dados (APÊNDICE 1), procedeu-se ao *contato direto* (RICHARDSON, 1999, p. 196) com o campo de pesquisa, os quinze professores da “Escola Alfa”. A aplicação do questionário ocorreu nos dias 4 e 9 de outubro de 2012, de *forma individual e coletiva* (p. 196), conforme a hora-atividade de cada professor, com a mediação do Diretor que explicou para os professores, antes do início das aulas no período da manhã e da tarde, a atividade que seria desenvolvida, e da Supervisora Pedagógica que auxiliou no contato individual com os professores e na gestão dos horários.

Na manhã do dia 4 de outubro de 2012, conversou-se com o Diretor Geral e a Supervisora Pedagógica, a partir do que se buscou levantar alguns dados que pudessem referenciar o entendimento sobre o contexto social em que a escola e, por conseguinte, seus alunos e famílias estão inseridos. Segundo esta conversa, o entorno da escola é um contexto marcado pelos conflitos advindos do tráfico e da divisão do bairro em regiões controladas por facções de traficantes, o que se reflete no interior da escola em episódios frequentes de morte de irmãos ou outros parentes, ocasionando por vezes a infrequência dos alunos e até o abandono por medo, e até mesmo para tomar o lugar do falecido no controle ou servindo à situação de roubo e tráfico.

Segundo afirmam o Diretor e a Supervisora Pedagógica, os alunos convivem cotidianamente com estas situações, sabem desse contexto e sentem-se impotentes e amedrontados, bem como suas famílias. E, como forma de defender-se deste contexto, ou de pelo menos ampliar um pouco a sensação de segurança para os alunos dentro da escola, decidiu-se em comum acordo com as famílias a construção de um muro alto e fechado em volta de toda a escola.

Em relação a isso, comenta o Diretor,

> "*Em lugar de proteção, esse muro nos dá uma sensação de que estamos nos distanciando ainda mais de nossos alunos e de suas famílias e dos problemas que enfrentam todos os dias*." (Diretor da "Escola Alfa")

Continuando a entrevista, com base na fala anterior do Diretor, ou seja, o desafio e ao mesmo tempo a angústia sobre o distanciamento da escola em relação às famílias, ou destas em relação à escola, a Supervisora Pedagógica ilustra esta questão tecendo o seguinte comentário sobre a procura por matrículas:

> *"As famílias que procuram espontaneamente a escola em geral querem que seus filhos estudem no período da manhã, considerado como mais tranquilo, e se mantém presentes durante o ano na escola; por outro lado, há as famílias que precisam ser convocadas para a efetivação da matrícula, normalmente não participam da vida escolar de seu filho e*

> *optam (ou lhes sobra!) pelo período da tarde. Acho que isto tem a ver com o mau comportamento dos alunos à tarde."* (Supervisora Pedagógica da "Escola Alfa")

Segundo aponta a Supervisora Pedagógica, é o período da tarde que mais apresenta problemas disciplinares e outras situações de conflitos que exigem maior atenção por parte dos gestores da escola e são pretextos de maiores reclamações dos professores. A constatação da Supervisora Pedagógica pode sugerir ainda alguma conexão entre a presença/ausência da família na escola e a incidência de questões disciplinares dos filhos/alunos. Uma ideia que escapa ao foco aqui pretendido, mas que se apresenta potencialmente produtiva se investigada conforme a abordagem de Charlot (2000) sobre a relação da família e do aluno com a escola e com os saberes escolares e a produção de sucesso ou de fracasso na aprendizagem.

Ressalta-se ainda essa informação porque os dados referentes às falas dos professores em resposta à questão 2 do questionário parecem indicar uma espécie de crença generalizada entre eles de que "*a indisciplina vem da casa dos alunos, é culpa da família*" (Professores A, C, D, E, F, G, H, K, L, M). Tal compreensão é pertinente e potencialmente produtiva a este estudo, uma vez que contraria a abordagem aqui adotada de entender a indisciplina como um fenômeno pedagógico, "[...] socialmente construído na escola" (GARCIA, 2006, p. 3003), na relação entre o professor e os alunos, conforme já se debateu no capítulo quarto desta dissertação.

Por outro lado, essa mesma questão poderia ser tomada como fonte para se repensar como a escola pode contribuir para o agravamento ou não desses contextos em consequência de situações que lhe são externas a princípio, e das quais podem derivar problemas relativos às indisciplinas dos alunos a partir de sua organização interna e burocracia, como a distribuição dos alunos considerados *"mais indisciplinados"* e com maiores dificuldades de se conseguir o acompanhamento dos pais e de sua presença na escola, concentrando-os na sua quase totalidade no mesmo turno e turmas da tarde.

Em outro momento, abarcando a tarde do dia 4 e durante a manhã e tarde do dia 9 de outubro de 2012, conforme cronograma acertado com o Diretor e a Supervisora Pedagógica, procedeu-se à entrevista com a aplicação do questionário durante a hora-atividade de cada um dos quinze professores selecionados para comporem a amostra de pesquisa. O questionário teve como objetivo capturar o entendimento dos professores sobre indisciplina, suas causas e expressões, e as formas de interferências exercidas pela indisciplina sobre suas aulas e como lidam com isso.

5.2 SOBRE O MÉTODO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

À etapa de coleta dos dados seguem-se os processos de sua análise e interpretação. Segundo Gil (1999, p. 168),

> [...] a análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Nesta investigação os dados referem-se às falas dos professores em resposta às questões abertas formuladas no questionário, ou seja, são mensagens escritas que, segundo afirma Franco (2008, p. 12), representam suas compreensões de mundo construídas em sua prática social, nas suas relações com o mundo, com a humanidade e com os conhecimentos e que se generalizam, através da linguagem. E, por serem “[...] constituídas por processos sociocognitivos, têm implicações na vida cotidiana, influenciando não apenas a comunicação e a expressão das mensagens, mas também os comportamentos” (p. 12).

Diante de tais mensagens, a "[...] análise e a interpretação dos conteúdos são passos (ou processos) a serem seguidos" (FRANCO, 2008, p. 16). A mensagem constitui, portanto, o ponto de partida para a análise de conteúdo que visa apreender nela e através dela um *significado* e um *sentido* (p. 23), sejam estes com base nos *conteúdos manifestos e explícitos,* ou *latentes* (p. 28).

Nesta dissertação, a análise e interpretação dos dados serão realizadas com base na abordagem metodológica da Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011, p. 48), e que se constitui em

> [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Ainda segundo Bardin (2011, p. 44), destaca-se que a "[...] intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção)". A inferência constitui, no processo de manipulação dos dados, "[...] o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada" entre a *descrição*, "[...] enumeração das características do texto, resumida após tratamento", e a *interpretação*, ou seja, "[...] a significação concedida a estas características" (p. 45).

No caso específico desta pesquisa, no tratamento das mensagens produzidas pelos professores (fonte emissora[40,41]) pretende-se "[...] inferir

---

[40] Conforme Franco (2008, p. 24), "[...] toda comunicação é composta por cinco elementos básicos: uma **fonte** ou emissão; um **processo** codificador que resulta em uma **mensagem** e se utiliza de um canal de transmissão; um **receptor**, ou detector da mensagem, e seu respectivo **processo decodificador**." (Grifos no original).

[41] Para Bardin (2011, p. 165), "[...] a análise de conteúdo fornece informações suplementares ao leitor crítico de uma mensagem [...] que deseja distanciar-se da sua leitura 'aderente', para saber mais sobre esse texto", conforme seus polos de atração sejam, por um lado, "[...] a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor enquanto polos de inferência propriamente ditos." (Grifos no original).

conhecimentos que extrapolem o conteúdo manifesto nas mensagens e que podem estar associados a outros elementos" (FRANCO, 2008, p. 29), articulados com as informações de contexto e do referencial teórico que embasa esta investigação. Busca-se, portanto, inferir sobre as formas de interferência exercidas pela indisciplina sobre o *currículo praticado* no Ensino Fundamental com base na perspectiva dos professores investigados em questão.

Ao se trabalhar com as respostas dos professores ao questionário, ou seja, com base em "[...] documentos suscitados pelas necessidades de estudo", conforme classifica Bardin (2011, p. 45), o analista pode executar a operação lógica da inferência "[...] pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras" (p. 45).

A análise de conteúdo, portanto, em seu processo de análise e inferência, "[...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça" (p. 52), e tem como objetivo fundamental a manipulação das mensagens, expondo seu conteúdo e suas expressões, "[...] para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem." (p. 52). Com vistas à realização desses processos, organiza-se em torno de três etapas básicas, não estanques, mas complementares: a *pré-análise,* a *exploração do material* e o *tratamento dos resultados, a inferência e sua interpretação* (p. 125).

5.2.1 Organização e desenvolvimento da análise dos dados

Iniciou-se o processo de análise de conteúdo com a organização do material (*pré-análise*), que corresponde, segundo Bardin, a um período de intuições que tem por objetivo operacionalizar e sistematizar as ideias no plano de análise e inclui três operações fundamentais não sucessivas cronológica e obrigatoriamente, mas complementares, que são "[...] *a escolha dos documentos* a serem submetidos à

análise, a formulação das *hipóteses* e dos *objetivos* e a elaboração de *indicadores* que fundamentem a interpretação final." (BARDIN, 2011, p. 125; grifos no original).

No processo de pré-análise, ou seja, na fase de organização do material e de criação do *corpus*, conforme propõe Bardin (2011, p. 126-131), já se haviam definido o seu campo e os documentos a serem submetidos aos procedimentos analíticos: as respostas dos quinze professores selecionados a um questionário com seis questões abertas, com base nas regras da *exaustividade, representatividade, homogeneidade* e da *pertinência*, de forma a garantir a sua adequação enquanto fontes de informação e de corresponderem aos objetivos da investigação.

Definiu-se também que nesta investigação (qualitativa, exploratória e analítica) se utilizará de uma forma de análise textual, a análise de conteúdo, *categorial* ou *temática*, que "[...] funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias, segundo reagrupamentos analógicos" (BARDIN, 2011, p. 201), em *caixas* ou *gavetas*, conforme comparou metaforicamente o autor, com o objetivo de "[...] permitir a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem" (p. 43).

Dentre diferentes *critérios de categorização*[42], ou *dimensões de análise da mensagem*, conforme Bardin (2011, p. 147), optou-se pelo critério *semântico*, que consiste na busca dos significados (p. 247), a partir de uma unidade de registro[43]: o tema[44]. Para a elaboração das categorias definiu-se como procedimento o sistema

---

[42] O critério de categorização, segundo Bardin (2011, p. 147), pode ser: semântico, sintático, léxico ou expressivo.

[43] Unidade de registro, segundo Bardin (2011, p. 134-137), "[...] é a unidade de significação codificada e corresponde ao semento de conteúdo considerado unidade de base, visando à categorização", e pode ser constituída pela palavra, o tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento ou o documento, entre outros.

[44] O tema, segundo Richardson (1999, p. 235), constitui: "[...] uma unidade de significação complexa de dimensões variáveis". Para Franco (2008, p. 42-42), constitui "[...] uma asserção sobre determinado assunto, pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas, ou um parágrafo; [...] que incorpora o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e/ou sobre conotações atribuídas a um conceito", envolve, portanto, "[...] componentes racionais, mas também ideológicos, afetivos e emocionais".

de *acervo*, segundo o qual as categorias não são definidas *a priori*, mas emergem do conteúdo das respostas, enquanto resultado da "[...] classificação analógica e progressiva dos elementos" (p. 149). Nesse processo, "[...] as categorias vão sendo criadas à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas" (FRANCO, 2008, p. 62), assim como o título conceitual de cada categoria que se defini e se atribui apenas no final da operação.

Para Bardin (2011, p. 135), o tema enquanto unidade de registro corresponde "[...] a uma regra de recorte, [...] uma unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura". Trata-se, portanto, de descobrir unidades de sentido, considerando-se a "[...] totalidade de um 'texto', passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento" (p. 43; grifos no original), de modo que a inferência se realize tendo como indicador a *presença*[45] da unidade de registro (o tema) em cada resposta analisada.

Na segunda etapa de desenvolvimento e aplicação do método, realizou-se a *exploração do material*, também chamada de descrição analítica, que começa já na fase de pré-análise e corresponde à "[...] aplicação sistemática das decisões tomadas" (BARDIN, 2011, p. 131), compondo-se das operações de *codificação* e *categorização.*

A codificação consiste na "[...] transformação dos dados brutos do texto, [...] que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices" (p. 133). Enquanto que, a categorização, consiste em

[45] Segundo Bardin (2011, p. 146), "[...] o que caracteriza a análise qualitativa é o fato de a inferência – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem etc.!), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual."

> [...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. (BARDIN, 2011, p. 147).

Por fim, na terceira etapa de aplicação do método, do *tratamento dos resultados* conforme Bardin (2011, p. 131), ou da *interpretação referencial* segundo Triviños (1987, p. 162), estabelecem-se relações e se aprofundam as conexões de ideias, com base nas categorias elaboradas sobre o material empírico e as teorias de referência.

Nesta etapa aplicam-se as operações da *inferência e da interpretação*, através da quais "[...] os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos ('falantes') e válidos", de tal forma que o pesquisador possa então "[...] propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas" (BARDIN, 2011, p. 131; grifos no original).

5.3 APLICAÇÃO DO MÉTODO: ANÁLISE, INFERÊNCIA E INTERPRETAÇÃO

De modo a possibilitar a elaboração dos *índices*[46] e das categorias analíticas, e conforme o objetivo a que se propõe esta investigação de, com base na perspectiva de um grupo de professores e do referencial teórico selecionado, analisar as formas de interferência exercidas pela indisciplina sobre o *currículo praticado* no Ensino Fundamental, reagruparam-se as seis questões propostas no questionário em torno dos seguintes objetivos analíticos: apreender os significados

[46] "O índice pode ser a menção explícita, ou subjacente, de um tema em uma mensagem." (FRANCO, 2008, p. 57).

atribuídos pelos professores entrevistados às indisciplinas de seus alunos – corresponde à correlação entre as questões 1 e 2 do questionário sobre o que é indisciplina e quais as suas causas; identificar as situações pedagógicas destacadas pelos professores em que a indisciplina costuma interferir e como lidam com isso durante suas aulas – corresponde ao encadeamento entre as questões 3 e 6 do questionário; e, por fim, a conexão entre os dados das respostas às questões 4 e 5 permite compreender as formas de interferência exercidas pela indisciplina sobre o currículo praticado e as alterações efetivadas pelo professor em sua prática em função disso.

Deste modo, primeiramente procedeu-se à análise de conteúdo das respostas dos professores[47] às questões 1 e 2 do questionário sobre o que é indisciplina e quais as suas causas, com o objetivo analítico de extrair dai os significados que atribuem à indisciplina de seus alunos. Nesta questão, percebeu-se que os significados que os professores atribuem à indisciplina estão diretamente conectados ao modo como estes vivenciam os eventos e expressões das indisciplinas dos alunos em suas aulas, mais que a questões de cunho formativo ou de estudo acadêmico.

Destaca-se a concordância entre os professores que estariam compreendendo a indisciplina como uma série de comportamentos que os alunos manifestam no ambiente escolar sob diversas formas de dificuldades para adaptar-se e de resistência às atividades, normas, ritos e regras do trabalho escolar. Com base no trabalho de análise de conteúdo das respostas à questão sobre o que é indisciplina para estes professores, determinaram-se os seguintes índices analíticos: o que falta ao aluno, as expectativas que não satisfaz e o que ele não faz ou não cumpre. A partir destes índices foram elaboradas as categorias seguintes: *incompletude*, *dificuldades de adaptação* e *resistência*.

Neste sentido, os professores estariam indicando a indisciplina escolar como

---

[47] Aqui se utiliza a expressão “professores” referindo-se ao grupo de quinze professores da “Escola Alfa”, sujeitos desta investigação.

que reflexo de situações exteriores, familiares e sociais que comprometem a relação do aluno com a escola, percebidas naquilo que falta ao aluno, mas que podem expressar também algo que os alunos deveriam "trazer" ou "ter" enquanto condições *a priori* para estarem na escola:

> *"Falta de comprometimento dos alunos com o conteúdo e o regime da escola; falta de conhecimento do que a escola é ou deveria ser. São elementos exteriores que fogem ao alcance da escola: problemas sociais, econômicos, a visão de mundo e de família que o aluno tem, bastante frágil e que por isso auxilia na manutenção da indisciplina."* (Professor A)

> *"Falta de regras, de interesse, de perspectiva de algo, não se importam com nada; não há comprometimento do aluno e dos pais em cumprir regras."* (Professora C)

Tal prontidão parece expressar uma pretensão latente dos professores de que o aluno chegue à escola pronto, acabado, para desempenhar o seu papel de aluno, ciente de todas as regras e deveres quanto ao estudo e à relação com os demais alunos e os professores. Deste modo, pode-se inferir que os professores estariam sugerindo a indisciplina enquanto um problema do aluno, relativo à sua *incompletude*, ou seja, o aluno (no caso específico do aluno indisciplinado) chega à escola inacabado, com dificuldades para adaptar-se às exigências da vida escolar e de desempenhar satisfatoriamente o seu papel de aluno. Tais condições *a priori* são entendidas pelos professores como de responsabilidade da família e, neste caso, poderiam também estar indicando algum grau de desresponsabilização por parte da escola e dos professores no seu desenvolvimento, enquanto parte do processo de escolarização.

Tem-se por suposto, conforme afirmam Amado e Freire (2009, p. 5)[48], que a escola como qualquer outra organização social, necessite que a integração e a

---

[48] Amado e Freire (2009, p. 6) distinguem três níveis em que se traduzem os comportamentos indisciplinados, a saber, como descumprimento das regras necessárias ao adequado desenvolvimento da aula; como perturbação das relações entre aluno-aluno, e como problema na relação professor-aluno.

convivência entre seus membros se deem com base em "[...] normas e regras de conduta e funcionamento, que facilitem quer a integração de cada pessoa no grupo-classe e na organização escolar em geral, quer a convivência social decorrente da definição de um quadro de expectativas que tornem os comportamentos previsíveis".

Pode-se depreender do cotejamento destas questões, portanto, que quando os professores caracterizam a indisciplina como um problema consequente daquilo que os pais deixaram de fazer, cobrar ou ensinar para este aluno (filho), de torná-lo "pronto" para a escola, se estaria admitindo igualmente uma recusa por parte da escola e sua também em assumir a responsabilidade por ensinar questões básicas de relacionamento interpessoal e, ao mesmo tempo, de construir com esse aluno um senso de responsabilidade pelo estudo e de respeito aos demais.

Por outro lado, os professores sugerem também que a indisciplina se manifesta a partir das dificuldades enfrentadas pelo aluno para adaptar-se ao ambiente escolar, não correspondendo às expectativas do professor e da escola sobre ele:

> *"Alunos que não respeitam as regras do Colégio e os professores, através de palavras inconvenientes."* (Professora F)
>
> *"É o sujeito não corresponder a um comportamento determinado ou preestabelecido num grupo, devido à formação familiar sem regras, atitudes e palavras agressivas, falta vontade de aprender, de ler, pois não tem perspectiva na vida, no futuro."* (Professora G)
>
> *"É quando o aluno começa a ter um comportamento que não condiz com o momento da aula, foge das regras, limites e atitudes, como brincadeiras, falta de respeito aos colegas e ao professor."* (Professora N)

Pode-se inferir, portanto, que na perspectiva dos professores, a indisciplina escolar estaria se constituindo enquanto incumprimento de regras preestabelecidas pela escola. Neste sentido, as *dificuldades de adaptação* do aluno estariam associadas às suas *resistências* em cumprir com o estabelecido, com as regras, e sua recusa em realizar as atividades, podendo sugerir que o ofício de aluno se daria

apenas enquanto obediência, submissão e adaptação à “forma escolar”, a que se referiu Charlot (2007b, p. 130), retratando padrões de comportamento, de estatutos e de expectativas aos quais os alunos deveriam satisfazer e corresponder.

Considera-se destacar nesta questão o elemento da *resistência* ao que os professores propõem aos seus alunos, manifestada nas atitudes de não fazer ou não cumprir. Para as professoras D e I, por exemplo, o aluno indisciplinado seria aquele aluno que não faz as atividades propostas, as tarefas, as apresentações de trabalho; ou, ainda, aquele aluno que não cumpre as datas estabelecidas, as orientações dadas.

> *“Quando o aluno não chega no horário, não realiza as tarefas, não apresenta oralmente os trabalhos, deixa o celular tocar na aula, não traz o material.”* (Professora D)
>
> *“Quando o aluno não realiza as atividades, não copia nada, conversas paralelas, tarefas e atividades incompletas; eles não conseguem se concentrar, esquecem o material.”* (Professora I)

Com o fim de apreender ainda mais a compreensão dos professores acerca da indisciplina e seus significados, analisaram-se também as suas respostas à questão sobre as causas da indisciplina. Com base nos índices: sociedade, família, aluno, professor e escola, destacaram-se as categorias: *incumprimento de regras* e *poder*. Nesta questão, as respostas sugerem uma ênfase sobre fatores ligados à família, à sociedade ou a algum problema referente a dificuldades e distúrbios na aprendizagem, acenando para uma compreensão da indisciplina enquanto dificuldade de adaptação e de resistência do aluno ao contexto escolar, que se manifesta sob as formas do não cumprimento de regras e de afronta à autoridade do professor.

Quanto aos fatores que possivelmente estariam causando as indisciplinas dos alunos, os professores destacam os relativos à família, expressos nas indicações de “*falta de compromisso dos pais com a educação”, “imposição de limites”, “falta de perspectiva”* ou de *“estrutura familiar”*, por exemplo.

> *"A falta de compromisso dos pais com a educação dos filhos; falta de limites que não são impostos em casa."* (Professora D)
>
> *"Os alunos que não têm estrutura familiar, pai, mãe presentes, eles não respeitam a autoridade e por isso não respeitam o professor e os colegas, isso gera a indisciplina."* (Professor L)
>
> *"É o sujeito não corresponder a um comportamento determinado ou preestabelecido num grupo, devido à formação familiar sem regras."* (Professora G)

Da análise de conteúdo sobre isto, infere-se que estes fatores poderiam representar uma desarticulação entre os objetivos, as expectativas e as práticas da escola, pressentida pelos professores em relação às funções e condições estruturais e relacionais idealizadas sobre a família, sem levar em conta às suas possibilidades e limites na educação das crianças na contemporaneidade. Chama-se à atenção, contudo, que com isto não se tem a intenção de desresponsabilizar a família por sua tarefa educativa, tampouco a escola e os professores, mas sim de pontuar o quanto ainda não se tem claras as funções, possibilidades e limites de ambas as instituições e de sua complementaridade na tarefa de educar e ensinar às novas gerações, nesse contexto de *mutações e incertezas*, conforme se refere Canário (2005).

Para os professores investigados, portanto, a indisciplina estaria se constituindo enquanto um problema de comportamento do aluno, que se manifesta de forma agudizada nas salas de aula, relativo às condições estruturais, emocionais e sociais da família, que estariam produzindo indivíduos incompletos e resistentes, ou seja, com dificuldades para obedecer a regras, cumprir regulamentos e 'combinados', e adaptar-se às exigências do contexto escolar.

Entretanto, pode-se perceber ainda a ênfase atribuída a outros elementos como causas da indisciplina, que afetam mais diretamente as relações entre professores e alunos, como a "*falta de acordos, regras"* (Professor K); a "*falta de autoridade dos professores"* (Professora D); a falta de "*controle das turmas"* (Professora E); a falta de respeito *"às regras do Colégio e aos professores"* (Professora F).

Assim, a indisciplina, conforme percebida pelos professores, tomaria a forma do não cumprimento das regras estabelecidas pela escola, e consistiria em uma afronta à sua ‘autoridade’, traduzida na falta de respeito, no desacato, na resistência em submeter-se e a desempenhar e realizar as atividades e tarefas que dele se espera, na transgressão aos padrões de atitudes, condutas e procedimentos, assim como no excesso de conversas paralelas, barulhos e agitação, no desinteresse e até na agressividade, através da violência, incivilidade, descontrole emocional e em agressões físicas e verbais.

Por outro lado, ainda sobre esta questão, destacam-se também falas divergentes, que estariam sugerindo a participação e contribuição do professor e da escola na produção de condições, relacionais e estruturais, potencialmente capazes de causar e/ou agudizar as manifestações da indisciplina nesses contextos, como o *“desrespeito do professor para com o aluno, aula maçante e pouco interativa”* (Professora B); a *“superlotação nas salas de aula”* (Professora D); a *“falta de organização do professor”* (Professor K); a “*falta de didática dos professores”* (Professora E); e a falta de “*preparo da aula e autoritarismo do professor”* (Professora O).

Para além, portanto, da ênfase dada aos fatores familiares e sociais como fontes da indisciplina, alguns professores destacam elementos da organização e prática do trabalho didático-pedagógico de seus pares (como o autoritarismo do professor e os problemas relativos à didática e metodologia das aulas, desde sua preparação à sua execução, por exemplo), e também elementos estruturais internos à organização escolar (como a superlotação das salas de aula e as facilidades possibilitadas pela escola para o aluno ‘passar de ano’ em detrimento de seu esforço e mérito).

Em resumo, pode-se inferir que na perspectiva destes professores, a indisciplina constitui, por um lado, um fenômeno relativo aos comportamentos, atitudes e condutas dos alunos tidos por indisciplinados, traduzida em sua *incompletude* e *dificuldades de adaptar-se* e de sua *resistência* às exigências do

ambiente escolar, ou seja, aos rituais, expectativas e estatutos que se espera que satisfaçam e correspondam; por outro, contudo, pode também sofrer influências das condições relacionais, didático-pedagógicas e estruturais que vivenciam nesse ambiente, que lhes são proporcionadas tanto pela escola quanto por seus professores.

Entretanto, ao se focalizar a análise de conteúdo sobre a forma mais contundente de expressão da indisciplina segundo os professores (presente em praticamente todas as respostas), manifestada por meio do incumprimento de regras e da afronta à sua autoridade, pode-se inferir, com base nas categorias *resistência* e *poder*, que a indisciplina se constitui, por conseguinte, enquanto afronta não à autoridade do professor, mas sim ao seu poder de controle sobre os alunos. A indisciplina estaria atuando, dessa forma, enquanto uma força de resistência, capaz de interferir na equação de poder sobre que se estruturam as relações entre o professor e o aluno na escola, expressando uma “resistência ao professor” (DUBET, 1997, p. 223), aos seus métodos e estratégias didático-pedagógicas.

Deste modo, ao focalizar o caráter pedagógico da indisciplina, admitindo-a enquanto resistência à inadequação de situações e relações pedagógicas a que são submetidos os alunos na escola, e não apenas enquanto transgressão às regras e ao poder de controle que exercem sobre os alunos e que tratam de romper ou conter, os professores poderiam explorar produtivamente esta resistência de forma a reconsiderar sua própria relação com o saber, seus métodos de ensino, o estatuto de sua palavra e de seus dispositivos, apelando para sua inventividade pedagógica (MEIRIEU, 2002, p. 221).

Resistência esta, “[...] por definição imprevisível, do aluno que recusa, ignora, contesta, rejeita o que lhe é proposto” (MEIRIEU, 2002, p. 59), e que não se trata apenas de romper ou conter, mas sim de buscar conhecer seus significados e conteúdos, enquanto “[...] uma valiosa oportunidade de estimular a inventividade e de descobrir novos meios” (p. 34), de explorar novos caminhos, de fornecer outros recursos, de diferenciar sua prática de modo a construir uma aprendizagem

realmente eficaz, quebrando em si mesmo aquilo “[...] que suscita a resistência do aluno” (p. 80).

Na sequência procedeu-se à análise de conteúdo das respostas dos professores às questões 3 e 6 do questionário, com base nas seguintes categorias: *ação do professor de ensinar*, *atividades de aprendizagem do aluno* e as *interações entre professor e aluno*, referindo-se às situações pedagógicas típicas em que a indisciplina costuma interferir; e, práticas de contenção, referindo-se ao modo como os professores lidam com a indisciplina durante suas aulas.

De modo geral, pode-se depreender desta análise uma concordância entre os professores quanto à identificação das situações pedagógicas típicas do processo de ensino-aprendizagem e da relação pedagógica sobre as quais a indisciplina costuma interferir, e que estariam se refletindo negativamente sobre a ação do professor de ensinar; sobre as atividades de aprendizagem desenvolvidas pelos alunos, comprometendo sua atenção e seu progresso; e também sobre a relação que se estabelece entre eles nos processos de interação pedagógica durante as aulas, alterando as rotinas e obstaculizando sua condução e a realização das atividades propostas.

Quanto à interferência da indisciplina sobre as situações em que os alunos desenvolvem suas atividades de aprendizagem, indica-se que a indisciplina costuma interferir sobre a realização das tarefas e atividades cognitivas desenvolvidas durante as aulas de forma coletiva, quando da realização de pesquisas e da apresentação de trabalhos. Ou seja, nas situações em que os alunos estão agrupados e o professor não está mais à frente da turma, condição esta que lhe permitiria maior visibilidade e controle sobre os comportamentos de cada aluno.

Por outro lado, quando o professor está exercendo o ato pedagógico do ensino, apresentam-se como situações costumeiras para a interferência da indisciplina: o início das aulas, quando realiza as tarefas burocráticas (chamada, avisos, entrega de materiais), durante a exposição e explicação dos conteúdos, e quando da orientação e realização de atividades em sala. Enfatizam-se as situações

de exposição e explicação dos conteúdos e de orientação para a realização de atividades de aprendizagem, situações estas que se podem considerar como potencialmente capazes de ampliar os problemas relativos à assimilação e compreensão dos conteúdos por parte dos alunos.

Dentre estas situações, nota-se que os professores consideram mais relevantes as interferências da indisciplina exercidas sobre as situações de exposição e explicação dos conteúdos, quando sofrem as interferências advindas das dúvidas dos alunos sobre o conteúdo, ou de alunos com defasagem em conteúdos considerados pré-requisitos, diante do que precisam parar suas aulas e voltar a explicar o que consideram como “conteúdos que os alunos já deveriam saber” (Professora I); ou ainda, quando da situação de “um aluno que termina a atividade mais rápido que os outros, antes do final da aula” (Professora G).

Destas considerações se podem inferir, pelo menos, dois apontamentos produtivos para este debate, que cabe aqui registrar. Um primeiro diz respeito à ênfase atribuída pelos professores às interferências da indisciplina sobre o que consideram ser o ato pedagógico por excelência, a exposição do conteúdo, a que Meirieu (2002, p. 59) se refere como “satisfação magistral”. E, um segundo, refere-se à indicação de dificuldade em lidar com os ritmos de aprendizagem diferentes dos alunos, quando a indisciplina ocorre porque um aluno termina a tarefa antes dos demais, por exemplo, ou quando um aluno tem dificuldade em aprender determinado conteúdo.

Tais considerações parecem indicar a necessidade de se questionar acerca de que elementos os professores em questão fundam as representações sobre sua identidade profissional[49], enquanto profissional do ensino, gestor das condições de

---

[49] Sobre esta questão recomenda-se a leitura de: DOTTA, L. T. *Representações sociais do ser professor*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. “Representações sociais do ser professor é resultado de uma minuciosa pesquisa realizada por ocasião do Mestrado em Educação, em resposta às inquietações provenientes da prática docente da autora. Em um amplo contexto de novas demandas educacionais e de crescentes discussões acerca da formação docente, um questionamento inevitável se instaura: o que é ser professor? Por meio da Teoria das Representações Sociais, a autora busca uma resposta dentre os próprios professores da Educação Básica, resposta esta apresentada na obra, que suscita novas discussões sobre a formação docente.” (DOTTA, 2006, abas de capa).

aprendizagem, ou ainda profissional da regulação da interação com os alunos. Deste modo, segundo afirma Meirieu (1998, p. 18), se poderia possibilitar “[...] centrar a escola no aprender”, e que o professor deixasse de ser mero transmissor de conhecimentos e assumisse sua função social de gerir as aprendizagens que devem acontecer na escola, pois, “[...] definir o professor como um profissional da aprendizagem é ajuda-lo a construir, neste domínio, uma verdadeira identidade” (p. 18).

Quanto aos modos como os professores lidam com as interferências exercidas pela indisciplina durante suas aulas, indicam utilizar os seguintes procedimentos, separados ou agrupados, dependendo da situação: o diálogo com os alunos; a revisão nas práticas de interação com os alunos; e o encaminhamento para a equipe pedagógica. Quatorze professores, dos quinze entrevistados, afirmam recorrer ao diálogo (expresso nas ações de conversar, aconselhar, falar, chamar a atenção, de forma individual ou com toda a turma) como o primeiro recurso utilizado em contextos de indisciplina. Para isso, relatam interromper suas aulas e se colocarem a conversar com seus alunos, individual ou coletivamente.

Há um grupo de professores que privilegia a retomada dos combinados, a atenção e aproximação com os alunos, alterando algum aspecto da interação entre eles que consideram mais determinante para o restabelecimento do adequado desenrolar da aula, como a “retomada dos combinados” (Professora B) e “mudanças no planejamento” (Professora N), por exemplo. Por outro lado, há ainda um grupo de professores que geralmente associa a estes procedimentos o encaminhamento para os serviços de apoio pedagógico.

Tendo-se em conta as situações destacadas anteriormente sobre: a dificuldade de o professor lidar com as questões de interferência da indisciplina durante a exposição dos conteúdos, assim como com as dificuldades de aprendizagem ou com os ritmos diferenciados dos alunos no desenvolvimento de suas atividades de aprendizagem. E, também, os modos como os professores indicam gerir estas questões: o diálogo com os alunos (marcadamente de caráter

unilateral, mais como um “sermão” do que como uma conversa, e por vezes realizado coletivamente, o que representa uma forma inadequada de prevenção nestes casos), a revisão nas práticas de interação com os alunos, e o encaminhamento para a equipe pedagógica. Do cotejamento entre as situações destacadas e os modos como os professores lidam com estas questões, pode-se inferir que estes estariam constituindo formas de contenção da indisciplina, enquanto tentativas de restabelecer o controle sobre os alunos e de homogeneização da turma, não implicando em mudanças substantivas nas condições de ensino e aprendizagem, tampouco na qualidade das relações e interações que estabelecem com os alunos.

Resumindo, pode-se afirmar que a indisciplina estaria exercendo interferências sobre o *currículo em ação*, ou *currículo praticado,* percebidas sobre a ação do professor ao ensinar, sobre as atividades de aprendizagem desenvolvidas pelos alunos e sobre as situações de interação entre o professor e os alunos, especialmente quando das orientações e encaminhamentos das atividades cognitivas a serem desenvolvidas. Distinguem-se como situações pedagógicas típicas sobre as quais a indisciplina interfere de modo mais acentuado: durante a exposição e explicação do conteúdo pelo professor, e também quando os alunos realizam suas atividades de aprendizagem de forma coletiva. Diante destas interferências, os professores costumam agir de forma a conter os eventos de indisciplina e restabelecer o controle sobre os alunos.

Na continuidade da análise de conteúdo, com base na categoria *formas de interferências* (índices analíticos: redução, perda e interrupção), e nas categorias *mudança* e *manutenção na prática do professor* (índices: minimizar, conter e participar), analisaram-se as falas dos professores em resposta às questões 4 e 5 do questionário, com o objetivo de compreender as formas de interferência exercidas pela indisciplina sobre o *currículo praticado* e as alterações efetivadas pelo professor em suas práticas em função de tais interferências da indisciplina.

Analisando-se as formas de interferência da indisciplina sobre o *currículo praticado*, conforme indicadas pelos professores investigados, pode-se perceber a ênfase dada à redução de tempo da aula para o ensino e a aprendizagem dos conteúdos, advinda de uma série de interrupções produzidas pelas indisciplinas dos alunos durante a explicação/exposição dos conteúdos e o desenvolvimento das atividades de aprendizagem, que se manifestam sob as formas: de incômodo, *"*desconforto nos outros alunos que querem aprender*"*, segundo aponta o Professor A, por exemplo; de interrupções da atenção; de dispersão de foco e dos objetivos da aula.

Por conseguinte, depreende-se ainda que a indisciplina estaria interferindo diretamente sobre as expectativas de aprendizagem (objetivos) e os conteúdos programáticos planejados pelo professor para o período (bimestre, semestre, ano), ou seja, sobre o seu planejamento e sua execução, traduzida sob as formas de perda e atraso nos conteúdos, na redução do tempo útil da aula para o desenvolvimento do ensino e das atividades de aprendizagem, e no tensionamento produzido sobre as relações de interação entre o professor e os alunos na sala de aula.

As interferências exercidas pela indisciplina sobre o *currículo praticado*, portanto, implicam uma dupla direção quanto às alterações produzidas pelos professores em suas práticas. De um lado, sugerem a manutenção das características magistocêntricas destas práticas, traduzidas sob as formas de minimização ou contenção das ingerências da indisciplina sobre o *currículo praticado* tendo em vista retomar-se o controle sobre os alunos, com base na reorganização das aulas (entenda-se "colocar ordem", todos os alunos sentados, enfileirados), na troca dos lugares dos alunos em sala, assim como na elaboração de atividades extras com o fim de ocupá-los.

Destaca-se que a manutenção destas características de controle e submissão dos alunos, através da contenção das expressões de suas indisciplinas, conforme enfatizada pelos professores, pode revelar-se pouco produtiva em se

tratando da busca por eficácia nos processos de ensino e aprendizagem, ainda que consigam num primeiro momento “calar os alunos” e “colocar ordem na sala”. Poderia, neste sentido, sinalizar uma preocupação focada na organização e gerência da indisciplina, em lugar de gerir estratégias de aprendizagem realmente eficazes, conforme chama a atenção Meirieu (1998, p. 163) ao afirmar que o trabalho do professor consiste em “[...] organizar a aprendizagem e não o ensino”, de tal forma a que na escola todos os alunos possam aprender e ter êxito (p. 162).

Deste modo, mesmo admitindo-se a necessidade de um mínimo de organização e de estabilização, ainda que provisórias, na configuração da turma e das relações entre seus atores, segundo este autor a escola não conseguirá ensinar se não fizer da

> [...] disciplina um *problema nosso*: o problema da organização de um espaço e de um tempo socializados para possibilitar a transmissão dos saberes; o problema, pensado e debatido progressivamente com os alunos, em função de sua idade e de seu nível de desenvolvimento, das condições que devemos criar para aprender juntos. (MEIRIEU, 2006, p. 65; grifos no original).

Pode-se acrescentar a estas considerações que, conforme aqui se tem debatido, tomar as indisciplinas dos alunos e suas formas de interferências sobre o *currículo praticado* enquanto um problema de toda escola e de seus atores, um desafio a ser tratado de forma pedagógica, poderia possibilitar aos professores refletirem sobre suas práticas e implementarem mudanças efetivas, que favorecessem a construção das condições necessárias a que se aprenda. Nesse contexto, caberia ao professor, por conseguinte, “[...] tratar de examinar como funciona a aprendizagem na sala de aula e no estabelecimento e perguntar-se o que cada um deve introduzir, no que cada um – respeitando sua especificidade – deve trabalhar para que aprenda mais e melhor.” (MEIRIEU, 1998, p. 158).

Retomando a questão das alterações produzidas pelos professores em suas práticas em razão das formas de interferências exercidas pela indisciplina sobre o *currículo praticado*, por um lado se destacam as estratégias de manutenção das formas, rituais e estatutos que envolvem as práticas dos professores, por outro, no entanto, se têm tentativas dos professores na direção de implantar mudanças nas suas práticas de modo a favorecer um ambiente relacional mais participativo e de mútua responsabilização entre eles e os alunos.

Traduzem-se estas mudanças sob as formas de esforços empreendidos pelos professores para o favorecimento da diminuição das distâncias entre eles e os alunos, como na alteração das formas de abordagem didática dos conteúdos, na diversificação das atividades propostas e dos ambientes possíveis para a realização da aula, e em alterações no próprio planejamento; assim como, no favorecimento da participação dos alunos na busca e elaboração conjunta de soluções para os problemas que enfrentam em sala de aula relativos à indisciplina.

Contudo, a implementação destas mudanças em suas práticas, conforme sugerem, ocorre em meio a situações pedagógicas que podem mudar a qualquer momento, diante das quais os professores têm que decidir na incerteza e, em suas tentativas e estratégias, ficam atentos às respostas possíveis (ou que se quer fossem previsíveis) em relação às interferências exercidas pela indisciplina sobre o currículo praticado. Diante de tais interferências, podem reagir de forma ambivalente, alternando entre mudanças que visem a instaurar ambientes mais participativos e adequados ao ensino e à aprendizagem, e o recuo a práticas tradicionais, como ditado, maior número de exercícios e aulas expositivas. As ações dos professores, portanto, oscilam entre a intenção de mudar para possibilitar a melhoria do ambiente e a facilitação da aprendizagem, e a ação de manutenção da ordem e dos estatutos de poder e de controle sobre os alunos, com o recurso a sanções e punições por meio de estratégias didático-pedagógicas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação, que ora se finaliza, descreve uma investigação qualitativa, exploratória e analítica acerca das formas de interferência da indisciplina sobre o *currículo praticado* no Ensino Fundamental, com base em estudos teóricos e na análise de conteúdo das respostas a um conjunto de questões apresentadas em um questionário, aplicado a quinze professores de uma escola pública, da Rede Estadual de Ensino do Paraná, no município de São José dos Pinhais.

Teve-se como pressupostos de análise o entendimento de *currículo enquanto prática*, ou *currículo na ação*, que se expressa através de uma práxis adquirindo "[...] significado definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam" (SACRISTÁN, 2000, p. 201), moldado, portanto, por meio das práticas de ensino efetivadas pelos professores e também nas práticas de aprendizagem desenvolvidas pelos alunos em um processo de interações recíprocas, de mútua complementaridade e imbricação entre "[...] alunos que reagem frente a ele e professores que o modelam" (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Admite-se, portanto, que o *currículo praticado*, enquanto conjunto das experiências de conhecimento proporcionadas pelo professor aos alunos, constitui uma prática social de inter-relações, diálogos e tensões entre seus atores que, de um lado o modelam, e de outro, a ele reagem, uma interação em que ambos, professores, mas também os alunos e, principalmente, as suas indisciplinas, agem constitutivamente sobre o currículo e são por ele constituídos.

Deste modo, pressupôs-se um caráter de abertura do *currículo praticado* às interferências exercidas pelas indisciplinas dos alunos, aqui entendidas enquanto fenômeno histórico e socialmente construído, situado na relação pedagógica professor-aluno-conhecimento, com formas e conteúdos diversos, enquanto força capaz de agir sobre o currículo e de modificá-lo, representando "[...] forças de resistência e de contestação, de instabilidade e de esvaziamento do currículo"

(GARCIA, 2010a, p. 51).

Perseguiu-se, enquanto perspectiva, no contexto dessa relação marcada e tensionada pelas indisciplinas, uma possibilidade de abstrair para além do foco usual de entender a indisciplina escolar apenas enquanto problema de comportamento do aluno que se manifesta de forma agudizada nas salas de aulas por meio do não cumprimento de regras e da afronta ao poder do professor. O que se propõe, portanto, se configura em *desviar o olhar*, antes focado sobre causas e culpas, para uma possibilidade de apreender os sentidos implícitos às manifestações de indisciplina, seus conteúdos, suas motivações e seus significados.

Entendida, portanto, em sua pluralidade de sentidos, significados, contextos e expressões, algumas formas de indisciplina dos alunos poderiam ser tomadas enquanto um desafio legítimo a ser compreendida pedagogicamente, uma força produtiva, enquanto resistência às características magistocêntricas e autoritárias das situações e condições ambientais, estruturais e relacionais sobre que se estruturam os processos de ensinar e aprender a que são submetidos os alunos na escola.

Em vista de compreender os significados da indisciplina, as situações pedagógicas típicas sobre as quais a indisciplina costuma interferir, e as formas destas interferências exercidas pela indisciplina sobre o *currículo praticado* no Ensino Fundamental, procedeu-se a um inquérito qualitativo em campo, por meio de um questionário aplicado a quinze professores da “Escola Alfa”, cujas respostas foram submetidas a um tipo de análise semântica de conteúdo, na perspectiva proposta por Bardin (2011).

Com base na análise de conteúdo efetivada sobre as respostas dos professores investigados, buscou-se apreender os significados atribuídos pelos professores às indisciplinas de seus alunos, identificar as situações pedagógicas destacadas pelos professores em que a indisciplina costuma interferir e como lidam com isso durante suas aulas, e, compreender as formas de interferência exercidas pela indisciplina sobre o currículo praticado e as alterações efetivadas pelo professor em sua prática em função disso.

Quanto aos significados da indisciplina, percebeu-se que, de forma geral, os professores compõem uma perspectiva que a tem enquanto fenômeno relativo às dificuldades de adaptação dos alunos às exigências do ambiente escolar, produzido fora e antes da escola, e que se manifesta na escola por meio de uma série de comportamentos tidos por inadequados ao contexto e exigências escolares.

Entretanto, é possível questionar-se sobre esta possibilidade de inferir causalidade entre as características sociais e familiares de que são oriundos os alunos tidos como indisciplinados, e sua *incompletude* ou falta de prontidão para satisfazer às exigências disciplinares próprias ao contexto escolar. Deste modo, a quem se atribuiria a responsabilidade por educar este sujeito inacabado, incompleto, que chega às escolas em busca de educar-se e ser educado para inserir-se no mundo de tal forma a constituir-se enquanto "[...] um ser humano, um ser social e um ser singular"? (CHARLOT, 2000, p. 33).

Quanto a isso, conforme Charlot (2000, p. 28), seria preciso voltar-se às raízes do problema e interrogar-se sobre a maneira como se teorizam estes fatos "[...] em termos de falta, deficiências e origem, sem que sejam levantadas a questão do sentido da escola para as famílias populares e seus filhos, nem a da pertinência das práticas da instituição escolar e dos próprios docentes ante essas crianças". Acredita-se urgente e necessário repensar funções, finalidades e modos de organizar e agir, assim como de possibilidades de cooperação entre a sociedade, a família e a escola, envoltas que estão em *tempos de mutações e incertezas* (CANÁRIO, 2005).

Por outro lado, se depreende da análise de conteúdo, uma tendência a considerar as condições relacionais, didático-pedagógicas e estruturais que os alunos vivenciam, e que lhes são proporcionadas pelos professores e pela escola, apenas como agravantes para os eventos de indisciplina, contrariando o destaque dado pelos próprios professores a um entendimento da indisciplina como incumprimento de regras e afronta à sua autoridade.

Infere-se, por conseguinte, que a indisciplina constituiria uma força de resistência dos alunos à *forma escolar* (CHARLOT, 2007, p. 130; CANARIO, 2007, p. 15), ou seja, aos rituais e expectativas que se espera que os alunos satisfaçam e correspondam no desempenho de seu papel de aluno; uma afronta não à autoridade docente, mas sim ao poder de controle que os professores exercem sobre os alunos. Neste sentido, a indisciplina estaria atuando enquanto uma força de resistência, capaz de interferir na equação de poder sobre que se estruturam as relações entre o professor e os alunos na escola, expressando uma resistência aos métodos, estratégias didático-pedagógicas e às relações propostas pelos professores.

É, pois, em busca de encontrar uma resposta pertinente a isso que se torna imprescindível indagar-se sobre como se opera a conexão do aluno com a escola e com os saberes escolares, e entender que este aluno em processo de aprender, ou em situação de aprendizagem (CHARLOT, 2001), está envolto numa multiplicidade de relações sociais, educativas, formativas, diante das quais é fundamental saber-se as fontes de sua mobilização ou desmobilização, de sua adesão ou de sua resistência.

Para Meirieu (2002, p. 57), os processos de ensinar e aprender envolvem três dimensões indissociáveis: a relação pedagógica professor-aluno-conhecimento, o caminho didático elaborado, proposto e praticado pelo professor, e as estratégias de aprendizagem e resistência desenvolvidas pelos alunos. Tais dimensões, segundo este autor, precisam ser levadas em conta enquanto condições para que se realize o que denomina de *acontecimento pedagógico*, ou seja, a recusa explícita do professor ao mecanicismo pedagógico, ao magistrocentrismo e ao adestramento, fundada sobre os dispositivos da diferenciação de sua prática pedagógica tendo em vista colocar o aluno no lugar da ação, e organizando situações de aprendizagem que lhe sejam adequadas e eficazes.

Neste sentido, praticar a diferenciação pedagógica significa estabelecer uma pedagogia das condições, que possibilite adaptar as situações de aprendizagem e os recursos disponíveis aos sujeitos para os quais a situação foi pensada, respeitando as estratégias individuais e singulares de cada aluno e, ao mesmo tempo, buscando formas de superá-las explorando sistematicamente outras estratégias de aprendizagem. Por isso, tratou-se aqui de indagar-se sobre as formas de interferência exercidas pela indisciplina sobre o *currículo praticado*.

Com base na análise de conteúdo das respostas dos professores, destacam-se enquanto situações pedagógicas típicas sobre as quais a indisciplina costuma interferir: as práticas de ensino efetivadas pelo professor, especialmente nas situações de exposição e explicação dos conteúdos e quando orientam a realização das atividades de aprendizagem a serem desenvolvidas pelos alunos; as práticas de aprendizagem desenvolvidas pelos alunos, com destaque para as situações em que os alunos realizam suas atividades de aprendizagem de forma coletiva, como pesquisas e apresentação de trabalhos; e, também, sobre os processos de interação entre estes atores, alterando suas rotinas, questionando seus estatutos e obstaculizando a condução do ensino ou a realização das atividades propostas.

Pode-se afirmar, por conseguinte, que a indisciplina estaria exercendo interferências sobre o *currículo praticado*, percebidas sobre a ação do professor ao ensinar, sobre as atividades de aprendizagem desenvolvidas pelos alunos e sobre as situações de interação entre estes atores. Distinguem-se como situações escolares típicas em que se podem perceber mais nitidamente as interferências da indisciplina sobre o currículo: durante a exposição e explicação do conteúdo pelo professor, e também quando os alunos realizam suas atividades de aprendizagem de forma coletiva. Tais interferências, por sua vez, produzem alterações nos modos como os professores lidam com a indisciplina em sala de aula, destacando-se os seguintes procedimentos: o diálogo com os alunos (marcadamente de caráter unilateral, ao estilo “sermão”, e por vezes realizado coletivamente, o que representa

uma forma inadequada de prevenção nestes casos), a revisão nas práticas de interação com os alunos, e o encaminhamento para a equipe pedagógica.

Cotejando a análise das situações pedagógicas típicas sobre que a indisciplina costuma interferir e dos modos como os professores lidam com estas questões durante suas aulas, pode-se inferir que os professores costumam agir de forma a conter os eventos de indisciplina e restabelecer o controle sobre os alunos. Tais procedimentos, contudo, estariam constituindo formas de contenção da indisciplina, enquanto tentativas de restabelecer o controle sobre os alunos e de homogeneização da turma, não implicando em mudanças substantivas nas condições de ensino e aprendizagem, tampouco na qualidade das relações e interações que estabelecem com os alunos, porém, com consequências óbvias para o *currículo praticado.*

Dentre as formas de interferência exercidas pela indisciplina sobre o *currículo praticado*, destacam-se suas implicações sobre as condições relacionais e ambientais da aula, como a perda do tempo útil da aula efetivamente dedicado para as práticas de ensino dos professores, a fragmentação das explicações, a dispersão quanto aos objetivos e os conteúdos programáticos planejados para a aula, a desmotivação do professor; assim como, para as práticas de aprendizagem desenvolvidas pelos alunos, o prejuízo na atenção dos colegas, a dispersão no foco de atenção e o aumento potencial das dificuldades de aprendizado com implicações sobre os resultados deste processo; e também, a amplificação das tensões entre professores e alunos.

Por conseguinte, depreende-se ainda que a indisciplina estaria interferindo diretamente sobre o currículo, remodelando os objetivos e as expectativas de aprendizagem, assim como os conteúdos programáticos planejados pelo professor para o período (bimestre, semestre, ano), reconfigurando o seu planejamento e sua execução por meio das práticas de ensino dos professores e do que passam a dispor aos seus alunos enquanto atividades e recursos para o desenvolvimento de suas aprendizagens. Ou seja, conforme Sacristán (2000, p. 201), é no *currículo na*

ação, por fim, “[...] na prática, que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra, se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida”.

A modelagem produzida pelo professor sobre o *currículo praticado*, a partir das interferências exercidas pela indisciplina, portanto, sugere uma dupla direção quanto às alterações produzidas pelos professores em suas práticas, que se expressam, de um lado, na forma de tentativas de implantar mudanças nas suas práticas de modo a favorecer um ambiente relacional mais participativo e de mútua responsabilização entre seus atores, buscando-se a mobilização e adesão dos alunos; e, por outro, na manutenção das formas, rituais e estatutos que envolvem e estruturam estas práticas. De tal modo, quando tais alterações se configuram no recuo a práticas tradicionais de controle e punição, podem tornar-se elementos de adensamento das tensões entre professores e alunos, causando um movimento contrário, de refração e resistência ao professor e ao que ele disponibiliza e propõe aos alunos.

De um lado, portanto, enfatiza-se a manutenção das características magistocêntricas e autoritárias destas práticas, traduzidas sob as formas de minimização ou contenção das ingerências da indisciplina sobre o *currículo praticado,* tendo em vista retomar-se o controle sobre os alunos, com base na reorganização das aulas, na reformatação e/ou troca dos lugares dos alunos em sala, assim como na elaboração de atividades extras com o fim de ocupá-los, ou até como forma de punição exemplar.

E, por outro, destacam-se os esforços empreendidos pelos professores na tentativa de favorecer a diminuição das distâncias entre eles e seus alunos, traduzidas sob as formas de alterações produzidas nas abordagens dos conteúdos e nos procedimentos didáticos, na diversificação das atividades propostas e na busca por outros ambientes possíveis para a realização das aulas, revisando o que planejou e que propõe aos alunos; assim como na oportunização da participação, no compartilhamento e promoção do protagonismo dos alunos, na busca e elaboração

conjunta de soluções para os problemas relativos às indisciplinas, que enfrentam nas aulas.

Considerando-se os modos como os professores buscam conter, ou pelo menos minimizar os impactos da indisciplina sobre o currículo, pode-se inferir que os professores elaboram uma percepção da conexão entre as indisciplinas dos alunos e suas práticas de ensino e do que oferecem enquanto propostas de atividades e de recursos para a aprendizagem dos alunos e das características das relações que estabelecem com eles. Pode-se contestar, assim, aquele senso comum entre os professores de que a indisciplina seja apenas um reflexo de problemas de ordem social e familiar e de adaptação, que o aluno manifesta na escola na forma de comportamentos inadequados e no incumprimento de regras e de expectativas escolares.

Nesta investigação, teve-se por suposto o currículo enquanto prática em que confluem múltiplos agentes e forças, entre os quais aqui de destacou os professores e as indisciplinas dos alunos, que o modelam, reagem a ele e o configuram, mas que são também por ele reconfigurados, remodelados (SACRISTÁN, 2000; SILVA, 2011). Portanto, segundo afirma Arroyo (2007, p. 22), uma vez que se reconheça "[...] o papel constituinte dos educandos sobre o currículo e deste sobre os educandos, somos obrigados a repensar os currículos e as lógicas em que os estruturamos".

Neste sentido, pode-se considerar que as formas de interferência exercidas pela indisciplina sobre o *currículo praticado* estariam indicando a legitimidade de algumas expressões de indisciplina que solicitariam outros olhares e outras ações por parte de professores, e também da escola, diante das quais, antes de se atribuir culpa aos alunos, à família, à turma ou à sociedade, e mesmo ao professor, ou agir de forma punitiva e autoritária, se poderia refletir e perguntar-se sobre a própria prática, do planejamento à execução das aulas, das atividades e metodologias e recursos de aprendizagem propostos, dos arranjos das turmas e das condições ambientais de trabalho tanto dos alunos quanto dos próprios professores. A

diferenciação pedagógica se colocaria deste modo, como forma de redirecionar a escola para o que constitui a sua essência: “[...] organizar situações de aprendizagem eficazes” (MEIRIEU, 2006, p. 41).

Finaliza-se, destacando duas implicações pedagógicas deste estudo para se repensar questões relativas às relações entre indisciplina e *currículo praticado* no Ensino Fundamental. Ambas pressupõem que se tome a indisciplina sob uma perspectiva pedagógica, um desafio a ser compreendido produtivamente enquanto expressão de resistência às características das práticas a que são submetidos os alunos na escola. Conforme expressa Canário (2005, p. 76):

> [...] temos hoje, nas nossas escolas, manifestações de recusa do trabalho escolar que são comuns a professores e alunos e cuja resolução não pode ser dissociada. O problema não reside em saber como é que os professores põem os alunos a trabalhar (na óptica do capataz), mas, sim, como é que as escolas podem ser locais onde professores e alunos (nos seus respectivos papéis) formem comunidades de aprendizagem que tenham em comum o gosto pelo estudo.

A primeira implicação aqui destacada refere-se a uma percepção da necessidade de se construir na escola um projeto pedagógico que leve em conta esta questão e que possibilite superar visões fragmentárias, simplistas e culpabilizantes acerca do fenômeno da indisciplina, em suas múltiplas e diversificadas formas e conteúdos. Que permita, portanto, aos professores uma leitura pedagógica das expressões, conteúdos e significados das indisciplinas dos alunos e das interferências que exercem sobre o currículo, especialmente sobre as dimensões das condições de transferência dos saberes e de suas aquisições por parte dos alunos, ou seja, que lhes possibilite “[...] justamente ao descobrir o obstáculo ‘daquele que não quer’ ou ‘daquele que não entende’, retornar aos saberes e buscar novas dimensões, tentar descobrir novos meios” (MEIRIEU, 2005, p. 153).

Sugere-se também que as formas de interferência exercidas pela indisciplina sobre o *currículo praticado*, mais que um problema decorrente do incumprimento de regras ou afronta ao poder do professor, possam ser tomadas em conta enquanto desafio legítimo a indicar a necessidade de se examinar as condições ambientais, estruturais e relacionais que se estabelecem na escola, tanto para o trabalho do professor quanto para os alunos, sobre o que se oferece aos alunos, e a forma como se oferecem as atividades e recursos para o desenvolvimento de suas aprendizagens.

Encerra-se essa dissertação com uma indagação, uma utopia, um sonho e um compromisso:

> [...] A escola tem futuro? Não é possível adivinhar nem prever o futuro da escola, mas é possível problematizá-lo. Ou seja, é desejável agir estrategicamente, no presente, para que o futuro possa ser o resultado de uma escolha e não a consequência de um destino. É nesta perspectiva que pode ser fecundo e pertinente imaginar uma ‘outra’ escola, a partir de uma crítica ao que existe. (CANÁRIO, 2005, p. 87; grifos no original).

REFERÊNCIAS

AMADO, J. S. A voz do aluno: um desafio e um potencial transformador. *Arquipélago – Ciências da Educação,* Açores, n. 8, p. 117-142, 2007.

AMADO, J. S. Construir a disciplina para um ensino de qualidade. *Práxis Educacional,* Vitória da Conquista, v. 4, n. 5, p. 11-26, jul./dez. 2008.

AMADO, J. S. Indisciplina na aula: regras, tarefas e relação pedagógica. *Psicologia, Educação e Cultura,* Lisboa, v. 3, n. 1, p. 53-72, 1999.

AMADO, J. S.; FREIRE, I. P. *A(s) indisciplina(s) na escola:* compreender para prevenir. Coimbra, PT: Almedina. 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA. *Metodologia da pesquisa educacional.* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 39-50.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar.* 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

AQUINO, J. R. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J. R. G. (Org.) *Indisciplina na escola:* alternativas teóricas e práticas. 15. ed. São Paulo: Summus, 1996.

AQUINO, J. R. G. Disciplina e indisciplina como representações da educação contemporânea. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) *Formação de educadores:* desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G. *Indagações sobre currículo:* educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

ARROYO, M. G. *Ofício de mestre:* imagens e auto-imagens. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo.* São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2010.

CANÁRIO, R. *A escola tem futuro?* Das promessas às incertezas. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

CANÁRIO, R. *O que é a escola?* Um olhar sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

CANDAU, V. M. F. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Orgs.). *Multiculturalismo:* diferenças culturais e práticas pedagógicas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 13-37.

CANDAU, V. M. F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, ago. 2002, p. 125-161.

CHARLOT, B. (Org.). *Os jovens e o saber*: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, B. A pedagogia ativa é uma conquista da professora com os alunos. In: AZEVEDO, J.; DIAS, R. (Orgs.). *Educação e diálogo:* encontro com educadores em Várzea Paulista. Jaboticabal: Funep, 2011, p. 56-68.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber*: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, Universidade de Lisboa, n. 4, p. 129-136, out./dez. 2007.

COSTA, M, V. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo.* Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

COTHRAN, D. J.; ENNIS, C. D. Students and teachers' perceptions of conflict and power. *Teaching and Teacher Education,* n. 13, 1997, p. 541-553.

D’ANTOLA, A. Disciplina democrática na escola. In: D’ANTOLA, A. (Org.). *Disciplina na escola:* autoridade versus autoritarismo. São Paulo: EPU, 1989, p. 49-59.

D’ANTOLA, A. *Disciplina na escola:* autoridade versus autoritarismo. São Paulo: EPU, 1989.

DOTTA, L. T. *Representações sociais do ser professor*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

DUBET, F. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. *Revista Brasileira de Educação.* ANPED. São Paulo, mai./jun./jul./ago., n. 5, set./out./nov./dez., n. 6, p. 222-231, 1997.

EISNER, E. W. *The enlightened eye:* qualitative inquiri and the enhancement of educational practice. New York: Macmillan, 1999.

ENNIS, C. D. When avoiding confrontation leads to avoiding content: Disruptive students’ impact on curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision,* Alexandria, USA, n. 11, p. 145-162, 1996.

ESTRELA, M. T. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula.* 4. ed. Porto, PT: Porto Editora, 2002.

FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional.* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo.* 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FLEURI, R. M. Rebeldia e democracia na escola. *Revista Brasileira de Educação* (on line), v. 13, n. 39, p. 470-482, 2008.

FRELLER, C. C. *Histórias de indisciplina escolar*: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva Winnicottiana. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

GAMBOA, S. S. *Pesquisa em educação:* métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

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

GARCIA, J. Interdisciplinaridade, tempo e currículo. 117 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

GARCIA, J. A gestão da indisciplina na escola. In: COLÓQUIO DA SECÇÃO PORTUGUESA DA AFIRSE/AIPELF, 11., 2001, Lisboa. *Atas*. Lisboa: Estrela e Ferreira, 2002, p. 375-381.

GARCIA, J. A construção da indisciplina na escola. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE 6., 2006, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2006, p. 3001-3008.

GARCIA, J. Currículo e questões de indisciplina. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE 7., 2007, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2007, p. 717-727.

GARCIA, J. Indisciplina na escola: questões sobre mudança de paradigma. *Contrapontos*, Itajaí, v. 8, n. 3, p. 367-380, set./dez. 2008.

GARCIA, J. Entre os muros da escola: indisciplina e formação de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9., 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2009a, p. 7713-7723.

GARCIA, J. O que desejam os indisciplinados? In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE 9., 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2009b, p. 7127-7136.

GARCIA, J. Representações dos professores sobre indisciplina escolar. *Educação*, Santa Maria, v. 34, n. 2, p. 311-324, maio/ago. 2009c.

GARCIA, J. *Escritos sobre o currículo escolar.* São Paulo: Iglu, 2010a.

GARCIA, J. *Indisciplina.* Entrevistadora: Janine Furtado. Curitiba: Programa Plug, RPCTV, 11 mar. 2010b. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=b960Fp5I8Yw>. Acesso em 30 ago. 2012.

GARCIA, J. As táticas de indisciplina dos rebeldes criativos. In: SEMINÁRIO DE INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA, 7., 2011, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2011, p. 370-379.

GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). *Currículo na contemporaneidade:* incertezas e desafios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GATTI, B. A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil.* 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

GATTI, B. A. A educação na era da pós-modernidade: confrontos e dilemas no início de um novo século. In: AZEVEDO, J.; DIAS, R. (Orgs.). *Educação e diálogo:* encontro com educadores em Várzea Paulista. Jaboticabal: Funep, 2011, p. 117-125.

GERALDI, C. M. G. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. *Pro-posições,* v. 5, n. 3 (15), p. 111-132, nov. 1994.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade.* São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa.* 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social.* 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLBA, M. A. M. *A indisciplina escolar na perspectiva de alunos.* 2008. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdades de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2008.

GOODSON, I. F. *Currículo:* teoria e história. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GREEN, B.; BIGUM, C. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula:* uma introdução aos estudos culturais em educação. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 208-243

HAMILTON, D. Orígenes de los términos educativos ‘classe’ y ‘curriculum’. *Revista Iberoamericana de Educación,* OEF, n. 1, enero/abr. 1993. Disponível em: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie01.htm>. Acesso em: 5 jul. 2013.

JESUS, A. M. P. *Contributos de Philippe Meirieu para uma pedagogia inovadora*: da pedagogia magistral à pedagogia diferenciada. 211 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação – Inovação Pedagógica) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade da Madeira, Funchal, 2010.

KHOURI, I. Disciplina X antidisciplina. In: D'ANTOLA, A. (Org.). *Disciplina na escola: autoridade* versus autoritarismo. São Paulo: EPU, 1989, p. 41-47.

LEAL, A. Z. La pedagogia en Philippe Meirieu: tres momentos y educabilidad. *Educere – Ideas y personajes,* año 13, n. 44, enero/feb./marzo, 2009, p. 215-226.

LIBÂNEO, J. C. Os campos contemporâneos da didática e do currículo: aproximações e diferenças. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). *Confluências e divergências entre didática e currículo*. Campinas: Papirus, 1998, p. 53-92.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo.* São Paulo: Cortez, 2011.

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

LYOTARD, J-F. *A condição pós-moderna.* 10. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

MASDEVALL, M. T. G.; COSTA, V. M.; PARETAS, M. G. S. *Como criar uma boa relação pedagógica.* 2. ed. Porto: Asa, 2000.

MEIRIEU, P. *A pedagogia entre o dizer e o fazer:* a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, P. *Aprender... sim, mas como?* 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MEIRIEU, P. *Carta a um jovem professor.* Porto Alegre: Artmed, 2006.

MEIRIEU, P. *O Cotidiano da escola e da sala de aula:* o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo.* Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 11-36.

MOREIRA, A. F. B. Apresentação. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 73, p. 43-46, dez. 2000.

MOREIRA, A. F. B. Apresentação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45, p. 109-117, jun. 2007.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: _____. (Org.). *Currículo:* questões atuais. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011, p. 9-28.

MOREIRA, A. F. B. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. *Cadernos de Pesquisa,* n. 117, p. 81-101, nov. 2002.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Orgs.). *Indagações sobre currículo:* currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Orgs.). *Multiculturalismo:* diferenças culturais e práticas pedagógicas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação,* n. 23, maio/ago. 2003, p. 156-168.

OECD. *Criação de ambientes eficazes para o ensino e a aprendizagem:* primeiros resultados do TALIS. Paris: OECD, 2009 (sumário em português).

OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). *Confluências e divergências entre didática e currículo*. Campinas: Papirus, 1998.

OLIVEIRA, R. L. G. *As atitudes dos professores relacionadas à indisciplina escolar.* 2004. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2004.

PARRAT-DAYAN, S. Alunos, professores, escola e indisciplina: o contexto pós-moderno e as contribuições de Piaget. In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Orgs.). *É possível superar a violência na escola?* Construindo caminhos pela formação moral. São Paulo: Editora do Brasil; FE-Unicamp, 2012, p. 159-174.

PEDRA, J. A. *Currículo, conhecimento e suas representações.* 4. ed. Campinas: Papirus, 2000.

PEREZ GÓMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal.* Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social:* métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo.* Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. G. *O aluno como invenção.* Porto Alegre: Artmed, 2005.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino.* 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 119-148.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo:* uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino.* 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, M. P.; NEVES, I. P. O que leva os alunos a serem indisciplinados? Uma análise sociológica centrada em contextos diferenciados de interacção pedagógica. *Revista de Educação*, Lisboa, v. XII, n. 2, p. 37-57, 2004.

SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula:* uma introdução aos estudos culturais em educação. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade:* uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, T. T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo na paisagem pós-moderna. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). *Territórios contestados:* o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 184-202.

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). *Territórios contestados:* o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Orgs.). *É possível superar a violência na escola?* Construindo caminhos pela formação moral. São Paulo: Editora do Brasil; FE-Unicamp, 2012.

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

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ. *Normas técnicas:* elaboração e apresentação de trabalhos acadêmico-científicos. 3. ed. Curitiba: UTP, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. *Normas para apresentação de documentos científicos.* 2. ed. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.

XAVIER, M. L. Os incluídos na escola: a negação do processo de disciplinamento. In: XAVIER, M. L. (Org.). *Disciplina na escola:* enfrentamentos e reflexões. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 145-157.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Orientações:

Professor(a), antecipo meus agradecimentos pela sua participação nesta pesquisa e em meus estudos. Atenção! Para que este instrumento tenha validade científica, enquanto fonte de pesquisa, durante o seu tempo de resposta você não pode conversar sobre o assunto com outro entrevistado, tampouco recorrer a referenciais teóricos para elaborar a sua resposta, que deve surgir naturalmente como expressão de sua compreensão sobre o assunto e de sua prática pedagógica.

Sobre você:

Formação:		Nível/série(s) em que atua:	
		Tempo de magistério:	

Questões:

1. *O que é indisciplina para você?*

2. *Para você, quais são as causas da indisciplina?*

3. *Como você costuma lidar com a indisciplina?*

4. *Quais são as situações sobre as quais a indisciplina costuma interferir?*

5. *Que tipos de interferências os eventos de indisciplina exercem sobre as aulas?*

6. *Que tipos de mudanças você faz nas suas aulas em função da indisciplina?*