UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

FERNANDA APARECIDA LOIOLA BARBOSA

PERCEPÇÕES DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS SOBRE A INDISCIPLINA ESCOLAR

CURITIBA

2013

FERNANDA APARECIDA LOIOLA BARBOSA

PERCEPÇÕES DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS SOBRE A INDISCIPLINA ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Joe Garcia

CURITIBA

2013

TERMO DE APROVAÇÃO

FERNANDA APARECIDA LOIOLA BARBOSA

PERCEPÇÕES DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS SOBRE A INDISCIPLINA ESCOLAR

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 02 de dezembro de 2013.

_____
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Tuiuti do Paraná

Orientador: Prof. Dr. Joe Garcia
Universidade Tuiuti do Paraná

Prof.ª Dr.ª Maria Arlete Rosa
Universidade Tuiuti do Paraná

Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva
Universidade Federal do Paraná

Dedico esta dissertação ao meu esposo Wellington, fiel companheiro de caminhada, pela compreensão nos momentos de ausência e por abrir mão de muitas coisas para que eu pudesse concretizar este sonho. E aos meus pais, Jaci e Júlio, pelo amor incondicional, por acreditarem em mim e se fazerem presentes mesmo à distância, por meio de suas orações.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus, pelo dom da vida e pela esperança do breve retorno de Jesus!

Ao meu esposo Wellington, pelo apoio nos momentos em que mais precisei de um ombro amigo, pelo incentivo e desprendimento, sobretudo, pela compreensão quando não pude lhe dedicar tempo de qualidade em virtude da pesquisa.

Ao estimado Prof. Joe Garcia, meu orientador, com quem aprendi o que é verdadeiramente uma investigação, compartilhando seus conhecimentos com prontidão, responsabilidade e sabedoria; apontando-me a direção, mas, ao mesmo tempo, permitindo-me traçar a própria trajetória.

Aos meus pais, que, com amor, sempre fizeram o melhor por mim, esforçando-se para que eu tivesse oportunidades que eles não tiveram.

A todos os familiares que ficaram na torcida para que este objetivo pudesse ser alcançado.

À Instituição Adventista de Educação e Assistência Social, que ocupa um lugar muito especial em meu coração. Agradeço todas as oportunidades de crescimento que me foram concedidas, desde as bolsas de estudo para cursar a graduação, especialização e o mestrado à imensa satisfação de pertencer a esta grande família que tem como missão educar para a eternidade!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, pelos ensinamentos ministrados com maestria, sempre ampliando meus horizontes.

À Prof.ª Dra. Maria Arlete Rosa e ao Prof. Paulo Vinícius Baptista, por aceitarem participar das bancas de qualificação e defesa deste trabalho, oferecendo contribuições preciosas!

Aos queridos colegas de turma Cristiane, Gerson, Manuela e Sandra. Vocês tornaram a jornada mais leve!

Aos integrantes do grupo de pesquisa “Indisciplina na Educação Contemporânea”, pelas reuniões de discussão que aclararam pontos cruciais do meu objeto de estudo, e pela oportunidade de escrevermos juntos o nosso primeiro livro: *Indisciplina escolar: antigo problema, novas discussões*. Uma experiência ímpar!

Aos coordenadores pedagógicos que colaboraram com este estudo, contando-me as suas experiências em relação à indisciplina escolar.

Aos amigos da Casa Publicadora Brasileira que me acompanharam na fase final de escrita desta dissertação, sempre com uma palavra de incentivo para que eu pudesse concluí-la.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente tornaram possível a concretização deste sonho, muito obrigada!

RESUMO

Esta dissertação apresenta um estudo a respeito das percepções de coordenadores pedagógicos sobre a indisciplina escolar na Educação Básica, realizada com profissionais das redes pública e privada da cidade de Tatuí/SP, durante os meses de novembro e dezembro de 2012. O objetivo geral da investigação foi desvelar quais os significados que tais sujeitos conferem ao fenômeno em função de suas experiências cotidianas. No que se refere à metodologia, a trajetória escolhida foi uma das vias da Pesquisa Qualitativa Fenomenológica, a saber, a modalidade Estrutura do Fenômeno Situado, tal como indicado por Machado (1994a, 1994b), Ferreira (1994a), Mocrosky (1997, 2010) e Bicudo (2011). Para a seleção das depoentes, utilizou-se o critério de amostragem intencional por variação máxima, conforme proposto por Patton (1990, p.172). A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas aplicadas a um grupo de 32 coordenadores. Da totalidade dos relatos, explorou-se aqueles que apresentaram maior variabilidade em termos de experiência e de significados atribuídos à indisciplina escolar. O texto está organizado em cinco seções. O primeiro capítulo consiste em uma revisão de literatura sobre o fenômeno, em que se destacaram algumas investigações no cenário educacional mundial, com vista a situar o leitor sobre caminhos já percorridos em busca de uma compreensão mais profunda do tema. Na sequência, analisou-se o conceito de indisciplina a partir de diferentes olhares teóricos, com base em um conjunto de autores brasileiros e estrangeiros reconhecidos como referência no meio acadêmico. No terceito capítulo, fez-se uma reflexão acerca do fenômeno em estreita ligação com a figura do coordenador pedagógico, focalizando alguns estudos sobre o perfil desse profissional, sua rotina de trabalho e os desafios inerentes à função, principalmente no que tange à problemática abordada. O capítulo subsequente destina-se à descrição da metodologia utilizada para a realização do estudo, fundamentada em princípios da Fenomenologia, e do protocolo adotado para a interpretação dos dados. O último capítulo compreende a pesquisa empírica propriamente dita e as análises resultantes de todo o processo. Nesse sentido, primeiramente, são apresentadas as descrições provenientes da análise ideográfica, contendo uma síntese das falas das participantes e as unidades de significados que puderam ser extraídas de cada um dos relatos separadamente. Depois disso, partiu-se para a análise nomotética, composta de duas fases: o estabelecimento das convergências, caracterizando o que se denomina a estrutura geral do fenômeno; bem como das divergências, indicando as formas pessoais das coordenadoras enxergarem a realidade vivida. Finalmente, são tecidas algumas considerações sobre a atuação da coordenação pedagógica frente ao desafio da indisciplina escolar, sob uma dimensão preventiva ao seu aparecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Práticas Pedagógicas. Indisciplina escolar. Percepção. Coordenadores Pedagógicos.

ABSTRACT

This dissertation presents a study about pedagogical coordinators perceptions about indiscipline at Basic Education schools, realized with professionals of public and private ring in Tatuí city, during November and December of 2012. The investigation general objective was reveal which means those people give to the phenomenon into their daily experiences at coordination. The path to work development was one of the lines of Phenomenological Qualitative Search, namely the modality Structure of Situated Phenomenon, as presented by Machado (1994a, 1994b), Ferreira (1994a), Mocrosky (1997, 2010) e Bicudo (2011). To select people who contributed to the investigation, was used the criterion of intentional sampling by maximum variation as proposed by Patton (1990, p.172). For the data collection, semi-structured interviews were realized, at first, involving a group of 32 coordinators. I have chosen data that showed much variability about experience and meanings attributed to the phenomenon. The first chapter consists in a literacy revise about school indiscipline, in which are highlighted some investigations on word educational scenery, intending show to the reader the traversed ways in search of a deeper comprehension about the theme. In the following, is made an analysis of indiscipline concept from different theoretical views, based on a group of Brazilian and foreigner authors, recognized as reference on academic ring. In the next chapter, a reflexing is promoted about the phenomenon and the coordinator work, presenting some studies involving those professionals, their work routine and the challenges of their function, meanly in front of the focused problematic. The following chapter describes the methodology that was used to realize the study, based on principles of the Phenomenology, as the adopted protocol to the interpretation of the data obtained in the field survey. The last chapter is about the empiric search and the process result analysis. Primly, descriptions are presented from ideographical analysis, with a summary of participants' speeches and the units of means those could be extracted from each one of reports separately. After this, a nomothetic analysis is done composed by two levels: the convergences' establishment, characterizing what is named phenomenon general structure; as the divergences, indicating the personal ways that coordinators see lived reality. Finally, some considerations are made about pedagogical coordination action in front of the challenges associated to school indiscipline, especially under a preventive dimension to its emergence.

Key words: Education. Pedagogical acts. School indiscipline. Perception. Pedagogical coordinators.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11
2 INDISCIPLINA ESCOLAR: um breve panorama 19
2.1 VISITANDO A LITERATURA ESPECIALIZADA 19
2.1.1 Um vislumbre global: conhecendo algumas pesquisas internacionais 20
2.1.1.1 Estudos sobre as produções acadêmicas acerca do tema 21
2.1.1.2 Estudos sobre as formas de expressão do fenômeno e suas implicações 22
2.1.1.3 Estudos sobre as causas ou fatores influentes 25
2.1.1.4 Estudos sobre a aplicação de castigos físicos como estratégia de disciplinamento 30
2.1.1.5 Estudos sobre as práticas disciplinares comumente adotadas e propostas para prevenção/intervenção das/nas situações de indisciplina 32
2.1.2 Algumas produções brasileiras 42
2.3 EXPLORANDO O CONCEITO DE INDISCIPLINA ESCOLAR 45
3 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A INDISCIPLINA ESCOLAR 59
3.1 QUEM SÃO OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS? 61
3.2 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: atribuições, possibilidades e desafios 64
3.3 A INDISCIPLINA E A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: imagens do cotidiano 69
3.4 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUA EXPERIÊNCIA EM RELAÇÃO À INDISCIPLINA ESCOLAR 77
3.4.1 Delineando a paisagem da pesquisa 79
4 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA 100
4.1 PERCORRENDO OS CAMINHOS DA FENOMENOLOGIA 101
4.2 O CONCEITO DE PERCEPÇÃO 108
4.3 A INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA 113
4.3.1 Do planejamento à realização da pesquisa de campo 115
5 CONSTRUINDO OS RESULTADOS 118
5.1. A ANÁLISE IDEOGRÁFICA 118
5.1.1 Percepções da coordenadora pedagógica “Aline” 120
5.1.2 Percepções da coordenadora pedagógica “Beatriz” 133
5.1.3 Percepções da coordenadora pedagógica “Eliane” 139
5.1.4 Percepções da coordenadora pedagógica “Fátima” 145

5.1.5 Percepções da coordenadora pedagógica “Gláucia”.....154
5.2 A ANÁLISE NOMOTÉTICA 164
5.2.1 Matriz nomotética: visualizando convergências e divergências.....165
5.2.1.1 Causas da indisciplina escolar 166
5.2.1.2 Formas de expressão do fenômeno 169
5.2.1.3 Lidando com as manifestações indisciplinares no cotidiano.....171
5.2.1.4 Consequências envolvendo diferentes sujeitos.....173
5.2.1.5 Sentidos ou significados da experiência vivida.....174
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 176
REFERÊNCIAS.....179
APÊNDICE.....198

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta uma investigação acerca das percepções de coordenadores pedagógicos sobre indisciplina escolar na Educação Básica, realizada junto a um grupo de profissionais das redes pública e privada da cidade de Tatuí/SP, durante os meses de novembro e dezembro de 2012.

Inicialmente, a opção por esse tema surgiu de um interesse pessoal, fruto de minhas vivências enquanto professora na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Principalmente no começo do magistério, enfrentei muitas dificuldades relacionadas à indisciplina e sentia-me incapaz de solucionar os reveses decorrentes desse tipo de manifestação. Desejava que todos os alunos tivessem um bom aproveitamento das aulas e consumia-me a incerteza de que isso pudesse se concretizar. Em vários momentos me perguntei se estava realmente preparada para assumir o compromisso, se possuía as competências necessárias para a docência - embora tenha cultivado esta aspiração desde a infância. Indagações que pareciam colocar em cheque a escolha outrora feita e provocavam uma avalanche de sentimentos negativos, como o senso de inadequação.

Até então, centrava-me no controle dos comportamentos discentes, no intuito de promover um ambiente favorável à aprendizagem. Entretanto, os efeitos das intervenções eram passageiros e os problemas disciplinares logo voltavam à tona. Procurava ouvir os colegas – alguns já com anos de carreira, outros iniciantes como eu – sobre suas experiências relativas ao fenômeno e verifiquei que muitos deles, em algum momento de sua trajetória, haviam passado por situações semelhantes àquelas que tanto me angustiavam. Esse exercício de escuta foi de grande auxílio, pois, a partir dos relatos, pude notar que não era a única a experimentar os desafios trazidos pela indisciplina, aguçando ainda mais a curiosidade latente em conhecer o que estava por trás do seu aparecimento.

Tal inquietação me impulsionou a buscar uma melhor compreensão do fenômeno e, no primeiro semestre de 2009, tive a chance de cursar a disciplina de Tópico Especial, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, intitulada *"Indisciplina, formação e currículo",* ofertada pelo Prof. Dr. Joe Garcia. Finalmente encontrei a ajuda de que tanto precisava! Por meio dos ensinamentos ministrados, descobri que para enfrentar a indisciplina algo mais profundo deveria acontecer: uma transformação da minha visão de educação e do

tipo de sujeito que almejava formar. Além disso, compreendi que o fenômeno deriva de múltiplos fatores e que, na maioria das vezes, os comportamentos indisciplinados surgem como uma forma de expressão dos estudantes diante da realidade que presenciam ou desejam presenciar (GARCIA, 1999). Conhecimentos que me conduziram à mudança de mentalidade e, consequentemente, de posicionamento frente aos conflitos.

Assim que o curso terminou, passei a me preparar para o processo de seleção no referido programa, que aconteceria no final daquele ano. Entretanto, ao retornar do recesso escolar, no final do mês de julho, recebi o convite para atuar na coordenação pedagógica de Educação Infantil ao Ensino Fundamental I, no mesmo colégio em que já trabalhava. Na ocasião, lecionava as disciplinas de Filosofia e Sociologia para o Ensino Médio e foi preciso fazer algumas adequações, tanto no campo profissional como nos planos acadêmicos. Por ser a primeira experiência como coordenadora, fui aconselhada a adiar por um ano o sonho de ingresso no mestrado, como forma de garantir a adaptação à nova realidade. Nessa função, muitas foram as atribuições quanto ao trabalho pedagógico, mas uma especificamente continuou ocupando lugar de destaque entre as minhas preocupações: o tratamento de questões relacionadas à indisciplina escolar, agora sob um prisma diferenciado.

Em visitas rotineiras às salas de aula, pude observar a agitação de algumas crianças, quando não, de turmas inteiras, impedindo o desenvolvimento das atividades planejadas pelos professores. Sobretudo, durante reuniões individuais e coletivas com os docentes, vários deles relatavam suas experiências com o fenômeno, assim como solicitavam auxílio sobre como lidar com as condutas perturbadoras dos estudantes, dizendo não saberem mais o que fazer diante de tantas ocorrências. Era também com frequência que encaminhavam alunos considerados “problemáticos” para a coordenação, esperando a aplicação de “punições” mais severas, já que haviam utilizado diversas estratégias na tentativa de coibir os comportamentos desviantes, mas sem sucesso. Em circunstâncias de maior gravidade, onde a indisciplina se tornara regra, os desdobramentos extrapolavam os muros da escola, levando pais ou responsáveis a procurarem a equipe gestora para informar que seus filhos estavam sendo prejudicados pela desordem instaurada na classe, questionando a autoridade docente e os mecanismos disciplinares adotados pela instituição.

Novamente experimentei aquela sensação de impotência mencionada no início, por não encontrar rapidamente respostas que pudessem solucionar os problemas que surgiam naquele contexto. Estando na coordenação, repousava sobre meus ombros a responsabilidade de amparar os professores, apontando-lhes possíveis caminhos para a superação das dificuldades vivenciadas em seu fazer pedagógico. E era nítida a expectativa do grupo a este respeito, principalmente quando se expunham casos específicos de indisciplina escolar. Parecia-me que alguns docentes ansiavam por prescrições que garantissem a supressão dos conflitos, comparativamente a uma receita de bolo, onde são discriminados os ingredientes e o passo-a-passo para que se possa elaborá-lo. Essa constatação aumentava ainda mais a minha ansiedade, pois já havia me conscientizado da inexistência de receituários prontos que abarcassem a totalidade das experiências envolvendo o fenômeno, e, muito menos, de fórmulas mágicas que pudessem obstruir sua manifestação.

Mesmo após iniciar os estudos sobre indisciplina, minha compreensão sobre o assunto ainda era bem superficial. Quando surgiam questões que não dominava plenamente, solicitava aos docentes que me dessem alguns dias para que tivesse tempo de pesquisar e trazer-lhes uma resposta mais refletida. Isso me fez aprofundar os conhecimentos adquiridos até então e socializá-los mediante um programa de formação continuada voltado aos professores de ambos os segmentos. Discussões sistemáticas que me permitiram entrar em contato com diferentes visões sobre o real vivido, revelando percepções distintas sobre a temática em foco.

Ao longo desse percurso, fui construindo as minhas próprias percepções sobre indisciplina, como fruto das experiências pelas quais passei, ou de situações que presenciei no dia a dia da escola. Elaborações que, certamente, influenciaram minhas decisões no tratamento das demandas disciplinares, tanto diante dos alunos como também dos professores. Em meio às turbulências, muitas vezes, indagava sobre a pertinência dos caminhos trilhados, ao mesmo tempo em que desejava ter um referencial de como esse trabalho era realizado pelos demais companheiros de profissão. Sempre me surgiam interrogações do tipo: será que outros coordenadores pedagógicos enfrentam situações semelhantes às quais vivencio em relação à indisciplina escolar? Quais as suas experiências envolvendo o fenômeno? Que sentidos ou significados são atribuídos à indisciplina a partir de tais experiências?

Com base nessas reflexões, passei a considerar a possibilidade de realizar uma investigação formal sobre o tema, com a rigorosidade que se faz necessária, visando produzir conhecimentos que viessem a contribuir com a comunidade científica, mas, especialmente, oferecer subsídios aos educadores que atuam diretamente na linha de frente, ou seja, no chão da escola. A partir de então, dediquei-me à elaboração de uma pergunta que abrangesse todo o cogito apresentado e que, mais tarde, constituiria o grande problema desta pesquisa: *Quais as percepções dos coordenadores pedagógicos sobre a indisciplina escolar?*

Na época em que precisei alterar os planos relacionados ao mestrado, confesso que o sentimento de frustração foi enorme, mas, agora, vejo que esse tempo foi, na verdade, um presente – um período para amadurecer as ideias e encontrar um objeto de pesquisa ainda não muito explorado no meio acadêmico: a indisciplina escolar sob a ótica de coordenadores pedagógicos.

Em levantamento[1] realizado no banco de dissertações e teses da Capes, encontrei um total de 336 resultados para a palavra-chave "indisciplina escolar" sendo que 8 deles se referiam-se a trabalhos de mestrado profissionalizante, 283 a dissertações de mestrado acadêmico e 45 a teses de doutorado. Observei que tais pesquisas contemplam o fenômeno em uma gama de relações, abrangendo questões como o gênero, as várias disciplinas que compõem o currículo (nos diferentes níveis de ensino), os olhares dos diversos sujeitos da comunidade escolar (alunos, professores, gestores, família) e tantas outras.

Já para a expressão "coordenador pedagógico", contabilizei 2265 resultados, dos quais 111 se referiam a trabalhos de mestrado profissionalizante, 1777 a dissertações de mestrado acadêmico e 377 a teses de doutorado. Aqui, também me deparei com uma diversidade de conexões envolvendo esse profissional, como estudos de perfil, relatos sobre o trabalho cotidiano desenvolvido na escola, discussões sobre as possibilidades e desafios da função, entre outras ênfases.

Contudo, apesar da constatação de um número considerável de investigações associadas à indisciplina escolar e à pessoa do coordenador pedagógico de maneira distinta, constatei que ainda existe um campo bastante vasto a ser desbravado, se considerarmos a relação entre as duas temáticas.

[1]Realizado em junho de 2012 e atualizado em maio de 2013.

Nesse sentido, esquadrinhando outros bancos de dados (Edubase, Thesaurus, Scielo, Biblioteca Digital da USP, Portal de Periódicos da Capes) verifiquei alguns artigos publicados em anais de eventos científicos, em revistas especializadas ou organizados como capítulos de livros, tais como os textos de Barbosa (2009, 2010, 2011), Franco (2010), Golba e Oliveira (2006), Miziriaga e Queiroz (2010). Porém, em nível de investigação mais aprofundada, localizei apenas dois empreendimentos nessa direção.

O primeiro deles, refere-se à pesquisa implementada por Rebelo (2000), posteriormente, publicada como livro (REBELO, 2010) sob o título “Indisciplina escolar: causas e sujeitos”. Nessa obra, a autora retrata suas experiências envolvendo a problemática indisciplinar, tomando como referência o período em que atuou na coordenação pedagógica de uma instituição pública de periferia, localizada na zona leste da cidade de São Paulo, entre os anos de 1995 a 2000. Ali, encontramos uma análise das possíveis causas associadas aos comportamentos “inadequados” dos estudantes daquela realidade, bem como uma reflexão acerca do papel desempenhado por outros sujeitos envolvidos no contexto de suas manifestações. A partir dessa leitura, tem-se a possibilidade de repensar diversos mecanismos disciplinares presentes no ambiente da escola, principalmente, se o desejo for uma atuação preventiva ao aparecimento do fenômeno.

O segundo empreendimento a que fiz menção, trata-se da dissertação de mestrado escrita por Fabiane Mathias Delattre Mendes (2009), que tem como título “A indisciplina escolar na visão de coordenadores pedagógicos”. Essa pesquisa envolveu um conjunto de seis profissionais que atuam no Ensino Fundamental, no município de Curitiba/PR, durante o primeiro semestre de 2008. No decorrer do trabalho, a autora explorou os conceitos de disciplina/indisciplina e a concepção de educação como acolhida, trazidos pela literatura. Dentre os resultados obtidos, destacou-se a visão de indisciplina como resultante das dificuldades da criança em lidar com os processos normativos e funcionais da escola, ao mesmo tempo em que comunica uma necessidade afetiva dos alunos.

Diante da escassez de análises sobre indisciplina escolar na perspectiva de coordenadores pedagógicos, almejo ampliar o debate iniciado pelos pesquisadores citados, trazendo outros olhares que contribuam para o avanço das produções no campo da Educação e das práticas pedagógicas.

O objetivo geral da pesquisa retratada nesta dissertação foi, portanto, desvelar as percepções de um grupo de coordenadores pedagógicos sobre a indisciplina escolar, considerando os significados que eles conferem ao fenômeno em função de suas experiências cotidianas.

Embora, num primeiro momento, a proposta possa parecer semelhante àquela apresentada por Mendes, F. (2009), existem aspectos que lhe conferem singularidade, como o conceito de *percepção* que se distingue do conceito de *visão* outrora utilizado. Além deste objetivo principal, julguei necessário estabelecer outros, de natureza mais específica, que serviram de auxílio para a consecução da tarefa anunciada: (1) revisar a literatura educacional sobre os estudos alusivos à indisciplina escolar em estreita relação com a figura do coordenador pedagógico; (2) explorar os conceitos de “indisciplina” e “percepção” com vista a esclarecer a utilização destes termos no decorrer da investigação; (3) levantar dados junto aos participantes da pesquisa em busca de experiências pessoais associadas ao fenômeno; (4) descrever as percepções dos sujeitos a partir dos depoimentos fornecidos, da forma mais fiel possível, tal como se constituíram nos momentos de entrevista e (5) analisar os resultados obtidos à luz do referencial teórico-metodológico escolhido.

A partir do escopo apresentado, a trajetória percorrida para o desenvolvimento do trabalho foi uma das vias da Pesquisa Qualitativa Fenomenológica, a saber, a modalidade Estrutura do Fenômeno Situado, tal como observado em Machado (1994a, 1994b), Ferreira (1994a), Mocrosky (1997, 2010) e Bicudo (2011).

Para a seleção dos profissionais que contribuíram com a investigação, utilizei-me do critério de amostragem intencional por variação máxima, conforme sugerido por Patton (1990, p.172). Com relação às técnicas para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, aplicadas a um grupo de 32 coordenadores pedagógicos. Da totalidade dos depoimentos, escolhi os cinco relatos que apresentaram maior variabilidade em termos de experiência e de significados atribuídos à indisciplina, sintetizando as múltiplas percepções dos sujeitos quanto ao objeto de discussão proposto. Ademais, construí um caderno de campo no qual registrei tudo o que pude presenciar durante os encontros: situações inusitadas, sentimentos, impressões, comunicações não-verbais, entre outros elementos.

O texto está organizado em cinco seções. O segundo capítulo consiste em uma revisão bibliográfica acerca da indisciplina escolar. Inicialmente, destaco algumas investigações a respeito do assunto no cenário educacional mundial, traçando, em seguida, um breve panorama das produções nacionais, com vista a situar o leitor sobre caminhos já trilhados no esforço de uma compreensão mais aprofundada do tema. Na sequência, faço uma análise do conceito de indisciplina escolar a partir de diferentes olhares teóricos, valendo-me de um conjunto de autores brasileiros e estrangeiros, reconhecidos como referência no universo acadêmico.

No terceiro capítulo, faço uma reflexão sobre a indisciplina escolar em estreita ligação com a figura do coordenador pedagógico. Para tanto, abordo estudos relativos ao perfil desse profissional, à sua rotina de trabalho e aos desafios enfrentados no dia a dia da função, principalmente no que se refere ao fenômeno em foco.

No quarto capítulo, descrevo a metodologia adotada para a concretização do presente estudo, fundamentando-me em princípios da Fenomenologia. Começo propondo um retorno às origens do método, pautando-me em autores que se dedicaram a essa tradição de pesquisa, tais como Bicudo (1983, 1987, 1994, 2011), Capalbo (1987), Dartigues (1992), Giles (1989), Martins (1992), Merleau-Ponty (1973, 2012) e Fini (1994). Logo mais, exploro o conceito de percepção que norteou as análises acerca da indisciplina escolar na perspectiva dos coordenadores pedagógicos selecionados, baseando-me em Merleau-Ponty (1973, 2012) e em outros teóricos que escreveram a partir de sua obra. Por fim, apresento os detalhes da trajetória percorrida e do protocolo adotado para a interpretação dos dados recolhidos no trabalho de campo.

O quinto e último capítulo compreende a pesquisa empírica propriamente dita e as análises resultantes de todo o processo. Primeiramente, coloco em evidência os quadros referentes à análise ideográfica, contendo uma síntese das falas dos participantes e as unidades de significados que puderam ser extraídas do conjunto das descrições. Depois disso, parto para a análise nomotética, composta de duas fases: o estabelecimento das convergências (elementos que se repetiram nas declarações da maioria dos entrevistados), caracterizando o que se denomina estrutura geral do fenômeno; bem como das divergências (percepções individuais dos sujeitos), indicando suas formas pessoais de enxergar o real vivido.

Finalmente, apresento algumas considerações envolvendo o coordenador pedagógico e suas experiências junto ao fenômeno da indisciplina escolar, assim como insights oriundos da análise das percepções encontradas no decorrer da investigação.

2 INDISCIPLINA ESCOLAR: um breve panorama

A indisciplina escolar tem sido apontada como um dos principais percalços enfrentados pelas escolas de países industrializados na atualidade (ESTRELA, 2002; GARCIA, 2008, 2011). Um fenômeno multifacetado que, como veremos adiante, não se restringe a variáveis como localização geográfica, faixa etária, sexo ou condição socioeconômica.

No presente capítulo, a princípio, destaco um pequeno conjunto de pesquisas sobre indisciplina escolar, realizadas em nosso País e em outros lugares do mundo, com o objetivo de assinalar alguns caminhos já percorridos em direção a uma compreensão mais ampla do tema. Em seguida, discuto o conceito de indisciplina a partir de diferentes olhares teóricos, utilizando-me de autores brasileiros e portugueses que se dedicaram ao estudo sistemático do fenômeno, em busca de respostas aos questionamentos emergentes no contexto da Educação contemporânea.

2.1 VISITANDO A LITERATURA ESPECIALIZADA

Trabalhando há algum tempo na coordenação, pude observar os transtornos que as expressões de indisciplina costumam causar aos diferentes sujeitos que transitam pelo ambiente escolar, quer sejam os professores, os gestores, a família, ou os próprios alunos.

Nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe ou em conversas informais pelos corredores, comumente os docentes me contavam das dificuldades vividas no dia a dia do trabalho, frequentemente inviabilizado em virtude das constantes manifestações de indisciplina. Ocorrências que lhes impedia honrar o compromisso assumido de oferecer uma educação de qualidade.

Da mesma forma os gestores, ao necessitar intervir em situações que ultrapassam o contexto da sala de aula, acabam colocando em segundo plano as questões relacionadas ao planejamento do trabalho pedagógico, que deveria ser a sua principal preocupação. Parece que estão sempre a “apagar incêndios”, o que lhes causa a sensação de improdutividade, de dever não cumprido, embora muito se esforcem para isso.

A família, por sua vez, também passa por momentos de perplexidade e angústia, especialmente quando convocada a comparecer à escola para ajudar na solução dos problemas disciplinares apresentados por seus filhos. Situação que certamente traz desconforto, mas uma parceria imprescindível em alguns casos.

Quanto aos alunos, há pelo menos três grupos envolvidos: aqueles que se apresentam como protagonistas dos eventos de indisciplina, sendo os principais agentes tumultuadores das aulas; a plateia que endossa tais atitudes e os espectadores involuntários, que se esforçam por prestar atenção às explicações ministradas pelo professor, mas não conseguem abstrair todo o seu conteúdo em decorrência da desordem instaurada.

Nessas condições, muitos educadores se veem obrigados a destinar boa parte do tempo à contenção das condutas inadequadas de alguns estudantes, o que matematicamente pressupõe a diminuição do período destinado ao desenvolvimento das atividades de fato acadêmicas (BARBOSA, 2012; LIMA, 2009). Desse modo, todos são prejudicados, pois se torna impossível avançar no planejamento previsto e garantir a construção dos conhecimentos essenciais a uma boa formação. O que ocorre é o esvaziamento do processo educativo (GARCIA, 2010a, p. 52) e o cerceamento das possibilidades futuras desses alunos que, com frequência, deixam os bancos escolares sem o devido preparo para enfrentar um mundo no qual a competição é comprovadamente acirrada.

Considerando esta breve análise, percebe-se a complexidade do tema e a necessidade cada vez mais urgente de compreendê-lo. Nesse sentido, nos últimos anos, assistimos a um aumento da quantidade de reportagens relacionadas à indisciplina escolar, tanto em veículos impressos como em entrevistas e documentários na televisão ou, ainda, nos mais diferentes recursos disponíveis na Internet. Uma atenção igualmente evidenciada no crescente número de investigações científicas relacionadas ao fenômeno, nos diversos núcleos de pesquisa espalhados pelo Brasil e pelo mundo.

2.1.1 Um vislumbre global: conhecendo algumas pesquisas internacionais

Ao efetuar o levantamento bibliográfico encontrei estudos realizados em diversos países, comprovando que os problemas disciplinares não se limitam a dada localidade, língua ou povo. Suas manifestações apenas adquirem nuances

diferenciadas, em função dos costumes ou valores estabelecidos em cada nação. Visando exemplificar tais empreendimentos, passarei a listar alguns trabalhos publicados internacionalmente, não uma verificação exaustiva, mas um pequeno recorte daquilo que tem sido produzido sobre a indisciplina escolar em diferentes regiões do planeta.

Para tanto, organizei as pesquisas em cinco grandes grupos ou categorias, com base nos principais objetivos traçados pelos autores: a) análises sobre as produções acadêmicas envolvendo a indisciplina escolar; b) trabalhos dedicados à identificação das formas de expressão do fenômeno e suas implicações; c) estudos voltados ao desvelamento das causas de sua manifestação; d) investigações acerca da aplicação de castigos físicos como forma de disciplinamento nas escolas; e) textos sobre as práticas disciplinares normalmente adotadas pelas instituições, bem como propostas para prevenção e intervenção das/nas situações de indisciplina.

2.1.1.1 Estudos sobre as produções acadêmicas acerca do tema

Nessa categoria, menciono os artigos de Furlan (1998, 2005), dedicados à análise das produções acadêmicas alusivas ao tema, no âmbito da educação mexicana.

No primeiro deles (FURLAN, 1998), o autor afirma que, apesar da constatação de que a indisciplina se tornou um problema bastante recorrente nas escolas, poucas eram as publicações sobre o assunto, especialmente entre os pedagogos de formação. Ele enumera algumas pesquisas desenvolvidas nessa direção e conclui seu arrazoado com um incentivo para que o fenômeno seja tomado como objeto de estudo em investigações mais aprofundadas. Também aconselha os professores, que se encontram na “linha de frente”, a não aguardar da academia as soluções para as demandas que insurgem no cotidiano da escola, incentivando-os a buscar respostas a partir de sua própria atuação. No seu entendimento, as descobertas desse processo devem ser compartilhadas com os colegas de profissão, como forma de ampliar as discussões sobre os desafios emergentes, com vista ao seu enfrentamento.

Já no segundo texto (FURLAN, 2005), é possível perceber o aumento do interesse da comunidade acadêmica em analisar mais detidamente a questão da indisciplina e da violência nas escolas do México. Nesse artigo, o autor apresenta

um conjunto de trabalhos que abordaram ambas as problemáticas, inseridos em uma das edições da *Revista Mexicana de Investigação Educativa*. Contudo, em sua visão, as duas linhas de pesquisa necessitam ser ampliadas.

2.1.1.2 Estudos sobre formas de expressão do fenômeno e suas implicações

Nessa seção, apresento algumas produções voltadas à investigação das formas de expressão da indisciplina escolar em diferentes contextos, bem como de suas implicações.

Inicialmente, destaco a pesquisa de Lochan (2010), que explorou a percepção de alunos sobre o fenômeno, em três escolas primárias situadas no centro de Trinidad. Do conjunto de entrevistas, emergiram como principais fatores responsáveis pelo seu surgimento: as estratégias de ensino e a atitude dos professores; a influência da mídia, mediante programas de televisão, jogos, internet, etc.; o ambiente familiar e os modelos ali contemplados; a sociedade; os acessos de raiva decorrentes de um desequilíbrio emocional e a pressão do grupo. Segundo o autor (LOCHAN, 2010, p. 70), os resultados apontaram que os participantes procuravam racionalizar seus comportamentos, colocando grande parte da responsabilidade sobre essas variáveis.

Com direcionamento semelhante, o estudo de Sánchez (2010) retratou a indisciplina entre os alunos de uma escola secundária de Valladolid, em Yucatán, no México. A autora buscou conhecer as condutas de indisciplina mais frequentes naquele contexto, bem como as estratégias consideradas úteis para o manejo do fenômeno no cotidiano. Para tanto, contou com o apoio dos diferentes atores que circulavam no ambiente da referida instituição, como os diretores, o pessoal de apoio e os docentes.

Como resultado, descobriu-se que os estudantes compreendiam a indisciplina como falta de respeito aos professores e o ausentar-se das aulas. Para os gestores, o fenômeno estava associado a condutas que não se adequavam às normas estabelecidas. Já na visão dos educadores e do pessoal de apoio, a indisciplina foi conceituada como falta de respeito, desordem e desconsideração para com as orientações docentes. Os principais problemas, na percepção dos participantes, eram a desobediência às regras e o não cumprimento dos deveres. Ademais, verificou-se que as estratégias efetivas para lidar com esse tipo de

manifestação eram o diálogo com os alunos indisciplinados, o planejamento das aulas, e uma atitude de acolhimento aos estudantes. Diante desses achados, recomendou-se modificar o regulamento da escola, já que contemplava delineamentos que não surtiam os efeitos esperados. Outras sugestões foram o trabalho conjunto entre o pessoal de apoio, o intercâmbio de informações, e a busca por ajuda externa, nos casos impossíveis de serem resolvidos em nível local.

Refiro-me ainda à investigação realizada por Edwards (2007) que descreveu as percepções das famílias sobre o ensino oferecido nas escolas públicas de Middle Tennessee, nos Estados Unidos, e os motivos que as levaram a optar pela educação nos próprios lares (*homescholing*). De acordo com os resultados, embora os pais não tenham relatado uma razão única para isso, a indisciplina escolar foi um dos fatores apontados para a decisão, visto que suas manifestações alteraram o desempenho acadêmico dos filhos.

A pesquisa de Yaroson e Zaria (2004), por sua vez, apresenta a indisciplina como um dos maiores desafios enfrentados pelas escolas de Ensino Secundário da Nigéria. O desrespeito dos estudantes para com os professores; a não utilização do uniforme; a opção por trajes considerados indecentes (para as moças) e a agressividade, foram algumas formas de expressão do fenômeno mencionadas ao longo do texto. Para os autores, as causas associadas a esse tipo de manifestação são numerosas: a fase de desenvolvimento dos estudantes; a pressão de grupos sectários; o uso de drogas; o currículo distante da realidade e deficiente no que se refere ao ensino de valores morais; as inadequações do código normativo das escolas; a corrupção governamental; o não suprimento de necessidades básicas como alimentação, vestuário, habitação, saúde e segurança; falhas na educação familiar, entre outros fatores.

Com vista a coibir a incidência da indisciplina, os pesquisadores apontaram um conjunto de estratégias envolvendo a participação de todos os agentes da comunidade escolar: a atenção ao nível de desenvolvimento dos alunos; a consideração de suas necessidades psicológicas; o planejamento antecipadado das ações a serem implementadas; a construção de um código disciplinar coerente; a utilização de técnicas para motivação dos estudantes, por meio do reforço positivo; a capacitação docentes; a garantia de um ambiente físico propício ao aprendizado, onde se possam perceber limpeza e organização; o ensino de valores morais

mediante o exemplo das autoridades competentes, dos gestores, professores, funcionários e pais.

Masekoameng (2010) dedicou-se à identificação dos problemas disciplinares vivenciados em cinco escolas secundárias localizadas na região de Zebediela, na província de Limpopo, África do Sul. O objetivo principal era mensurar o impacto da indisciplina sobre os professores, bem como as consequências dessas manifestações para a gestão. Os resultados mostraram que o fenômeno se fazia presente nas instituições pesquisadas, e que as causas para o seu surgimento estavam relacionadas a diversos fatores, envolvendo múltiplos sujeitos, a saber, alunos, pais, educadores e gestores. O impacto da indisciplina sobre os docentes foi observado por meio dos sintomas que eles apresentavam: irritabilidade, cansaço, perda de controle, e o desejo de abandonar o magistério.

O estudo de Karanja e Bownen (2012) abordou a problemática da indisciplina em escolas secundárias do Quênia, com o intuito de analisar o impacto do fenômeno sobre o desempenho acadêmico dos estudantes. Para a composição da amostra, foram selecionadas instituições em que se observava alta incidência de conflitos e outras onde as ocorrências indisciplinares não eram tão frequentes ou não se apresentavam com a mesma gravidade. Os resultados revelaram uma relação direta entre o nível de agitação dos alunos e o seu desempenho acadêmico: quanto mais agitados, menores eram os índices de aproveitamento escolar. Nos contextos em que as expressões de indisciplina atingiram níveis extremos, 83% dos estabelecimentos registraram ocorrências de depredação ao patrimônio; 35% notificaram conflitos com lesões corporais, e 17,2% registraram, inclusive, a morte de estudantes. Do conjunto de fatores associados ao fenômeno, os alunos apontaram a pressão dos colegas como a principal causa das manifestações, seguida dos meios de comunicação e do uso de drogas. O medo anterior às provas ou exames e uma administração ditatorial também foram mencionados como motivadores do mal comportamento.

Das respostas fornecidas pelos gestores, conselheiros e docentes, extraiu-se que a responsabilidade pelo surgimento da indisciplina foi atribuída a múltiplos sujeitos, de acordo com a seguinte ordem de importância: professores, pais, sociedade, governo, estudantes e, finalmente, a administração escolar. Ademais, verificou-se que cerca de 90% dos educadores se posicionaram contrários ao retorno dos castigos corporais como método disciplinar a ser utilizado nas escolas.

Aqueles que se mostraram a favor da punição física argumentaram que os estudantes não ouviriam as instruções, a menos que se utilizassem desse mecanismo.

Entre outros achados, constatou-se que as instituições sem grandes dificuldades relacionadas à indisciplina eram as que contavam com um maior número de conselheiros. Nelas, a maioria (75,9%) dos administradores e professores mencionou o aconselhamento como a principal estratégia para a solução dos problemas emergentes. Entre as medidas tomadas por essas escolas, no intuito de reduzir as manifestações de indisciplina, estavam inclusas a criação de fóruns para conversas entre os alunos e a administração local, bem como o incentivo para que os pais assumissem a sua parcela de responsabilidade na educação dos filhos.

Outro estudo interessante, descrito por Hayder *et al* (2012), teve como objetivo identificar os problemas disciplinares enfrentados em Rahim Yar Khan, no Paquistão. A amostra foi composta por 300 professores atuantes no Ensino Secundário, distribuídos em 28 escolas dos setores público e privado. Os resultados revelaram que a maioria das ocorrências surgia quando os docentes não conseguiam estabelecer um clima agradável de ensino-aprendizagem, estando, portanto, associadas às práticas pedagógicas. Com base nessa constatação, foram destacados aspectos capazes de prevenir ou deflagrar o seu surgimento.

Curiosamente, a indisciplina parece ser motivo de preocupação também em países como Cingapura, China e Taiwan, conforme pontuam Yuanshan, Chang e Youyan (2011). De acordo com os pesquisadores, na tradição oriental os professores são considerados superiores aos alunos, devendo ser respeitados incondicionalmente. Entretanto, observou-se que também os estudantes asiáticos mudaram, passando a expressar atitudes muito negativas com relação às estratégias empregadas por alguns educadores.

2.1.1.3 Estudos sobre as causas ou fatores influentes

Dando continuidade ao levantamento, abordo, na sequência, um conjunto de trabalhos cujos autores buscaram detectar os fatores responsáveis pelo surgimento do fenômeno.

Levinson (1998), por exemplo, examinou os fatores que incitavam os alunos das escolas secundárias dos Estados Unidos à rebeldia. De acordo com os achados da pesquisa, o mau comportamento não era simplesmente reflexo da vida fora das instituições, mas uma resposta criativa dos estudantes às condições ali vivenciadas. Assim, as condutas consideradas pelos professores e administradores como indisciplina ou violência poderiam, na verdade, expressar a resposta racional dos alunos a uma diversidade de circunstâncias desfavoráveis. Estas incluem estilos pedagógicos arbitrários; a reificação do conhecimento e a discriminação por raça, classe social ou gênero. Segundo o autor, enquanto o ponto de vista dominante situa as causas do "mau comportamento" discente como externas aos muros da escola (dificuldades familiares, problemas psicológicos, influência negativa dos meios de comunicação e dos companheiros, etc.), os estudos etnográficos tendem a lançar uma luz diferente sobre o tema.

Marsh (2011), por sua vez, investigou se havia ou não similaridade nas perspectivas de professores, alunos e pais sobre a indisciplina e as práticas disciplinares em instituições de Ensino Fundamental, localizadas na cidade de Nova York. O estudo contou com a participação de 300 voluntários, a saber, 100 estudantes, 100 pais e 100 professores. Os dados evidenciaram que os três grupos eram concordantes quanto aos tipos de comportamentos considerados inadequados, mas não sobre o grau de perturbação que tais manifestações trazem ao contexto da sala de aula nem quanto às medidas corretivas necessárias para o enfrentamento adequado dessas situações. Notou-se que as respostas dos pais e dos alunos foram as que mais apresentaram proximidade, em uma taxa de concordância de 83%. No entanto, o acordo global entre os três grupos foi de 37,7%, indicando que as percepções de indisciplina e de medidas corretivas para o fenômeno entre os pais e os alunos diferem consideravelmente em relação à visão dos professores.

No artigo publicado por Yahaia *et al* (2009), temos um diagnóstico acerca da indisciplina escolar entre os estudantes do Ensino Secundário, em colégios de Johor Bahru, na Malásia. O intuito foi mensurar a frequência e a gravidade dos problemas vivenciados naquele contexto, assim como descobrir os fatores que influenciavam o surgimento do fenômeno. Os resultados mostraram que o nível de indisciplina era bastante elevado, especialmente os casos de ausência às aulas. Os problemas

familiares e a influência dos amigos foram as principais causas apontadas para que essa situação se instalasse.

O trabalho de Mendes (2008) teve como objetivo identificar as causas que influenciavam as expressões de indisciplina entre os alunos da Escola Secundária Pedro Gomes - localizada na Cidade da Praia, em Cabo Verde - mediante a análise dos casos apresentados ao Conselho de Disciplina, no ano letivo de 2005-2006. Os dados obtidos indicaram que as brigas entre os pares foram as principais ocorrências registradas naquele período, assim como os conflitos nos quais se utilizavam armas brancas e cortantes. Analisando-se a situação socioeconômica dos alunos envolvidos, observou-se que suas famílias eram carentes, e que a pesca era a principal atividade económica dos pais ou responsáveis. Além disso, constatou-se que a suspensão dos estudantes era a estratégia mais utilizada pelo conselho, como solução aos casos indisciplina. Em síntese, o estudo evidenciou que o elevado número de alunos por turma, bem como o contigente de estudantes oriundos de contextos desfavorecidos foram os principais fatores influentes para o surgimento do fenômeno na referida instituição de ensino.

Nessa mesma perspectiva, o texto de Idu e Ojedapo (2011) explorou os gatilhos da indisciplina escolar entre os alunos do Ensino Secundário, em escolas localizadas em Ogba/ Egbema/Ndoni, no Estado de Rivers, na Nigéria. Com base nos dados obtidos, a influência da família, a atitude de indiferença do governo, questões relacionadas aos professores e o convívio com os colegas foram considerados os principais elementos responsáveis pelas manifestações do fenômeno.

Monjane (2010) analisou os perfis da indisciplina, envolvendo alunos do terceiro ciclo do Ensino Básico, do curso noturno da Escola Primária Completa de Mahotas, na cidade de Maputo, em Moçambique. Nesse estudo, a ideia era verificar até que ponto a incidência do fenômeno estava atrelada ao capital cultural das famílias. Chegou-se à conclusão de que o comportamento violento dos estudantes era reflexo de uma atuação familiar deficitária no que tange à orientação, transmissão de valores e modelos de conduta social.

Somando-se a essa categoria de pesquisas, os quatro próximos trabalhos foram extraídos de um amplo conjunto de estudos realizados em Portugal. O primeiro deles refere-se à dissertação de Lopes (2006), sobre as representações docentes acerca da indisciplina escolar. Para composição da amostra, foram

selecionados 14 professores que lecionavam em duas turmas do 5º ano, consideradas desafiadoras em termos disciplinares, em uma escola de 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, localizada em um *concelho*[2] limítrofe de Aveiro.

Na visão dos docentes, os motivos para o aparecimento do fenômeno estavam associados ao aluno e à família, seguidos de causas atribuídas à sociedade como um todo. Para aquela autora, um ponto que chama a atenção é o fato de a maioria dos entrevistados não mencionar fatores de cunho pedagógico como possíveis disparadores dos conflitos, o que sugere uma atitude pouco reflexiva sobre o tema. Esse silêncio foi igualmente percebido no Projeto Político Pedagógico da instituição, que embora contemplasse a questão da indisciplina, não apontava explicações para o seu surgimento, impossibilitando a comunidade escolar de pensar soluções para o devido atendimento das situações emergentes.

Com base nos resultados, constatou-se uma visão pessimista dos professores quanto ao envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, que atribuíam as dificuldades disciplinares à ausência de acompanhamento familiar. Por outro lado, visualizou-se a inércia docente em relação ao estabelecimento dessa parceria. Verificou-se, ainda, uma contradição: a maior parte dos educadores, algumas vezes, afirmava desconhecer o regulamento interno, mas em outros momentos, apresentavam-no como ineficaz, uma vez que não era devidamente aplicado e observado.

Segundo os entrevistados, as ocorrências eram mais graves entre os alunos do 5º ano, se comparadas às das séries anteriores. Para eles, a desobediência às regras constituía um dos principais desafios ao trabalho desenvolvido em sala de aula. Nesse sentido, Lopes (2006) questiona a existência de um código normativo coerente para aquele contexto, pois não estava claro que as regras instituídas haviam sido negociadas em conjunto com os estudantes. Pareceu-lhe que as dificuldades vivenciadas pelos professores resultavam da ausência de medidas preventivas ao aparecimento do fenômeno. Diante das manifestações de indisciplina, a maioria dos educadores relatou prejuízos no que tange ao próprio desempenho profissional, como fruto da sensação de mal-estar advinda dessas situações, causando-lhes desânimo e ansiedade. Ademais, percebeu-se que os

[2] A palavra *concelho*, escrita desta forma, refere-se a unidades de divisão territorial e administrativa de alguns países.

professores não desenvolveram habilidades para a gestão do fenômeno ao longo de sua formação inicial e continuada.

O artigo de Silva e Neves (2006), publicado pela Universidade do Minho, traz uma análise do fenômeno a partir das relações de poder instauradas no ambiente da sala de aula. À luz dos dados obtidos, as autoras afirmam que as condutas de indisciplina, em seus diferentes níveis, comumente são resultantes da identificação e compreensão dessas relações por parte dos alunos, associadas às suas disposições socioafetivas para com as práticas dos professores.

Considerei, também, a pesquisa de Ildefonso (2011) que investigou os conflitos escolares segundo a percepção de alunos de três colégios localizados na periferia de Lisboa: um pertencente ao *concelho* de Odivelas e outros dois ao *concelho* de Amadora. Para a composição da amostra, foram selecionados estudantes do 6º e do 9º ano. O objetivo do estudo era identificar a frequência das ocorrências, como estas os afetavam pessoalmente e a forma como eram solucionadas; analisando-se, ainda, a correlação desses elementos a partir das variáveis: gênero, ano de escolaridade, instituição frequentada, percepção sobre o apoio oferecido por professores/colegas e desempenho acadêmico nas disciplinas fundamentais do currículo. Entre outros achados, os resultados obtidos mostraram que os insultos constituem o tipo de problema mais frequente nas escolas, seguidos da agressão física, do furto e da intimidação/ameaça – também mencionados como os conflitos que mais afetavam os alunos. Em contrapartida, os problemas considerados mais graves foram apontados como menos frequentes naquelas instituições: desentendimentos com os professores; consumo ou presença de drogas; uso ou presença de objetos de agressão; dificuldades na convivência intercultural e intimidação sexual – indicados como os que menos afetavam os estudantes pessoalmente. Na percepção da maioria dos entrevistados, as ocorrências não eram plenamente resolvidas, especialmente de forma justa. Nesse sentido, a autora faz uma análise da necessidade de as escolas refletirem sobre esses dados e buscar estratégias efetivas para solução das dificuldades, pois o sentimento de injustiça quanto às sanções aplicadas colabora para a instauração de novos conflitos.

Ainda em Lisboa, destaco a investigação de Almeida (2011), em que se analisam as relações entre as vivências de indisciplina, estresse e *coping* (estratégias de enfrentamento) na perspectiva de crianças e adolescentes do 2º ciclo

do Ensino Fundamental, de uma escola básica localizada no concelho de Moita, pertencente ao distrito de Setúbal. À luz dos dados obtidos, foi possível observar que entre as condutas de indisciplina mais frequentes estavam o desrespeito, a agressão física e a desobediência às regras combinadas em sala de aula. As causas para as manifestações do fenômeno estavam relacionadas a vivências de situações estressantes, desencadeadoras de reações emocionais, comportamentais ou sintomas físicos, quando a experiência era muito intensa.

Por último, aponto o estudo realizado por Zonno (2011), que explorou as representações de professores de cinco escolas primárias situadas em Genebra, com o objetivo de identificar os elementos motivadores dos episódios de indisciplina, bem como apresentar possíveis medidas com vistas a ajudar os docentes a lidar com os alunos considerados difíceis. Para os entrevistados, as expressões mais desafiadoras eram as condutas que perturbavam o bom andamento das aulas, como o barulho, a desobediência às regras, os comentários desrespeitosos, a negação em realizar as atividades, a agitação e agressividade. A origem do fenômeno esteve atrelada, principalmente, a dificuldades no ambiente familiar.

Para a autora, embora não muito conhecida pelo sistema escolar de Genebra, a abordagem sistêmica mostrou ser um dos caminhos para a compreensão e gerenciamento das situações conflitantes em sala de aula, pois estimula os professores a desenvolver outros olhares sobre os acontecimentos. Essa metodologia, apesar de complexa, pode ser acessível aos profissionais de ensino, desde que recebam treinamento adequado para sua utilização. No entanto, em casos mais graves, recomenda-se buscar orientação especializada.

2.1.1.4 Estudos sobre a aplicação de castigos físicos como estratégia de disciplinamento

A próxima categoria de trabalhos que desejo apresentar compreende investigações específicas sobre a aplicação de castigos físicos como forma de disciplinamento nas escolas. A ideia de incluí-las surgiu da hipótese de que as punições corporais, nos contextos considerados, acontecem por algum motivo, que inferimos ser a indisciplina, em suas múltiplas formas de expressão.

O texto de McCluney (1987), por exemplo, tratou dos aspectos legais associados às punições corporais praticadas nas instituições públicas dos Estados

Unidos. O intuito era fornecer às autoridades competentes informações adequadas sobre o problema, a fim de que pudessem tomar decisões sólidas no desenvolvimento de uma política educacional que coibisse a utilização desse tipo de mecanismo. Entre os diversos achados, constatou-se que quatro estados aboliram o uso do castigo físico e outros três se posicionaram a favor de formas menos controversas de disciplinamento. Os dados também apontaram que os administradores das escolas do sudeste dos Estados Unidos eram mais propensos a utilizar essa estratégia de controle, se comparados aos educadores de outras regiões do país. Além disso, observou-se que a indisciplina não era o principal motivo do elevado número de casos de puniçao corporal relatados pelos superintendentes escolares.

O autor reforçou a ideia de que aplicação de castigos físicos era passível de julgamento perante os tribunais estaduais e conclamou os conselhos de educação a desenvolverem mecanismos para observar de perto essa situação nas instituições de ensino estadunidenses. Para ele, as políticas educativas relativas e esse tipo de punição deverim ser compartilhadas com todos os sujeitos da comunidade escolar: funcionários, pais e alunos. Sobretudo, comprovou-se que a aplicação de castigos físicos não colaborava para a manutenção de um ambiente educativo favorável à aprendizagem.

Dentro desse entendimento, o artigo de Agbenyega (2006) relata um estudo sobre a prática de castigos corporais em dez escolas básicas no Distrito Greater Accra, no Gana. O objetivo principal era descobrir se as escolas consideradas inclusivas seriam mais eficazes na erradicação dos castigos físicos como estratégia de disciplinamento se comparadas àquelas que não se enquadravam nessa classificação. Com base nos dados obtidos, os resultados indicaram que a punição corporal ainda era realidade em ambos os tipos de instituição, quase que nas mesmas proporções. Concluiu-se, portanto, que o projeto de inclusão não fez diferença nesse quesito.

Em um esforço para tornar “legítima” a aplicação dos castigos físicos, os professores entrevistados apresentaram três argumentos: (1) a punição como um mecanismo imprescindível para se garantir a aprendizagem das normas estabelecidas, e melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes; (2) a punição como um imperativo moral, uma ferramenta para alinhar as condutas discentes para a vida em sociedade e (3) a punição como um imperativo religioso, com a função de

orientar a construção moral dos indivíduos. Ao longo do texto, o autor também discute os efeitos deletérios dessa prática sobre a vida pessoal e acadêmica dos alunos. Segundo ele, foi surpreendente a constatação de que a maioria esmagadora dos professores investigados mostrou-se relutante em abolir essa estratégia de disciplinamento.

De modo semelhante, o texto de Kilimci (2009) expressa os resultados de uma pesquisa realizada em escolas primárias dos distritos de Seyhan e Yuregir, na província de Adana, na Turquia. A ideia era conhecer a percepção de professores sobre a aplicação de castigos físicos como método de disciplinamento a ser aplicado aos estudantes. No total, foram entrevistados 7 diretores e 105 docentes. Os dados revelaram que as crianças, com idades variando de 6 a 16 anos, ainda eram vítimas de castigos corporais, especialmente em bairros cuja população apresentava baixo nível socioeconômico. Nessas localidades, os alunos sofriam com o abuso de poder de muitos professores, em função da crença arraigada de que essa seria a melhor estratégia para se evitar os desvios de conduta. Em outras realidades, onde nível socioeconômico era mais elevado, a maioria dos professores se posicionou contrária a essa prática, afirmando que as punições físicas deveriam ser eliminadas das escolas.

Nesta mesma direção, a investigação de Nakpodia (2010) teve como objetivo apresentar as visões de professores sobre as abordagens utilizadas para a gestão da indisciplina nas escolas da Nigéria, como os castigos corporais, a suspensão e a expulsão, analisando-as à luz dos direitos civis. Com base nos dados obtidos, além da constatação do aumento da incidência do fenômeno, verificou-se que as práticas disciplinares adotadas pelas instituições de ensino nigerianas configuram um dos maiores problemas de administração educacional do país.

2.1.1.5 Estudos sobre as práticas disciplinares comumente adotadas e propostas para prevenção/intervenção das/nas situações de indisciplina

A última categoria de pesquisas internacionais sobre a problemática da indisciplina escolar engloba investigações que exploraram métodos menos controversos para o tratamento do fenômeno (se comparados aos castigos corporais), bem como propostas de novas formas de intervenção e prevenção ao seu aparecimento. Nesse sentido, aponto primeiramente o texto de Narodowski

(1998) questionando a eficácia do sistema disciplinar praticado pelas escolas secundárias da Argentina, baseado na aplicação de advertências escritas aos alunos que quebravam as regras estabelecidas:

> El funcionamento del sistema de amonestaciones se basa en una serie de principios simples [...] A cada falta cometida por un estudiante (es decir, a los actos considerados "faltas disciplinarias") corresponde un número proporcional de reprimendas o "amonestaciones" que se aplican administrativamente por medio de "partes de amonestaciones": um documento en el que se inscribe el nombre del causante, el motivo del castigo y donde se solicita la notificación de la medida disciplinaria por parte del padre o tutor del estudiante. Una vez sumadas las 25 amonestaciones por estudiante, éste pierde su condición de "alumno regular" del establecimiento al que concurre, lo que implica que debe rendir examen de todas las asignaturas curriculares para volver a formar parte estable del plantel de estudiantes. Al iniciarse cada año lectivo, el estudiante secundario recibe su *stock* de amonestaciones y, si no pasa de 24 durante ese ciclo lectivo, al fin de año los estudiantes reciben una suerte de indulto o perdón implícito que les permite comenzar un nuevo año con un capital de amonestaciones intacto. (NARODOWSKI, 1998, p. 604).

Para consecução desse estudo foram analisadas 14.226 notificações, aplicadas entre 1976 e 1988, período que abarcava os oito anos (1976 a 1983) em que a educação argentina esteve sob a influência de uma política representativa da ditadura militar (*apud*[3], KAUFMAN e DOBAL, 1997) e os cinco anos (1984 a 1988) sob a tutela do governo democrático estabelecido pelo presidente Alfonsín (NARODOWSKI, 1998, p. 604).

Segundo o autor, os registros escolares referentes a esse último período não mostraram uma diminuição dos castigos aplicados aos estudantes, em comparação aos tempos da ditadura. Ao contrário, comprovou-se que após 1984 a proporção de advertências aumentou consideravelmente, mudando apenas as razões para a sua aplicação. Nesse sentido, já não se priorizava os aspectos relativos à apresentação pessoal, como o asseio ou o comprimento dos cabelos, outrora observados como motivos de repreensão (NARODOWSKI, 1998, p. 605). Verificou-se que, entre os anos de 1976 e 1983, as advertências não se faziam tão necessárias, em consequência da repressão policial e militar. Mais tarde, com a mudança do regime, teve-se a impressão de que a rigorosidade disciplinar outrora vivenciada nas ruas tornou-se mais presente no interior das escolas (NARODOWSKI, 1998, p. 605).

---

[3] KAUFMAN, C.; DOBAL, I. **Una pedagogia de la renuncia:** el perennialismo pedagógico em la Argentina. Entre Ríos: Universidade Nacional de Entre Ríos, 1997.

No fim da pesquisa (NARODOWSKI, 1998, 605-606), o autor chegou a conclusões bem interessantes. Uma delas é que as notificações não contribuíam necessariamente para a diminuição da incidência dos casos de indisciplina. Ao invés disso, o estudo mostrou que o número de ocorrências crescia à medida que os estudantes permaneciam na escola. Se a hipótese em que se baseava o sistema fosse correta, a lógica seria outra, isto é, a existência de um número maior de advertências nos primeiros anos de escolarização e uma diminuição considerável desse tipo de intervenção nos últimos anos. Contudo, não foi isso o que se observou.

Outro fator a considerar são as “lições” que os alunos aprendiam por meio do referido sistema de repreensões. Segundo Narodowski (1998), a opção por determinadas ações disciplinares exercem influência sobre os saberes construídos pelos estudantes, especialmente no que tange aos valores transmitidos de forma consciente ou não. Nesse ponto, muitas foram as incoerências observadas. A principal causa de castigos era a falta de respeito; porém, a atribuição de “pontos negativos” variava de acordo com o tipo de transgressão cometida, bem como contra quem a falta era direcionada. O problema não era faltar com respeito ao outro, mas fazer isso com a pessoa “errada”, ou seja, alguém considerado importante na hierarquia da escola. Se a má conduta atingisse a um sujeito que não se encontrava em uma posição de proeminência, o fato não era contabilizado do mesmo modo.

Graças ao estabelecimento de um “estoque” de oportunidades, os alunos podiam planejar como gastar suas chances, cometendo delitos considerados de pouca gravidade, como por exemplo, fumar às escondidas. Sabendo dessa tolerância, os estudantes “administravam” a situação para evitar maiores transtornos. Chama a atenção o fato de que o número de notificações associadas às situações de aprendizagem era significativamente baixo, menos de 1%. O sistema não se preocupava em castigar por questões relativas aos aspectos da vida acadêmica.

Também vale mencionar a frequência das prescrições. Percebeu-se que as advertências eram registradas em menor número no início do ano letivo. Os alunos explicaram que “reservavam” admoestações para o segundo semestre letivo, como forma de se safar de penalidades mais graves. Eles também cooperavam uns com os outros, assumindo a culpa por faltas que, muitas vezes, não haviam cometido para poupar os colegas que estivessem a ponto de extrapolar a sua cota.

Entre as fragilidades do sistema, está a visibilidade difusa dos atores escolares envolvidos nas situações de conflito. Somente os alunos eram culpabilizados pelas manifestações de indisciplina, sendo, assim os únicos a sofrer as consequências. Por essas e outras razões, o método carecia de legitimação, uma vez que não garantia a construção da disciplina nem contribuía para uma elaboração racional e autônoma das normas por parte dos estudantes.

A próxima investigação a ser retratada foi publicada no artigo de Cerda e Assaél (1998). Trata-se de um estudo de caso realizado em um liceu chileno, que oferecia formação equivalente ao Ensino Médio no Brasil. No decorrer do texto, foram analisados os regulamentos disciplinares, as concepções de disciplina e normatividade que subjazem às práticas docentes, assim como a pertinência do projeto político pedagógico em termos de normas e valores privilegiados na referida instituição.

Durante o trabalho de campo, constatou-se que as regras escritas e sancionadas para aquele contexto careciam de sentido para grande parte dos professores que ali trabalhavam. Por outro lado, havia rivalidades e lutas pelo poder entre os docentes, que assumiam diversos papéis. Como não existia um projeto comum, o cumprimento das normas ficava a critério de cada educador, que legislava de acordo com os seus interesses pessoais, promovendo a construção de um espaço coletivo em que coexistiam o relaxo normativo, o abuso e arbitrariedade do poder, a decadência e a corrupção (CERDA e ASSAEL, 1998, p. 630).

Para as pesquisadoras, diante da anomia reinante, os alunos aprendiam formas distintas de lidar com a autoridade e com o poder, construindo variadas estratégias para burlar as regras e permanecer confortavelmente inseridos no sistema. Na convivência com os pares e adultos, os jovens construíam o próprio conjunto de valores, em uma tensão permanente em relação aos valores instituídos pelo liceu (CERDA e ASSAEL, 1998, p. 630). Os estudantes não legitimavam as normas estabelecidas e mostravam-se rebeldes em relação ao seu cumprimento. Desse modo, percebia-se uma fragmentação do sentido da instituição, uma vez que cada aluno lutava individualmente, por meio de mecanismos que reforçavam a disputa pelo poder, a utilização de influências, a hipocrisia e a arbritrariedade, configurando um ambiente onde as ideias de convivência e normatividade perdiam a relevância. Finalizando a reflexão, as autoras afirmam que repensar a disciplina, com vista à formação de um cidadão democrático, somente é possível quando

professores e alunos atuam em conjunto na construção do sentido da escola (CERDA e ASSAEL, 1998, p. 643).

Os próximos quatro trabalhos, desenvolvidos nos Estados Unidos, foram organizados em bloco para facilitar esta exposição. O primeiro deles, a investigação de McMonagle (1996), revela os efeitos de um Centro Alternativo de Aprendizagem sobre a indisciplina manifestada pelos alunos das escolas secundárias estadunidenses (equivalentes às instituições brasileiras de Ensino Fundamental II). O estudo teve como objetivo testar um modelo conceitual utilizado naquele centro de apoio, a fim de ajustar o comportamento dos estudantes que identificados como perturbadores das aulas e de outros processos escolares. Segundo o autor, o método, baseado no aconselhamento, foi eficaz no sentido de mostrar-lhes que as interações dentro de um grupo nem sempre precisam ser regidas por sentimentos de hostilidade. Como fruto desse trabalho, os discentes foram capazes de retornar ao ambiente acadêmico, uma vez que aprenderam a seguir as normativas que regem o convívio social. Confirmou-se também que, mediante a reforma das práticas disciplinares, com vista a promover a realização, a filiação e a estabilidade social dos adolescentes, é possível reduzir a incidência de conflitos.

O trabalho de Wilson (2006) apresenta o planejamento voltado à melhoria contínua como possível solução para os problemas disciplinares vivenciados nas escolas. O intuito era verificar como um processo premeditado de coleta de dados e a análise das informações obtidas podem auxiliar na tomada de decisões para a modificação dos programas disciplinares existentes, visando torná-los mais efetivos. A investigação foi realizada em uma escola pública localizada na zona rural da Geórgia.

Como ponto de partida, realizou-se uma pesquisa direcionada aos diferentes sujeitos da referida comunidade, cujas respostas orientaram a seleção das estratégias adequadas para lidar com o fenômeno naquele contexto. Dentre outros achados, descobriu-se que os cinco problemas mais frequentes no cotidiano da instituição estavam relacionados às condutas discentes como as interrupções constantes das aulas; a postura desafiadora e desrespeitosa; as agressões físicas entre os pares; o *bullying* e o uso de linguagem abusiva. Ocorrências que, de acordo com os registros disciplinares, resultaram quase sempre na suspensão dos alunos envolvidos. Contudo, o recurso mostrou-se ineficaz na gestão dos conflitos, visto que, após a sua aplicação, não se observou a diminuição na incidência dos

comportamentos considerados problemáticos. Nesse ponto, o autor colocou a necessidade de se avaliar a função das manifestações, bem como considerar que as suspensões poderiam surtir um efeito contrário ao esperado, reforçando as condutas indesejáveis. O estudo comprovou que a análise sistemática de dados referentes ao estado atual da indisciplina na escola representa o primeiro passo para identificar as causas do fenômeno, a fim de que uma solução viável possa ser prescrita.

Ward (2007), por sua vez, avaliou as práticas disciplinares de dois colégios situados ao sul do estado da Virgínia. Segundo a autora, em geral, as escolas urbanas do país contavam com suspensões, perda de privilégios, reprimendas e expulsões como mecanismos para lidar com os comportamentos disruptivos dos alunos. Tais instrumentos, no entanto, produziam resultados questionáveis, levando apenas um pequeno número de alunos a cumprir as regras estabelecidas, sendo insuficientes para a maioria dos estudantes que apresentavam outras condutas desafiadoras. Com base na análise dos dados, percebeu-se que políticas disciplinares severas, baseadas em punições, produziam um ambiente escolar negativo em vez de promover a extinção das expressões de indisciplina. Por outro lado, algumas estratégias poderiam ser utilizadas de modo a contribuir para um trabalho mais efetivo com relação ao fenômeno, como a capacitação da comunidade escolar e o estabelecimento de parcerias junto às famílias e aos órgãos educacionais competentes.

Discorro ainda sobre a investigação de Natsiopoulou (2011), que empreendeu um estudo comparativo entre os padrões disciplinares de duas instituições, uma delas localizada na cidade de Nova York e outra em Atenas (Grécia). Seu objetivo foi examinar as formas de organização, os processos normativos e as implicações dessas variáveis sobre os comportamentos discentes. Os resultados empíricos evidenciaram que, apesar de estarem sujeitos a um elaborado sistema de regras e punições, os alunos nova-iorquinos mostraram-se três vezes mais propensos a serem indisciplinados em comparação aos estudantes atenienses, pertencentes a uma escola semelhante à dos primeiros, mas em que as regras ou regulamentos formais eram quase inexistentes.

Com base nos dados obtidos, foi possível observar que a hierarquização das relações, associada a pesadas regras e punições, tendem a corroer a autoridade moral dos professores e a criar um ambiente propício para a instalação de conflitos

cada vez mais intensos. Entre outras conclusões, também foi possível perceber que existe uma relação entre indisciplina e os aspectos culturais das diferentes nações.

Diante da constatação de um grande número de estudos que apresentam a origem da indisciplina como externa à escola, o pesquisador procurou medir de forma mais precisa a extensão do “problema”, situando-o dentro do contexto das instituições. Finalmente, sugere-se que, para o devido tratamento do fenômeno, tendo em vista a redução de sua incidência, é necessário um retorno à democracia.

Ainda dentro do conjunto de pesquisas voltadas ao exame das estratégias comumente utilizadas para o tratamento da indisciplina escolar, está a investigação de Lapointe (2002), que retratou o fenômeno pelo viés da relação professor-aluno, avaliando os reflexos de uma proposta de intervenção baseada em métodos não coercitivos, em uma escola de Ensino Secundário localizada no estado de Quebec, no Canadá.

À luz dos resultados obtidos, não se pôde afirmar que professores e alunos tivessem percepções idênticas da realidade, especialmente sobre os problemas disciplinares que constantemente se manifestavam no cotidiano da escola. Ademais, verificou-se a influência da liderança equilibrada como fator preponderante para diminuição dos conflitos.

A monografia de Mtsweni (2008) abordou o papel dos educadores no trato da indisciplina em três escolas situadas em Nkangala, distrito de Mpumalanga, província da África do Sul. O intuito era analisar a eficácia da ação docente no estabelecimento e manutenção da disciplina entre os alunos dessas instituições, na ausência de punições corporais. Entre outros achados, descobriu-se que, para os gestores e educadores, o pouco envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos era uma das principais causas para o surgimento da indisciplina na escola. Para eles, a participação da família é essencial, fazendo com que os filhos se sintam mais seguros e, consequentemente, apresentem um melhor desempenho nas atividades acadêmicas. Por outro lado, também se observou que os gestores e os educadores necessitavam exercer uma liderança reconhecida pelo corpo discente, pois a ausência de modelos ou referenciais foi considerada como importante fator para o surgimento dos comportamentos disruptivos entre os estudantes.

Nessa mesma direção, a pesquisa de Kiggundu (2009) discorre sobre a influência da gestão da disciplina sobre o desempenho acadêmico dos alunos, em quatro escolas secundárias privadas, situadas em Busiro, no distrito de Wakiso,

Uganda. Com base nos dados coletados, foi possível observar que todos os colégios dispunham de regras e regulamentos definidos, mas que, muitas vezes, não eram compreendidos pelos alunos. Além disso, as punições não eram aplicadas de maneira justa, o que gerava nos estudantes um sentimento de revolta, expressa por meio de vandalismo e agressões. Em face das irregularidades observadas, o código normativo dessas instituições passava por uma crise de legitimação. A má administração do tempo era outro ponto que contribuía para que a indisciplina viesse à tona naquele contexto. Observou-se que os horários previamente estabelecidos não eram respeitados, o que consequentemente impedia o cumprimento do que havia sido planejado para o ano letivo.

Os resultados mostraram que a forma como a indisciplina estava sendo gerida exercia uma influência negativa sobre o desempenho acadêmico dos estudantes. Diante dessa constatação, o autor propôs algumas recomendações, a fim de evitar a disseminação e agravamento do fenômeno entre os adolescentes das escolas secundárias do país, mediante o reforço das regras e regulamentos existentes; o fortalecimento do serviço de aconselhamento aos estudantes, em vez de expulsões; a construção de um código disciplinar uniforme, o estabelecimento de uma parceria efetiva com as famílias e o ensino da disciplina mediante o exemplo.

Em consonância com a temática deste bloco, o estudo de Borges (2010) teve o objetivo de analisar as estratégias utilizadas pelos professores para prevenir e lidar com a indisciplina escolar, em uma escola secundária localizada na Cidade da Praia, em Cabo Verde. Para tanto, buscou-se conhecer as perspectivas de professores e alunos sobre os problemas vivenciados em uma turma considerada difícil em termos disciplinares, por meio de observações diretas em sala de aula. Os resultados evidenciaram que os professores proativos apresentavam aulas mais organizadas e, consequentemente, menos incidentes de indisciplina entre os alunos. Esses conseguiam conversar com a turma, manter a ordem e também eram mais queridos. Como estratégias de aproximação dos estudantes, procuravam conhecer seu contexto familiar e suas necessidades. Além disso, esforçavam-se por explicar os conteúdos de forma clara, deslocando-se pela sala e, na falta de material, proporcionavam meios para que todos pudessem acompanhar as lições. Nos momentos em que a indisciplina vinha à tona, agiam rapidamente, dirigindo-se às carteiras dos alunos; chamando, quando possível e se necessário, a atenção individualmente ou coletivamente. Conseguiam, assim, restabelecer o andamento da

aula utilizando-se de chamadas verbais e do uso eficaz da voz. Valiam-se do diálogo como principal meio para indicar as condutas adequadas à turma, sempre buscando reforçar as regras estabelecidas.

Por outro lado, a investigação de Borges (2010) também apresentou professores classificados como reativos, ou seja, aqueles que não se preveniam quanto ao surgimento da indisciplina em suas aulas, apenas reagindo à sua ocorrência. Comumente, as aulas desses docentes eram desorganizadas, não esclareciam dúvidas. Esses se mostravam mais distantes dos alunos, e também eram menos respeitados por eles. Ademais, valiam-se de estratégias como a ameaça e a punição, numa tentativa de controlar os comportamentos discentes. De acordo com a pesquisadora, esses mecanismos se mostraram ineficazes, posto que nas aulas em que eram utilizados, não se observou a diminuição da incidência do fenômeno. Verificou-se, ainda, que a pouca interação docente com os alunos, especialmente com aqueles que se sentavam ao fundo da sala, contribuía para que essas expressões viessem à tona.

Outra publicação interessante é o Relatório da Comissão de Inquérito, presidida por Lord Elton (DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE AND THE WELSH OFFICE, 1989) que apresenta, de modo abrangente, um panorama disciplinar das escolas da Grã-Bretanha, envolvendo a Inglaterra e o País de Gales. Nesse documento, encontram-se 138 recomendações dirigidas a todos os públicos possíveis, abrangendo gestores, professores, pais, alunos, autoridades governamentais e profissionais de outros setores da sociedade, sobre as contribuições que cada um desses grupos poderia oferecer a fim de reduzir os problemas disciplinares verificados naquelas instituições.

Também vale mencionar a obra de Blin e Gallais-Deulofeu (2005) que traz uma análise da indisciplina no contexto da educação francesa, retratando o fenômeno a partir de estudos sobre classes consideradas difíceis, com o intuito de oferecer ferramentas para prevenir e administrar os problemas que comumente emergem no cotidiano das escolas.

Revisitando a literatura educacional portuguesa, a seguir sublinho três estudos que se alinham à categoria de pesquisas sobre estratégias de abordagem da indisciplina escolar, realizadas na cidade de Lisboa. É o caso de Marques (2007), que apresenta a mediação socioeducativa como alternativa para a gestão dos

conflitos, em uma experiência realizada com os alunos do 2º e do 3º ciclos do Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz, situado na freguesia de Carnide.

De acordo com os dados obtidos, as principais situações de indisciplina, naquele contexto, incluíam comportamentos de desvio às convenções sociais e às normas gerais da escola, tais como: falar, cantar, dançar, brincar, circular constantemente pela sala de aula, mudar de lugar sem autorização, ausentar-se sem a permissão do professor, agredir física e verbalmente, causar danos ao edifício e aos equipamentos da escola, não realizar as atividades propostas, usar linguagem inapropriada e desrespeitar o professor. Por meio do diálogo, a autora menciona ter alcançado o objetivo de solucionar os conflitos, promovendo a reconciliação entre as partes envolvidas. Nesse sentido, ressaltou-se a necessidade de uma atuação baseada em princípios fundamentais como a voluntariedade, a confidencialidade, a imparcialidade/neutralidade e a empatia.

Nessa mesma perspectiva, encontramos a pesquisa de Pacheco (2011) que procurou analisar as estratégias disciplinares utilizadas na Escola Básica de 2º e 3º ciclos Pêro de Alenquer. Entretanto, no decorrer dessa investigação, tal objetivo transformou-se na apresentação da mediação como alternativa para se lidar com as dificuldades presenciadas em muitas instituições, especialmente, como forma de prevenir o surgimento dos conflitos. Verificou-se que a permanência e a estabilidade do corpo docente eram fatores essenciais para a manutenção do clima organizacional favorável existente. Entre outras constatações, observou-se que a satisfação dos professores era transmitida aos alunos, exercendo efeitos positivos sobre a aprendizagem.

Palma (2011), por sua vez, abordou a questão da formação de professores para prevenção dos ou intervenção nos eventos de indisciplina escolar. A amostra da investigação foi composta por professores atuantes no 1º , 2º e 3º ciclos de um Agrupamento de Escolas do Concelho de Sintra. Verificou-se que a maioria dos entrevistados considerou sua formação inicial como insuficiente no sentido de prepará-los para lidar com a indisciplina escolar, assim como afirmou não haver participado de ações de formação continuada voltadas a essa temática. Entretanto, muitos expressaram o desejo de aprofundar os conhecimentos relativos ao fenômeno, como forma de aprender a atuar de modo preventivo ao seu aparecimento, ou, ainda, a intervir em situações em que o problema já estivesse instalado.

Constatou-se, portanto, a necessidade de se garantir aos educadores uma formação específica quanto ao assunto, de modo a instrumentalizá-los para a instauração de uma relação pedagógica positiva, com vista à harmonia e ordem necessárias à aprendizagem. A autora também apresentou algumas estratégias que contribuem para a gestão eficaz da sala de aula, especialmente no sentido de prevenir que o fenômeno venha à tona: o autoconhecimento do professor; o conhecimento da clientela e de suas necessidades; a aquisição de saberes científicos e didáticos; o planejamento das atividades; o desenvolvimento de competências relacionais; o respeito às diferenças; a valorização das vivências dos estudantes; a construção de regras coerentes, em negociação com os alunos; entre outras.

Ainda em Portugal, ressalto alguns trabalhos da vasta produção de teóricos como Maria Tereza Estrela, João Amado, Isabel Freire, Feliciano Veiga e seus colaboradores (AMADO, 2000, 2001, 2008, 2010; AMADO e FREIRE, 2009; AMADO *et al*, 2009a, 2009b; CALDEIRA e VEIGA, 2011; ESTRELA, 2002; FREIRE e AMADO, 2009; VEIGA, 2007), que buscaram retratar a indisciplina escolar sob múltiplas perspectivas. Os escritos de tais autores poderiam se encaixar em todas as categorias aqui organizadas, servindo de referência para muitos estudiosos citados ao longo desta dissertação.

Finalizando o levantamento sobre as investigações internacionais alusivas ao fenômeno, julgo ser importante assinalar os trabalhos de Henriques (2007), Monge (2011), Moura (2005), Oliveira, M. (2009) e Sá (2007) que, embora não tivessem a finalidade de examinar de forma específica a temática da indisciplina escolar, observaram que suas expressões se faziam presentes nas realidades consideradas. É provável que existam relatos em vários outros lugares do mundo, mas por uma questão prática, não me deterei nessa tarefa, visto não ser o principal propósito da pesquisa. Talvez, essa seja uma sugestão para estudos futuros, o que permitiria estabelecer uma visão mais aprofundada do fenômeno tomando como referencial a perspectiva do multiculturalismo.

2.1.2 Algumas produções brasileiras

Aproximando-me do universo educacional brasileiro, encontrei na pesquisa TALIS (Teaching and Learning International Survey) - realizada pela OECD

(Organization for Economic Co-Operation and Development) no ano de 2009 - uma importante fonte para reflexão sobre a problemática disciplinar em nossas escolas:

> Esse levantamento aponta, por exemplo, que uma expressiva quantidade de tempo seria utilizada pelos professores para lidar com questões de indisciplina em sala de aula. Os países onde mais tempo das aulas seria desperdiçado em função de problemas de disciplina seriam os seguintes: México (13,3%), Malásia (17,1%) e Brasil (17,8%). Também segundo aquele levantamento, um em cada quatro professores, da maioria dos países investigados, perderia ao menos 30% do tempo que deveria ser dedicado às aulas, devido a problemas de indisciplina dos alunos ou de tarefas administrativas. No caso brasileiro, essa perda foi estimada em 30,8%, o que significa que apenas 69,2% do tempo das aulas seria efetivamente utilizado para o processo de ensino-aprendizagem. Esse alto desperdício de tempo nas aulas nas escolas brasileiras seria, sobretudo, devido a ruído em sala de aula. (GARCIA, 2009a, p. 7718).

Esses dados são preocupantes e vieram a confirmar as análises consolidadas no país nas últimas décadas. A indisciplina escolar tem sido o alvo de inúmeras discussões entre os educadores, nos diferentes níveis de ensino, como ilustram as pesquisas de Carvalhar (2009), Fragelli (2000), Franzoloso (2011), Gonçalves, K. (2011), Shicotti (2005), Vérges e Sana (2009), no contexto da Educação Infantil; Baú (2011), Corrêa (2005), Damke (2007), Figueiredo (2009), Golba (2008), Gross (2009), Longarezzi (2001) e Yasumaru (2006), voltadas ao Ensino Fundamental; Azevedo (2005), Belém (2008), Bocchi (2002), Doriguello (2011), Novais (2003), Nunes (2000), Santos, L. (2007), Silva (2009), Romero (2005) e Sella (2002), cuja ênfase está no Ensino Médio; e os escritos de Torres (2008a, 2008b) e Souza, S. (2012) contemplando a realidade da Educação Superior.

Como se pode observar, o fenômeno não é exclusividade de uma faixa etária específica, mas se faz presente independentemente da idade dos estudantes (ABUD e ROMEU, 1989, p. 79). Embora num primeiro momento possamos pensar que os problemas disciplinares incidem com maior frequência e intensidade no Ensino Fundamental e Médio, a literatura especializada nos mostra que esta é apenas uma impressão, que pode ser explicada pelo fato de a maior parte das pesquisas acadêmicas se concentrarem nesses dois segmentos. Refletindo sobre isso, imagino que há muito a ser explorado nos demais níveis, como no Ensino Superior, onde assinalamos apenas uma dissertação e poucos artigos envolvendo exclusivamente a temática da indisciplina, ou na Pós-graduação, onde verificamos a ausência desse tipo de investigação.

Verificando[4] o banco de dissertações e teses da Capes, na Internet, encontrei um total de 336 resultados para a palavra-chave “indisciplina escolar”, sendo que 8 deles referiam-se a trabalhos de mestrado profissionalizante, 283 a dissertações de mestrado acadêmico e 45 a teses de doutorado. Continuando o processo de busca passei a selecionar os trabalhos que tratavam do assunto de forma mais específica. Durante o procedimento, observei que tais pesquisas contemplavam o fenômeno em uma gama de relações, como por exemplo, estudos envolvendo questões como o gênero (CARVALHAR, 2009; SANTOS, L., 2007); as dificuldades vivenciadas no ensino das diferentes disciplinas que compõem o currículo (BRITO, 2007; PERIN, J., 2002; SILVA, 2009); os dilemas do professor iniciante (PERIN, A., 2009; SILVA, S., 2009; SOUZA, A., 2009; SOUZA, M., 2002); as perspectivas de alunos (ALBUQUERQUE, 2011; GOLBA, 2008; SANTOS, 2004; NUNES, 2000), professores (ALBUQUERQUE, 2011; BOCCHI, 2007; CHAVES, 2005; DORIGUELLO, 2011; FIGUEIREDO, 2009; GOMES JÚNIOR, 2007; GROSS, 2009; LONGAREZZI, 2011; NOVAIS, 2003, PAULA, 2005), gestores (CORREIA, 2007; MENDES, F., 2009; REBELO, 2010) e psicólogos (ANTONUCCI, 2009; AZEVEDO, 2005; FRELLER, 1993, 2000); ou ainda, as investigações que analisam as manifestações indisciplinares associadas a transtornos de aprendizagem (LUENGO, 2009; PEREIRA, 2009); ao fracasso escolar (SILVA, A., 2009); às vicissitudes da relação professor-aluno (WÜRCH, 2002; SILVA, G., 2011; SIMON, 2008); às práticas pedagógicas em sala de aula (BOCCHI, 2002); à formação docente (BOCCHI, 2007; GONÇALVES, 2011; PEREIRA, M., 2009), entre outras interlocuções.

Também me deparei com as dissertações de Oliveira, R. (2004), que oferece uma sólida revisão de literatura acerca da indisciplina escolar a partir de estudos realizados no Brasil e em Portugal; a de Szenczuk (2004), analisando a produção discente sobre o fenômeno nos Programas de Pós-graduação em Educação do país no período de 1981 a 2001; e a de Ledo (2009), que retrata investigações semelhantes nos Programas de Pós-Graduação da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) e da FEUSP (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo) no período de 2000 a 2006. Tais trabalhos podem ser considerados

[4] Levantamento realizado em junho de 2012 e atualizado em maio de 2013.

importantes fontes de pesquisa para o conhecimento do estado da arte da temática em foco.

Existem ainda inúmeras outras publicações a respeito da indisciplina escolar, tais como artigos em anais de eventos científicos, textos em periódicos especializados, livros ou capítulos de livros, etc. Desse imenso universo, destaco apenas alguns exemplos, como os escritos de Aquino (1996), Barbosa (2012), Freller (2001), Garcia (1999, 2006, 2008, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d, 2010, 2011), Golba e Oliveira (2006), Parrat-Dyan (2008), Rebelo (2010), Torres (2008b), Vasconcellos (2009) e Xavier (2002).

Além dos estudos nomeadamente voltados à questão da indisciplina, penso ser interessante mencionar alguns trabalhos direcionados à compreensão dos conflitos interpessoais vivenciados no ambiente da escola, visto sua proximidade do fenômeno sobre o qual nos debruçamos, tais como os escritos de Ramos, Aragão e Vinha (2010), Ramos, Vinha e Tognetta (2010), e Tognetta e Vinha (2007).

Uma revisão ainda mais abrangente talvez possa ser realizada por meio de pesquisas voltadas exclusivamente para essa finalidade, uma vez que investigações do tipo “estado da arte” demandam uma expressiva quantidade de tempo e energia, nesse caso específico, canalizados para outros objetivos previamente anunciados. Esse é um novo caminho a ser desbravado, considerando-se a inexistência de estudos que abarquem a totalidade das produções brasileiras acerca indisciplina escolar nos últimos anos.

Existem, ainda, diversas lacunas a serem preenchidas em relação a esse tema, partindo-se do entendimento de que as questões de indisciplina são plurais; sobretudo, se refletirmos sobre a complexidade e mutabilidade dos seres humanos, assim como dos fenômenos que se apresentam em suas experiências de convivência.

2.3 EXPLORANDO O CONCEITO DE INDISCIPLINA ESCOLAR

A indisciplina escolar, embora tenha alcançado maior visibilidade nos últimos anos, não é algo recente, mas perpassa a História educacional já há muito tempo (ESTRELA, 2002, P. 14; OLIVEIRA, 2004, p. 33). Desde a antiga Grécia são conhecidas as dificuldades dos professores em educar a juventude da época, visto o seu desinteresse pelos afazeres acadêmicos e a irreverência para com os seus

mestres. Nesse sentido, em algumas passagens de obras como *"As leis"* e *"Protágoras"*, Platão (427-347 a.C) faz alusão aos dissabores comumente enfrentados pelos educadores no exercício da função docente, tal como ilustrado no excerto abaixo, retirado da primeira obra citada, na qual o filósofo discorre a respeito da impetuosidade e inquietude dos jovens:

> [...] quase sem exceção, todos os indivíduos jovens são incapazes de conservar seja o corpo seja a língua imóveis, estando tais jovens sempre procurando incessantemente se moverem e gritarem, saltando, pulando e se deliciando com danças e jogos, além de produzirem ruídos de todo naipe. (PLATÃO, 1999, p. 104, Livro II).

Algumas páginas depois, localizamos outro trecho no qual Platão descreve a "complicada" natureza infantil, necessitando ser rigorosa e constantemente disciplinada:

> E entre todas as criaturas selvagens a criança é a mais intratável; pelo próprio fato dessa fonte de razão que nela existe ainda ser indisciplinada, a criança é uma criatura traiçoeira, astuciosa e sumariamente insolente, diante do que, tem que ser atada, por assim dizer, por múltiplas rédeas, a começar por quando deixa o cuidado da ama e da mãe, quando está com os tutores, que a norteiam em sua puerilidade e depois disso com todos os professores de todas as modalidades de matérias e lições, que a tratam como convém a uma criança nascida livre. Por outro lado, precisa ser tratada como um escravo e qualquer homem livre que encontrar a criança, o tutor ou o professor agindo incorretamente os castigará. E todo aquele que os encontrar [assim agindo] e não puni-los devidamente estará sujeito, desde já, à maior das degradações e o guardião da lei especialmente selecionado para dirigir os assuntos da infância deverá estar atento àquele que presenciou as más ações mencionadas e se omitiu quanto a aplicar o castigo necessário, seja por não fazê-lo pura e simplesmente, seja por aplicá-lo incorretamente. (PLATÃO, 1999, p. 302, Livro VII).

De igual modo, nas famosas "*Confissões"* de Santo Agostinho (354-430), encontram-se relatos de seu desapontamento com os estudantes da cidade de Cartago, onde lecionou por vários anos. Desanimado, o autor decidiu mudar-se para Roma, em busca de maiores rendimentos financeiros, dignidade profissional, mas especialmente, em busca de alunos que lhe permitissem exercer a docência sem tantas decepções:

> Portanto, se resolvi dirigir-me a Roma, não foi porque meus amigos, que me aconselhavam essa viagem, me prometessem maiores lucros e maior dignidade, se bem que nesse tempo também estas razões moviam o meu espírito. O motivo principal e quase único assentava em eu ouvir dizer que os rapazes estudavam aí mais sossegadamente, refreados por mais

> regrada disciplina. Não invadiam desordenada e imprudentemente a escola de outro que não tinham como professor, nem eram admitidos sem sua licença. Em Cártago, pelo contrário, a liberdade dos estudantes é vergonhosa e destemperada. Precipitam-se cinicamente pelas escolas adentro e com atitude quase furiosa perturbam a ordem que o professor estabelece como necessária ao adiantamento dos alunos. Com uma insolência incrível, cometem mil impropérios que deviam ser punidos, se o costume os não patrocinasse. Isso, porém, apenas manifesta serem eles tanto mais infelizes quanto maior é a sem-cerimônia com que praticam, como lícito, aquilo que a vossa lei eterna nunca permitirá. Julgam que o fazem sem castigo, mas são punidos pela sua mesma cegueira, e sofrem males incomparavelmente maiores que os ocasionados aos outros. Portanto, esses costumes, de que eu não quis compartilhar quando estudante, era obrigado a suportá-los de outrem, quando professor. Por este motivo desejava partir para uma cidade na qual, segundo me asseguravam os informadores, nada acontecia de semelhante. (AGOSTINHO, 1980, Livro V, 8).

Também Comenius, ao elaborar a *"Didática Magna",* no século XVI, deixa transparecer suas preocupações com relação à disciplina, apresentando-a como condição primordial para que o aprendizado ocorra, tal qual o verdadeiro discipulado:

> É verdadeiro o seguinte provérbio usado na língua popular boema: *uma escola sem disciplina é um moinho sem água*. Efetivamente, assim como se se tira a água a um moinho, ele pára necessariamente, assim também, se na escola falta a disciplina tudo de afrouxa. Do mesmo modo, se um campo não é sachado, logo nele nascem cizânia e outras ervas daninhas; se as árvores não são podadas, tornam-se selvagens e lançam rebentos inúteis. Daqui não se segue que a escola deva ser cheia de gritos, de pancadas e de varas, mas cheia de vigilância e de atenção, da parte dos professores e alunos. Com efeito, que é a disciplina senão um processo adequado de tornar os discípulos verdadeiramente discípulos? (COMENIUS, 2001, p. 448).

Nesse capítulo, dedicado inteiramente à discussão do tema, Comenius oferece orientações que visavam preparar os professores para prevenção das manifestações indisciplinares discentes, bem como estratégias para lidar com os transtornos que porventura viessem a surgir em sala de aula.

Reiteramos, portanto, que a indisciplina escolar não é uma invenção do presente século, mas uma barreira continuamente enfrentada pelos educadores das diferentes gerações. Veremos a seguir que, mesmo as ideias hodiernamente propagadas a seu respeito não são totalmente atuais, mas se encontram fundamentadas em visões também construídas historicamente. É o caso, por exemplo, de algumas compreensões conceituais relativas ao fenômeno, cujas

origens remontam a um passado longínquo, mas que continuam influenciando a mentalidade de muitos, ainda em nossos dias.

Tradicionalmente, o conceito de indisciplina, até por uma questão de lógica linguística, encontra-se atrelado ao conceito de *disciplina*, palavra de origem latina, derivada da mesma raiz que *discípulo* (ESTRELA, 2002, p. 17). Assim sendo, é praticamente impossível discursar sobre o fenômeno, sem que, em algum momento, tenha-se que recorrer à concepção de disciplina. Para confirmar essa afirmação, basta uma consulta a qualquer léxico de grande circulação, como o que foi elaborado por Ferreira, A. (2008), onde a definição de indisciplina aparece como procedimento, ato ou dito contrário à disciplina – situação na qual a compreensão daquele termo depende necessariamente do sentido atribuído a este último.

Ainda nesse exercício de raciocínio, se no mesmo material procurarmos os significados do substantivo *disciplina* e do verbo *disciplinar,* teremos as seguintes explicações, que, resumidas apontam: (1) regime de ordem imposta ou mesmo consentida, (2) ordem que convém ao bom funcionamento de uma organização, (3) relações de subordinação do aluno ao mestre, (4) submissão a um regulamento, (5) sujeitar(-se) ou submeter(-se) à disciplina, (6) castigar(-se) com disciplinas (*id.,* 2008, p. 321).

Visando aprofundar ainda mais esse entendimento, tomemos agora como referência dois importantes dicionários de Filosofia, nos quais encontramos a conceituação kantiana de disciplina como sendo a “função negativa ou coercitiva de uma regra ou de um conjunto de regras, que impede a transgressão à regra” (ABBAGNANO, 1999, p. 289) e “coação graças à qual a tendência permanente que nos leva a desviar-nos de certas regras é limitada e finalmente extirpada” (CAYGILL, 2000, p. 104).

Observando o conjunto dessas definições podemos analisar a disciplina e a indisciplina a partir de, pelo menos, três prismas diferentes, construídos ao longo da trajetória educacional brasileira. No primeiro deles, encontram-se as compreensões que defendem o disciplinamento alicerçado em um conjunto de regras ou atitudes voltadas à contenção dos comportamentos discentes considerados como inadequados à aprendizagem. Nessa ótica, a disciplina é vista como virtude, sendo, no entanto, levada a cabo por meio de mecanismos de controle, com vista a se obter o silêncio, a organização, a passividade e a imobilidade dos alunos (MENDES, F., 2008, p. 139; ABUD e ROMEU, 1989, p. 84-86). Em contrapartida, a indisciplina

passa a ser entendida como posturas, comportamentos ou atitudes, que, de alguma forma, mostrem-se contrários à ordem que se deseja instaurar.

Ainda que o principal objetivo seja garantir a obediência (valor considerado positivo), esse padrão de disciplinamento soa como algo indesejável, mostrando-se alheio à vontade do indivíduo, como uma imposição exterior. Em termos educacionais, refere-se a um paradigma que precisa ser revisto, considerando-se suas influências sobre as práticas pedagógicas dos professores e as consequências para a vida dos alunos sob esse tipo de orientação.

Ao retomar os registros históricos percebemos que a disciplina, revestida desse tom proibitivo não é obra do acaso, mas um resquício do pensamento tradicional na Educação, fortemente influenciado pelos preceitos religiosos da era medieval. Conforme alguns autores sugerem, a disciplina no período escolástico tinha como objetivo purificar a alma dos pecadores que, ao se submeterem às diferentes modalidades de castigos físicos, acreditavam colocarem-se mais próximos de Deus. O corpo e os desejos carnais eram vistos como obstáculos ao encontro com a Divindade, devendo ser subjugados a qualquer custo. Da mesma forma, no processo educativo, todo comportamento entendido como empecilho para se alcançar a excelência acadêmica deveria ser rigorosamente exterminado.

De acordo com Azevedo, F. (1976, p. 9) e Saviani (2007, p. 26) a História da Educação no Brasil teve o seu início no ano de 1549, com a chegada dos primeiros jesuítas ao país, liderados pelo padre Manuel da Nóbrega. Missionários que tinham como objetivo a conversão dos gentios à fé católica, em decadência na Europa, como resultado da Reforma Protestante. Nessa conjuntura, com o intuito de aumentar o número de fiéis e garantir o poderio da igreja, foram criadas escolas, colégios e seminários por todo o território nacional, onde os nativos passaram a ser catequizados.

Desde aquele tempo, encontram-se registros sobre a preocupação dos jesuítas com a questão da disciplina, que deveria pautar-se no silêncio e na imobilidade dos corpos. Diante de condutas adjetivadas como inadequadas, dentre outras estratégias, utilizavam-se também de punições físicas, consideradas legítimas naquele meio, como instrumento capaz de produzir os comportamentos desejáveis entre os estudantes. Conforme apresenta Leite[5] (2000, Tomo I, p. 90ss, apud Brust,

[5] LEITE, S. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. 2000. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/Edusp.

2007, p. 18) havia, inclusive, uma regulamentação sobre a aplicação dos castigos, levando-se em consideração a idade dos alunos e o nível de gravidade da infração cometida:

> É interessante observar que havia uma hierarquia, a qual estabelecia uma tipologia dos castigos a serem aplicados aos discentes, conforme a divisão estabelecida pelo Visitador Jerônimo Nadal, em 1561. Este dividiu os estudantes externos em três grupos distintos: menores, médios e grandes. Os estudantes menores podiam ser açoitados; estudantes médios apenas palmateados; os grandes, não podiam ser palmateados, nem açoitados, mas somente repreendidos. [...] A escala simbolizaria o amadurecimento do indivíduo, isto é, a maior capacidade de compreensão do mundo.

Alguns anos mais tarde, em 1599, noticiou-se a publicação do *Ratio Studiorum*, plano que teve como finalidade organizar o funcionamento dos estabelecimentos escolares aqui existentes, definindo o currículo, as formas de aproveitamento do tempo, as práticas pedagógicas, e, como não poderiam faltar, os procedimentos disciplinares. Nesse documento

> [...] evidenciava-se a seleção severa de conteúdos e textos, buscando isentá-los de elementos contraditórios à fé católica. Além disso, recorria-se às minúcias na organização e à emulação (prêmios, recompensas, competições no interior da classe) e à obediência como virtude fundamental. Sendo assim, a forma de disciplinamento dos corpos, o método, a organização, tornaram-se tão importantes quanto os conteúdos ensinados. (CAMPOS, 2008, p. 47).

Para se garantir a tão sonhada disciplina, algumas estratégias de policiamento foram importadas do treinamento militar, passando a ser utilizadas nas escolas, a exemplo da *arte da distribuição:*

> [...] o princípio da localização imediata ou do *quadriculamento.* Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. [...] É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática da antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências¸ saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico. (FOUCAULT, 2010, p. 22).

Portanto, o ensino era baseado no trabalho mecânico e solitário. Incentivava-se a competição e a consequente classificação discente, desprezando-se as estratégias de socialização do aprendizado. Ruídos ou deslocamentos não eram vistos com bons olhos, sendo interpretados como atos de indisciplina.

Até o final do século XVIII prevaleceu nas escolas o ensino individual, não obstante existissem outros modelos de organização. O professor dedicava atenção a um estudante de cada vez, até que toda a turma fosse contemplada. Nesse ínterim, enquanto um aluno recebia as orientações, os demais deveriam continuar trabalhando silenciosamente, evitando qualquer indisciplina. Para garantir a obediência e a consecução das tarefas propostas, eram empregados meios coercitivos, redundando na observância inquestionável das regras (BASTOS, 2006, p. 34).

Passadas algumas décadas, já no início do século XIX, vislumbra-se a adoção de um novo método de ensino, conhecido como *lancasteriano*[6]*, monitorial* ou *mútuo*, no qual a instrução ficava a cargo de monitores, estudantes que apresentavam um maior grau de facilidade em relação à classe, tornando-se responsáveis por transmitir aos colegas os conteúdos previamente estudados com o professor. Nesse sistema, com um único docente era possível atender cerca de 200 alunos, reduzindo a necessidade de novas contratações (BASTOS, 2006, p. 36).

O método monitorial era muito valorizado naqueles dias, especialmente pela inteligibilidade das estratégias de monitoramento, voltadas à manutenção da disciplina em sala de aula:

> Por outros meios, a escola mútua também foi disposta como um aparelho para intensificar a utilização do tempo; sua organização permitia desviar o caráter linear e sucessivo do ensino do mestre; regulava o contraponto de operações feitas, ao mesmo tempo, por diversos grupos de alunos sob a direção dos monitores e dos adjuntos, de maneira que cada instante que passava era povoado de atividades múltiplas, mas ordenadas; e por outro lado o ritmo imposto por sinais, apitos, comandos impunha a todos normas temporais que deviam ao mesmo tempo acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez como uma virtude. (FOUCAULT, 2000, P. 131).

[6] Relativo a Joseph Lancaster, um dos teóricos que reivindicam a autoria do método.

Não havia espaço para a individualidade: todos deveriam aprender as mesmas coisas, agir do mesmo modo e ao mesmo tempo. Segundo Gontard[7] (s.d., p. 266-277 apud BASTOS, 2006, P. 39) àqueles que descumpriam as regras instituídas eram aplicadas punições, escolhidas pelos próprios alunos, conforme julgassem mais adequadas:

> [...] ficar em quarentena num banco particular; em isolamento num gabinete especial, durante a aula; em solitária; permanecer na classe após o final dos exercícios; permanecer em frente a um cartaz, onde estão listadas as faltas cometidas, por fim, a expulsão da escola. As sanções mais graves, que fugiam do controle do monitor, e mesmo do professor, são registradas no *livro negro*.

O disciplinamento voltava-se apenas e tão somente à regulação comportamental dos estudantes, através de táticas que estimulavam a padronização das ações. Mostrava-se permeado de incoerências, já que os castigos aos quais os alunos eram submetidos não apresentavam relações com as transgressões praticadas. O resultado era uma obediência decorrente do medo pelas consequências vindouras, e não pela conscientização da necessidade de mudança e dos benefícios que esta poderia proporcionar. Permaneceram, portanto, inalteradas as concepções de disciplina e indisciplina, perpetuando-se os moldes da educação inaciana[8].

Apesar dos anos que se sucederam, essa foi uma realidade que demorou a se alterar. A pesquisa de Dalcin (2005), cujo recorte temporal envolveu os anos de 1857 a 1882, mostra-nos que nas escolas domésticas do Paraná, a disciplina continuou sendo imposta por meio de castigos corporais; assim como a investigação de Lemos (2002, p. 2), ao retratar os procedimentos disciplinares dos quais se valiam as escolas da Corte no Rio de Janeiro, no período compreendido entre 1824 a 1890:

> Nas variedades de formas e modos com que se pune, busca-se obter o normal. Nas escolas da Corte do século XIX, entre os castigos corporais, encontramos alguns que são comumente praticados: a palmatória, a reguada, os "bolos" e "ajoelhar", bem como um caso inusitado, em que a professora colocava rolhas na boca das alunas que falavam muito. Encontrei também, dois casos que foram considerados bárbaros pelos

[7] GONTARD, M. **L'Enseignement Primaire em France de la Rèvolution à la loi Guizot (1789-1833).** Paris: Les Belles Lettres, s.d.
[8] Referindo-se a Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus.

> próprios professores e delegados de instrução, como o uso de chicotes e pedaços de bambu.

Ainda nos anos finais do século XIX e início do século XX surge um movimento que tinha como objetivo revolucionar as compreensões a respeito da Educação, e, consequentemente, das práticas disciplinares vigentes. Refiro-me aos ideais da Escola Nova, que chegam ao Brasil como contraproposta ao sistema tradicional de ensino, propondo transformações sobre as visões concernentes à infância e ao papel docente. Movimento de raízes europeia e norte-americana que professava uma escola voltada para a vida, valorizando as experiências cotidianas dos estudantes e a sua efetiva participação na construção do conhecimento. Como representantes dessa vertente, dentre os autores estrangeiros, podemos citar James, Dewey, Kilpatrick, Bode, Rugg, Kerschensteiner, Gaudig, Bovet, Claparède, Ferrière, Piaget, Montessori, Decroly, Parkhurst, Washburne, Reddie, Badley, Lietz e Desmolins (LUZURIAGA, 2001, p. 249). Já entre os teóricos brasileiros destacamos as pessoas de Lourenço Filho e Anísio Teixeira (AZEVEDO, 1976, p. 163-218).

Nessa perspectiva, o professor deixaria de ser o transmissor de um saber já acabado, para tornar-se o mediador da aprendizagem, criando condições para que os alunos possam desenvolver-se naturalmente por si mesmos. Em vez de um fornecedor de respostas, alguém que deveria elaborar perguntas capazes de estimular a autonomia dos estudantes quanto ao pensar e agir. Atitude que poderia ser ilustrada por um adágio popular bastante conhecido: ao invés de dar-lhes o peixe, com o qual poderão se alimentar apenas uma vez, deve-se ensiná-los a pescar, para que possam se alimentar por toda a existência. Nas palavras de Dewey, isso equivaleria à expressão *"aprender a aprender"*, ou seja, a capacidade do discípulo de continuar se desenvolvendo mesmo na ausência do mestre, que, sabiamente, apenas lhe apontou o caminho, dando-lhe a liberdade para caminhar. Competência que somente pode ser desenvolvida quando o docente consegue libertar-se das antigas concepções da *educação bancária* (FREIRE, 2001, p. 27-28), esforçando-se por promover um ensino verdadeiramente emancipador.

Assim, a escola não seria mais um local de passividade, como se desejava no passado, mas um ambiente no qual o dinamismo seria permitido ou até incentivado. Se na educação jesuítica cultuavam-se o silêncio e a aprendizagem solitária, agora o diálogo entre pares e adultos passa a ser condição para que o

aprendizado ocorra. No lugar de fileiras, controle do tempo e dos gestos, a livre organização dos estudantes e o respeito às diferenças individuais.

As concepções de disciplina e indisciplina também assumiram outras conotações, embora permeadas de equívocos sobre os propósitos do escolanovismo, configurando o segundo prisma através do qual prosseguiremos tecendo nossa análise. Muitos professores, no anseio por estabelecer uma relação mais próxima com os alunos, passaram a confundir liberdade de expressão com ausência de direcionamento, indo de um extremo a outro: da extrema vigilância para o total espontaneísmo, do antiautoritarismo para a inexistência de regras. Os reflexos dessa desorientação foram percebidos também no currículo, empobrecido em termos de conteúdos.

Naquele contexto, a disciplina passou a ser entendida como castradora da autonomia, partindo-se para algo próximo do paradoxo: “é proibido proibir”. Se antes prezava-se pela austeridade desmedida na boa intenção de preparar indivíduos disciplinados, agora, verifica-se o olvidar do senso de normatividade. Em conversas informais com professores, algumas vezes ouvi histórias a respeito da forma como lhes foram transmitidas as orientações quanto à nova proposta de ensino, geralmente repleta de lacunas ou pontos obscuros. Certamente, a maioria deles não foi devidamente preparada para atuar com segurança a partir dessa perspectiva. Assim, creio que as confusões acerca dos procedimentos normativos e os desarranjos curriculares resultantes dessa atmosfera de imprecisão, não devam ser interpretados como displicência, mas sim como o andar inseguro daquele que tateia na escuridão à procura de claridade.

E a indisciplina? Eis uma boa questão. Ouso afirmar que alguns procuraram vendar os olhos ante a sua presença, não por vontade ou conveniência, mas pelo desconhecimento dos papéis a serem desempenhados pelos diferentes sujeitos no processo educativo: do professor como facilitador da aprendizagem e dos estudantes como sujeitos ativos na produção do conhecimento. Se antes o professor se preocupava com a regulação externa das condutas discentes, perpetuando o que chamamos de heteronomia, agora a se torna indisciplina sublimada pela inconsistência na compreensão do que vem a ser a autonomia enquanto liberdade responsável, colhendo como consequência a anomia e seus muitos prejuízos ao aprendizado.

Avaliando essas idas e vindas, avanços e retrocessos da Educação, percebe-se a necessidade de uma visão mais ampla acerca da disciplina e da indisciplina escolar, que se coloque de forma equilibrada entre os paradigmas herdados do ensino tradicional e das distorções do pensamento escolanovista. Felizmente, nas últimas décadas, essa aspiração já se tornou realidade, mediante os esforços incansáveis de pesquisadores que se debruçaram no estudo dessas temáticas, em busca de respostas às intrigantes questões impostas na contemporaneidade. Há muitas investigações que transcendem as interpretações ingênuas, pessimistas ou reducionistas sobre a disciplina e a indisciplina escolar, sugerindo um terceiro prisma na compreensão desses conceitos.É o que nos mostram, por exemplo, Koff e Pereira (1999, p. 149) ao afirmarem que

> [...] a disciplina não pode mais ser encarada, unicamente, como manutenção da ordem, através da obediência a regras preestabelecidas. É claro que esta "nova escola" deve superar a visão disseminada pela literatura clássica, onde o que importa é a moldagem do comportamento e o estabelecimento de atitudes aceitáveis. É imprescindível a existência de padrões de comportamento adequados à vida em grupo, mas é fundamental reconhecê-los culturais e passíveis de revisão. Uma dada situação pode exigir atitudes consideradas indisciplinadas em outros contextos. Do mesmo modo que, muitas vezes, reagir obedientemente representa abandonar a construção de ações originais e criativas.

Aqui destaca-se a boa herança do escolanovismo, tomando como referencial as ideias originais de seus precursores, sem desvios ou máculas. Tese também defendida por Parrat-Dyan (2008, p. 8) ao apresentar a disciplina não como mecanismo de repressão, mas como ferramenta para promoção da liberdade humana:

> A disciplina consiste num dispositivo e num conjunto de regras de conduta destinadas a garantir diferentes atividades num lugar de ensino. A disciplina não é um conceito negativo; ela permite, autoriza, facilita, possibilita. A disciplina permite entrar na cultura da responsabilidade e compreender que as nossas ações têm consequências. Quem olha para a disciplina como algo negativo não entende o que é. Ser disciplinado não é obedecer cegamente; é colocar-se a si próprio regras de conduta em função de valores e objetivos que se quer alcançar. (PARRAT-DYAN, 2008, p. 8)

A autora ultrapassa as obsoletas concepções de disciplina como proibição ou punição, imprimindo-lhe o significado de obediência consciente, oriunda do livre-arbítrio, de uma escolha pessoal. Nesse contexto, advoga-se a participação efetiva dos alunos no estabelecimento das regras de conduta que lhes permitirão alcançar

os objetivos previamente traçados. O disciplinamento é visto com positividade, na medida em que permite a correção das ações, evitando os possíveis distanciamentos das metas previstas. Valorização também percebida nos moldes da educação clássica, porém, não mais alicerçada no controle de um indivíduo sobre outrem, no caso do professor sobre o aluno, mas na promoção de ações que desenvolvam nesse último sua capacidade de autocontrole ou autogoverno. Desse modo, espera-se que o estudante se torne o principal agente orientador de seus atos, dispensando quaisquer organizadores externos.

Consequentemente, também o conceito de indisciplina passou por intensas transformações, deixando de ser compreendida unicamente pelo viés da conduta estudantil, como outrora se propunha. Os eventos de indisciplina, embora se constituam fontes de estresse nas relações interpessoais, algumas vezes também podem ser indicativos da necessidade de avanços pedagógicos e institucionais (GARCIA, 1999, p. 101). Nesse sentido, um dos primeiros passos a serem dados pelos educadores tem que ver com a superação das antigas noções a respeito do fenômeno, que, no passado, voltavam-se apenas para a dimensão comportamental, desconsiderando elementos igualmente importantes:

> 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 pares 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 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).

As palavras do autor redefinem a indisciplina escolar que passa a ser entendida como uma discrepância entre os anseios da comunidade escolar, no que se refere ao desenvolvimento global dos alunos, e às posturas assumidas por estes últimos diante da aprendizagem. A partir dessa visão, percebe-se que existem outras facetas a serem desveladas, que vão além daquilo que costumeiramente se vê na superfície, ou seja, nas atitudes ou comportamentos discentes.

Nessa perspectiva, não mais se culpabiliza o aluno como único e exclusivo responsável pelo aparecimento do fenômeno, ampliando os horizontes de análise sobre aspectos comumente negligenciados. Neste ponto, há que se refletir sobre uma diversidade de causas e sujeitos (REBELO, 2010, p. 12) envolvidos nessas manifestações e os sentidos que desejam nos comunicar:

> Há uma variedade de causas possíveis para a indisciplina escolar, que podemos reunir em dois grupos. Um desses grupos engloba as causas consideradas externas à escola. Tais causas incluem, por exemplo, a violência social, a influência da mídia e o ambiente familiar. Sob a perspectiva dessas causas, a indisciplina na escola seria reflexo de questões e conjunturas mais amplas que atravessam a sociedade. O segundo grupo de causas engloba aquelas encontradas no próprio ambiente escolar. Aqui podemos destacar, por exemplo, a qualidade do currículo, a relação professor-aluno, a motivação do aluno, bem como a própria clareza quanto à disciplina esperada em sala de aula. Assim, alguns incidentes de indisciplina refletiriam, por exemplo, uma falta de compreensão, entre os alunos, de quais seriam os limites desejados em sala de aula. Os professores nem sempre deixam claro suas expectativas sobre disciplina. Além disso, a disciplina esperada nem sempre é construída no coletivo, o que pode resultar não somente em falta de compreensão, mas também em algum nível de resistência, particularmente quando é percebida pelos alunos como autoritária. (GARCIA, 2010b, p. 2).

Em consonância com o exposto, Amado[9] (2001 apud OLIVEIRA, 2004, p. 45) também apresenta as possíveis causas para o surgimento da indisciplina, apenas com uma organização diferenciada, compondo sete categorias de fatores a serem considerados quando se almeja uma compreensão mais aprofundada do fenômeno:

> Fatores de ordem social e política: interesses, valores e vivências de classe divergentes e opostas, racismo, xenofobia, desemprego, pobreza.
> Fatores de ordem familiar: valores familiares diferentes dos valores da escola, disfuncionamento do agregado familiar, demissão da função socializadora.
> Fatores institucionais formais: espaços, horários, currículo e *ethos* desajustados aos interesses e ritmos dos alunos.
> Fatores institucionais informais: interação e lideranças no interior do grupo-turma que criam um clima de conflitos e de oposição às exigências da escola e de certos professores.
> Fatores pedagógicos: métodos e competências de ensino, regras e inconsistência na sua aplicação, estilos de relação desadequados.
> Fatores pessoais do professor: valores, crenças, estilo de autoridade, expectativas negativas relativamente aos alunos.
> Fatores pessoais do aluno: interesse, adaptação, desenvolvimento cognitivo e moral, hábitos de trabalho, história de vida e carreira acadêmica, autoconceito, idade, sexo, problemas patogênicos.

[9] AMADO, J. S. **Interacção pedagógica e indisciplina na aula.** Porto: ASA, 2001.

As expressões de indisciplina ganham novas interpretações, que devem nos fazer repensar diversos aspectos relativos à Educação, ao currículo, ao ambiente escolar, ao projeto político pedagógico, às práticas docentes em sala de aula, dentre outras variáveis (AMADO, 2000, 2001, 2008; ESTRELA, 2002; GARCIA, 1999). De certa forma, o fenômeno chama a atenção para “pontos cegos” do processo educativo, exigindo a tomada de decisões para transformar a realidade com a qual estamos acostumados, muitas vezes, recheada de incoerências que, por estarmos ali todo o tempo, deixamos de enxergar:

> Para um trabalho efetivo com indisciplina [...] é necessário um domínio teórico para compreender melhor o que está implícito, nas manifestações da indisciplina, os seus vários sentidos; entre eles, a ideia de que a indisciplina pode denunciar as relações que marcam a prática escolar. Portanto, as causas devem ser destacadas e trabalhadas mais do que as consequências; uma vez que se fosse possível eliminar as causas, as consequências desapareceriam. Parece uma recomendação simples, mas não é, pois envolve todo um contexto escolar. (MENDES, F., 2009, p. 20).

Os comportamentos adjetivados como indisciplinados necessitam ser avaliados não com um fim em si mesmos, mas comparados a um *iceberg* do qual apenas enxergamos a ponta, mantendo imersa na profundeza das águas a grande massa que pode levar à derrocada embarcações das mais suntuosas. Assim, também a indisciplina apresenta um ponto visível que sinaliza sua presença – os comportamentos perturbadores em sala de aula – mantendo, no entanto, o restante da sua constituição velada – os sentidos ou significados dessas atitudes. Do mesmo modo que um experiente navegador procura se desviar daquele tipo de obstáculo por conhecer os perigos ali escondidos, como educadores, ao nos preocuparmos em compreender o que está por trás das condutas indisciplinadas dos alunos, teremos melhores condições de lidar com o seu aparecimento e garantir um clima propício para que a aprendizagem se concretize. Mesmo nos casos quando a indisciplina já se houver instalado, se soubermos quais frentes precisam ser priorizadas, será mais fácil encontrar formas pedagógicas para abordá-la.

3 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A INDISCIPLINA ESCOLAR

Em minha experiência, ao longo de quatro anos na coordenação pedagógica, por vezes ouvi desabafos de professores relatando que a indisciplina interfe no processo ensino-aprendizagem, prejudicando o exercício da função docente e o aproveitamento dos conhecimentos ministrados, por parte dos alunos envolvidos. Tais queixas têm sido observadas entre professores em diversos contextos, conforme mostram os estudos empreendidos por Amaral (2009), Baú (2011), Garcia (2008), OECD (2009), Parrat-Dyan (2008) e Xavier (2002). Além disso, as questões disciplinares encontram-se nas primeiras posições no *ranking* dos fatores relacionados ao estresse entre os educadores, em casos extremos, levando-os ao desenvolvimento da síndrome do "*burnout*" ou o completo esgotamento físico, mental e emocional.

Correia, Gomes e Moreira (2010), em uma pesquisa realizada com 94 professores de um agrupamento de escolas do distrito de Braga (região de Lisboa), revelaram que 45% dos participantes apresentavam níveis significativos ou muito elevados de estresse em sua atividade ocupacional, ao passo que 46,8% evidenciaram níveis moderados. Apenas 7,4% dos entrevistados consideraram o ensino como uma atividade pouco estressante. Aprofundando a análise, os autores buscaram conhecer quais as fontes percebidas como mais perturbadoras aos docentes e descobriram que a indisciplina, as políticas disciplinares inadequadas e o trabalho burocrático eram fundamentalmente as principais causas desse mal-estar.

Nessa mesma direção Gomes *et al* (2010) apresentam os achados de outra investigação, dessa vez abrangendo 689 professores atuantes no 3º ciclo e no Ensino Secundário, em instituições localizadas na zona norte de Portugal. Segundo os autores

> As indicações obtidas neste estudo tornam evidente que os problemas de disciplina dos alunos e a percepção de ineficácia das sanções disciplinares são os factores que melhor explicam esta situação negativa. [...] Tal como assinalámos, das dez principais fontes de *stress*, oito dizem respeito aos problemas de comportamento dos alunos e duas às questões disciplinares, observando-se que 60 a 80% dos professores sentem-se muito pressionados por estes aspectos. Aliás, o confronto com a indisciplina dos alunos (por si só bastante perturbadora do funcionamento da aula e da percepção de competência do professor) associado à sensação de incapacidade para intervir disciplinarmente sobre este problema, podem tornar realmente difícil o exercício profissional e comprometer o bem-estar e eficácia dos professores. No entanto, estes resultados não representam

> uma novidade, uma vez que os estudos realizados têm vindo sistematicamente a demonstrar que as dificuldades de relacionamento com os alunos e a indisciplina representem o maior problema que os professores têm de enfrentar no exercício da sua actividade [...]. (GOMES et al, 2010, p. 593).

No Brasil, a situação não é muito diferente, conforme podemos verificar nos estudos de Leão (2003), Noal (2003), Noronha, Assunção e Oliveira (2008); Mendes, C. (2009), Santos, A. (2010), Dohms (2011), e Lima, E. (2011). Essa conjuntura desanimadora leva muitos a abandonar a carreira do magistério, ao perceber que seus esforços não produzem os frutos desejados:

> Foi possível observar que as professoras, depois de intervirem inúmeras vezes para separar brigas de alunos em sala de aula, deixam, outras vezes, de dar atenção ao fato. Ou seja, há um momento em que elas ignoram os eventos de indisciplina, parecendo expressar uma estratégia para lidar, no seu limite, com o cansaço e os seus efeitos. O aparente desligamento seria uma manifestação de sofrimento diante de uma situação que requereu à exaustão a sua energia. Considerando-se incapaz de transformar as situações de constrangimento no trabalho, as quais são geradas pela inexistência de suporte social, técnico ou político, a professora poderá desenvolver a perda do interesse no que faz. (NORONHA, ASSUNÇÃO e OLIVEIRA, 2008, p. 75).

Ao lado do grupo docente, acompanhando de perto essas frustrações, estão os coordenadores pedagógicos que, antes de qualquer outra coisa, são também professores e, por isso mesmo, sabem das dificuldades enfrentadas pelos companheiros no dia a dia do ofício. Conhecem a partir de sua própria experiência quão desafiadora é a missão de educar, principalmente quando os estudantes se mostram reticentes ou apresentam comportamentos perturbadores ao bom andamento das atividades. Profissionais que também se sentem provocados, uma vez que sobre seus ombros repousa o dever de orientar educadores sobre como lidar com a indisciplina de modo preventivo ou, quando o problema já se encontra instalado, agir em nível de intervenção.

Por estarem próximos dos professores, os coordenadores pedagógicos acabam tornando-se as pessoas mais solicitadas a fim de ajudá-los nos momentos de adversidade. Nessas circunstâncias cabe-lhes ouvir empaticamente os colegas, motivá-los no transcurso das dificuldades, bem como promover a formação continuada com vista a proporcionar um real entendimento do que vem a ser a indisciplina em seus múltiplos sentidos, buscando alternativas para o devido tratamento das demandas que se apresentam no cotidiano da escola. Uma atuação

permeada de desafios se pensarmos nas diversas frentes a serem contempladas e nas inúmeras tarefas que fazem parte da rotina da coordenação. Sobretudo, um papel de extrema responsabilidade, posto que suas decisões influenciam diretamente os educadores e, consequentemente, as práticas pedagógicas em sala de aula.

Refletindo sobre os desdobramentos do trabalho desenvolvido pelos coordenadores no que tange à indisciplina escolar, no presente capítulo, proponho uma discussão mais específica dessa relação, uma vez que tais sujeitos acompanham de perto as manifestações do fenômeno, ocupando um lugar privilegiado de observação ante os conflitos que se estabelecem entre professores e alunos (MENDES, F., 2009, p.8). Abordo ainda aspectos consoantes à identidade desses profissionais, principais atribuições e os desafios inerentes à função, especialmente diante da problemática apresentada.

3.1. QUEM SÃO OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS?

Durante muito tempo os coordenadores pedagógicos permaneceram sem uma base teórica sólida que pudesse direcioná-los quanto ao desempenho de seu papel na escola, condição também refletida na formação de sua identidade, que passa continuamente por ressignificações, conforme se dá a evolução histórica da sociedade (RABELO, 2011, p. 1; MATE, 2010, p. 19-23). Embora o assunto ainda não tenha sido plenamente resolvido, nos últimos anos, observa-se a convergência de esforços em busca de uma melhor definição do cargo, assim como de se conhecer mais profundamente o perfil dos profissionais atuantes nessa área da gestão.

Nesse sentido, contamos com diversos autores (MARTINS, 1991, p. 137; RABELO, 2011, p. 4-5; ROSA, 2004, p. 153) que, ao promoverem a interlocução com a prática, traduzem em seus textos as peculiaridades, possibilidades e desafios da função, contribuindo simultaneamente com o referido processo de construção identitária. Eles apresentam os coordenadores como “portadores do sentido da escola” na medida em que zelam pela implementação do plano de ação da instituição; ou ainda como “agentes de transformação” ao impulsionar, provocar e inquietar os demais para as mudanças que se fazem urgentes. Assumem também os papéis de “estruturadores da coletividade escolar”, quando promovem o trabalho

em equipe, procurando ao mesmo tempo respeitar a diversidade; “gestores de atuação específica” uma vez que se adequam a diferentes segmentos, modalidades ou áreas; e finalmente, os “sujeitos próximos aos professores”, sempre prontos a dar-lhes o apoio didático necessário. Descrições que encerram em seu interior diversas habilidades, exigindo qualificação específica para o ofício:

> [...] escola assim como hospital ou outra organização especializada, tem como suporte técnico o especialista e, na escola, o especialista-mor é o coordenador pedagógico; daí que ele indubitavelmente é a pessoa que precisa reunir as melhores competências pessoais. (ROSA, 2004, p. 149).

Assim, espera-se que tais indivíduos apresentem algumas qualidades como: (1) cultivar uma postura ética em toda e qualquer circunstância; (2) possuir uma elevada autoestima; (3) assumir responsabilidades; (4) desenvolver constantemente a criatividade; (5) ser observador; (6) trabalhar coletivamente; (7) entender e respeitar a diversidade; (8) compreender o contexto no qual se encontra inserido; (9) ter sensibilidade para perceber e administrar problemas e conflitos; (10) reconhecer e respeitar a autoridade e a autonomia docentes; (11) motivar aqueles que estão ao seu redor; (12) conduzir reuniões com sabedoria; (13) estimular o senso crítico e de justiça; (14) interagir positivamente com pais e responsáveis, de modo a estabelecer parcerias (ROSA, 2004. p. 149-150).

Visando apreender de maneira mais profunda as características destes profissionais na atualidade, bem como identificar e analisar os processos de coordenação instituídos nos estabelecimentos de ensino localizados nas diversas regiões do País, a Fundação Victor Civita encomendou a pesquisa intitulada “O perfil do coordenador pedagógico”, concretizada no ano de 2010, sob a supervisão da Prof.ª Dr.ª Vera Maria Nigro de Souza Placco.

O levantamento contou com a participação de 400 coordenadores pedagógicos, distribuídos em 13 capitais brasileiras, a saber: Manaus, Belém, São Luís, Natal, Recife, Salvador, Brasília, Goiânia, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo, Curitiba e Porto Alegre. Fazendo uma leitura da primeira fase denominada “quantitativa”, selecionei aqueles dados que mais contribuiriam com a presente investigação, fornecendo subsídios para as análises que serão realizadas ao longo do texto. Dentre os múltiplos resultados, primeiramente desejo enfatizar algumas questões relacionadas à formação inicial e continuada dos coordenadores.

Sintetizando as informações obtidas, o estudo mostrou que, de modo geral, os pesquisados completaram o Ensino Fundamental e Médio em escolas da rede pública, mas que, a partir da graduação, 40% deles concluíram o Ensino Superior em instituições privadas. O curso predominante foi o de Pedagogia e, logo após, a licenciatura em Letras. Dos entrevistados, 32% avaliaram sua formação universitária como excelente, ao passo que 64% a visualizaram como regular ou boa. Uma pequena parcela, de 4%, julgou-a como ruim e apenas 1% como péssima. No entanto, quando questionados quanto à preparação que a graduação lhes proporcionou para a coordenação pedagógica, um grupo considerável expressou não ter sido tão adequada como gostaria. Nesse ponto 13% da amostra afirmou sentir-se muito preparada, 36% apenas preparada, 33% pouco preparada, 8% muito pouco preparada e 10% nada preparada para atuar na função.

Embora num primeiro momento a maior parte dos profissionais tenha avaliado sua passagem pelos bancos das universidades como positiva, ao se investigar mais a fundo, percebe-se que esta apreciação não se sustentou como no início, já que um número expressivo, ou seja, 41% dos respondentes demonstraram não se sentir completamente aptos a assumir esta responsabilidade. Um ponto que corrobora as conclusões de diversos estudos empreendidos nas últimas décadas, e que poderá iluminar análises ulteriores, quanto ao pouco conhecimento que alguns educadores têm acerca do seu papel no cotidiano da escola, abrindo precedentes a desvios funcionais que alteram sobremaneira a eficiência e eficácia do trabalho a que se propuseram. Nesse caso, os aspectos formativos fazem toda a diferença.

Do total da amostra 70% concluiu a pós-graduação, a maioria em nível *Lato Sensu* (99%), ao passo que estudos em nível de mestrado e doutorado se mostraram incipientes, apenas 4%. Quanto à especialização 67% afirmou ter realizado cursos estritamente voltados à coordenação pedagógica, precisamente sobre gestão escolar (21%), ou contemplando áreas específicas do conhecimento (18%), a partir de temas como: alfabetização (13%), avaliação (8%), teorias do ensino (8%), teorias da aprendizagem (6%), educação inclusiva (4%), planejamento (4%), gestão da sala de aula (3%) e novas tecnologias (2%). Aqui houve quase que unanimidade entre os participantes quanto à percepção das contribuições que estes cursos trouxeram à sua atuação. Observa-se o interesse e o empenho do grupo em buscar novos conhecimentos, ainda que, comumente, este esforço parta de uma iniciativa pessoal, nem sempre incentivada pelos órgãos governamentais. Contudo,

há ainda um bom caminho a ser percorrido considerando os aprofundamentos que os estudos em nível *Strictu Sensu* podem proporcionar.

Sobre outras formas de aperfeiçoamento ou atualização a pesquisa sugere que os coordenadores costumam envolver-se com a leitura de livros, revistas, *sites* ou palestras relacionadas à Educação. Já os assuntos de interesse geral não foram citados com a mesma frequência, embora se saiba o enriquecimento que costumam trazer aos diferentes contextos educativos, ampliando as discussões realizadas dentro e fora da sala de aula.

Além dos aspectos relacionados à formação, outro ponto que chama a atenção tem que ver com o tempo destinado às atividades ocupacionais. Nesse quesito, 61% dos coordenadores afirmam permanecer empenhados em seus afazeres durante 40 a 49 horas semanais; 31% deles registram até 35 horas; 4% relatam dedicar-se entre 50 a 59 horas; 3% de 60 a 70 horas, e 1% exerce suas funções por 70 horas ou mais no mesmo período. Do total de entrevistados, 41% trabalha inclusive aos finais de semana, em média 2 por mês. Números que levam a inferir que os educadores procuram esforçar-se naquilo que fazem, dedicando horas extras àquelas exigidas por lei, para garantir o bom andamento da escola. Mas também fazem pensar na sobrecarga de atividades a que estão submetidos, precisando por isso, estender o seu expediente além do tempo oficialmente instituído.

3.2 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: atribuições, possibilidades e desafios

Os coordenadores pedagógicos são vistos como peças fundamentais na engrenagem da escola, posto que sua performance imprime o ritmo de trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula, assim como de todo processo educativo que ali se instaura (MARTINS, 1991; RABELO, 2011; ROSA, 2004). Suas concepções e ações podem ser comparadas a um fio condutor por meio do qual os demais atores escolares se orientam para chegar ao fim último da Educação: a efetiva aprendizagem dos alunos.

> A coordenação orienta, auxilia, apoia, corrige, colabora, acompanha as atividades pedagógicas, verifica a coerência das atitudes de todos com o que a escola deseja demonstrar (marca, imagem, ética); zela pelas políticas das quais emanam as atividades que regem a empresa, escritas e não escritas; e zela especialmente pelo pedestal de toda escola, a filosofia, que

> forma a base cultural da instituição. Se a coordenação pedagógica falhar, a escola fecha; afinal, por volta de oitenta por cento das atividades da escola é representado pelo grupo pedagógico. (ROSA, 2004, p. 131).

Há, portanto, que se pensar na responsabilidade que recai sobre os coordenadores, uma vez que sua principal atribuição é atuar junto ao corpo docente de modo a promover o desenvolvimento das potencialidades de cada educador, colaborando para a melhoria da qualidade do ensino. Uma tarefa complexa, já que envolve o lidar com a diversidade humana (ROSA, 2004, p. 153), a habilidade de unir diferentes perspectivas em prol de um mesmo objetivo.

Na literatura educacional (ALMEIDA e PLACCO, 2009, 2011; BRUNO, ALMEIDA e CHRISTOV, 2009; BRUNO e CHRISTOV, 2010; FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2010; MARTINS, 1991; MENDES, F., 2009; PLACCO e ALMEIDA, 2010; RABELO, 2011, ROSA, 2004) encontramos um delineamento pormenorizado das prerrogativas que comumente fazem parte do trabalho dos coordenadores pedagógicos, expandindo os horizontes acerca de sua atuação.

Dentre as muitas incumbências, eis algumas atividades que fazem parte dessa rotina:

a) O estabelecimento de contato próximo aos órgãos superiores a fim de permanecer atualizado quanto às propostas governamentais vigentes. É preciso conhecer as Diretrizes Curriculares Nacionais e outros documentos para que se possam pensar os rumos da escola, garantindo que os saberes fundamentais sejam ali construídos.
b) A liderança na construção e implementação do projeto político pedagógico, promovendo a participação efetiva da comunidade escolar. Tarefa de suma importância visto que este é o instrumento que norteia o funcionamento da instituição.
c) A busca pelo seu próprio aperfeiçoamento profissional e a promoção da formação continuada para os professores, considerando que estamos num mundo em constante mudança. Não há como se acomodar com os conhecimentos outrora adquiridos, pois os alunos de hoje têm necessidades específicas de uma sociedade que se modifica em velocidade cada vez mais intensa. Assim, é mister que todo educador assuma a postura de eterno

aprendiz, e o coordenador pedagógico é aquele que deve incentivar essa busca.

d) A seleção e aquisição de materiais de apoio didático que possam instrumentalizar os professores no planejamento de suas aulas.
e) A orientação e o acompanhamento do trabalho docente a partir da apreciação de planejamentos, observação de aulas, verificação de cadernos, assistência na escolha das aulas de campo; exame da pertinência das atividades propostas, promoção de reuniões coletivas e individuais, etc.
f) A criação de oportunidades para aproximação entre a escola e a comunidade. É importante que os alunos percebam essa interação para que aprendam o valor da cidadania de forma prática, envolvendo-se em projetos que visem o bem comum.
g) O acompanhamento do desempenho acadêmico dos estudantes.
h) As conversas com professores, pais e alunos, com o foco na aprendizagem.
i) O registro de informações relevantes: o que se sucede na escola, nas salas de aulas, nas orientações coletivas e individuais. Essas anotações tornam-se um importante respaldo em determinadas situações, além de permitirem a avaliação sistemática do processo educativo.
j) A fiscalização dos registros burocráticos exigidos pela legislação.
k) A avaliação da consecução dos objetivos inicialmente traçados.
l) A proposição de novos caminhos para que se possam alcançar as metas que ainda não foram atingidas.

Ainda que de forma resumida, essa lista de atribuições exige grande flexibilidade dos profissionais para solucionar as demandas que continuamente emergem no cotidiano da escola. No entanto, se tivéssemos que eleger apenas uma que viesse a representar o principal papel a ser desempenhado por eles, a formação dos educadores em serviço deveria ocupar lugar de destaque (CHRISTOV, 2010; BRUNO, 2010; FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2010; GEGLIO, 2010; SERPA e NUNES, 2011).

Apesar dos coordenadores se esforçarem por cumprir todas essas prerrogativas, ocorre que muitos deles se veem impossibilitados de realizar o trabalho de coordenação em sua plenitude, da forma como a concebem, uma vez que lhes são exigidas inúmeras tarefas que usurpam o tempo que deveria ser

destinado às atividades de cunho formativo. Essas alterações de rota quase sempre provocam um sentimento de frustração, como resultado do “mundo de vozes” que escutam, presenciam e procuram entender; contudo, sem condições de administrar (CLEMENTI, 2011, p. 54).

Ao analisar algumas experiências do mundo vivido e pesquisas formais sobre o assunto, pude constatar que as principais obrigações inerentes ao fazer pedagógico são, por vezes, relegadas, visto que a todo o momento tais sujeitos acabam sendo consumidos pelas “urgências” do dia a dia, geralmente fora de sua alçada, mas que precisam ser atendidas, até por uma questão de sobrevivência. Vários são os desvios funcionais aos quais estão submetidos, isto é, atividades que acabam tirando o seu foco daquilo que se considera primordial na função:

> O cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes frenética... Nesse contexto, suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder à situação do momento, “apagando incêndios” em vez de construir e reconstruir esse cotidiano, com vistas à construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola. (PLACCO, 2010, p. 47).

Apenas para ilustrar o que se passa, reporto-me ao estudo realizado pela Fundação Victor Civita (2010) e aos artigos publicados por Geglio (2010), Balmant (2011), Clementi (2011), Rabelo (2011), Serpa (2011), Azevedo, Nogueira e Rodrigues (2012) e Basso *et al* (2012), nos quais são apresentadas tarefas que comumente subtraem os coordenadores de suas principais responsabilidades, tais como: obrigações compartilhadas com a direção; resolução de problemas de indisciplina; visitação a empresas para estabelecimento de parcerias; substituição de professores faltantes; preenchimento de diários e tarjetas de notas; cuidados com questões burocráticas e financeiras; conferência das salas de aula para verificar se a limpeza foi devidamente realizada; permanência ao portão durante os horários de entrada e saída.

Em alguns casos, eles ainda acumulam afazeres como: confecção de murais para recados ou ornamentação; detecção de consertos necessários para manutenção do prédio; organização de filas para entrada dos alunos em sala; atenção ao pátio nos momentos de intervalo; apresentação das instalações para novos interessados; auxílio no processo de matrícula; “enfermeiros” para primeiros

socorros; agendamento e acompanhamento de festas de aniversário; provisão de fotocópias; organização do cardápio referente ao lanche; orientação aos funcionários do setor de conservação, monitoria; etc. Se quiséssemos continuar, seguramente, encontraríamos outros itens a serem acrescentados à lista, que ultrapassam os deveres intrínsecos a esses profissionais.

> Assim, é comum aos coordenadores a vivência de uma insatisfação ao comparar o que gostariam com o que conseguem fazer. Os desejos de atuação não condizem com o que a escola pensa e possibilita sobre isso. Desvinculados, profissional e instituição acabam por travar uma verdadeira guerra diária, que geralmente termina em descontentamento, stress e frustração de ambas as partes. (CLEMENTI, 2011, p. 62).

Acredita-se que essa situação provavelmente se instale pelo desconhecimento dos pedagogos daquilo que realmente é sua atribuição (ARAGÃO, 2011; BALMAM, 2011; CLEMENTI, 2011, p. 56, 64; SERPA e NUNES, 2011, p. 4), ou ainda, pela possibilidade dos demais sujeitos escolares não terem a devida clareza sobre o verdadeiro trabalho a ser desenvolvido na coordenação. Independentemente de quais sejam os motivos pelos quais as transferências de responsabilidade ocorrem, essa é uma realidade a ser impreterivelmente revista.

Nesse sentido, os cursos de Pedagogia deveriam ser mais específicos sobre essa área da gestão, ao passo que as políticas públicas de formação continuada também precisariam contemplar suas prerrogativas de forma mais constante e direcionada (ARAGÃO, 2011; BALMAN, 2011, CLEMENTI, 2011). Mas, enquanto isso não acontece, os próprios coordenadores pedagógicos podem investir em aprofundamento teórico, bem como procurar mobilizar os atores envolvidos – diretores, professores e demais funcionários da escola – a dialogar para a tomada de consciência sobre a real esfera de ação de cada um, evitando, desse modo, grande parte das impropriedades observadas.

Como se pode notar, os desvios da função configuram uma grande barreira a ser vencida pelos coordenadores, para que consigam desempenhar efetivamente o seu papel. Certamente, existem vários outros obstáculos a desafiá-los no exercício do ofício, propositadamente não mencionados no texto, por se distanciarem do principal objetivo da investigação. Já que nesta pesquisa escolhi abordar apenas um dentre os elementos citados, que costumeiramente provoca alterações na rotina da

coordenação e ocupa boa parte do tempo que poderia ser destinado a outras atividades de cunho pedagógico: a indisciplina escolar.

3.3 A INDISCIPLINA E A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: imagens do cotidiano

Os coordenadores pedagógicos têm uma visão singular sobre a indisciplina, por não se encontrarem *a priori* envolvidos nas situações que lhes são encaminhadas (MENDES, F., 2009, p. 27). Por isso mesmo, são os que apresentam mais condições de ponderar imparcialmente sobre os acontecimentos trazidos pelos variados sujeitos com os quais convivem no ambiente escolar:

> Professores e alunos testemunham casos específicos de indisciplina em sala de aula, onde os percebem sobre certa perspectiva. Já, os coordenadores pedagógicos têm contato com casos de indisciplina ocorridos em todo o ambiente escolar, ouvindo diferentes histórias e perspectivas tendo de interagir com familiares e outros sujeitos. (MENDES, F., 2009, p. 45).

Contato que oferece o conhecimento do todo, permitindo-lhes ao final do processo encontrar as melhores alternativas para a intervenção nos problemas que continuamente chegam às suas mãos. Com base nesse pressuposto, acredito que investigar a percepção de tais indivíduos, a partir de suas experiências, pode ampliar significativamente a compreensão do fenômeno, pela oportunidade de enxergá-lo através de um prisma diferenciado, entre outros possíveis ou já explorados.

De acordo com a investigação realizada pela Fundação Victor Civita (2010, p. 109) a indisciplina escolar esteve no topo da lista dos desafios enfrentados pelos coordenadores no cotidiano do trabalho. Isto porque diante das frequentes ocorrências é bastante comum que os educadores recorram à direção ou à coordenação pedagógica, esperando auxílio para lidar com as suas expressões, tal como indicado por Christov (2010, p. 68):

> Em geral, os professores valorizam os coordenadores como profissionais que podem auxiliar a gestão da disciplina junto aos alunos. Ainda é bastante frequente o expediente, por parte de professores, de pedir a alunos indisciplinados que saiam da sala de aula para conversar – e levar broncas – com a coordenação.

Igualmente, Franco (2010, p. 167-168) ressalta que

> [...] na maioria das vezes, muitos professores preferem encaminhar os alunos à direção e/ou ao professor coordenador pedagógico (PCP), para que sejam aplicadas sanções a esses alunos indisciplinados. Há uma cobrança do corpo docente para que a direção da escola atue com rigor com esses alunos e, em alguns casos, cobram suspensões e até mesmo, a expulsão da criança (ou adolescente), como forma de resolver o problema.

De forma semelhante, Miziriaga e Queiroz (2010) apresentam os resultados de uma pesquisa qualitativa que buscou conhecer as concepções de professores a respeito do trabalho desenvolvido pela coordenação, em uma escola estadual localizada no município de Paranaíba, no estado do Mato Grosso do Sul. As entrevistas realizadas evidenciaram as visões que foram sendo construídas por aqueles educadores, a partir do que puderam deduzir da atuação dos coordenadores pedagógicos pertencentes à referida instituição de ensino. Quando questionados sobre as situações nas quais tiveram que buscar a ajuda desses profissionais, três professoras responderam o seguinte:

> Geralmente, procuro a coordenação quando tenho problema de indisciplina na sala de aula ou preciso falar sobre algum aluno que não está acompanhando, ou está faltoso! (FLÁVIA)
>
> Elas ajudam mais com os problemas indisciplinares. (GLÁUCIA)
>
> Antes tinha mais paciência, mas hoje, eu os encaminho logo à coordenação: se não quer estudar, então não atrapalha quem quer. (ANNE)

Falas como a da professora “Anne”, a princípio, podem causar estranheza, sugerindo que, em sua forma de pensar, é mais fácil transferir os problemas disciplinares para que outros possam resolvê-los. No entanto, em minha experiência profissional pude observar que, muitas vezes, essa atitude é vista como o último recurso, ou para usar uma expressão popular, como a última “carta na manga”, à medida que as expressões de indisciplina se tornam cada vez mais frequentes, intensas e criativas, e as estratégias utilizadas pelos docentes não produzem o efeito esperado. Desse modo, os coordenadores pedagógicos podem ser comparados a “válvulas de escape”, tal como as encontradas em algumas invenções que facilitam a vida diária. É o caso, por exemplo, da válvula que acompanha as panelas de pressão, um dispositivo que garante a estabilidade e segurança do processo de cozimento ao permitir a saída controlada do vapor produzido durante o uso, evitando que a mesma venha a explodir. Ou, ainda, do chamado “ladrão” dos

depósitos de água, que controla o escoamento do excesso de líquido em seu interior, impedindo a ocorrência de transbordamentos. Ao se notar conteúdo saindo pela tubulação, pode-se detectar problemas não tão aparentes, como disfunções na boia, que deveria controlar o nível de água, permitindo sua entrada quando ainda existe lugar no recipiente, ou impedindo-a, quando este já se encontra repleto.

Em ambas as circunstâncias, o princípio por trás da válvula é o mesmo: garantir conforto e segurança aos usuários, evitando problemas de maior magnitude. Assim também, quando as manifestações de indisciplina chegam a níveis extremos, ultrapassando os limites aceitáveis, a prática de encaminhar alunos para a coordenação consiste em um paliativo, que evita transtornos mais graves apenas temporariamente, em especial, quando chega a faltar a paciência. Nesse sentido, lembro-me de ocasiões nas quais precisei combinar com alguns professores para que solicitassem auxílio antes de perder a razão, traçando uma linha divisória entre atitudes apropriadas e atitudes condenáveis em sua condição docente. Desse modo, também lhes proporcionava um momento de pausa para que pudessem recobrar a serenidade necessária. A ideia era prevenir reações impensadas em meio às situações de conflito. Seguramente, esse cuidado protegeu-os de desdobramentos cujos resultados poderiam ter sido desastrosos.

Outras vezes, quando os educadores não se decidem por retirar os estudantes indisciplinados da sala ou procurar a assistência da equipe técnica, é possível observar que o clima nessas turmas torna-se cada vez mais inapropriado à aprendizagem. Talvez, por receio em expor suas fragilidades ou medo de não serem compreendidos, alguns relevam a situação por extensos períodos, o que se torna extremamente prejudicial a todos os envolvidos. Nessas circunstâncias, os coordenadores pedagógicos mais experientes e os dotados de um olhar mais aguçado quanto ao processo de ensino, ao cumprirem os requisitos de rotina, acabam tomando conhecimento das dificuldades instauradas, quer seja em suas caminhadas pelos corredores; nas visitas informais para dar algum recado ou entregar materiais; na observação das turmas em diferentes momentos e diversos ambientes da escola; no acompanhamento do desempenho acadêmico dos estudantes ou, em última instância, na assistência a algumas aulas. Enfim, muitos são os indícios de que a indisciplina se encontra instalada e necessita de intervenção externa à docente, assim como variadas as estratégias que podem ser utilizadas para essa constatação.

Tanto no caso dos educadores que encaminham os alunos indisciplinados para fora da sala ou para a coordenação, como no caso daqueles que não se sentem seguros para solicitar ajuda, o fenômeno desafia o pedagogo que, ao perceber a situação, passa a desdobrar-se na procura de alternativas para o seu tratamento.

Retomando a pesquisa realizada por Miziriaga e Queiroz (2010, p. 60), observa-se que três professoras, quando questionadas sobre as atribuições dos coordenadores pedagógicos, revelam o constante envolvimento desses sujeitos no atendimento aos casos de indisciplina:

> Eu trabalho com coordenadoras atuantes e voltadas para o desenvolvimento da criança. Mas às vezes quero saber se há novidades, elas estão atendendo alunos indisciplinados... (BERTA).
>
> Eu estava com problema disciplinar na sala de aula. Então, tive efetivo respaldo da coordenação. (CLAUDIA).
>
> Aqui a coordenação é legal, mas muito ocupada com a indisciplina, quase não tem tempo para nós. (PÂMELA).

Ao mesmo tempo em que, para alguns as situações conflitantes devam ser levadas aos coordenadores, encontramos docentes que se sentem desprestigiados por não terem esses profissionais a seu lado o tanto quanto gostariam, devido ao fato de estarem sempre ocupados em solucionar questões de cunho disciplinar. Nesse sentido, uma das professoras (Júlia) nomeou esse tipo de esforço como desvio da função supervisora, uma vez que acaba promovendo a alienação desses indivíduos quanto às demais necessidades que insurgem no cotidiano da escola, inviabilizando o desenvolvimento de uma visão global do processo educativo:

> Não justifica, pois o trabalho delas fica muito a desejar. Uma vez que não conseguem acompanhar as atividades desenvolvidas pelos professores. Portanto, ficam sem noção do que passa na sala de aula. (MIZIRIAGA e QUEIROZ, 2010, p. 62).

Comunicando ideias semelhantes, outras docentes (MIZIRIAGA e QUEIROZ, 2010, p. 62-64) também fizeram menção à dificuldade em se conseguir um espaço na agenda da coordenação para tratar de assuntos relativos à própria atuação pedagógica, em consequência das permanentes demandas com as manifestações de indisciplina:

> A coordenação fugiu do seu papel. Ela não lidera projetos, não observa a didática dos professores. Hoje, está mais voltada ao disciplinar [...]. Elas ficam o tempo todo correndo atrás do comportamento do aluno na sala de aula, ou se o professor domina a sala de aula. (JULIA).
>
> Às vezes ficamos cerca de dois, três dias querendo falar com a coordenação pedagógica, e ela ocupada com a indisciplina. Então, é difícil discutir alguma coisa que está incomodando. (OLGA).
>
> Penso que a coordenação pedagógica deveria trabalhar sempre com os professores no planejamento, acompanhando a sala de aula para observar de perto a defasagem de conteúdos – que, aliás, nesta escola é grande. [...] Deve haver diálogo entre professor e coordenação, embora nem sempre isto seja possível, porque ela está sempre ocupada com outras atividades, principalmente, com indisciplina. (BERTA).
>
> Eu tento fazer com que seja uma relação cordial, com troca de ideias, e que haja retorno. Embora a coordenação da escola esteja mais preocupada com indisciplina. Elas estão muitas presas a esse controle. Então sobra muito pouco tempo para subsidiar os professores nas suas atividades pedagógicas. (BERTA).
>
> Não é que elas não atendem. Às vezes precisamos trocar informações, mas elas estão resolvendo problemas disciplinares, burocráticos, como, por exemplo, elaborar ofício para conselho tutelar, conversar com os pais de alunos que não respeitaram as normas [...]. (BERTA).
>
> A coordenação fica muito envolvida com problemas alheios à sua função. Nesta escola, elas se preocupam muito mais com a indisciplina do pessoal do ginásio, com o professor de ginásio que falta, troca de horário, sobe aula, e nós, do 1° ao 5° ano, ficamos a desejar. (KARLA).

Nesses depoimentos, encontramos entre as docentes a experiência de espera pelas coordenadoras pedagógicas com as quais gostariam de ter mais contato direto, na expectativa de que estas viessem a suprir suas necessidades didáticas, trocar ideias a respeito do trabalho que tem sido desenvolvido, enfim, almejando um acompanhamento mais próximo de sua ação docente. O que se observa, é o sentimento de frustração dos dois segmentos profissionais – docentes e coordenadores – ambos prejudicados pelas exigências desveladas para solucionar as questões relativas à indisciplina discente.

Isso nos leva a pensar no dilema vivido por muitos coordenadores, por vezes, colocados em xeque, em consequência da sobrecarga de trabalho e escolhas que são obrigados a fazer. Sabem que a sua principal responsabilidade é dar o suporte pedagógico necessário ao corpo docente como um todo, mas, ao mesmo tempo, não podem simplesmente fechar os olhos ante as necessidades que lhe são apresentadas por alguns educadores, nesse caso específico, solicitando auxílio para

lidar com as expressões de indisciplina em suas aulas. Em qualquer uma das opções, sempre haverá um grupo que vai sentir-se respaldado, para o qual o desempenho da coordenação será avaliado como excelente; e um segundo grupo, que se verá negligenciado, julgando sua assistência como insuficiente.

Sem sombra de dúvidas, as intervenções disciplinares subtraem um tempo precioso do supervisor, quase sempre em detrimento de atividades estruturais do projeto político pedagógico. Em meio a tantos “incêndios” um elemento que acaba sendo postergado ou levado adiante de forma superficial é a formação continuada:

> Sempre lembrada, mas pouco aplicada, é a função de formação contínua para professores e funcionários, uma responsabilidade de todos; porém, a coordenação, face à atividade-fim principal da instituição (pedagógica), é a responsável por fazer com que essa condição seja uma realidade na instituição. (ROSA, 2004, p. 142).

Essa especialização é naturalmente um desafio, posto que envolve suprir simultaneamente as necessidades coletivas e individuais, de modo que todos possam crescer em conjunto (AZEVEDO, NOGUEIRA e RODRIGUES, 2012, p. 23-24, CLEMENTI, 2011, p. 61). Ademais, os coordenadores convivem com a questão da resistência, já que muitos professores demoram a se convencer da imprescindibilidade do aperfeiçoamento constante, por não se darem conta da condição humana de inacabamento (REBELO, 2010, p. 15). Ao lado disso, considerando-se os desgastes que as expressões de indisciplina costumam provocar, os reveses quanto à formação em serviço se tornam ainda mais acentuados, visto que pouco tempo e energia lhe restam para esta importante tarefa:

> O coordenador pedagógico jamais teve em suas mãos um tema tão polêmico e urgente como o da indisciplina. A gravidade da situação subtrai o tempo do coordenador de tal forma que esgotado na sua vitalidade, ele não corresponde mais ao específico da sua função – formação contínua dos professores. (MIZIRIAGA e QUEIROZ, 2010, p. 60).

Ainda que o trabalho de mediar situações conflitantes também faça parte das atribuições dos coordenadores, as manifestações do fenômeno alteram a rotina desses profissionais, uma vez que sua principal responsabilidade, que é a orientação do trabalho pedagógico, encontra-se dividida ou até suplantada pelos desdobramentos que os eventos de indisciplina acabam fomentando.

Ao longo do texto produzido por Miziriaga e Queiroz (2010, p. 64), também foi interessante observar que as autoras tiveram a oportunidade de comprovar muito daquilo que foi relatado nas entrevistas, já que a pesquisa ocorreu no local de trabalho das participantes. Durante as sessões foi possível notar o grande fluxo de professores e alunos que adentravam a sala da coordenação. Os primeiros, normalmente queixando-se das condutas discentes, como as “conversas paralelas”; e, estes últimos, encaminhados por incomodarem os colegas em sala de aula. Assim, houve harmonia entre os dados colhidos e a realidade presenciada.

Tal como apresentado, de modo geral e frequente, os coordenadores precisam conversar com alguns alunos que desrespeitam as normas estabelecidas; isso quando não precisam envolver também professores e pais na busca por soluções, ficando impossibilitados de atender a outras demandas que ininterruptamente afloram no ambiente escolar. E não são raras as vezes em que, mesmo após um longo dia de trabalho, muito daquilo que havia sido planejado não tenha sido realizado, necessitando ser concluído após o expediente, quando a escola começa a silenciar-se, ou ainda, levando-se para casa inúmeras obrigações, que implicarão em mais um turno de atividades. Essa situação gera cansaço físico e mental, diminui o grau de satisfação profissional, e, consequentemente, o desempenho quanto à essência da função, que é o suporte pedagógico aos educadores.

Embora seja uma realidade experimentada por muitos gestores, esta não pode ser considerada a única ou mais adequada forma de se lidar com as questões disciplinares que emergem no cotidiano. Apesar das pressões que hodiernamente lhes sobrevêm, algumas ações podem ser colocadas em prática, visando equilibrar a balança dos inúmeros afazeres, de modo que também se consiga dedicar tempo suficiente aos aspectos formativos do cargo.

Os coordenadores, por atuarem bem próximos ao corpo docente, têm em suas mãos a possibilidade de desenvolver um trabalho mais consistente e duradouro no que se refere à problemática da indisciplina escolar. Nesse sentido,

> O trabalho do coordenador pedagógico é o de propiciar condições de desenvolvimento profissional, tornando os sujeitos atores de suas próprias práticas. Ao retomar as atividades reflexivas, o coordenador readapta e aperfeiçoa as medidas implementadas, efetivando constantemente o estímulo do processo de tomadas de decisões. (MENDES, F., 2009, p. 26).

Para tanto, há que se promover o estudo sistemático do tema e dar oportunidade dos educadores refletirem sobre a prática, no intuito de quebrar paradigmas outrora internalizados.

Não vejo os professores como meros reféns da indisciplina escolar, impedidos de alterar a situação, mas sim como agentes transformadores da sua história, desde que sejam instrumentalizados para isso. Quando me reporto à ideia de instrumentalização docente, não estou me referindo à prescrição de “receitas”, mas aos mecanismos de análise que podem ser desenvolvidos por meio de provocativos para se pensar o real, lançados por alguém que se afaste um pouco da situação e aponte ângulos ainda não observados do objeto em foco.

Importa, pois, estimular os educadores a um retorno no tempo, indagando-os sobre suas experiências relativas ao fenômeno, ajudando-os desse modo a encontrar a chave para a compreensão de cada situação que é única. Ao revisitar o mundo vivido tem-se a possibilidade de extrair lições importantes para o presente, aproveitando as estratégias que produziram resultados positivos, e revendo atitudes que não trouxeram o desfecho esperado, procurando assim rotas alternativas àquelas percorridas no passado.

Creio que, ao se evitar respostas prontas, será possível auxiliá-los verdadeiramente na busca por novos caminhos para o enfrentamento da indisciplina escolar, orientando-os a adotar uma postura preventiva ao seu aparecimento, e preparando-os para agir quando a intervenção for a palavra de ordem. Uma vez que a formação inicial não os prepara para esse tipo de atuação, resta aos gestores a responsabilidade de fazê-lo, não exatamente tomando o seu lugar na resolução dos problemas emergentes, mas oferecendo pistas sobre as opções existentes para o tratamento das dificuldades encontradas. Nessa perspectiva, os coordenadores pedagógicos tornam-se peças fundamentais no processo, uma vez que suas concepções exercem forte influência junto aos professores que, por sua vez, desenvolvem determinado tipo de trabalho junto aos estudantes, estabelecendo-se uma reação em cadeia.

Outra possibilidade com a qual os coordenadores necessitam se envolver, se desejam realizar um trabalho eficiente e eficaz com relação à indisciplina, é a construção do projeto político pedagógico, que deve também contemplar a forma como serão tratadas as questões disciplinares, criando-se um plano de ação ou protocolo que orientará as decisões a serem tomadas, evitando-se precipitações ou

incoerências. Quando não existe um documento norteador dessa natureza, é comum que se cometam equívocos pela falta de parâmetros, conferindo-se diferentes pesos e medidas às situações vivenciadas, o que pode vir a comprometer a credibilidade das intervenções.

3.4 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUA EXPERIÊNCIA EM RELAÇÃO À INDISCIPLINA ESCOLAR

No âmbito acadêmico, ao se empreender uma nova pesquisa, é sempre aconselhável considerar os achados de investigações anteriores, que passam a constituir o alicerce para a construção de conhecimentos cada vez mais profundos a respeito do assunto que se pretende estudar. Desse modo, procurei esquadrinhar diversos bancos de dados em busca das produções que mais se aproximavam da análise que vem sendo tecida, tomando como referência investigações que retrataram a indisciplina escolar associada à atuação do coordenador pedagógico, no intuito de mostrar a diversidade de experiências envolvendo o fenômeno e, ao mesmo tempo, preparar um pano de fundo para a compreensão das percepções fornecidas pelas participantes durante o trabalho de campo aqui realizado.

Nesse processo, visitei bibliotecas digitais de universidades; indexadores como o EDUBASE (UNICAMP), o *Thesaurus* (INEP), o Scielo e o portal de periódicos da Capes; além de realizar uma pesquisa geral utilizando diferentes sites de busca (Google, Yahoo, UOL, etc.). Nessa fase do levantamento, verifiquei alguns poucos artigos publicados em anais de eventos científicos, revistas especializadas ou organizados como capítulos de livros, tais como os textos de Barbosa (2009, 2010, 2011), Franco (2010), Golba e Oliveira (2006) e Miziriaga e Queiroz (2010).

Considerando investigações em nível de pós-graduação *Stricto Sensu*, em levantamento[10] realizado no banco de dissertações e teses da Capes, encontramos um total de 336 resultados para a palavra-chave “indisciplina escolar” sendo que oito se referem a trabalhos de mestrado profissionalizante, 283 a dissertações de mestrado acadêmico e 45 a teses de doutorado. Observa-se que tais pesquisas contemplam o fenômeno em uma gama de relações, abrangendo questões como o gênero, as várias disciplinas que compõem o currículo (nos diferentes níveis de

[10] Realizado no primeiro semestre de 2012 e atualizado em maio de 2013.

ensino), os olhares dos diversos sujeitos da comunidade escolar (alunos, professores, gestores, família) e tantas outras. Já para a expressão “coordenador pedagógico” encontram-se 2.265 resultados, dos quais 111 referem-se a trabalhos de mestrado profissionalizante, 1.777 a dissertações de mestrado acadêmico e 377 a teses de doutorado. Aqui também me deparei com uma diversidade de conexões envolvendo este profissional, como por exemplo, estudos de perfil, relatos sobre o trabalho cotidiano desenvolvido na escola, discussões sobre as possibilidades e desafios da função, dentre outras ênfases. Contudo, apesar da constatação de um número considerável de investigações associadas à indisciplina escolar e à pessoa do coordenador pedagógico de maneira distinta, pude constatar que existe um campo bastante vasto a ser desbravado na interrelação das duas temáticas.

Dos trabalhos encontrados selecionei as produções de Rebelo (2010) e Mendes, F. (2009) por entender que apenas essas duas voltaram-se diretamente ao estudo do binômio proposto. Sobretudo, optei por analisar trabalhos cujas autoras também atuaram na coordenação pedagógica, partindo da suposição de que suas vivências na gestão provavelmente lhes tenham fornecido subsídios para uma interpretação mais profunda dos diferentes olhares sobre o fenômeno. Tomando como referência o conceito de “percepção”, a ideia foi aproveitar a experiência dessas estudiosas que, de certa forma, tornaram-se sujeitos das próprias pesquisas – condição que igualmente assumo de forma consciente e proposital.

Em termos fenomenológicos, esse posicionamento não é visto necessariamente como um problema. Ao contrário, pode até ser considerado vantajoso, desde que adotado de forma cautelosa. A postura que se espera do pesquisador nesses casos é a suspensão de suas ideias, para que o fenômeno possa se mostrar da forma como é, sem o viés de preconceitos ou predeterminações. Esse é um exercício de suma importância, no qual o investigador necessita distanciar-se do “objeto” em foco por um determinado tempo, para mais tarde aproximar-se dele novamente, conhecendo, então, outras perspectivas que o distanciamento lhe permitiu enxergar. Essa é a chamada *epoché*, que será explorada mais detalhadamente no próximo capítulo. Sabe-se, porém, que tal exercício configura apenas uma tentativa de imparcialidade, fadada ao fracasso, se pensarmos na impossibilidade do ser humano despir-se de sua natureza, tornando-se completamente alheio ao mundo que o constitui e dá sentido à sua existência. Levando-se em consideração que o homem está no mundo e com ele interage

desde a sua origem, sendo, portanto, fruto dessa interação, não há como garantir completa isenção diante das situações às quais se aventura a investigar.

Retomando os objetivos traçados para este estudo, creio o que o conhecimento pessoal do trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica fornece elementos importantes para a interpretação das descrições expressas pelos participantes, inseridos em contextos análogos àqueles experimentados pelos pesquisadores. Nesta última posição, torna-se mais fácil o exercício da empatia, mediante a qual é possível entender aquilo que é expresso pelos depoentes por meio das linguagens verbal e não verbal, ao revelarem pensamentos, impressões e sentimentos, cujos significados constituem o que chamamos de percepções sobre o real. Nesse ponto, o esforço por colocar-se no mundo do outro permite ao investigador entrar em contato com as concepções que habitam o íntimo dos sujeitos com quem estabelece diálogo, fornecendo pistas para a compreensão dos valores que os mesmos atribuem aos fenômenos que se manifestam ao seu redor.

3.4.1 Delineando a paisagem da pesquisa

Conforme já explicitado, para a consecução desta investigação, considerei os resultados trazidos por outras pesquisadoras que igualmente buscaram compreender a indisciplina escolar na perspectiva de coordenadores pedagógicos, a partir da experiência vivida por esses sujeitos no dia a dia da função.

Para iniciar esta análise recorremos, primeiramente, ao estudo realizado por Rebelo (2000); posteriormente publicada como livro (REBELO, 2010), sob o título *Indisciplina escolar: causas e sujeitos*. Nessa obra, a autora retrata suas experiências na coordenação pedagógica envolvendo a problemática indisciplinar, em uma instituição pública de periferia, na zona leste da cidade de São Paulo, entre os anos de 1995 a 2000 (p. 11). Uma escola pequena em comparação a outros estabelecimentos localizados naquela região, na qual trabalhavam ao todo 70 funcionários (incluindo os professores) e estudavam cerca de 960 alunos, cuja faixa etária variava dos 7 aos 20 anos, alocados em 24 turmas, distribuídas nos quatro turnos de seu funcionamento (p. 27).

Ali encontramos uma análise das possíveis causas relacionadas aos comportamentos “inadequados” dos estudantes da realidade investigada, bem como uma reflexão acerca do papel desempenhado por outros sujeitos envolvidos no

contexto de suas manifestações. A partir desta leitura, tem-se a possibilidade de repensar diversos mecanismos disciplinares presentes no ambiente da escola, principalmente se o desejo for uma atuação preventiva ao aparecimento do fenômeno.

Segundo aquela autora, a ideia para o empreendimento dessa investigação surgiu da observação dos eventos de indisciplina que afloravam no contexto apresentado, bem como da constatação de que grande parte dos educadores continuava a perpetuar os moldes da educação “bancária” (FREIRE, 1998), ainda presente em muitas escolas brasileiras, em pleno século XXI. Situação que a inquietou a tal ponto, que sua reação foi sair em busca de uma compreensão mais profunda do tema, perscrutando todos os aspectos possíveis capazes de lhe fornecer subsídios para transformação da realidade.

Até então, os alunos eram vistos como os únicos e exclusivos responsáveis pelos transtornos que ali se manifestavam, o que parece refletido nas palavras de Cortella (2010, p. 20):

> [...] quando, na escola, nos deparamos com a questão da indisciplina, a primeira e mais banal resposta para atender tal problema é atribuir a responsabilidade pela “perturbação da ordem” aos que mais facilmente podem ser imputados: alunas e alunos! Afinal, dir-se-ia, “pessoas como nós, adultas e responsáveis, sérias e bem-intencionadas, não temos nada a ver com essas irracionais turbulências infanto-juvenis”, por outro lado, “eles não querem saber de nada; se puderem farão de tudo para atrapalhar o nosso trabalho, porque não compreendem a importância do que fazemos para a vida deles”.

As relações entre os diferentes sujeitos da escola não eram horizontais, pautadas no respeito e na igualdade, mas organizadas verticalmente, segundo a hierarquia das funções. Nessa configuração, aqueles que detinham alguma forma de poder colocavam-se na posição de dominadores, subjugando os indivíduos menos influentes. Considerando de forma particular a sala de aula, surpreendentemente, alguns professores, que, por vezes, sentiam-se oprimidos pelo sistema vigente, passavam a assumir o papel de opressores, agindo com os estudantes de forma semelhante àquela que no passado criticavam. Nesse sentido, as práticas pedagógicas eram arcaicas e alienantes, uma vez que

> [...] em poder da palavra e do conhecimento que julgavam verdadeiros, exigiam dos alunos obediência, silêncio e passividade para que neles se

> depositassem conteúdos fragmentados e distantes da realidade, da necessidade e da experiência dos mesmos. (REBELO, 2010, p. 29).

Aqui a pesquisadora faz referência a Foucault (2000), ao afirmar que o tipo de educação oferecida buscava garantir, mediante a imposição de pesada disciplina, corpos dóceis e submissos, que facilitassem a transferência de conhecimentos prontos, sem desperdício de tempo (REBELO, 2010, p. 29-30). Desse modo,

> O papel da disciplina na "educação bancária" é fundamental para o sucesso da aprendizagem do aluno. Imposta pelo professor, a disciplina, de acordo com essa concepção, originária da idedologia liberal do século XVIII, tem a função de aprisionamento e de controle do homem. Nela, a obediência e o silêncio dos alunos são aspectos importantes para garantir que os conteúdos determinados pela cultura dominante sejam transmitidos pelo professor sem interferências externas. (REBELO, 2010, p. 48).

Nessa pedagogia antidialógica não se incentivava a troca e a construção dos saberes. Estes já estavam "processados", devendo apenas ser inculcados na mentes dos estudantes. Conjuntura na qual a indisciplina

> [...] evidenciava-se surgindo como reação a esse tipo de prática pedagógica, tornando-se o maior problema apresentado na escola, já que constantemente escutávamos alguns professores dos três ciclos dizerem que os alunos não aprendiam porque eram indisciplinados, em decorrência da falta de limites impostos pela família. (REBELO, 2010, p. 30).

Observa-se que, para tais educadores, as causas do fenômeno eram imputadas somente aos alunos e seus familiares, excluindo-se os fatores internos ao ambiente escolar, mas principalmente, sua parcela de contribuição para instalação desse quadro. De igual modo, o fracasso na aprendizagem era avaliado como resultante das mesmas fontes, como se estivesse totalmente desvinculado da escola e da sua esfera de ação.

Como consequência desse pensamento, não havia um esforço da parte dos professores em lidar com os comportamentos perturbadores ou indisciplinados, e, muito menos, preveni-los. A única prática a que estavam acostumados era pedir o auxílio da direção ou assistentes para que se apresentassem em sala, com o objetivo de chamar a atenção dos "desordeiros" ou retirá-los para fora dali. Em seguida, preenchia-se uma ficha disciplinar, onde eram registradas as faltas cometidas, para serem posteriormente comunicadas aos pais. Em casos de não

comparecimento da família, os alunos ficavam impedidos de adentrar a escola, até que se cumprisse essa solicitação (REBELO, 2010, p. 29-30).

O que chama a atenção é que, muitas vezes, os problemas apontados não justificavam o tipo de tratamento dispensado. Em meio às queixas ou reclamações docentes estavam atitudes como: negação em realizar as atividades propostas; esquecimento do material; uso de *walkman* e boné; conversas e deslocamentos em momentos de explicação; consumo de guloseimas como chicletes, balas e pirulitos; brincadeiras com bolinhas e aviões de papel, ausências sem permissão do professor, pichação das carteiras com líquido corretivo (REBELO, 2010, p. 31). Comportamentos que, na minha percepção, poderiam ser abordados de outra forma, sem privar os estudantes das aulas.

Não se procurava ir além, investigar as motivações que poderiam estar por trás das condutas classificadas como inadequadas ou do desinteresse discente pelas tarefas escolares. Nesse sentido, em determinada passagem (p. 67-68) Rebelo descreve a ocasião em que a professora de História solicitou o agendamento de uma reunião para que fossem estipulados critérios para a punição dos alunos indisciplinados. O pedido, entretanto, soou negativamente aos seus ouvidos, assim como à outra coordenadora com quem compartilhava a função:

> [...] Aquela solicitação era algo muito forte, pois um educador pedir punição para o aluno soava-nos como uma relação entre inimigos. De qualquer forma, atendemos o pedido não da punição, logicamente, mas da reunião. Dispensamos os alunos mais cedo e nos reunimos com os professores de História, Matemática e Português. [...] As queixas dos professores eram que os alunos faltavam muito, não traziam material escolar, eram desinteressados, não participavam da aula, faziam atividades outras dentro da sala de aula. Fomos escutando todas as queixas. Num determinado momento a professora de História perguntou-nos que punição poderíamos aplicar aos alunos por todas essas faltas cometidas. Como já previámos o nível da reunião, separamos o regimento escolar, os livros de ponto, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Antes de darmos a resposta ou iniciarmos as discussões, perguntamos se elas tinham sugestões. A mesma professora se manifestou dizendo que seria interessante suspender os alunos para eles aprenderem a se comportar melhor, já que chamar as mães não era o suficiente. Perguntamos se não tinham outra sugestão, já que esse tipo de atitude não poderíamos tomar, pois não acreditávamos que isso fosse uma solução, porque também iria contra o estabelecido pelo ECA e pelo Regimento Escolar. As professoras não gostaram muito, disseram que nós estávamos protegendo esses alunos que vinham para a escola “só para atrapalhar”. (REBELO, 2010, p. 66-67).

Nessa parte do relato são expressas as queixas docentes sobre a indisciplina observada entre os alunos, assim como o descontentamento dos

educadores quando lhes foram propostas modificações em sua atuação, visando o tratamento do fenômeno. Diante da resistência expressa por eles, as coordenadoras passaram a elaborar questionamentos no intuito de promover a reflexão sobre elementos internos à escola que possivelmente estariam influenciando o surgimento do fenômeno naquele contexto:

> Questionamos sobre o tipo de aulas que estavam sendo ministradas e se elas não poderiam estar contribuindo para essas atitudes dos alunos. A resposta foi que não, pois os professores cumpriam o conteúdo e se, então, o aluno não quisesse aprender, eles não podiam fazer nada. [...]
> Não resistimos; depois de escutar tantas vezes que o aluno era responsável pela indisciplina e que deveria ser punido, acabamos mostrando a quantidade de faltas que eles, professores, tinham e quantas vezes essas faltas aconteciam concomitantes. Perguntamos ainda sobre o plano de trabalho, o tipo de estratégia e conteúdo desenvolvidos na sala de aula. Tentamos argumentar que as faltas, o tipo de atividade, os conteúdos contribuíam para a indisciplina dos alunos. Além disso, deveríamos refletir sobre como poderíamos melhorar nossa prática e nossa formação para entender e intervir, de forma adequada, com aquelas situações. Muito irritada, a professora disse que ela estava lá para levantar critérios de punição dos alunos, e não para se tornar responsável pela indisciplina dos mesmos, e não tínhamos resolvido nada, e que dali para frente, iria transmitir o conteúdo, quem quisesse aprender, aprendia; ela estava de consciência tranquila. (REBELO, 2010, p.67-68).

Como se vê, para alguns, é mais fácil adotar uma postura de acusação a outros sujeitos e causas, procurando isentar-se de sua participação na origem do problema do que assumir a própria parcela de responsabilidade na situação ali instaurada.

Segundo a autora, um ponto crucialmente importante para que esse desenho se completasse era o currículo “fechado e domesticador”, mediante o qual a indisciplina era compreendida como “um conjunto de atitudes contrárias e ameaçadoras ao estabelecido como verdades absolutas no que se refere à escolha dos conteúdos, à prática pedagógica e aos relacionamentos interpessoais” (REBELO, 2010, p. 33). Fruto da concepção “bancária” de educação, esse tipo de currículo

> [...] tem a função de transmitir ao aluno, de forma mecânica, conhecimentos historicamente construídos por meio de seu principal agente: o professor. Assim, a relação entre ele e o aluno se dá de forma vertical, portanto, numa relação de poder na qual o professor, considerado o único detentor do saber no processo de ensino/aprendizagem e em poder da palavra, ocupa posição superior em relação ao aluno que espera, passivamente, receber todos os ensinamentos. “Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”

> (Freire, 1998:58), por isso denominada “bancária”. A “educação bancária” é classificada também como *domesticadora*, porque leva o aluno à memorização dos conteúdos transmitidos, impedindo o desenvolvimento da criatividade e sua participação ativa no processo educativo, tornando-o submisso perante as ações opressoras de uma sociedade excludente. (REBELO, 2010, p. 47).

Ideário também presente no cotidiano vivenciado pela autora, posto que o processo educativo naquela instituição se centrava na figura do professor, cuja forma de ensinar se resumia na repetição de conteúdos fragmentados e desconectados da vida prática dos educandos, carentes de dialogicidade e de sentido. Geralmente, os educadores se utilizavam “apenas do livro didático, de aulas expositivas, de exercícios de fixação e de avaliações como medidoras dos conteúdos assimilados” (REBELO, 2010, p. 33), o que impossibilitava a participação ativa dos alunos na construção de um conhecimento realmente significativo e útil para a vida além dos muros da escola. Fatores que certamente impulsionavam as expressões de indisciplina.

Diante das condições informadas e percebendo a urgente necessidade de mudança, a pesquisadora e uma colega que também atuava na coordenação, empenharam-se nesse propósito, iniciando uma reforma radical dos processos de socialização e ensino/aprendizagem, utilizando-se de diferentes estratégias que possibilitaram intervenções assertivas na resolução dos problemas detectados.

Uma das primeiras ações foram reuniões de planejamento no início do ano letivo de 1996, onde foram discutidos os resultados finais do ano anterior, dentre os quais a taxa de retenção dos alunos que chegou a 42%. Além disso, procurou-se intensificar o trabalho com os docentes, valendo-se de formação continuada específica, voltada a aprofundar os conhecimentos acerca da indisciplina escolar, que, segundo os educadores, estava intimamente ligada ao alto nível de reprovação. Conscientização que não ocorreu sem dificuldades, pois alguns continuaram se mostrando resistentes em admitir sua cota de responsabilidade no que se refere aos eventos de indisciplina e ao fracasso escolar, decorrentes em certa medida, das práticas pedagógicas adotadas:

> Como em grande parte dos textos estudados se enfatizava a necessidade de rever a prática docente, começamos a perceber uma forte resistência dos professores. Estes, diante da realidade de que eram responsáveis, também, pela indisciplina e pela má qualidade do ensino, fechavam-se a qualquer atitude que os fizessem tomar consciência disso, tornando-se ou desconfiados, agressivos e apáticos ou aparentemente não demonstravam

> resistência, aceitando aquilo que era apresentado nos textos. [...] Muitos professores exerciam a “resistência latente”, já que não se manifestavam nem contra nem a favor à nossa proposta de trabalhar, a partir da realidade do aluno, com as diferenças culturais, com materiais diferenciados, fora da sala de aula e outras orientações que, aos poucos, íamos sugerindo para melhorar o ensino na escola. (REBELO, 2010, p. 89-90).

Postura provavelmente resultante “da má formação acadêmica, falta de formação contínua e das representações criadas durante toda a vida, sobre a escola e sobre alunos ideais” (REBELO, 2010, p. 36).

Como alternativa para trabalhar a questão, empreendeu-se uma investigação junto aos alunos, a respeito de como estes se sentiam na escola (p. 36-40), na esperança de que os achados pudessem servir de ferramenta para reflexão dos demais atores que circulavam por aquele ambiente, bem como promover o seu engajamento na alteração dos rumos que estavam sendo tomados. Aproveitando as faltas dos professores as coordenadoras utilizavam o tempo das aulas para aplicação de questionários, elaboração de textos e desenhos, nos quais os estudantes tinham a liberdade para se expressarem da maneira que quisessem. Os resultados obtidos foram os seguintes:

> Os alunos do primeiro ciclo, com idade até dez anos, viam a escola como lugar para aprender a ler e a escrever e seus desenhos demonstravam o gosto e a necessidade de estar ali. Os alunos maiores, já adolescentes, viam a escola como local que contribuiria para conseguir melhores empregos, porém só a freqüentavam por obrigação. Nos textos, alguns alunos deixavam claro que a escola era cansativa, não respeitava o conhecimento deles e que, fora da escola era muito melhor, pois era divertido e não tinha ninguém para mandar neles. Nos desenhos, os alunos adolescentes, principalmente dos dois últimos anos do ensino fundamental, representavam-se atrás de grades, pequenos frente à figura do professor, subindo escada com degraus muito altos em direção à escola ou andando sobre uma corda, tentando se equilibrar para não caírem. (REBELO, 2010, p. 36).

Percebe-se que, entre os adolescentes, a escola era vista como enfastiante e com objetivos difíceis de serem alcançados. A partir desses dados, fez-se a leitura do desagrado discente em relação a um espaço que deveria ser promotor da liberdade, mas que estava muito distante deste ideal. Nas ilustrações, fica expressa a forma autoritária com que os professores exerciam o poder em sala de aula, o sentimento de aprisionamento dos estudantes no ambiente escolar e suas dificuldades em atingir os padrões estabelecidos no que se refere à aprendizagem. Após o exame de todos os registros e das muitas observações, chegou-se à

conclusão de que a escola era “um lugar muito triste, que não cumpria com sua função socializante e epistemológica, pois parecia um campo de batalha e de competição”. Nesse enredo, “[...] professores fingiam que ensinavam e os alunos fingiam que aprendiam” (REBELO, 2010, p. 37). Pensando em indivíduos imersos numa trama como esta, qual seria a forma de manifestar seu descontentamento? Por meio da indisciplina.

Outra experiência de avaliação contou com a participação de pais, funcionários, educadores e estudantes, numa reflexão sobre o papel desempenhado pela escola, sobre os projetos pedagógicos e as dificuldades vivenciadas no cotidiano. Após a tabulação dos dados, verificou-se novamente que a indisciplina era considerada como o principal problema a ser superado naquela comunidade. Destrinchando os resultados, conforme os apontamentos dos pais, a escola “deveria ser mais severa, ter mais segurança e que o maior problema enfrentado por ela era a indisciplina do aluno, que deveria ser punido com castigo, suspensão ou até mesmo com expulsão”. Já na visão dos professores “a indisciplina dos alunos era o maior problema, pois eles mostravam-se desinteressados, malcriados, não traziam material escolar e não realizavam as atividades propostas”. De igual modo, entre os funcionários, circulava a ideia de que o fenômeno era realmente um grande obstáculo. Finalmente, na fala dos alunos “os professores eram desinteressados, não preparavam as aulas, eram estúpidos, não sabiam nada mais do que está no livro didático” (REBELO, 2010, p. 38).

Levando em conta as proposições docentes e discentes, a pesquisadora percebeu que havia semelhanças entre as ações dos dois grupos, posto que ambos mostravam-se alheios à verdadeira disciplina:

> [...] se para o professor, a partir de uma “concepção bancária”, aquelas atitudes eram consideradas como indisciplina, pois impediam o mesmo de transmitir os conhecimento, numa “concepção problematizadora” os professores também eram indisciplinados, pois impediam os alunos de aprenderem devido ao um ensino discriminatório e limitado. Era tudo uma questão de ponto de vista! (REBELO, 2010, p. 39).

Verificam-se questões que devem ser ponderadas tanto de um lado como do outro: os estudantes devem esforçar-se para aproveitar todas as oportunidades oferecidas para o aprendizado, tornando-se sujeitos na produção do conhecimento;

e os professores necessitam assumir, de fato, o compromisso de desenvolver um ensino de qualidade, inclusivo e emancipador.

Quase sempre requisitada pelos educadores, a família também exerce influência sobre o comportamento dos alunos e sobre a construção da indisciplina escolar. Não há como retirar a sua responsabilidade quanto a isso. Há momentos em que os pais deveriam ser mais participativos na vida dos filhos, especialmente quanto ao estabelecimento de regras e normas de convívio para as diversas circunstâncias sociais. No entanto, mesmo quando essa tarefa não é levada a termo como se almeja, quer por escolha ou pelas vicissitudes da vida, ainda é possível minimizar os efeitos negativos dessa ausência por intermédio do processo educativo, promovendo “mudanças internas na escola para que, aos poucos, as mudanças no cerne da família ocorram” (REBELO, 2010, p. 74).

Continuando a análise, de acordo com a autora, outra causa para o surgimento do fenômeno é a falta de interesse das políticas públicas educacionais:

> Muitos podem estar se questionando sobre o porquê desta relação. A resposta é simples: quem é responsável pelos subsídios para a manutenção dos prédios e equipamentos existentes na escola, pela organização de cursos de formação continuada, pelo envio de materiais pedagógicos para a melhoria das aulas, pela melhoria do salário dos professores, pela garantia de horários destinados ao trabalho coletivo na escola e pela real aplicação da verba destinada à educação no governo municipal? Se anteriormente apresentamos a insuficiência da formação do professor, a prática inadequada, a resistência docente ao novo e o currículo alienante como causas da indisciplina escolar e, se muitas dessas causas se relacionam com os aspectos que citamos acima, podemos concluir que as políticas públicas são responsáveis também pela indisciplina escolar. (REBELO, 2010, p. 80).

Como pudemos acompanhar, quando se trata de indisciplina, diversas são as causas e os sujeitos envolvidos na situação. Nesse sentido, o aluno tradicionalmente culpabilizado pelas manifestações do fenômeno, é na verdade, apenas mais uma peça do imenso quebra-cabeça que compõe o quadro dessas expressões.

A próxima pesquisa a ser explorada, envolvendo o binômio indisciplina escolar-coordenador pedagógico, foi realizada por Mendes, F., (2009), voltada especialmente a conhecer as visões desses profissionais a respeito do fenômeno, a partir de suas experiências ante os conflitos que emanam continuamente do ambiente escolar. A investigação contou com a participação de seis coordenadores

que atuavam no Ensino Fundamental, em instituições localizadas na cidade de Curitiba, durante o segundo semestre de 2008. No decorrer do trabalho, a autora explorou os conceitos de disciplina e indisciplina trazidos pela literatura, assim como a concepção de educação como acolhida. Dentre os resultados obtidos destacou-se a visão de indisciplina como resultante das dificuldades da criança em lidar com os processos normativos e funcionais da escola, ao mesmo tempo em que comunica uma necessidade afetiva dos alunos.

Examinando os achados desse estudo, as primeiras descrições que desejo apresentar referem-se à questão voltada a conhecer o que os participantes entendiam como indisciplina escolar, um posicionamento conceitual. Nesse sentido, a coordenadora denominada “A” por Mendes, F. (2009, p. 56), expressou-se da seguinte maneira:

> Indisciplina são atitudes agressivas ou atitudes onde a criança se negue a realizar alguma atividade relacionada ao dia a dia da escola.

Para a entrevistada o fenômeno tem que ver com uma questão atitudinal, ou condutas de agressividade e relutância frente às tarefas propostas pela escola. Nessa fala, a autora diferenciou os dois tipos de atitudes mencionados, salientando que o comportamento agressivo relaciona-se com a violência, conquanto a negação em realizar os deveres escolares enquadra-se efetivamente como uma manifestação de indisciplina.

Em seguida, encontram-se as respostas fornecidas pelas coordenadoras “B”, “C” e “E” (MENDES, F., 2009, p. 63, 72, 90), que reunidas demonstram semelhanças em seu conteúdo:

> É quando o aluno extrapola os limites, as regras que existem dentro da sala de aula ou da escola. (Coord. “B”).
>
> Eu vejo assim quando a criança não consegue se adaptar as normas, ao funcionamento da escola. Então a gente tem algumas crianças que não tem limite, eles chegam e não conseguem se adequar aquele tempo que eles vão precisar dentro da escola, eles vão ter aquele tempo deles realizarem a atividade, participarem, então eles acham que podem fazer tudo ao mesmo tempo e sem uma regra sem esses limites que dentro da escola nós temos que por. (Coord. “C”).
>
> É um aluno que é indisciplinado. Que não respeita o professor. Às vezes é o aluno que não que fazer determinada coisa, mas, normalmente é o que sai da questão do padrão e que gera algum tipo de conflito com o professor ou com os próprios colegas, às vezes com a própria família. Existiriam vários

> conceitos de indisciplina, mas, o que agente mais vê é essa questão do aluno fazer coisas que fogem da escola, da organização escolar, isso é visto como indisciplina. (Coord. “E”).

A partir dos relatos, infere-se que a indisciplina é entendida como algo inerente ao aluno, associando-se propriamente à falta de limites ou não observância das regras estabelecidas, quer por uma escolha ou dificuldade de adaptação ao sistema normativo.

Já o coordenador “D”, além de concordar com a ideia de que a indisciplina tem que ver com a quebra de limites e normas, faz uma distinção entre indisciplina e ato infracionário, evidenciando uma visão plural do assunto:

> [...] Olha, são duas coisas que nós temos que separar que é o ato infracionário e a indisciplina. A indisciplina é todo o processo em que as crianças testam os limites das normas, por desconhecimento porque está em período de construção. Então, é todo ato do aluno, que convencionalmente é chamado de uma atitude não socialmente aceita em um nível de escola, não confundido com ato infracionário.

Por sua vez, a coordenadora “F” (MENDES, F., 2009, p. 96), ao ser solicitada a responder o que viria a ser a indisciplina, explanou o seguinte:

> Você a vê na mastigação, na forma como o aluno senta como carrega a mala ou entrega a mala para mãe na hora da saída, você a vê no tom de voz da professora no recreio. Indisciplina são várias formas da criança se demonstrar, porque aqui na escola, a gente tenta trabalhar isso desde pequeno porque a criança tem intrínseco algumas coisas de violência de indisciplina e que traz de casa através da genética dela. As vezes você não entende, a família toda organizada e o menino é da pá virada. Aí você faz uma leitura e você vê que aquela criança já tem uma coisa de indisciplina por parte dos pais que já eram indisciplinados na escola. Eu diria que é tudo que é fora de um padrão de aceitação. Tudo que você não aceita como legal, como tranqüilo e a gente tem de trabalhar muito o afetivo, do amor do coração. Então quando a gente fala em indisciplina a gente pensa muito, assim é um palavrão sério, um tapa no rosto do outro (que é uma coisa muito sua, o rosto), um machucado severo, um empurrão, ou até um olhar. O olhar pode ser indisciplina de magoar, quando você fica conversando com o colega através do olhar, você está sendo indisciplinado com o professor que está te dando o conteúdo. Não é só agitar, virar a carteira, você pode ser indisciplinado no silêncio através de uma atitude diferenciada.

Vê-se no depoimento acima que a coordenadora compreende a indisciplina de diversas maneiras, abrangendo a criança de forma integral, ou o modo como ela se mostra em totalidade. O fenômeno constitui uma alternativa de comunicação, revelando o que se passa em seu interior, como pensamentos e sentimentos,

expressos por meio de comportamentos, verbalizações, personalidade, heranças familiares, padrões de interação com outros sujeitos, etc.

Completando essa primeira pergunta sobre o conceito de indisciplina, pediu-se aos entrevistados que relatassem três exemplos desses eventos, dos quais, por uma questão de tempo e espaço, busquei selecionar aqueles que mais contribuiriam em termos de diversidade de análises sobre o fenômeno. A partir desse recorte, a seguir transcrevo um dos casos apresentados pela coordenadora “A” (MENDES, F., 2009, p. 57):

> Temos um aluno que a meu ver ele tem atitudes que buscam chamar a atenção para ele. Esses dias a professora me chamou com urgência, corri na sala para ver o que estava acontecendo, ele estava deitado no chão debaixo da mesa como se estivesse desmaiado, daí a professora ficou na dúvida, não sabia se ele tinha desmaiado ou não. Então eu fui conversar com ele, e quando cheguei perto senti que ele estava acordado, pois ele mexeu a boca, fez uns trejeitos. Daí, quando eu senti isto, eu usei a autoridade, falei: - Eu vou contar até três, e você tem até três para voltar para o seu lugar, um aluno de quarta série. Se não eu vou chamar a diretora, o guarda e nós vamos tirar você da sala para poder conversar com você. Daí quando eu terminei de contar até três ele estava sentado no lugar e fazendo a lição. Então eu falei para ele que era muito sério o que ele estava fazendo, e que um dia quando ele tivesse um problema realmente ninguém iria acreditar. Ele sempre tem essas atitudes ele grita, canta na sala. Ele briga com outros colegas de ofender e falar palavrões. Então outro dia o colega para se vingar colocou cola na cadeira onde ele iria sentar. Constantemente ele está envolvido em confusão.

A indisciplina, para essa coordenadora, é compreendida como um recurso utilizado pelo aluno para chamar a atenção, ao mesmo tempo dotado de negatividade, visto que certas atitudes configuram-se como violência para com aqueles que estão ao redor.

Igualmente, a coordenadora “B” (MENDES, F., 2009, p. 64), ao ser questionada sobre casos de indisciplina escolar por ela presenciados, passa a contar uma experiência que, no seu entender, mostrou-se atípica ao que geralmente se espera encontrar entre os alunos:

> Ele saia da sala a hora que queria, xingava a professora com palavrões. E o que nós fazíamos era chamar a família. A gente também conversava com ele. Em alguns momentos a professora saía tremendo da sala de aula, porque saía do nosso controle. É uma coisa que a gente não sabe lidar, nós não tivemos formação para lidar com aluno de conduta atípica. Os casos de indisciplina que nós vimos tanto no magistério quanto no curso de pedagogia não chegam nem aos pés do que a gente enfrenta na prática. Era bem complicado. Ele era agressivo com a professora e com os colegas. Jogava borracha nos colegas, pedaço de papel. A professora ia apagar a

> lição, que não estava correta, ele não permitia, ele virava um bicho, realmente ele era muito agressivo. Porque ele também agredia a professora verbalmente, jogava a atividade no chão. A professora ficava bem nervosa, trazia ele até nós, e nós conversávamos muito com ele. Hoje em dia ele é um anjo, um menino calmo, tranqüilo, e era só através da conversa a gente conversava muito e assim, conseguimos modificar o comportamento dele em sala de aula e na escola. Ele só era indisciplinado quando contrariado.

Nesse relato, a pesquisadora nos esclarece que a coordenadora pedagógica "B", ao utilizar a expressão "conduta atípica", não está se referindo a problemas de ordem patológica, mas a uma conduta com a qual não estava acostumada a ver e a lidar naquele contexto. O comportamento apresentado pelo aluno foi inesperado, mas entendido como dentro da normalidade, embora expressando não apenas indisciplina, mas uma "ruptura com o contrato social da aprendizagem" e a agressividade, canalizada para "fins destrutivos" (MENDES, F., 2009, p. 64). Há, portanto, um sincretismo entre indisciplina e violência.

Considerando os dois casos vivenciados pela coordenadora "C" (MENDES, F., 2009, p. 72-74), achei importante mencionar ambos, já que oferecem visões diferenciadas sobre a indisciplina, enriquecendo o panorama que vem sendo construído a respeito do fenômeno:

> Caso 1
>
> Por exemplo, eu fui à sala da quarta série porque eles se recusam a fazer as atividades de educação física. As meninas querem ficar sentadas conversando e os meninos querem futebol. Aí quando a professora começa a pedir o que ela está querendo eles começam a bagunçar. Aí eles se chutam eles saem correndo se empurram. O que a gente percebe e esta falta de limites. Eles querem fazer o que eles querem e na hora que eles querem. Eles falam que não são obrigados a fazer. Quando eles chegam até nós pedagogos eles se calam. O que esses alunos me disseram é que a aula é chata. O conteúdo do professor não interessa. Então disseram que eles têm os seus direitos. E eu falei que para cada direito eles têm três deveres. E que infelizmente eles são crianças ainda, e que eles ainda precisam da orientação do adulto, que no caso aqui é o professor. Eles vão precisar do conteúdo. O que eu disse para eles é que o esqueleto tem que ser mexido, não é só o botãozinho como eles estão acostumados. E, o que a professora vai estar trabalhando com eles vai fazer bem para o organismo deles, mas eles não querem fazer o que está sendo proposto para eles.
>
> Caso 2
>
> [...] a mãe tem uma segunda família, e tem filhos deste segundo casamento, e ele do primeiro, e há um conflito. Ele não se entende com o padrasto e nem com seus irmãos, e a gente percebe que a criança está sendo isolada. E, aí chamamos e conversamos com a família, porque ele começou com a indisciplina para chamar a nossa atenção. Tudo que era pedido ele não fazia, ele cutucava o colega, o recreio era só para bater, ele diz que ninguém gosta dele. Ele diz: a família não gosta de mim, a escola não gosta

> de mim, para que eu vou caprichar se ninguém gosta de mim, eu bati porque ele chegou me xingando. A família falou que eles iam entregar ele para o conselho tutelar, que não queriam mais ele (na frente da criança).Então a gente viu que a indisciplina dele era um problema familiar, era uma maneira dele pedir socorro. Depois disso eu conversei com a professora até evitamos um pouco de chamar a família. Colocamos para ele que nós gostamos dele e que ele não é o único filho de pais separados. Ele deu uma acalmada. Nós tentamos trabalhar com a auto-estima dele.

Em consonância com a resposta dada à primeira pergunta, no caso número 1, a coordenadora ressalta novamente a indisciplina escolar como falta de limites. Contudo, também deixa transparecer os questionamentos dos alunos sobre questões relacionadas ao currículo e ao formato da aula. No segundo caso, emerge a problemática familiar como ponto fundante da indisciplina, sendo esta forma de expressão considerada como um pedido de socorro do aluno, evidenciando alguma necessidade não suprida (MENDES, F., 2009, p. 74).

Dos três exemplos mencionados pelo coordenador “D” destaco os de número 2 e 3, que fornecem perspectivas ainda não colocadas pelos demais sujeitos da pesquisa:

> Caso 2
>
> A criança que tem alguma patologia gerada por hiperatividade ou por problemas que os pais não percebem como, deficiência visual ou auditiva ou outras que, por exemplo, tem algum histórico de desenvolvimento. Como ele não consegue acompanhar o contexto, ele não produz, não faz, desanima. Esta é uma das questões.
>
> Caso 3
>
> [...] tem a questão daquele que testa os limites. A gente chama da síndrome do pavão e do dono do mundo. Que eles não tem muito essa noção. Quando começa a coisa, a gente já começa a investigar onde está o antecedente. Um exemplo é matar aula para namorar escondido dentro da escola. É gerar discussão por causa de ciúme da paixão. É achar que aquilo que está ensinando não tem serventia nenhuma, por mais que o professor se empenhe para mostrar a função social do conteúdo como aquilo ocorre nos processos das relações sociais, o porquê da importância daquilo, e para ele não interessa porque não é o centro da atenção dele. Então, normalmente isso que tem gerado a indisciplina.

Observa-se que a indisciplina também pode estar associada a transtornos de aprendizagem ou deficiências orgânicas, que quando não percebidas no início, impedem o desenvolvimento do estudante, levando-o ao desânimo e à improdutividade. Além disso, aparecem as questões próprias da puberdade, como consequência natural do desenvolvimento da sexualidade humana.

A situação exposta pela coordenadora “E” (MENDES, F., 2009, p. 90) foi selecionada por oportunizar uma discussão de conceitos distintos:

> [...] uma atitude de desrespeito ao professor e que acabou indo parar na delegacia. A professora fez um boletim de ocorrência, pois ele usou um termo pejorativo. Falou que ela estava dando uma aulinha. Ela ficou muito ofendida com isto, porque ela é uma excelente professora e trabalha há muito tempo. E, isso foi parar na delegacia e até hoje ele e a família respondem por isso. Esse foi o caso mais extremado. Ele agrediu verbalmente a professora com palavrões.

Nesse caso, a coordenadora parece entender a indisciplina como atitudes desrespeitosas para com os professores, como as agressões verbais. Segundo Mendes, F. (2009, p. 91) aqui se percebe uma confusão conceitual do que vem a ser a indisciplina e a violência, já que a primeira conduz à quebra dos elos com a aprendizagem e esta última, termina por romper com os padrões sociais de respeito e solidariedade ao próximo.

As duas últimas narrativas de eventos indisciplinares que desejo comentar foram apresentados pela coordenadora “F” (MENDES, F., 2009, p.99-100), nas quais percebem-se novas dimensões de análise acerca do fenômeno. A primeira delas diz respeito ao caso de um aluno que colou na prova, sendo desafiado a reconquistar a confiança daqueles que o acompanhavam diretamente:

> Outro caso é de um aluno que colou na prova. Por que aqui nós consideramos cola um ato de indisciplina. Nós tivemos uma prova onde o aluno colou tudo errado. Então, chamamos ele, mostramos a prova dele e a do colega. Conversamos:
> - Vocês tiraram a mesma nota, porque você colou?
> - Ah! Por que eu não sabia.
> - Então, não era mais justo você dizer que não havia entendido? Além de você não ter ido bem, a gente está questionando a sua ética, você não é de confiança. Como você vai mudar essa visão perante seus colegas e professores?
> Ele respondeu:
> - Eu vou para casa e vou pensar, como é que eu vou fazer, para provar que eu sou um menino de confiança.
> E eu falei:
> - Então você vai para casa e amanhã você vem com a alternativa. Porque você deixou claro que você burla. Além de colar, você se enganou e colou errado, por que o seu amigo fez errado.
> No dia seguinte ele falou:
> - Olha, eu vou fazer um trabalho lá na ONG sobre a importância de ser verdadeiro. Isso vai resolver para você?
> - Pra mim vai resolver.
> Eu falei:
> - É para mim, que estou te enxergando como desonesto, será que vai resolver? Mas então, você faz assim... Você liga para o responsável pela

> ONG, e ele vai falar sobre o meu trabalho. Para ver se eu consigo reverter isso perante a escola.
> Então veja:
> - É uma coisa que parece muito simples, mais para ele foi muito complicado. Ele teve que dar aula sobre honestidade, a importância de ser verdadeiro.

No exemplo acima, a entrevistada propõe uma relação entre indisciplina e ética, ao entender que a atitude de colar na prova consiste não apenas em um empecilho ao aprendizado, mas, sobretudo, numa fraude que vem a romper com o contrato social instituído naquela comunidade, dissolvendo os vínculos de confiança outrora estabelecidos. O próximo caso refere-se a um aluno da Educação Infantil, em que surge a questão cognitiva do aluno como possível causa para as condutas indisciplinadas na escola:

> Nós temos uma fera no maternal II. Ele tem dois aninhos, dois para três. Ele é além. Acredito em uma superdotação, inclusive já pedi uma avaliação. Mas ele não consegue fazer absolutamente nada dentro da regra. Ele é inteiro indisciplinado. Ele tem um irmão mais velho que é um primor de ser humano. E ele é tão indisciplinado que ele já sabe o caminho da orientação. Ele fala:
> - Eu vou sozinho né. Porque eu acabei de fazer coisa errada.
> Então a gente está num jogo com ele que a gente não sabe o que fazer. Ele fala para a secretária:
> - Eu vou lá em cima para conversar. Eu não fiz nada demais, hoje eu estou bem comportado. É hoje eu não empurrei ninguém..., eu só tirei a cadeira do amigo e ele caiu no chão.
> Então, assim a gente percebe que nessa idade, eles não têm um padrão do que é indisciplina. Aí você vai conversar com ele e ele diz:
> - Ah! Eu prometo que não faço mais.
> Então, aqui na escola a gente tira da situação do aconchego. Assim:
> - Enquanto seus amigos estão no parque você vai desenhar o que você fez na sala. Então, o que você fez com o amigo?
> - Ah! Derrubei ele no chão.
> - Ele está sentindo dor? Ele chorou? Então ele está sentindo dor? Como a gente vai desenhar a dor?
> E é nesta faixa etária que a gente vai organizar. Tem vezes que a gente não sabe o que fazer com ele. No dia da feira do saber, tive que tirar ele da sala. Ele estava passeando na escola, super acomodado, peguei ele e coloquei na secretaria e falei:
> - A hora que a sua professora disser para mim que ela está pronta para te receber de volta, eu venho te pegar. E, a hora que você se acalmar.
> - Então aqui a pouco você vem me buscar? E ver se a professora vai me agüentar?
> Eu não falei em agüentar e sim receber. Então perceba, ele tem todo o processo do certo e do errado. Mas, é mais forte que ele. Coloquei ele no jardim II por 15 dias, não me deu problema, acompanhou super bem, só que depois começou a destoar. Ele percebeu que os alunos eram maiores e que podiam bater nele. Então, ele pediu para voltar para o maternal por que lá ele podia brincar. A gente tenta de tudo antes de pedir socorro e encaminhar para terapia, sempre com o aval da família, porque a família é muito importante.

A coordenadora suspeita que a criança seja superdotada, estando, portanto, em uma situação de desnível em comparação com o seu potencial para o aprendizado. Desse modo, infere-se que os comportamentos da criança sejam um indicativo da necessidade de um ambiente e atividades mais desafiadores. Ademais, a autora percebe uma interpolação entre os conceitos de indisciplina e violência, no momento em que a coordenadora “F” expressa as condutas agressivas do aluno para com os seus pares.

As perguntas de número três e quatro, propostas pela pesquisadora, voltaram-se à compreensão do que as manifestações de indisciplina podem nos comunicar, ou seja, as motivações que normalmente permanecem veladas, constituindo-se como causas capazes de influenciar o seu surgimento.

Ao se analisar o conjunto dos depoimentos, na visão dos entrevistados, o fenômeno indicaria que algo não vai bem com o aluno, nos mais diferentes aspectos, quer sejam eles pessoais, familiares ou escolares, configurando em determinados casos, um “pedido de socorro” expresso por meio de comportamentos agressivos ou mesmo de apatia ante o que lhe é proposto. Na primeira categoria, que envolve questões pessoais dos estudantes, as condutas inadequadas estariam relacionadas a problemas de ordem patológica, autoestima, características próprias da idade, dentre outros. Já no tocante à família, talvez queiram expressar carência afetiva, desejo de atenção, bem como a não participação de seus membros no desenvolvimento de limites saudáveis aos filhos. Quanto ao ambiente escolar, os indisciplinados podem estar anunciando sua insatisfação com o currículo oferecido, assim como descontentamento diante de aulas desinteressantes, que não suprem as expectativas; ou ainda, a incompreensão do que está sendo explicado pelo professor. Também foi mencionada a questão dos tempos escolares e a extrema valorização da passividade dos estudantes, ecoando a rigidez do sistema tradicional de ensino. Além desses pontos, aparecem os problemas estruturais, como a necessidade de se colocar uma grande quantidade de alunos por sala. Enfim, todos os coordenadores demonstraram concordar que a indisciplina é decorrente de uma diversidade de causas, constituindo um veículo de comunicação dos mais diferentes significados ou sentidos. Reitera-se, portanto, que

> O trabalho efetivo dos coordenadores pedagógicos com a indisciplina requer deles um pensar sobre as causas, os sentidos e as formas como ela se manifesta. Supõe-se que quando os coordenadores analisam as

> manifestações, olham quem são os atores, como eles se relacionam e, quando os coordenadores se voltam para as causas, entram em contato com o que cada sujeito pensa sobre a indisciplina e o fato que gerou a manifestação. Os coordenadores, ao observarem expressões de indisciplina, percebem que a manifestação, muitas vezes, não justifica a causa atribuída a ela. Ou seja, o que é explícito conduz ao implícito, surgindo a possibilidade de contato com o que seria a "verdadeira" causa e manifestação da indisciplina escolar. Assim, a manifestação da indisciplina estabelece relação não só com os atores sociais, como também com as crenças pedagógicas, com as percepções e com os pensamentos. (MENDES, F., 2009, p. 24)

As três próximas indagações (questões 5, 6 e 7) direcionadas aos coordenadores tiveram como objetivo conhecer as suas práticas pedagógicas diante dos eventos de indisciplina, assim como os procedimentos preventivos ao seu aparecimento. Nesse item, houve unanimidade entre os entrevistados sobre a importância conferida ao diálogo na busca pela solução das questões que comumente se apresentam. O grupo mencionou conversar com as partes envolvidas, escutando o que cada uma tem a dizer, para a partir de então, ponderar sobre o assunto e encontrar as orientações adequadas a essas situações. Nos casos onde o diálogo com alunos, professores e gestores não produzem os resultados almejados, pede-se a ajuda da família ou em casos extremos, alguns coordenadores citaram outras instâncias como o Conselho Tutelar e o Ministério Público. No entanto, ficou evidente que geralmente as conversas surtem efeito, sendo muito raras as vezes em que se recorre a quaisquer dos órgãos citados. Sobre as ações preventivas ao surgimento do fenômeno alguns participantes disseram não haver um plano específico nesse sentido, afirmando que sua atuação vai se adequando às demandas, conforme a necessidade. Houve ainda quem apresentasse projetos mais voltados à minimização da violência, mediante o tema gerador "educação para a paz", não se encaixando exatamente à problemática da indisciplina. Também encontramos alguns coordenadores que afirmaram realizar um trabalho pautado na dimensão preventiva desse tipo de manifestação. Nesses depoimentos, observou-se que, entre as estratégias utilizadas, listam-se: a retomada, de tempos em tempos, das regras gerais da escola e daquelas construídas pelos próprios alunos no início do ano; a implantação do recreio dirigido, onde os alunos têm a sua disposição diferentes atividades recreativas que organizavam os momentos de intervalo; estudo de materiais específicos que orientam os professores sobre como evitar ou diminuir a incidência dos problemas disciplinares; conversas "corpo a corpo" com os estudantes que porventura

apresentem dificuldades no cumprimento das normas instituídas; parcerias com diferentes organizações que vão às escolas oferecendo cursos e palestras sobre o tema; eleição de representantes de turma que participam ativamente das decisões da escola; acompanhamento constante da direção e coordenação pedagógica; oportunidades para que os alunos expressem seus pensamentos aos gestores, como um canal aberto onde se pode conversar sobre quaisquer assuntos que venham a inquietá-los, pessoalmente, por *e-mail* ou telefone, etc.

No que se refere às consequências da indisciplina (especialmente as questões 8 e 10), de modo geral, os sujeitos investigados afirmaram que esse tipo de expressão afeta negativamente os atores envolvidos, causando estresse a alunos, professores e gestores. Destrinchando a questão, os participantes elencaram que o fenômeno impede os docentes de ministrar todo o conteúdo planejado, causando lacunas no conhecimento; afeta o rendimento acadêmico dos estudantes, uma vez que a atenção às explicações deixa de ser efetiva; interfere nas relações entre pares e adultos, tanto no âmbito escolar como fora dele; gera desconforto e infelicidade.

E, para encerrar, uma questão (pergunta número 9) que não poderia deixar de ser mencionada, pela riqueza de concepções acerca da indisciplina escolar, refere-se às lições que os coordenadores puderam extrair da totalidade de suas vivências ante o fenômeno, conforme as declarações que se seguem:

> Principalmente a refletir sobre a prática no dia a dia da escola, o que tem que ser melhorado, tanto nos pedagogos, professores e inspetores, e principalmente na parte pedagógica, entendendo o que precisa ser aprimorado ou o que está faltando para que os alunos se interessem mais pelo que está sendo trabalhado. (Coord. “A”).
>
> Você vai aprendendo a lidar com as crianças, cada criança é diferente, então a gente aprende a lidar dia a dia com o que vai acontecendo, aprende a ter paciência, aprende a lidar com situações complicadas, a controlar o nervosismo porque você fica nervosa quando a situação é mais grave, então você tem que aprender a ter auto controle para não explodir, para não gritar com o aluno, a gente vai aprendendo. (Coord. “B”).
>
> Eu acho que nós precisamos de muitos estudos. Mesmo em semanas pedagógicas, em reuniões, não existem materiais que tratem a indisciplina como ela deveria ser tratada, por que ela não é um problema de eu tirar um aluno da sala. Aprendi que a escola não está preparada para lidar com a indisciplina. (Coord. “C”).
>
> Ver as pessoas como elas são. Como seres humanos passíveis de superar suas dificuldades. Eu acho que isto fundamentalmente dá uma visão real do que é o ser humano, e quais são as suas contingências de vida. Eu acho

> que é isso que ela nos ensina. É o ponto de partida para a gente saber como agir e como trabalhar. (Coord. “D”).
>
> Principalmente na forma de tratar com o aluno. Eu sempre coloco que o professor é o adulto da relação. Então na relação professor-aluno nós temos que saber que o aluno está no processo de formação. Ao professor cabe ter o bom senso e a hora que você vai parar isso. A gente aprende que tem que dar um direcionamento para o trabalho, mas, que às vezes não funciona então você tenta de outra forma. A própria polícia nos dá palestras e nos ensina o que é indisciplina e o que é um ato infracional, para que não se coloque tudo junto. A gente aprende que o ser humano é diferente então precisa ser tratado diferente. (Coord. “E”).
>
> Quando você vê a indisciplina, a primeira coisa que você vê é que tipo de professor você tem na sala. Porque muitos casos de indisciplina são gerados pelo tipo de formação do papel do professor. O professor não vem preparado, ele não sabe olhar para a criança com olhar clínico. Ele não consegue perceber o porque ele está querendo aparecer desse jeito. Nem sempre é indisciplina, muita das vezes, 90% das vezes ele está armando uma maneira de dizer que não está satisfeito com alguma coisa ou com a estratégia de trabalho, ou alguma coisa em casa, ou,ou,ou,ou. Então uma das coisas que temos que aprender é fazer a leitura deste ser humano que está na sala de aula. O que agride ele, para levá-lo a indisciplina. A indisciplina não é pela indisciplina. A indisciplina é por um fator que levou aquele ser humano a ter um comportamento diferente. A primeira coisa é preparar o professor para que ele aprenda a lidar com mais afetividade. Para ele não perceber aquele ser humano como um qualquer. Mas, que aquele ser humano está copiando ele como um referencial.

Em síntese, apesar dos dissabores causados pela indisciplina, é possível notar uma dimensão positiva associada ao fenômeno, uma vez que suas expressões revelam, entre outras coisas, elementos internos à escola que necessitam ser revistos, especialmente no que tange aos saberes e práticas pedagógicas que circulam nesse ambiente.

Nesse sentido, esse tipo de manifestação nos coloca frente a frente com as virtudes e vícios do processo educativo, apontando caminhos para o aprimoramento de nossas ações. Possibilita ainda o conhecimento do ser humano assim como é, oferecendo-nos a oportunidade de desenvolver um novo olhar sobre os alunos e suas peculiaridades, o respeito às diferenças, o exercício da paciência e do autocontrole.

Embora não utilizem o conceito de percepção, as pesquisas de Mendes, F. (2009) e Rebelo (2010) apresentam relatos baseados na experiência vivida de coordenadores pedagógicos no cotidiano da escola. Tomando-se como referência as descrições extraídas de ambos os estudos, temos agora um panorama que permitirá estabelecer convergências e divergências em relação aos achados da presente investigação, não no sentido de apontar resultados melhores ou piores,

adequados ou inadequados, mas no intuito de reunir o maior número de perspectivas possíveis que contribuirão para uma compreensão mais completa e profunda a respeito da indisciplina escolar.

4 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Toda investigação é concebida a partir de um prisma através do qual o pesquisador passa a enxergar o mundo e a interpretá-lo. Assim, dependendo do ponto de visada no qual ele se encontra, várias podem ser as maneiras de se compreender um determinado fenômeno, em função das diferentes perspectivas a que se tem acesso. Dessa forma, penso ser imprescindível apresentar ao leitor a lente através da qual me posicionei ao longo do texto, considerando a análise a que me propus realizar.

A alternativa para o presente trabalho foi uma das vias da Pesquisa Qualitativa Fenomenológica, por entender que tal abordagem se adequa perfeitamente aos propósitos estabelecidos para este estudo. Meu encontro com essa vertente aconteceu após a definição do "objeto" que desejava investigar. Coloquei a palavra objeto em destaque porque, segundo a perspectiva fenomenológica, os esforços do pesquisador não estão voltados exatamente a objetos, mas sim à compreensão de fenômenos que se manifestam no mundo da vida e que lhe causam inquietação.

Desde as primeiras versões do projeto de dissertação, deseja conhecer as experiências de outros coordenadores pedagógicos em relação à indisciplina escolar, considerando "experiências" no sentido existencial do termo, ou seja, vislumbres do real segundo olhares de sujeitos que são e estão no mundo, interagindo e construindo elaborações conscientes e inconscientes sobre aquilo que é vivenciado. Ansiava, sobretudo, compreender quais sentidos esses profissionais atribuíam ao fenômeno ao relatar suas experiências cotidianas de indisciplina escolar, permeadas de crenças, impressões, sentimentos, enfim, representações existenciais difíceis de serem traduzidas em sua plenitude, ainda que se utilizem os inúmeros recursos de linguagem disponíveis.

Estava decidida quanto ao "objeto" que almejava investigar; contudo, ainda me faltava algo sobremodo importante: Que metodologia utilizar, entre tantas possibilidades existentes? Após intensas leituras e orientações entendi que a interrogação que habitava meu imaginário envolvia, na verdade, o conceito de "percepção", ou seja, os significados que os sujeitos conferem às suas vivências junto a um dado fenômeno. A partir de então, intensifiquei a busca por um

referencial teórico que me permitisse trabalhar esta ideia, vasculhando uma infinidade de obras e autores, na esperança de encontrar o caminho mais apropriado para atingir os objetivos traçados.

Nesse processo, inicialmente inclinei-me à abordagem qualitativa em função das cinco características assinaladas por Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51): (1) a realização da coleta de dados no ambiente natural dos participantes, tendo a pesquisadora como principal instrumento na consecução da tarefa; (2) a descrição como forma de registro das informações fornecidas pelos sujeitos; (3) o interesse mais voltado ao processo de construção dos resultados do que simplesmente aos produtos obtidos, (4) a indução como forma de análise dos relatos e (5) a importância conferida aos significados expressos pelos participantes do estudo.

Mais tarde, após um período de amadurecimento, entendi que esta forma de conduzir pesquisas estava ancorada em uma visão de mundo distinta, filosoficamente embasada na Fenomenologia. Aprendizado que levou certo tempo, devido aos vários conceitos que precisava incorporar, mas também muito gratificante, ao descobrir um novo modo de contemplar o universo e suas infinitas possibilidades.

No presente capítulo, apresento alguns princípios que fundamentam a investigação qualitativa de enfoque fenomenológico, através de um retorno às origens do método, valendo-me dos pensamentos de importantes teóricos que se dedicaram a esta tradição de pesquisa. Em seguida, destaco o conceito de percepção que norteou as análises acerca da indisciplina escolar na perspectiva dos coordenadores pedagógicos selecionados. Por fim, descrevo os detalhes do percurso rumo à concretização deste estudo: a opção pela modalidade estrutura do fenômeno situado, os critérios para definição da amostra, as técnicas e instrumentos utilizados para coleta de dados, assim como o protocolo observado para tratamento dos mesmos.

4.1 PERCORRENDO OS CAMINHOS DA FENOMENOLOGIA

A Fenomenologia teve seu início na primeira metade do século XX e transformou radicalmente a maneira de se conduzir investigações nas áreas das ciências humanas. Edmund Husserl (1859-1938) é considerado o principal organizador do método fenomenológico, em contraposição à concepção de ciência

difundida pelo positivismo da época. A grande diferença entre as duas visões reside na forma como ambas compreendem o conhecimento e nas possibilidades que consideram válidas para alcançá-lo.

As ciências naturais positivistas preocupavam-se com a discriminação, classificação e identificação das coisas existentes no mundo, tomando como parâmetro padrões pré-estabelecidos, objetivando um pleno domínio sobre elas. Compreendiam a intenção calculada em busca de resultados definidos, hipóteses intermináveis e passíveis de verificação. Outras palavras como mensuração, exatidão, perfeição, idealização, generalização, precisão e especialização acabam por traduzir os principais propósitos dessa linha de pesquisa (BICUDO, 1983, p. 8-9).

Husserl, ao perceber que os processos humanos nem sempre se enquadravam nesse universo determinado, partiu em busca de uma alternativa que fosse capaz de contemplar a subjetividade inerente ao homem e a sua capacidade de atribuir sentidos às coisas que o cercam (DARTIGUES, 1992; GILES, 1989; MERLEAU-PONTY, 1973, 1990, 1999). Surge então a fenomenologia, uma

> [...] ciência rigorosa, mas não exata, uma ciência eidética que procede por descrição e não por dedução. Ela se ocupa de fenômenos, mas como uma atitude diferente das ciências exatas e empíricas. Os seus fenômenos são os vividos da consciência, os atos e os correlatos dessa consciência. (CAPALBO, 1987, p. 14).

Essa abordagem de Husserl encontra eco em Martins (1992, p. 53-54), cujas reflexões nos levam a refletir sobre a inadequação dos métodos convencionalmente utilizados pelas ciências naturais quando aplicados para se analisar o real vivido, isto é, as experiências humanas em todas as suas dimensões:

> Não sou o resultado ou entrecruzamento de causalidades múltiplas que determinam o meu corpo e o meu psiquismo, não posso pensar que eu seja uma parte do mundo, como um simples objeto segmentado na biologia, na psicologia, na sociologia e na educação, nem fechar em mim o universo da ciência. Tudo o que sei do mundo, mesmo através da ciência, eu o sei a partir de uma visão que é minha e de uma experiência no mundo sem a qual os símbolos da ciência não querem dizer coisa alguma. Todo o universo da ciência é construído sobre um mundo vivido e, se desejarmos pensar a ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e importância, necessário se faz que despertemos, de início, para esta experiência do mundo, frente à qual a ciência é apenas uma experiência de segunda ordem. Esta última expressão não quer dizer que a ciência seja inferior. Segunda ordem quer dizer que a ciência é mediada e não uma apreensão direta. A ciência não tem e não terá, pois, jamais o mesmo sentido de ser-

> com-o-mundo e de percebê-lo diretamente, porque a ciência com toda a sua metodologia e controle exercidos sobre as variáveis é racional e explicativa. [...] As visões científicas, segundo as quais sou um momento no mundo, são sempre ingênuas e ambíguas, porque não subentendem esta outra visão – a da consciência – através da qual um mundo se desenrola ao meu redor e começa a existir para mim. Ir às coisas mesmas é retornar a esse mundo antes deste conhecimento que é falado pelo próprio conhecimento e em relação ao qual qualquer determinação científica é abstrata.

O intuito não é desmerecer ou minimizar a importância dos conhecimentos produzidos pelas ciências naturais de tradição positivista, pois bem se conhece suas contribuições em prol da humanidade. Na realidade, penso que seus resultados complementam os achados das pesquisas empreendidas nas ciências humanas, ao mesmo tempo em que os conhecimentos produzidos por estas últimas iluminam aqueles primeiros. A grande questão para Husserl era a necessidade de coerência na escolha dos métodos adequados para se investigar de forma pertinente em cada uma das áreas do conhecimento humano.

Após Husserl surgiram vários nomes importantes, que contribuíram para a ampliação do olhar fenomenológico, a partir das bases por ele lançadas. Como exemplos podemos citar: Martin Heidegger, Maurice Merleau-Ponty, Paul Ricoeur, Hans George Gadamer e tantos outros. Desse modo, os caminhos para se investigar fenomenologicamente encontram-se diluídos nas obras de diversos autores, como possíveis percursos rumo à compreensão dos fenômenos que se manifestam no mundo da vida (CRITELLI, 1995, apud SADALA, 2004).

Tal enfoque permite a investigação do real vivido, da diversidade das experiências humanas que não podem ser mensuradas ou expressas em sua plenitude por meio de instrumentos convencionais de medição. Fundamenta-se na descrição dos fenômenos assim como são, em sua estrutura fundamental. Nas palavras de Martins (1992, p. 50), consiste num “movimento cujo objetivo precípuo é a investigação direta e a descrição de fenômenos que são experienciados pela consciência, sem teorias sobre a sua explicação causal e tão livre quanto possível, de pressupostos e de preconceitos”. Trata-se, portanto, de uma trajetória de investigação que procura aproximar-se da realidade isentando-se de parcialidades e ou definições aprioristas.

A Fenomenologia tem como objetivo primordial a investigação da realidade de forma penetrante, a fim de descrevê-la e interpretá-la da maneira mais fiel

possível, apresentando a coisa tal como esta se apresenta (GILES, 1989, p. 80). Sua tarefa efetiva

> [...] será, pois, analisar as vivências intencionais da consciência para perceber como aí se produz o sentido dos fenômenos, o sentido desse fenômeno global que se chama mundo. Trata-se, para empregar uma metáfora aproximativa, de distender o tecido da consciência e do mundo para fazer aparecer os seus fios, que são de uma extraordinária complexidade e de uma arânea fineza. Tão finos que não apareciam na atitude natural [...]. (DARTIGUES, 1992, p. 22-23).

Em outras palavras, essa vertente busca conhecer os fenômenos humanos em sua essência, como são em si mesmos, para além daquilo que aparentam ser. Como "essência", entenda-se, não estou me referindo à ideia de alma, conforme pensado por Tomás de Aquino, mas "essência" no sentido de existência, de "facticidade" (MARTINS, 1992, P. 51). De acordo com Bicudo (1983, p. 11) a própria nomenclatura *Fenomenologia* é composta dos radicais *phenomenon* + *logos*, cuja junção tem como significado "o discurso sobre aquilo que se mostra como é".

Mas, o que vem a ser "fenômeno" segundo esse enfoque? Conforme nos trazem Giles (1989, p. 67), Dartigues (1992, p. 1) e Bicudo (1994, p. 17) o termo fenômeno em sua raiz etimológica refere-se à palavra grega *fainomenon*, uma derivação do verbo *fainestai*, cujo significado tem que ver com aquilo que aparece ou que se manifesta à nossa consciência, independentemente da forma como se dá essa aparição. Continuando esse exercício de clarificação conceitual Martins e Bicudo (2005, p. 22) nos apresentam que

> *Fainestai* é uma forma reduzida que provém de *faino*, que significa trazer à luz do dia. *Faino* provém da raiz *Fa*, entendida como *fos*, que quer dizer luz, aquilo que é brilhante. Em outros termos, significa aquilo onde algo pode tornar-se manifesto, visível em si mesmo. A expressão *fenômeno* tem o significado de aquilo que se mostra em si mesmo, o manifesto. *Fainomena* ou *fenomena* são o que se situa à luz do dia ou que pode ser trazido à luz. Os gregos identificavam os *fainomena* simplesmente como *ta onta* que quer dizer entidades. Uma entidade, porém, pode mostrar-se a si mesma de várias formas, dependendo, em cada caso, do acesso que se tem a ela.

Por conseguinte, a Fenomenologia "interpreta verdade como desocultamento, como *aletheia*, significando 'mostração' do que é essencial ao fenômeno" (BICUDO, 1994, p. 20). Dentro desse entendimento cabe ao investigador a ação de dirigir-se ao fenômeno contido na experiência, voltar-se para o que está

posto e empreender um esforço especial para enxergá-lo em sua composição fundamental:

> O mostrar-se ou o expor-se à luz, sem obscuridade, não ocorre em um primeiro olhar o fenômeno, mas paulatinamente, dá-se na busca atenta e rigorosa do sujeito que interroga e que procura ver além da aparência, insistindo na procura do característico, básico, essencial do fenômeno (aquilo que se mostra para o sujeito). (BICUDO, 1994, p. 18).

Ainda nas palavras da autora:

> [...] há um mundo ao redor o fenomenal, que surge e que se doa ao pesquisador à medida que esse se dirige ao mesmo. Assim, para o inquiridor fenomenólogo a-coisa-mesma não é o objeto concreto fenomenal, enquanto um objeto que está-aí-diante-dos-olhos, mas ela é a maneira de esse fenomenal se dar à experiência do "ver" do inquiridor. (BICUDO, 1983, p. 13).

Desse modo, pesquisar fenomenologicamente é "ter uma interrogação e andar em torno dela, em todos os sentidos, sempre buscando todas as suas dimensões e, andar outra vez e outra ainda, buscando mais sentido, mais dimensões, e outra vez..." (MARTINS[11], [199-?], *apud* BICUDO, 1994, p. 24).

Para tanto, outro conceito fundamental é o de intencionalidade, como característica da consciência humana. Intencionalidade pensada como o voltar-se da consciência para algo ou o ato de focalizar ou situar aquilo que deseja conhecer. Porém, este

> [...] ato intencional não é entendido como um ato proposital, definido linearmente como se soubesse aonde se quer chegar, mas se mostra como um estado de alerta, num envolvimento e direcionamento da atenção para o que se espera compreender. (MOCKROSKY, 1997, p. 40).

Assim, quando se pretende realizar uma pesquisa pautada nos princípios da Fenomenologia, a questão sobre o como se dirigir às próprias coisas necessita estar bem clara na mente do pesquisador. Nesse sentido,

> Primeiramente, a Fenomenologia parte do "dado", do que é radicalmente empírico, no sentido de que aquilo com o que se lida, de início, é o que deve ser tomado para ser experienciado. Esse começo empírico radical não depende de pré-conceitos ou de pré-supostos de uma teoria e nem de uma teoria que o explique. [...] O primeiro movimento da Fenomenologia é

[11] Conforme anotações de aulas do Prof. Joel Martins nos cursos de Pós-Graduação da Faculdade de Educação/UNICAMP.

> contornar e evitar as espécies de pré-definições ou de pré-conceitos sobre o "dado". Para tanto, começa com uma observação empírica direta no campo total de observações, dirigida para o campo de fenômenos possíveis de ser experienciados pelo ser humano. Procura, assim, ver as coisas de modo particularmente aberto. As proposições descritivas ou as definições, quando se chega a elas, aparecem somente muito mais tarde, após terem sido submetidas a contínuas revisões quanto à linguagem que as expressa e mudam à medida que a investigação avança. Isso significa que a pesquisa está sempre aberta a modificações no próprio curso da sua realização e que o seu campo de indagações amplia-se e torna-se relativamente livre de estruturas que poderiam aprisioná-lo. (BICUDO, 1987, p. 11-12).

O que se propõe é uma aproximação desinteressada em direção àquilo que se anseia desvelar, colocando em modo de espera quaisquer pensamentos que porventura se tenha a seu respeito. Com isso, vai-se aprofundando compreensões à medida que se descortina a coisa estudada:

> [...] para a fenomenologia, todos os conceitos, todos os termos devem permanecer de uma certa maneira em devir, sempre prontos a se diferenciar conforme o próprio progresso da análise da consciência e do conhecimento de novos níveis fenomenológicos no interior daquilo que já foi primitivamente reconhecido numa unidade não composta. Trata-se de se ver, cada vez mais nitidamente, cada vez mais profundamente, descrevendo com toda a fidelidade, os próprios fenômenos. A consequente evolução da análise, sem destruir as evidências anteriores, proporcionará uma interpretação sempre mais nova e exata. (GILES, 1989, p. 56).

Há que se exercitar a chamada *epoché,* tradicionalmente explicada por Husserl como o ato de "colocar entre parênteses" todas as ideias ou crenças pessoais relativas ao fenômeno, permitindo destacá-lo no nosso campo perceptivo para que se realize uma leitura mais acurada de suas especificidades.

> Trata-se de aguçar a dúvida com relação à crença natural do que se supõe existir, invalidando, inibindo e desqualificando todas as posições assumidas previamente em relação ao objeto experienciado. Husserl sugere que se reduza o mundo objetivo, colocando-o entre parênteses, ou seja, em foco, de modo que lhe seja atribuído um valor diferente. (BICUDO, 1983, p. 51).

Nessa perspectiva, num primeiro momento o pesquisador não estabelece juízos, colocando-se provisoriamente em modo de contemplação do vivido, para ir aos poucos aprofundando suas constatações a respeito daquilo que ali se manifesta. Entretanto, esta maneira de olhar em direção ao fenômeno despindo-se de preconceitos não significa o esquecimento completo dos conhecimentos prévios que o sujeito construiu ao longo de sua jornada existencial. As bases construídas a partir do contato com a literatura especializada ou mediante suas experiências

relacionadas ao fenômeno serão “abandonadas” apenas temporariamente. À medida que se percorre os trajetos da pesquisa, esta bagagem será de grande utilidade, no aprofundamento da compreensão acerca da situação observada.

Expresso de outra forma, ao se empreender um estudo segundo o enfoque fenomenológico o pesquisador necessita, apenas por enquanto, deixar em aberto as suas hipóteses para permitir que a coisa se mostre da forma como se encontra naquele instante. Isso porque o fenômeno sempre existe para alguém e este alguém, em sua condição humana, é um ser que se transforma constantemente. Dessa maneira abre-se a possibilidade para que surjam elementos novos, faces da realidade que talvez nem tenham sido cogitadas.

A *epoché* consiste, portanto, na “resolução não de suprimir, mas de colocar em suspenso, e como que fora de ação, todas as afirmações espontâneas nas quais vivo, não para negá-las, e sim para compreendê-las e explicitá-las” (MERLEAU-PONTY, 1973, p. 30). Significa “dar um passo atrás e parar com as formas familiares e comuns de olhar as coisas, as quais impedem que sejam vistas” (BICUDO, 1983, p. 51-52). Envolve um pretenso distanciamento em relação ao mundo natural, não significando a rejeição das coisas que nele existem, mas sim o convite para que se inicie um questionamento sobre as mesmas. Implica uma

> [...] atitude de abertura do ser humano para compreender o que se mostra (abertura no sentido de estar livre para perceber o que se mostra e não preso a conceitos ou predefinições). Estamos livres quando sabemos de nossos valores, conceitos e preconceitos e podemos ver o que se mostra cuidando das possíveis distorções. (MASINI, 2000, p. 62).

O pesquisador, ao se libertar de preconceitos estabelecidos *a priori*, torna-se apto a enxergar outras faces do fenômeno, aquilo que está oculto, ou submerso no contexto analisado. Postura que possibilita a incorporação de informações antes desconhecidas e o conhecimento cada vez mais próximo da realidade (FINI, 1994, p.24).

Consecutivamente a esse exercício, a próxima fase da análise é a redução fenomenológica, ou seja, “a descrição do que se vê” (BICUDO, 1983, p. 13). É o momento no qual se realiza a seleção das partes que são consideradas essenciais ao fenômeno e que encerram em si as chaves para sua interpretação (BICUDO, 1994, p. 20-21). Em outros termos, reduzir “é purificar o fenômeno de tudo o que comporta de inessencial, de fáctico, para fazer aparecer o que lhe é essencial”

(DARTIGUES, 1992, p. 30). Nesse ponto, o pesquisador precisa estar atento à finalidade de seu trabalho, que deverá ser continuamente a descrição de fenômenos, sem a preocupação de explicá-los, eximindo-se principalmente do impulso de estabelecer relações causais envolvendo a situação investigada (FINI, 1994, p. 24).

> Ao suspender o juízo em relação à facticidade do mundo, a fenomenologia promoverá, a partir da redução fenomenológica, o salto do domínio do que é transcendente (no sentido do que não é autoevidente) para o domínio de uma autêntica imanência (de uma claridade absoluta, do dar-se em si mesmo), fazendo com que o fenômeno puro se revele imediatamente para uma consciência doadora de sentido. (TOURINHO, 2012, p. 29).

A redução permite ao pesquisador chegar à origem do significado do mundo experienciado e reter apenas, e tão somente, aquilo que lhe é peculiar. Processo que exige cuidado especial para que não se imponha algo sobre o que está sendo descrito, nem se formule conclusões apressadas a seu respeito (BICUDO, 1983, p. 14, 51).

A Fenomenologia se ocupa daquilo que é significativo ou das experiências conscientes do ser. Sua principal tarefa consiste em descrever tais experiências, mantendo suas características peculiares, sem contaminações ou distorções. Pensar fenomenologicamente é estar sempre pronto a conhecer algo novo, e mais profundamente. É estar disposto a perscrutar as questões humanas que não são expressas de imediato e considerar que a verdade não se apresenta de uma única forma. Através da lente fenomenológica o conhecimento jamais se torna estático ou definitivo, mas ao contrário, é algo progressivo e passível de ser desenvolvido a partir do diálogo permanente entre os homens e a realidade que os cerca (MERLEAU-PONTY, 1973, p. 24-25).

4.2 O CONCEITO DE PERCEPÇÃO

Como a presente dissertação trata de percepções de coordenadores pedagógicos sobre indisciplina escolar, acredito ser de extrema importância apresentar o sentido que será atribuído ao termo *percepção* durante o texto, à luz da Fenomenologia, uma vez que esse conceito constitui o cerne da análise aqui

proposta. Para tanto, recorro aos escritos de Merleau-Ponty e de alguns outros teóricos que beberam também nesta fonte.

Costumeiramente, a palavra *percepção* é utilizada, conforme nos apresentam Japiassú e Marcondes (2006, p. 215), como sendo o "ato de perceber, ação de formar mentalmente representações sobre objetos externos a partir dos dados sensoriais". Analisando-se essa explicação, num primeiro momento, pode-se depreender que a percepção se refere às informações que o homem adquire do meio valendo-se dos sentidos, e o verbo "perceber" relaciona-se à ação por meio da qual se obtém tais dados.

Entretanto, para esta pesquisa, convém esclarecer que ao utilizar o termo *percepção* não estou me referindo, simplesmente, aos conhecimentos advindos do meio através das experiências sensoriais ou ao ato propriamente dito que expressa tal aquisição. A percepção ou o ato de perceber, segundo o ponto de vista fenomenológico, envolve elaborações que transcendem o que é posto, a capacidade de enxergar as faces ocultas do fenômeno em questão, isto é, peculiaridades latentes, mas passíveis de serem antecipadas pela inteligência e sensibilidade humanas. Sobretudo, refere-se aos significados que os sujeitos conferem às suas experiências no mundo da vida.

Para melhor ilustrar este conceito aproveito-me de uma passagem em que Merleau-Ponty (1973, p. 28) disserta sobre o papel da *intuição eidética,* que segundo Husserl é passo constituinte do processo de percepção:

> [...] é necessário apenas que eu não me limite a viver estas experiências, mas também lhes distinga o sentido ou a significação, e tal é a função da 'intuição eidética'. Escutar hoje a Nona Sinfonia, ir a tal ou tal concerto, é realmente um fato, um simples fato determinado por condições exteriores. Mas, no interior desta experiência, posso descobrir alguma coisa independente das condições de fato que agiram sobre minha decisão, conduzindo-me a este concerto. A Nona Sinfonia não está encerrada no instante ou no tempo durante o qual a descubro. Ela apenas aparece nas diferentes execuções que se lhe dá. É um objeto cultural que aparece ou transparece sob a batuta do maestro, sob o arco dos violinistas, irredutível porém a tal ou tal execução. De modo que, se eu conseguir destacar de minha experiência tudo o que ela implica, tematizar minha vivência deste momento, alcanço alguma coisa que não é singular nem contingente, mas que é a Nona Sinfonia na sua essência.

Com base na ilustração acima podemos dizer que a percepção implica um conhecimento do fenômeno que vai além daquilo que se pode observar na realidade imediata:

> Perceber o fenômeno quer dizer que há um correlato e que a percepção não ocorre no vazio, mas em um estar-com-o-percebido. Todavia, o que é percebido nunca é visto sem que seja olhado. É o invisível se mostrando, tornando-se visível. Para tanto, solicita um ver e uma consciência atenta que o veja. É o ir-às-coisas-mesmas, experiência fundante do pensar fenomenológico, necessário ao rigor de pesquisar fenomenológico. É o livrar-se de pré-conceitos, ou seja, de conceitos prévios que estabeleçam o que é para ser visto. Isso não quer dizer que não trabalhe com experiências prévias do pesquisador, as quais constituem o pré-reflexivo que busca tornar-se reflexivo durante a trajetória da pesquisa. (BICUDO, 1994, p. 19).

Assim, “perceber um objeto é intencioná-lo e torná-lo significativo” (CAPALBO, 1987, p. 17); é estar com a consciência voltada em sua direção e atribuir-lhe sentido. E isto somente é possível a partir de uma relação direta com o fenômeno, da disposição para enxergá-lo tal como se manifesta, isentando-se de predefinições sobre o que deve ser observado, mas permitindo a sua aparição do modo mais natural possível, sem interferências ou pré-julgamentos. A percepção é, portanto, o início do processo reflexivo, partindo da compreensão de que a experiência perceptiva é que permite ao sujeito a tomada de consciência das coisas que existem ao seu redor:

> A experiência da percepção é nossa presença no momento quando as coisas, as verdades, os valores são constituídos para nós. A percepção deve ser um *logos* nascente, ela nos ensina, fora do dogmatismo, a verdadeira condição da objetividade em si mesma, ela nos leva às tarefas do conhecimento e da ação. Não se trata de reduzir o conhecimento humano à sensação, mas de ajudar, no início desse conhecimento, a torná-la tão sensível quanto possível, a recuperar a consciência da racionalidade. (MARTINS, 1997, p. 26-27).

Nesse processo, Merleau-Ponty (2012, p. 18-21) confere especial importância ao corpo - como o ser que percebe. A consciência faz parte do corpo que, mediante a consciência, percebe. O corpo é o “encenador da percepção”, visto que por meio dele, de suas ações sobre o mundo-vida é que se chega à consciência dos fenômenos que ali se manifestam.

Para Bicudo (1994, p. 18) “a realidade é o compreendido, o interpretado e o comunicado”. “É, portanto, perspectival, não havendo uma única realidade, mas tantas quantas forem suas interpretações e comunicações”. Nesse sentido, a fenomenologia

> [...] nos faz abandonar uma visão dogmática e absoluta, por reconhecer que tal visão é uma entre outras possíveis. Ela nos faz adotar um certo relativismo de perspectivas várias, que confluem para a compreensão da realidade e da verdade, mas que são sempre dependentes da posição e da situação em que estamos inseridos [...] Ela instaura a atitude dialogal e do acolhimento do outro em suas opiniões, ideias e sentimentos, procurando colocar-se na perspectiva do outro para compreender e ver como o outro vê, sente ou pensa. (CAPALBO, 1987, p. 31).

A percepção que cada sujeito desenvolve sobre um fenômeno qualquer está intimamente relacionada ao ponto de visada no qual ele, observador, se encontra. Com base nessa ideia, quanto mais diversos os pontos de vista sobre uma situação, maiores as chances que se tem de aproximação do real (FERREIRA, 1994, p. 164). A visão em perspectiva, de acordo com Martins (1997, p. 47-48):

> [...] não é uma falha humana que deve ou pode ser corrigida, mas, ao contrário, é a única maneira de ser exercida pelo homem. É sua característica própria de apreender o mundo que deve ser conhecida e não pode ser negada. A percepção se dá em meio à ambiguidade, numa relação intencional do homem ao mundo. Ao considerá-la, devemos estar atentos para a possibilidade de preenchimentos cada vez maiores de nossas buscas, em vez de criarmos constructos hipotéticos que nos dêem a falsa impressão de lidarmos com certezas.

Nessa linha de raciocínio o conhecimento não é visto como estático, acabado ou absoluto. Ele está sempre em processo de construção, num movimento dialético que a cada retorno traz consigo um acréscimo, uma nova interpretação. Por conseguinte, o pesquisador que empreende uma pesquisa tomando como referência a abordagem fenomenológica não está em busca de uma verdade que possa ser considerada pronta e ao mesmo tempo universal. O que almeja é encontrar proposições intersubjetivamente válidas, conhecer faces do real sob diferentes pontos de vista, no intuito de encontrar uma estrutura geral dos fenômenos para os quais a sua consciência se dirige:

> Neste sentido, duas pessoas A e B, ao observarem uma paisagem do mundo, participam de valores presentes nesse mesmo mundo onde as duas perspectivas convergem. A consciência de A e a consciência de B estão assim em comunicação. A percepção do mundo por A não significa, porém, que ele esteja observando a mesma coisa que B quando percebe o mundo. Ambos estão chegando a uma forma pré-pessoal de consciência, onde a comunicação não apresenta problemas, uma vez que a definição de consciência refere-se ao significado ou à verdade de A e de B. É a intersubjetividade entre A e B que permitirá uma participação de verdades entre A e B, ou seja, a verdade será construída a partir da intersubjetividade de A e B. (MARTINS, 1992, p. 54-55).

Contudo, vale lembrar que, ao se buscar a tão necessária esfera da intersubjetividade, as percepções precisam ser tomadas como únicas e autênticas para aqueles que as vivenciam:

> [...] a percepção do mundo pelos outros não pode entrar em competição com aquela que tenho eu próprio: meu caso não se assimila ao dos outros, vivo minha percepção por dentro e, do interior, ela possui um poder incomparável de ontogênese. (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 64).

O pesquisador necessita, pois, estar atento à possibilidade de encontrar-se com visões diferenciadas sobre o fenômeno que se propôs a investigar, procurando manter-se aberto à apreensão de novos sentidos que, porventura, venham a ser expressos pelos sujeitos com os quais estabelece diálogo. Há também que cuidar no que se refere à tentação de travar uma comparação entre elas, partindo-se da ideia de que cada pessoa enxerga suas experiências por intermédio de um universo próprio, situado no espaço e no tempo, tal como nos alerta Martins e Rocha (1997, p. 55):

> O homem tem como única possibilidade de percepção o ver em perspectivas, o ver uma face, num tempo presente. Isso só se dá, entretanto, em meio a horizontes que são os limites difusos dos quais o objeto emerge. O homem elege intencionalmente uma figura, mas isso só pode se dar em meio a horizontes que ele possui naquele momento, isto é, em meio a outros objetos que são apreendidos circundando a figura e que participam de sua fisionomia. O mesmo se dá em relação ao tempo, pois, embora a percepção efetiva só se dê no presente, está envolta num passado imediato, que acabou de ser presente, e aponta para o futuro, que logo será presente também.

Enxerga-se, pois, o mundo ao redor sempre de um determinado ângulo, dentre diversos outros possíveis. Desse modo, um mesmo objeto pode ser retratado a partir de múltiplas posições, dependendo de tantas quantas forem as movimentações que se façam em torno dele, o que proporciona uma visão cada vez mais completa do todo.

Ao se intencionar um fenômeno, a atenção volta-se completamente em sua direção, procurando analisá-lo segundo a luz que se possui no exato momento do encontro, tomando-se como referência o presente, mas sem descartar aquilo que se passou ou que ainda está por vir. Nesse processo, busca-se discernir suas faces em meio a fenômenos circunvizinhos que complementam o quadro, ou seja, figuras

adjacentes que fornecem elementos para uma interpretação mais profunda da imagem central.

Retomando minha interrogação inicial, decidi pela forma plural “percepções de coordenadores pedagógicos sobre a indisciplina escolar” exatamente por considerar essa possibilidade de encontrar posicionamentos distintos sobre o fenômeno, uma vez que cada participante vislumbraria suas manifestações de um horizonte particular, fruto de suas experiências existenciais ou histórias de vida.

Desse modo, não pretendia encontrar um pensamento único entre os pesquisados ou ainda apresentar relatos que configurassem receitas de como os coordenadores pedagógicos lidam ou deveriam lidar com os casos de indisciplina. Tampouco me propus a julgar suas percepções como adequadas ou inadequadas ou estabelecer uma lógica causa/efeito sobre as experiências compartilhadas do tipo: “os sujeitos percebem a indisciplina de tal maneira como consequência de tais fatores”. Em vez de receituários e julgamentos, o intuito foi descrever as experiências desses profissionais, da maneira mais fiel possível, procurando captar em suas explanações aquilo que expressa os significados mais profundos atribuídos à indisciplina escolar.

4.3 A INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Em consonância com os princípios apresentados até aqui, dentro da Pesquisa Qualitativa Fenomenológica, escolhi desenvolver o presente estudo com base na modalidade “estrutura do fenômeno situado” que, como o próprio nome sugere, permite a análise do “objeto” em situação, isto é, localizado em um dado contexto, a partir da descrição dos sujeitos que o contemplam.

Após extenso levantamento bibliográfico, observei que esse é um possível caminho para investigações em diversas áreas do conhecimento, inclusive no campo da Educação, como nos mostram as pesquisas de Machado (1994), Sameshima (1995) e Mocrosky (1997, 2010), orientadas pela Prof.ª Dra. Maria Aparecida Viggiani Bicudo, discípula do Prof. Dr. Joel Martins – importantes fenomenólogos brasileiros.

Nessa perspectiva, é necessário que o pesquisador lance um novo tipo de olhar sobre o real, abandonando a atitude natural em direção a um contato direto

com o fenômeno, dispondo-se a descortiná-lo nas mais profundas camadas que o constituem. Cabe a ele

> [...] des-velar e tornar explícita a constituição dos acontecimentos da vida diária. Para tanto, procura situar-se diante dos fenômenos de forma que estes possam mostrar-se na sua própria linguagem, ou seja, nas várias formas pelas quais eles podem aparecer tipicamente. Ao defrontar com tal tarefa, ele não pode mais exigir previamente que a sua compreensão dos fenômenos e a descrição final dos mesmos conformem-se a uma teoria da realidade, nem que sejam consistentes com pressupostos metafísicos de causalidade ou com os constructos de outras disciplinas ou que provem ser corretos conceitos já existentes sobre o lugar ideal que o homem devesse ocupar no universo. (MARTINS e BICUDO, 2005, p. 77).

O ato de “situar-se” pressupõe ainda a aproximação do pesquisador em relação aos sujeitos que vivenciam o fenômeno de seu interesse. Logo de início, suas ações devem estar voltadas ao mundo-vida dessas pessoas, procurando descobrir quem são, onde vivem e como vivem. Vínculo que permite uma compreensão mais profunda de suas expressões, segundo os referenciais que elas mesmas fornecem (FINI, 1994, p. 28). No caso específico desse trabalho, o fenômeno a ser desvelado é a indisciplina escolar, tomando como situação um grupo de coordenadores pedagógicos, a fim de conhecer suas percepções sobre o tema, fruto da experiência vivida no dia a dia da função.

A investigação também apresenta um caráter exploratório, uma vez que foi concebida em três momentos distintos, tal como proposto por Lüdke e André (1986, p. 15-16): a *exploração*, a *decisão* e a *descoberta.*

O primeiro momento, denominado *exploração*, refere-se à organização da pesquisa, ou seja: a definição dos questionamentos que direcionarão os esforços; a escolha dos locais nos quais a pesquisa se efetivará; a seleção dos sujeitos que constituirão a amostra, bem como as formas que serão utilizadas para se estabelecer contato com essas pessoas. Enfim, este é o estágio dedicado ao tracejamento dos detalhes que possibilitarão que o estudo venha a ser concretizado.

O segundo momento, a *decisão*, corresponde ao período em que se inicia a pesquisa de campo propriamente dita, por meio da qual se promove o diálogo entre a teoria e a realidade que se busca conhecer. Por fim, o terceiro e último momento, denominado *descoberta*, compreende a sistematização e a análise dos dados obtidos. Nesse estágio, são estabelecidas as conclusões a respeito do assunto em

discussão, expondo-se as compreensões oriundas da reflexão sobre o fenômeno investigado.

Vejamos como se processou cada uma dessas fases.

4.3.1 Do planejamento à realização da pesquisa de campo

Em virtude de uma transferência de trabalho, em junho de 2012, senti a necessidade de alterar os planos previamente traçados quanto à realização da investigação empírica, que inicialmente aconteceria na cidade de Curitiba (PR) - uma realidade com a qual já estava acostumada, pelos anos que ali passei. Contudo, mesmo diante das incertezas que as mudanças sempre geram, avalio de forma positiva os "desequilíbrios" momentâneos na linearidade da vida, já que estes oportunizam aprendizados que nos preparam para desafios ainda maiores.

Recém-chegada a Tatuí (SP), consultei o Portal da Secretaria do Estado de São Paulo para descobrir quantas escolas existiam no município, quais as suas localizações, os segmentos atendidos em cada instituição, etc., com o objetivo de estabelecer um novo universo de pesquisa. No fim de setembro daquele ano, iniciei os contatos telefônicos para agendar os encontros com os coordenadores pedagógicos e iniciar a coleta de dados.

Nesse processo, optei pela realização de entrevistas semiestruturadas, já que estas oferecem a possibilidade de interação entre pesquisador/pesquisado, permitindo a apreensão das ações e emoções envolvidas no diálogo:

> [...] a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. (SZYMANSKI, 2002, p. 11-12).

Segundo a autora, ao realizar as entrevistas é preciso tomar alguns cuidados especiais, tais como: criar um ambiente de liberdade e confiança; solicitar a permissão para gravação, garantir ao sujeito o seu direito ao anonimato, atentar para as estratégias de ocultação ou "mascaramento" da realidade; analisar o conteúdo da fala, em função da situação de entrevista, da relação pessoal instalada,

história de vida do sujeito; cuidar para que os dados obtidos sejam fidedignos; oferecer o acesso às gravações, registros e análises; entre outros (SZYMANSKI, 2002, 9-57).

A partir dessas diretrizes, os depoimentos foram colhidos durante os meses de outubro a dezembro de 2012, no próprio ambiente de trabalho dos participantes, em dias e horários que melhor se adequavam à sua rotina. O envolvimento direto nessa tarefa me oportunizou capturar detalhes que complementaram a análise dos relatos, fornecendo uma compreensão mais profunda de seus significados.

Ao todo foram realizadas 32 entrevistas, envolvendo coordenadores pedagógicos dos diferentes segmentos da Educação Básica, distribuídos entre as redes pública e particular de ensino; tanto de escolas situadas na área central do município como de instituições localizadas em bairros próximos e afastados dali.

Exercitando o princípio fenomenológico da *epoché,* fui a campo aberta a enxergar e descrever aquilo que, porventura, viesse a surgir durante os encontros. A ideia era ouvir os coordenadores despojando-me de quaisquer conceitos previamente estabelecidos, de modo a permitir que todos pudessem expressar livremente as suas experiências associadas à indisciplina escolar. Após o estabelecimento de um vínculo de confiança, apresentei-lhes duas questões abertas, incentivando-os a falar sobre as suas vivências em relação ao fenômeno.

De modo geral, os profissionais forneceram depoimentos de forma ampliada, embora, em alguns momentos, pequenas interferências tenham sido necessárias a fim de que certos pontos fossem explicitados mais detalhadamente. As entrevistas aconteceram até o instante em que observei a saturação dos dados, isto é, a ausência de novidades nas exposições, de acordo com os propósitos do estudo. As declarações foram gravadas e os conteúdos transcritos exatamente como narrados pelos sujeitos, à medida que conversava com cada um deles. De posse dos textos, li-os exaustivamente até que pude escolher os relatos que vieram a constituir a base da investigação.

Foram selecionados cinco depoimentos que sintetizaram as múltiplas percepções dos coordenadores pedagógicos quanto ao objeto de discussão proposto. Para tanto, foi utilizado o critério de amostragem intencional por variação máxima, conforme sugerido por Patton (1990, p.172), possibilitando-me a obtenção de um conjunto de distintas experiências e significados atribuídos à indisciplina

escolar. Também considerei como diferenciais pessoas dadas à reflexão e que com facilidade para expressar ideias em profundidade.

Além das entrevistas, outros recursos foram utilizados, como observações informais e a construção de um diário de campo, no qual registrei tudo o que pude presenciar durante os encontros: situações inusitadas, sentimentos, impressões, comunicações não verbais, enfim, quaisquer elementos que pudessem iluminar os achados subsequentes.

No próximo capítulo, apresento os resultados da pesquisa empírica, de acordo com o protocolo adotado por Machado (1994, 40-43), mediante as análises ideográfica e nomotética. A primeira, destacando as descrições individuais dos coordenadores pedagógicos sobre as suas experiências de indisciplina escolar e, esta última, apontando as convergências e divergências de percepções relacionadas ao fenômeno, considerando-se o conjunto dos relatos.

5 CONSTRUINDO OS RESULTADOS

A seguir serão apresentados os dados obtidos junto às coordenadoras pedagógicas selecionadas, em busca daquilo que se mostrou essencial em suas falas. Esse processo foi dividido em dois momentos distintos, mas complementares entre si: a análise ideográfica e a análise nomotética. A primeira, voltada à identificação e interpretação dos significados imersos em cada um dos discursos separadamente, permitindo a compreensão das ideias expressas pelas depoentes no plano individual. A segunda, destinada à síntese das unidades de significado extraídas do conjunto das descrições, por meio do estabelecimento das convergências (elementos que se repetiram nas declarações da maioria das participantes), que caracterizam o que se denomina estrutura geral do fenômeno; bem como das divergências (percepções individuais das entrevistadas), que indicam as formas pessoais de enxergar o real vivido.

5.1 A ANÁLISE IDEOGRÁFICA

Para Machado (1994, p. 40-43), a análise ideográfica constitui a primeira fase do processo interpretativo, na qual se empregam ideogramas ou se representam ideias por meio de símbolos. Desse modo, pretende-se visualizar as ideologias presentes nas descrições naturais ou espontâneas fornecidas pelos colaboradores da pesquisa.

Nessa perspectiva, o investigador deve aproximar-se o tanto quanto possível do universo dos sujeitos para que possa apreender o seu modo de pensar a realidade:

> O telos nessa fase da pesquisa é produzir a inteligibilidade do fenômeno através do desocultamento das ideias articuladas antes do discurso ser expresso. Assim, o pesquisador na análise descobre e atribui significados. [...] Este momento se dá dentro de uma imersão empática no mundo da descrição, onde o pesquisador procede em direção à intersubjetividade ou ao momento em que os mundos pesquisador/pesquisado se interpõem em áreas que se tocam e interpenetram. (MACHADO, 1994, p. 40-41).

Com base no exposto, fiz uma primeira leitura das descrições, com o objetivo de me apropriar da totalidade dos sentidos imersos nos discursos,

analisando cada relato separadamente. Nesse momento ainda não me preocupei em sublinhar quaisquer elementos de forma específica.

Após extrair o sentido geral dos depoimentos, realizei várias outras leituras a fim de compreender as palavras utilizadas pelas entrevistadas, esforçando-me por considerá-las em todos os significados plausíveis em cada contexto. Novamente procurei colocar em prática o princípio da *epoché* husserliana, ou seja, dirigir-me ao fenômeno destituída de pressupostos, para que os significados atribuídos à indisciplina pudessem emergir livremente dos textos.

Em seguida, destaquei os elementos que se mostraram fundamentais nas experiências relatadas, que constituem as unidades de significado dos discursos, levando em conta as duas questões apresentadas ao grupo: (1) *Gostaria que você me contasse a sua experiência com relação à indisciplina escolar, enquanto coordenador(a) pedagógic(o)a*; e (2) *Você poderia me contar três exemplos de casos vivenciados ao longo de sua carreira na coordenação*? Ao mesmo tempo, procurei atentar para aquilo que, por vezes, não era verbalizado, mas permanecia latente nas descrições.

O próximo passo foi a conversão das unidades de significado, zelando sempre para que nessa "tradução" as ideias permanecessem fiéis, tais como haviam sido proferidas na ocasião da entrevista. Para tanto, optei pela construção de quadros ideográficos (ver apêndices) compostos por três colunas: a primeira destacando as principais ideias extraídas dos depoimentos, exatamente de acordo com a linguagem utilizada pelas participantes; a segunda, destinada à variação eidética ou imaginativa, em que se exploram termos ou expressões-chave dos discursos, mediante a consulta a léxicos de grande circulação (FERREIRA, 2008; HOUAISS, 2009), com o objetivo de aprofundar possíveis interpretações; e, a terceira, contendo asserções que, como pesquisadora, pude tecer após o estudo dos textos, articulando as falas das coordenadoras pedagógicas no intuito de desvelar suas percepções sobre a indisciplina escolar. Finalmente, dediquei-me à síntese das unidades de significado encontradas, a fim de compreender os sentidos ou significados das experiências.

Visando garantir às profissionais o direito ao anonimato, achei por bem referir-me a elas por meio de pseudônimos, cuidado estendido também às instituições e aos alunos mencionados durante os depoimentos. Assim, temos ao todo cinco descrições, as quais, por uma questão de organização, serão

apresentadas em função dos segmentos que constituem a Educação Básica, conforme o quadro a seguir:

Coordenadora(s)	Segmento representado
Aline	Educação Infantil
Beatriz	Ensino Fundamental I
Eliane	Ensino Fundamental II
Fátima e Gláucia	Ensino Fundamental II e Médio

5.1.1 Percepções da coordenadora pedagógica “Aline”

A coordenadora Aline tem 37 anos, é formada em Pedagogia (2000) e concluiu duas especializações: uma voltada especificamente ao segmento em que trabalha (2001), e outra sobre violência doméstica contra a criança e o adolescente (2003). Exerceu o magistério por seis anos e atua na coordenação pedagógica de Educação Infantil há dez. Atualmente, é responsável por um conjunto de instituições localizadas em diferentes pontos da cidade, tanto na área central do município como em lugares afastados do centro.

A participante foi muito solícita em colaborar com o estudo, mostrando-se tranquila diante da minha presença e respondendo às indagações com simpatia. Apesar disso, a entrevista foi um tanto complicada pelas constantes interrupções que ocorreram ao longo do processo. Nesse sentido, a depoente necessitou parar e retomar suas ideias por diversas vezes, dificultando-lhe seguir uma linha de raciocínio contínua.

Em resposta à primeira questão, quando lhe perguntei se poderia contar-me a sua experiência em relação à indisciplina escolar, a entrevistada abordou a necessidade da empatia como ponto de partida para que se possam compreender os sentimentos dos professores diante do fenômeno. Para ela, a atitude de colocar-se no lugar do outro é uma tarefa muito importante a ser priorizada pela coordenação:

> E essa preocupação com a empatia, de procurar sentir e compreender o que os professores sentem, acho que é muito importante no nosso papel. E

> em relação à indisciplina, lógico que, ao longo dos anos - eu atuei como coordenadora pedagógica por dez anos -, muitas vezes, quando o professor nos procura com queixas em relação à indisciplina escolar, nós sentimos que ele tem na pessoa do coordenador aquele que vai dar uma solução para o seu problema. Assim como quando ele vê um psicólogo. Então, assim, busca essa solução. Só que as respostas prontas, as receitas, elas não existem. [...] E essa busca por solução a gente sente, e é um peso muito grande.

A partir de sua experiência na função, Aline percebe que os docentes enxergam o coordenador pedagógico como alguém capaz de resolver os problemas emergentes, esperando a indicação de fórmulas a serem seguidas para o tratamento das questões disciplinares que continuamente se manifestam no cotidiano da escola. Nesse sentido, compara-o a um psicólogo, dando a entender que os professores desejam alguém que os ouça, busque compreendê-los, mas, sobretudo, ajude-os a encontrar respostas às suas inquietações. Entretanto, ela tem consciência da inexistência de receituários acabados ou modelos que possam ser aplicados a todas as circunstâncias, expressando que a expectativa compartilhada pelos educadores lhe traz uma sensação de "peso muito grande", diante da responsabilidade que recai sobre seus ombros:

> E eu acho que essa angústia que o coordenador sente, muitas vezes, é o peso, a expectativa que o professor coloca na solução. Aquela visão também, muitas vezes, de julgamento que o professor tem e fala assim: "*Nossa! Eu mandei ele pra conversar com o coordenador e o coordenador fica passando a mão na cabeça, mas não sabe o que eu passo aqui na sala".*

A profissional fala do sentimento de angústia experimentado pelos gestores ao se depararem com as expressões de indisciplina, principalmente diante do anseio docente em busca de soluções para tratamento do fenômeno. Deixa implícita a percepção de incompreensão dos colegas, que, por vezes, julgam os coordenadores injustamente, talvez por ignorarem a totalidade de seus esforços para solucionar as situações que lhe são encaminhadas. Porém, ao mesmo tempo em que Aline se sente incompreendida em sua esfera de ação, ela se mostra solidária aos professores, especialmente quanto à angústia vivenciada por eles diante dos desafios relacionados à indisciplina:

> E esse olhar realmente de não perder de vista as angústias de quem sofre quando está na sala de aula. Porque muitas vezes, "ah, o culpado é o professor", ou "a culpa é da família que não educa de maneira correta", ou...

> Não é culpado, né? Ou inocente... Mas entender o que realmente está acontecendo. Ao longo desses anos, nós tivemos casos que, com certeza, marcaram a minha profissão. Enquanto professora, claro, enquanto coordenadora pedagógica, com certeza... E cada situação é muito única.

A coordenadora se lembra dos tempos em que atuou em sala de aula, bem como de situações enfrentadas ao longo de sua carreira, tanto no magistério como na função que agora exerce. Para ela, analisar a questão da indisciplina não se trata de apontar culpados pelo surgimento do fenômeno, e sim detectar os fatores que influenciam o seu aparecimento, em busca de pistas sobre como agir diante desse tipo de manifestação. A ideia não é culpabilizar o docente, o aluno ou sua família, mas trabalhar de forma cooperativa para que se possam solucionar os reveses atrelados a essas expressões.

Continuando a explanação, a depoente pontua que o fenômeno pode estar associado à dinâmica da sala de aula, e sugere a observação do que acontece nesse espaço como a chave para a compreensão das causas para a sua ocorrência:

> [...] Então, muitas vezes, eu estive dentro da sala de aula pra procurar entender o que acontecia. Se era uma falta de interesse da criança, se era um problema que a criança não conseguia ter um controle do seu comportamento.Hora nenhuma essa criança se interessa? Ou tem atividades em que ela se interessa? Então, essa preocupação eu sempre tive, em manter essa conversa com o professor. Então, vamos entender o que está acontecendo: a indisciplina está acontecendo pontualmente, com um grupo, com duas ou três crianças, ou é a classe toda? [...] Quando é com determinada criança, esse olhar do professor: se é o tempo todo da aula... Então, sempre procurei ter essa conversa com o professor: "*Em que momentos você nota? Ele não para pra ouvir histórias? Mas na hora do desenho, na hora de um jogo, ou de uma atividade motora a criança participa?*" Então, produzir essa reflexão juntamente com o professor pra entender o que está acontecendo. Então, assim, eu acho que essa empatia com o professor é importante sim; procurar entender o que acontece com a criança é fundamental; se é algo coletivo, então vamos intervir nas ações pedagógicas; se é algo em determinada criança, vamos procurar entender o que acontece com essa criança.

A coordenadora se esforça para entender os casos de indisciplina a partir da observação direta, no contexto em que se apresentam. Preocupa-se em olhar para o fenômeno também na perspectiva dos professores, no intuito de apreender o que se passa, para então oferecer a ajuda de que necessitam. Em sua visão, é necessário fazer uma anamnese completa da situação, levantando questionamentos que permitam detectar o que está por trás das condutas indisciplinadas das crianças. Contudo, enfatiza que esse acompanhamento precisa estar ancorado em uma

postura ética para com o educador, de modo que ele perceba a atuação da coordenação como uma parceria, e não como um olhar controlador, repressivo, preocupado apenas em apontar defeitos. Nessas visitas, devem-se analisar a metodologia utilizada; o nível de interesse da turma pelas atividades propostas; a conduta de alunos específicos, alvos das principais queixas disciplinares, entre outros elementos. Além disso, o trabalho reflexivo com os docentes é essencial, tendo em vista a construção conjunta de estratégias que possibilitem um trabalho efetivo no que tange à compreensão e intervenção nos casos de indisciplina:

> E o mais importante é construir as ações juntamente com o professor. Porque o livro, ele pode ajudar e muito a gente entender as questões e fazer refletir o nosso papel enquanto escola, como é que a gente está lidando com essas crianças. Mas é uma construção realmente, acho que a compreensão do que acontece nessa escola em específico, nessa classe em específico, com esse professor em específico, com essa criança... É uma construção mesmo, um processo de construção juntamente aí...

Na sequência, Aline fala novamente da preocupação com a empatia que o coordenador deve ter para com os professores, esforçando-se para compreender as angústias que permeiam a atuação deles em sala de aula:

> E o coordenador tem um importante papel, e ele não pode perder de vista, na minha opinião, essa questão da empatia com o professor. Porque com certeza, enquanto professoras, nós sentimos também muitas angústias [...] Eu mesma já relatei pra você, quantas vezes no início da minha carreira de eu chegar chorando em casa, mas pra não deixar que ninguém percebesse a minha angústia, eu ia para o chuveiro e ali eu chorava, respirava e pensava: *"Meu Deus! Me ajuda porque amanhã eu tenho que estar de volta naquela classe!"* E a gente avaliando, fazendo uma reflexão da prática, no início realmente é muito difícil. Eu não vou dizer que é só no início, é ao longo de toda a carreira.

Nesse e em outros momentos do relato, ao se lembrar de determinadas situações que presenciou e necessitou administrar, a coordenadora deixa transparecer sua percepção a respeito da indisciplina escolar a partir do sentimento de angústia, considerando tanto as experiências de outros educadores como as suas próprias vivências diante desse tipo de manifestação. Além disso, podemos observar outros significados velados que remetem ao sofrimento, à solidão e à sensação de impotência.

Após anos de trabalho, Aline chega à conclusão de que as dificuldades relacionadas à indisciplina ocorrem não somente no começo da carreira, mas

durante toda a trajetória docente. Por outro lado, ao fazer essa reflexão, a participante também comenta o saudosismo que muitos cultivam em relação ao passado, analisando a comparação que comumente se faz entre as gerações anteriores e a atual:

> Porque se a gente também para e pensa assim: "*Nossa, mas as crianças de* hoje *não são como eu era"*... Mas não são mesmo como eu era, né! Às vezes a gente escuta: *"Faz sete anos que eu dou aula", "faz vinte e dois anos que eu dou aula, eu nunca vi crianças desse jeito"*... Realmente nunca viu porque as crianças de vinte e dois anos atrás não eram as crianças dessa geração, que a informação está aí pra todo mundo e as crianças tem acesso a toda informação. E a escola tem que ser muito atraente pra segurar esse aluno mesmo. E atraente não é ser o professor "mico de circo" que muitas vezes tem essa visão, que tem que ser um mico de circo [...] A aula tem que ser prazerosa... [...] Mas eu acho que tem que ser valorizado aquilo que o aluno conhece, e ser o grande ponto de partida pra pensar as minhas aulas, ouvir. E procurar oferecer algo que realmente instigue aí o interesse, a motivação das crianças.

De acordo com a depoente, a ideia de se comparar os estudantes do passado aos alunos do presente não faz muito sentido, pois, em sua avaliação, as coisas e as pessoas mudam com o passar do tempo. Assim, também as concepções de educação e as estratégias pedagógicas necessitam ser renovadas para atingir as necessidades do aluno de hoje, imerso na sociedade da informação. Há que se priorizar a aprendizagem significativa, prazerosa, tomando por base a bagagem cultural trazida pelo estudante, partindo do conhecido para o desconhecido, sempre de forma contextualizada.

Ainda no terreno das práticas pedagógicas, a participante menciona a inadequação das atividades propostas como possível gatilho para as manifestações de indisciplina entre os pequenos:

> Porque quando se observava que havia um problema em relação à aula que era oferecida àquele grupo de crianças, então, muitas vezes o professor estabelecia uma expectativa muito alta em relação ao seu grupo. Então não atingia. Então a aula não surtia efeito; aquela atividade proposta não era interessante e isso gerava no grupo como um todo um desinteresse. E eles nunca vamos vencer, porque eles nunca vão deixar de se movimentar e de buscar algo...

Segundo a entrevistada, quando as tarefas apresentam uma complexidade muito superior à capacidade dos alunos isso lhes causa desmotivação, já que se veem impossibilitados de atingir os objetivos traçados. Assim, o não envolvimento nas aulas pode sinalizar a necessidade de repensar o nível de exigência dos

trabalhos, muitas vezes distantes da realidade das crianças, considerando-se as fases do desenvolvimento infantil. Outro ponto que se pode extrair desse fragmento é a discordância da coordenadora em relação à concepção de disciplina como silêncio e imobilidade dos estudantes diante da situação de aprendizagem. Em sua percepção, tal premissa não corresponde ao perfil dos alunos da Educação Infantil, posto que eles se movimentam bastante e estão sempre em busca de novidades, atitudes consideradas naturais para essa faixa etária:

> De repente a orientação pedagógica ali era muito importante, digamos assim. Por quê? Porque observa-se que ao perder o interesse, as crianças, elas não vão ficar "disciplinadas" entre aspas, ou seja, quietinhas, ouvindo ou participando de situações que não sejam interessantes para elas. E aí o que nós vimos? A importância de uma orientação pedagógica, na ação pedagógica do professor.

A profissional lembra-se de ocasiões nas quais seriam necessárias intervenções sobre a prática pedagógica dos professores, orientando-os quanto ao preparo de aulas interessantes, que realmente motivem a participação discente. Para ela é completamente normal as crianças se agitarem diante de propostas que não chamam a sua atenção.

Na sequência, a participante rememora as queixas mais comuns trazidas pelas professoras, envolvendo casos de indisciplina entre os alunos menores:

> Observávamos também casos de crianças, especificamente crianças que causavam indisciplina. Muitas vezes vinham acompanhadas de queixas assim: "*olha, é complicado porque ele acaba pondo fogo em todo mundo".* Então assim: *"ele é muito agitado", "ele não para quieto", "ele não me respeita", "ele não me ouve", "ele não para dentro da sala", "então ele sai, faz o que quer lá fora e eu não posso deixar as 24 crianças da minha sala pra correr atrás dele, que não para dentro da sala",* são as queixas que também acontecem, casos específicos. E "*quando ele falta é uma tranquilidade"*, né. Então *"que tranquilo, ele não veio hoje, a classe está calminha", "olha hoje que ele está presente como está, o que está acontecendo".* É o que a gente houve com frequência também. Esses são casos comuns de acontecer. E aí qual é o papel do coordenador pedagógico, qual é a minha atuação? Observar essa criança, procurar entender o que estava acontecendo, procurar ter uma conversa com a professora também pra saber do que essa criança gosta, quais atividades que quando a professora propõe, ela observa que ele gosta, que ele se interessa. E orientar. Procurar orientar.

Nas falas reproduzidas acima, podemos notar que o fenômeno foi associado a movimentação, inquietude, agitação, falta de respeito do aluno para com os professores e resistência em seguir as regras preestabelecidas. A indisciplina

aparece como um empecilho ao bom andamento da aula, configurando um “peso” aos docentes que necessitam lidar com as suas expressões.

A entrevistada menciona ainda ocasiões em que alguns educadores se sentem aliviados quando da ausência dos estudantes considerados difíceis em termos comportamentais. Nessas circunstâncias, a coordenadora procura prestar atenção no aluno e nas atividades por ele desempenhadas, assim como ouvir os professores, o que lhe permite oferecer um direcionamento específico aos casos que chegam às suas mãos:

> Quando observado e depois essa reflexão com a professora, quais são os interesses que essa criança tem, vamos tentar algumas intervenções. E quando a gente vê que não havia... ou pouco efeito, ou quase nenhum; ou efeito num dia sim, mas no outro dia parece que não resultou, a gente busca ajuda externa também. No nosso caso, na Educação Infantil, nós não temos uma psicóloga específica que vai tomar conta apenas da Educação Infantil, mesmo porque o psicólogo é um profissional da Saúde. Então em termos de financiamento, de folha de pagamento pra esse profissional e tudo mais... [dando a entender que essa questão do financiamento é difícil] Mas o que a gente procura é estabelecer parcerias com a Secretaria da Saúde. E existe um órgão do Ensino Fundamental que tem um psicólogo pra lidar com as questões de dificuldade de aprendizagem, juntamente com uma psicopedagoga, e que muitas vezes nos socorriam em alguns casos, quando fugia da nossa alçada de compreender essa criança.

As intervenções de Aline são pautadas na observação das particularidades do aluno, bem como na conversa reflexiva com o professor, com o objetivo de encontrar as estratégias mais adequadas a cada situação. Contudo, quando as tentativas não trazem os resultados esperados, parte-se em busca de profissionais especializados que possam, em conjunto com a escola, auxiliar no trabalho com essa criança como, por exemplo, psicopedagogos e psicólogos. Para tanto, a coordenadora conta com a ajuda dos órgãos de saúde disponíveis no munícipio.

Em sua experiência ao longo dos anos, a entrevistada também percebe que oferecer desafios ou oportunidades de colaboração podem incentivar os estudantes a melhorar seu comportamento. Desse modo, eles se sentem valorizados e tendem a demonstrar mais disposição em cooperar com as solicitações feitas:

> Algumas crianças a gente percebe que quando desafiadas a estarem numa situação de colaboração, de ajudar, então: *“Olha, hoje você vai ser o ajudante”, “nós vamos precisar da sua ajuda assim, assim”,* a criança se sente importante, valorizada, surte efeito. Porém, essa é uma prática que não se pode fazer todos os dias, porque ele não é o único que tem que ter direito de ser o ajudante. Porque ser ajudante é importante para o desenvolvimento da autonomia, do sentimento de solidariedade, de

> colaboração, de trabalho em equipe. Então é uma prática que surte efeito, mas muitas vezes ela é injusta. Porque aí você favorece apenas aquele, que parece ser até premiado porque ele não consegue controlar as suas ações, o seu comportamento.

Para ela, a técnica do "ajudante do dia", apesar de promissora, não deveria ser aplicada aos alunos indisciplinados com uma frequência muito superior se comparado ao restante da turma, no intuito de estimulá-los à obediência. Isso porque acabaria privilegiando ou colocando em evidência justamente os estudantes que apresentam condutas diferentes daquelas incentivadas pela escola. A seu ver, a tática é interessante, contudo, se aplicada de forma indiscriminada, pode ser entendida como injusta pelos demais, que também necessitam participar de situações de colaboração para se desenvolver em termos de autonomia, senso de solidariedade, entre outros aspectos essenciais à vida em coletividade.

Outro ponto importante é o estabelecimento de uma parceria com a família do aluno. Conhecer o contexto do lar pode auxiliar na compreensão de particularidades da criança, fornecendo elementos para o trabalho realizado na escola:

> Conversar com a família é uma ação que o coordenador pedagógico também faz. Então procurar entender como é a dinâmica dessa criança em casa. Muitas vezes, ou seja, a maioria das vezes, a criança também a gente ouve queixas da mãe, que ela traz de casa também: "*olha, eu não sei o que fazer com ele"*, então "*ele não para quieto", "quando nós estamos na comunidade, na igreja, no comércio, ele me dá trabalho, só me faz passar vergonha"*. Então a gente ouve esse tipo de coisa da família também. Ouve também questões mais de resistência de algumas famílias: "*olha, esse é um problema de vocês, enquanto ele está na escola", "vocês que são os especialistas, vocês é que têm que saber como lidar com ele"*. Mas essa parceria com a família é importante. E a gente tem um cuidado também, quando se estabelece uma parceria com a família, de não ter um papel moralizador, tipo assim: "*olha, você tem que educar seu filho", "olha, seu filho é mal educado", "seu filho é uma criança que não se comporta aqui dentro da escola",* de jeito nenhum. Mas procurar entender o que está acontecendo juntamente com a família, e de forma assim, parceira mesmo, vamos tentar agir em favor dessa criança.

Comumente a coordenadora constata que as queixas trazidas pelos professores são compatíveis com as observações feitas pelos pais. Mas também presencia casos em que as famílias são resistentes em participar da vida escolar dos filhos, bem como de outros aspectos fundantes de sua formação. Diante disso, a participante reforça a importância de ambas as instituições: família e escola desempenhando as suas respectivas funções sociais. Também ressalta que no

relacionamento com os pais é importante cuidar para não se exercer um papel moralizador, evitando os chamados “sermões” e outros constrangimentos. Ao contrário, é preciso mostrar-lhes o interesse da escola em ajudar a criança, pois a indisciplina acarreta prejuízos aos alunos em termos de aprendizagem:

> Porque essa criança, de certa forma, está tendo prejuízos nas questões da aprendizagem. Isso pode acontecer? Pode. No caso de uma criança que não para com o grupo, que não se interessa em ficar com o grupo, é preocupante. A gente tem esse olhar também.

Continuando a entrevista, pedi à participante que me relatasse três casos de indisciplina vivenciados por ela ao longo de sua carreira na coordenação. Prontamente a coordenadora aceitou o desafio e passou a relatar as suas vivências em situações específicas que necessitou orientar. Contudo, por apresentarem conteúdos semelhantes, optei por apresentar apenas aquela que, segundo a depoente, marcou de forma mais profunda a sua trajetória:

> É um caso, vamos dizer, que marcou bastante a minha carreira, foi logo no início. De uma menina que ela realmente tinha um comportamento bastante difícil. Então assim, no início eu procurei conversar com a mãe e compartilhar as nossas angústias com ela, então: “*olha, nós ficamos preocupados porque ela não para com o grupo; ela não para pra ouvir histórias, ela tem um comportamento muitas vezes de bater na professora ou de jogar tudo pro alto e sair correndo; ela não aceita ouvir não”,* então eram várias questões. E conversando com a mãe, a gente percebia que isso trouxe um peso muito grande pra mãe. Porque ela também tinha as queixas dela em relação a essa criança em específico, ela compartilhava, ela entendia, mas ela sentia que ela tinha que dar uma solução. E infelizmente aconteceu numa ocasião, que a solução encontrada pela mãe, foi agredir essa criança, e essa criança veio pra escola toda... [marcada, machucada]. E aí isso trouxe uma preocupação muito grande pra escola, porque a solução encontrada por essa mãe foi agredir essa criança, foi bater nessa criança. Que ela chegou no dia seguinte com marcas, talvez até com um olhar da mãe assim “*olha, eu fiz o meu papel, eu estou tomando providência em relação à queixa da escola”.* E isso me deixou profundamente preocupada, como é que eu estou lidando com esta questão, e que impacto isso está trazendo para as famílias.

A indisciplina aparece associada ao comportamento difícil da aluna durante as aulas, expressa por meio de sua inquietude nos momentos de contação de histórias, bem como da agressividade e resistência diante das orientações docentes, principalmente quando lhe era chamada a atenção. Segundo a participante, os efeitos da intervenção não foram os esperados mas, ao contrário, trouxeram-lhe

grande preocupação, devido às evidências de que a criança passou a ser agredida pela mãe, que entendeu ser esta a melhor forma de corrigir a filha.

Isso a fez refletir de modo mais profundo sobre o seu papel na condução de casos semelhantes, especialmente no que se refere ao impacto de suas ações ou comentários. Diante das circunstâncias, a entrevistada passou a estudar a temática da violência doméstica, primeiramente no intuito de oferecer auxílio à família mencionada:

> E aí isso me levou inclusive a estudar a questão da violência doméstica, mas num primeiro momento a ajudar essa mãe. E eu sabia que a minha ajuda sozinha não seria suficiente. Assim como ela foi aberta em compartilhar a angústia da escola em relação ao comportamento da filha, eu procurei... E aí também essa abertura nela, em ela buscar ajuda especializada, como é que ela lidava com as angústias com a criança. Era batendo, era agredindo, e até espancando a ponto de deixar a criança marcada. E essa mãe, ela foi buscar ajuda. Então ela fez terapia, o pai também. Que o casal estava assim... O impacto com a menina, porque a menina não parava na igreja, e derrubava tudo, e não parava quieta um minuto. E aquela pressão da sogra em cima do pai, a sogra [em cima] da mãe: "*olha, a sua esposa não sabe educar direito a sua filha"*, e toda essa pressão. E a mãe foi buscar ajuda. E a gente percebeu que ao longo do tempo foi melhorando. Não foi uma mágica.

Nesse processo, Aline se deparou com limitações que a fizeram solicitar a ajuda de profissionais de outras áreas, como o apoio psicológico:

> [...] a criança começou a ter um acompanhamento psicológico também e nós procuramos uma parceria com a pessoa que estava atendendo a criança. Então realmente foi aí ao longo de um tempo que essa criança esteve... Quando foi o ápice assim da dificuldade que nós tivemos com ela, que foi quando ela tinha 3 anos, mas era aquela criança que no berçário mordia muito, e tinha essa agitação excessiva... Depois, nós soubemos quando ela saiu da creche, que ela fez um tratamento neurológico em relação a essa questão da agitação. E hoje ela é uma moça linda, muito bem sucedida na escola, ela já tem quinze anos de idade, ela é uma menina que trabalha... Esses dias eu até estive no local de trabalho... E ela cuida de crianças num buffet infantil. Então eu estava lá numa festinha e ela estava lá, cuidando de crianças bem agitadas como ela era [Risos]. Mas foi um desafio muito grande pra gente. Foi bastante. Nós tivemos parceria com a família sim, mas foi bem... [difícil]

A coordenadora dá a entender que o fenômeno também pode estar associado a distúrbios de ordem neurológica. Para ela, o trabalho realizado de forma conjunta, envolvendo a escola, a família, e especialistas da área da saúde mental foi o segredo do sucesso nesse caso, trazendo resultados positivos que puderam ser acompanhados em longo prazo.

Em outra passagem, a depoente conta de sua preocupação em relação aos rótulos comumente aplicados às crianças adjetivadas como “indisciplinadas”:

> Uma preocupação que nós temos também é a questão do rótulo, que muitas vezes é inevitável. Eu tenho que ser realista com você, Fernanda. Mas há o “mordedor”, o “briguento”, o “agressivo”... Lógico que a gente procura muito cuidado com essa questão, que tornou-se aí um estigma que todo mundo é hiperativo, toda criança difícil. Mas é o “hiperativo”, o “agitado”, o “mal-educado”... Então, essa questão com o rótulo a gente procura trabalhar com os educadores. Às vezes, nós temos bom êxito sim, mas eu não vou florear pra você. É uma preocupação grande que nós temos, é essa questão do rótulo, da criança ficar rotulada na instituição. É uma preocupação grande [Repetição para dar ênfase]. E muitas vezes, aquela angústia é tão grande, aquele rótulo é tão forte que você não consegue ver saída, ver soluções pra aquela criança, naquela unidade escolar. É preocupante, porque a escola não tem que excluir, ela tem que incluir todas as crianças.

Diante dessas situações, Aline orienta os educadores a não estigmatizar os alunos. Em sua visão, a rotulação em função de aspectos comportamentais acaba impedindo a permanência do estudante na instituição, o que configura a exclusão de indivíduos em um contexto no qual se deveria prezar pela inclusão de todos.

Nesse ponto, a coordenadora retoma uma ideia apresentada anteriormente, sobre a sua percepção a respeito das condutas perturbadoras de algumas crianças na Educação Infantil:

> Qual é a concepção que nós temos em relação ao tema da indisciplina na Educação Infantil? Que a criança, especialmente de zero a três anos, mas com certeza de zero a cinco [também], porque não dizer assim, ela está num processo de construção. Quando a gente fala de disciplina, indisciplina é você burlar as regras, você não cumprir com aquilo que é proposto. Mas como é que vai exigir que alguém que está construindo a compreensão, o conceito de regras, que ela tenha essa compreensão se ela está nesse processo de construção...

Para a entrevistada, nessa fase de desenvolvimento, as manifestações de indisciplina fazem parte do processo de construção normativa, sendo, portanto, resultantes do desconhecimento das regras, ou de sua incompreensão. De acordo com esse raciocínio, podemos inferir que à medida que cresce, o aluno passa a entender e a observar as normas que regem o convívio social, o que progressivamente tende a diminuir o surgimento de conflitos.

Aline também acredita que essa aprendizagem deve ser oportunizada pela escola e trabalha a problemática da indisciplina em uma dimensão formativa.

Tomando como exemplo a questão da mordida, muito comum entre os alunos pequenos, a coordenadora relata o modo como costuma lidar com esse tipo de ocorrência:

> E, é responsabilidade sim da creche o processo educativo dessas crianças, no horário, no período em que elas permanecem conosco. Veja a importância da criança sentir a consequência dos seus atos: então, uma situação corriqueira na Educação Infantil que é a mordida. Como é que a gente pode lidar com essa questão da mordida? A criança já está num processo de aquisição de fala, ela já consegue falar o que sente, já consegue se expressar. Mas ela ainda está encontrando na mordida um mecanismo de resolver os seus problemas, ao longo dos três, três anos e meio, quatro anos. Um conduta que eu oriento muito as educadoras de forma geral, professoras, monitoras, é de que a criança mordeu, ok. Por que não cuidar do amiguinho que levou a mordida? Então a monitora acompanha essa criança até a cozinha "*Com licença dona..."* - a cozinheira lá – *"eu preciso de algumas pedrinhas de gelo num saquinho".* Então ela vai pegar esse saquinho, ela vai pegar a toalhinha da criança, vai colocar o gelo e ela vai segurar, ela vai cuidar do amigo. Isso é uma experiência de indisciplina.

Para a participante o aluno deve aprender que suas ações têm consequências positivas ou negativas. Acredita que, ao passar por isso, o estudante começa a internalizar o que é correto e o que não é correto em relação ao próximo; aprende que o outro sente dor como ele mesmo sente; compreende que se faz algo que fere a integridade de alguém, precisa de algum modo se desculpar e corrigir a falta cometida:

> Eu já vi crianças que não conseguem ficar muito tempo cuidando do amigo não. Então elas seguram um pouquinho o gelo ali, e elas começam a olhar pra cá, olhar pra lá... Tem que ter sempre o acompanhamento de um adulto, com certeza. Eu penso que descarta nesse momento uma lição de moral, falar muito, falar muito na cabeça da criança ali... Não. Ela tem que entender que o que ela fez está errado e que ela vai cuidar do amigo que ela machucou. Então já vi crianças que pouco ali se concentraram nesse momento, e já vi crianças também que ao aguentar, ao cuidar do amigo - porque ele está chorando, ele está com dor - ele se sensibilizou com a dor do amigo e ele começou a chorar.

Na percepção da coordenadora, ao se trabalhar desse modo, oferece-se à criança a oportunidade de presenciar o sofrimento do colega. Como resultado, o aluno aprende que se faz algo que machuca, precisa se desculpar e corrigir seu erro de algum modo. Há casos em que a criança tem dificuldades em cumprir o seu dever, e a supervisão de um adulto é imprescindível para ajudá-lo nessa tarefa. Porém, há ocasiões em que o aluno que cometeu a agressão, ao observar a dor

sentida pelo outro, demonstra comover-se com a situação, não suportando presenciar o seu sofrimento. Na percepção de Aline, o melhor a fazer nessas circunstâncias é trabalhar com a sensibilização:

> E também já vi crianças que sensibilizaram com essa questão de cuidar do amigo e que choraram. Que choraram [repetição para dar ênfase]! Porque muitas vezes é prático você falar: “Fala desculpa”. Quantas vezes eu fiz isso! Num momento de conflito: “Fala desculpa”. E aí você começa a pensar... Mas espera aí, tem como a gente ter resolução de conflito, ter um momento de roda, de conversar isso com as crianças maiores sim. Tem que ter uma consequência do que eu fiz, eu tenho que sentir que o que eu fiz está errado, e não é colocando pra pensar no cantinho: “Ah, vai pensar no cantinho”. Essa é uma forma tão prática, mas sem... [resultados] Pensar o quê? No que ele está pensando? Não está pensando em nada do que ele fez. Porque o que ele fez, ele já fez, né? E eu acho que essa questão de cuidar do amigo, que eu machuquei é um processo interessante aí, da criança...

Para a coordenadora o trabalho formativo é bem mais valioso que a tradicional fórmula de fazer com que os alunos apenas peçam desculpas pelo ato cometido, de forma muitas vezes irrefletida, sem avaliar a fundo a sua conduta, bem como as consequências para os que estão ao seu redor e para si mesmo. Em sua avaliação, trabalhar a situação de conflito fazendo com que o aluno fique “pensando” no que fez, sem a devida mediação, ou que apenas se desculpe por meio de palavras, pode parecer prático, mas oferece menos possibilidades de aprendizado, pois o aluno não precisou se envolver na reparação. É importante que a criança veja que para toda ação existe uma reação, que cada ato tem uma consequência. Ressalta, ainda, que a aquisição dessas noções se dá mediante um processo, durante o qual podem ocorrer recaídas:

> É. Sensibilizatório também... Mas ele vai voltar a morder também, e a gente vai ter que saber lidar com isso quando a próxima vez ele morder. E que as mordidas tendem a diminuir, à medida que a criança vai crescendo. É assim que a gente tem que pensar. Se não diminuir, então vamos olhar porque que isso está acontecendo, né?

Aline reconhece que mesmo ao se realizar um trabalho cuidadoso, em uma dimensão formativa, é possível que a criança volte a apresentar atitudes indesejáveis, indo em direção contrária àquela que se pretende ensinar. Nesse sentido, todos precisam estar preparados e dispostos a trabalhar para que, gradativamente, o novo aprendizado se concretize.

5.1.2 Percepções da coordenadora pedagógica “Beatriz”

Beatriz tem 37 anos, é formada em Pedagogia e realizou diversos cursos de extensão e aperfeiçoamento. Exerceu o magistério por sete anos e, na ocasião da entrevista, fazia quatro anos que atuava na coordenação pedagógica de uma escola da rede pública de Ensino Fundamental I situada no centro da cidade.

Questionada sobre a sua experiência em relação à indisciplina escolar na atual função, a entrevistada passou a contar-me do início de sua carreira no magistério, relembrando situações vivenciadas e incertezas sobre como proceder diante dos desafios que surgiam:

> Bem, quando a gente inicia - eu iniciei como professora – quando aparecem os problemas... Porque isso a gente não aprende na faculdade, você tem que resolver rapidamente e, às vezes, por inexperiência você não sabe o que fazer. Então você vai aprendendo realmente com o tempo. No começo a gente falha muito, porque a gente não tem experiência, não sabe como agir... Aí a gente falha... Mas com o passar dos anos a gente vai criando uma sabedoria de como lidar com isso.

Para a coordenadora a indisciplina está atrelada à ideia de problema. Em sua visão, a universidade não prepara os professores para lidar com a o fenômeno no dia a dia da sala de aula. Quando este se manifesta, mesmo não possuindo um conhecimento sistematizado para seu devido tratamento, os docentes procuram alternativas baseadas naquilo que já vivenciaram no cotidiano do trabalho, que constitui um cabedal de conhecimento a ser utilizado em situações presentes e futuras. Para ela, é a experiência vivida que traz os ensinamentos necessários sobre como abordar as expressões de indisciplina no contexto de suas manifestações.

Continuando a sua explanação, a depoente expressa satisfação em trabalhar como professora/coordenadora e diz sempre considerar a questão da afetividade quando trata de casos envolvendo indisciplina:

> Então, se a gente for ver tudo por esse lado do afeto você vai disciplinar muito bem. Porque se você for muito rude com a criança... às vezes ela está falhando não porque ela quer, mas por causa da vivência dela. Então a gente tem que entender o lado da criança, conversar com ela: “por que você está agindo assim?”, “você não dever agir assim... por que você não deve agir assim?”. Não falar o “não” simplesmente por falar. Você tem que explicar o porquê que aquilo não pode e quais as consequências daquilo que a criança está fazendo. E eu gosto muito de ser clara com eles, então eu converso com eles de igual para igual: “olha, você fez isso, a consequência vai ser essa e se você continuar fazendo vai ter uma outra

> consequência". Então com isso a gente consegue melhorar bastante a indisciplina das crianças. Porque assim, a gente pensa "ai criança não entende", "criança, você fala e não vai adiantar"... Não. Criança entende e entende muito! A gente nunca pode subestimar as crianças.

Beatriz analisa o ato disciplinar sob a perspectiva do afeto. Na percepção da coordenadora, os esforços voltados ao enfrentamento da indisciplina podem trazer resultados mais efetivos levando-se em consideração a afetividade entre professores e alunos. Assim, é preciso disposição para entender os motivos que levam o estudante a falhar, ou seja, a apresentar comportamentos indisciplinados.

Adiante, aponta as vivências da criança como possível causa para o surgimento do fenômeno. Desse modo, algumas condutas consideradas inapropriadas, podem não ser do desejo dos estudantes, mas uma expressão involuntária daquilo que é experienciado por eles em outros contextos, fora do ambiente da escola. De acordo com esse raciocínio, importa compreender o que se passa com o aluno, ouvir suas explicações e procurar desvelar o que está por trás de determinadas atitudes.

Em sua percepção, aquilo que é exteriorizado, por vezes, esconde em seu interior uma motivação que necessita ser discutida. Nesse sentido, o diálogo aparece como principal instrumento no processo de resolução de conflitos, fornecendo pistas de como desenvolver um trabalho formativo junto aos estudantes. Por meio de uma conversa franca e respeitosa, deve-se mostrar aos alunos que suas ações trazem consequências positivas ou negativas, tal como a lei de causa e efeito.

Na sequência, a entrevistada menciona que a indisciplina pode ser fruto do ambiente familiar, especialmente das disfunções que alteram a sua estabilidade:

> E conhecendo a vivência que eles têm em casa, porque às vezes eles têm famílias desestruturadas, às vezes os pais são separados, às vezes a mãe está presa, o pai está preso... Aí vem aquela revolta aqui para a escola e acaba soltando tudo aqui. E aí de repente você não ouve a criança e aí fala: "você não pode fazer isso, não pode fazer aquilo"... E a criança fica ali, sem ter reação. Mas eu tenho que entender o que ele está passando. E como que eu posso ajudar, se eu estou aqui, como coordenadora e ajudadora. Tenho que ajudar aquela criança. Porque se ele não melhorar a indisciplina, ele não vai aprender também.

O fenômeno surge, portanto, como uma forma do aluno externar os problemas enfrentados no convívio do lar, comunicando aquilo que lhe causa

angústia, inconformismo, revolta, enfim, sentimentos oriundos dos conflitos ali experimentados. Assim, Beatriz entende que a criança que se mostra indisciplinada talvez esteja precisando de ajuda, e cabe à escola, na pessoa do coordenador pedagógico, auxiliá-la.

Entre outras preocupações, a participante também atenta para os prejuízos que o fenômeno pode trazer ao desempenho acadêmico dos alunos:

> Porque se ele não melhorar a indisciplina, ele não vai aprender também. Uma vez, numa reunião de pais eu falei: *"olha se as crianças não tiverem uma boa disciplina a nota vai cair"*. Aí um pai falou assim: *"Mas então vocês descontam nota de criança por indisciplina?"*. Eu falei: *"Não. É consequência. Vai deixar de aprender, vai deixar de prestar atenção, é lógico que a nota vai cair"*. E tem criança que chega tão... com tantos problemas que ela não consegue mesmo. Então é isso, entra o nosso papel, ver o que está acontecendo e ajudar essa criança a melhorar o comportamento para que a nota... [melhore]. Porque o resto vem por acréscimo: a nota e tudo mais que a gente quer que eles melhorem.

A indisciplina aparece atrelada ao comportamento dos estudantes, que pode tornar-se um importante obstáculo para a aprendizagem. Na percepção de Beatriz, uma vez que a atenção é desviada, os alunos deixam de aproveitar os ensinamentos ministrados, o que impede desenvolvimento satisfatório de suas potencialidades. Nessa perspectiva, os problemas que as crianças carregam consigo podem ser determinantes para o seu fracasso nos estudos.

Quando lhe perguntei sobre casos específicos vivenciados em sua carreira na coordenação, a depoente relatou três experiências envolvendo o fenômeno. A primeira delas refere-se ao aluno Pedro:

> Ele ficou pouco tempo aqui, então não deu tempo de ajudá-lo, vamos dizer assim... E ele era uma criança muito fechada, ele chegava aqui na sala ele não se abria, ele não falava da família, não falava dele, não falava nada. Ele simplesmente parecia uma estátua. Então ele não falava. Então não teve como ajudar essa criança. Então, daí a gente encaminhou para o psicólogo, a mãe nunca levou... Então foi uma criança que a gente tentou e não conseguiu. Por ser mais velho - acho que ele tinha uma diferença de dois, três anos da turminha – aí ele queria dominar, formava briga lá embaixo, batia nos menores. E a gente chamava ele aqui, chamava a mãe. Nunca eu vi a mãe, ela nunca veio. Então é uma criança que nós não conseguimos fazer muita coisa por ela.

Aqui, a indisciplina é compreendida como violência contra os pares, mediante agressões verbais e físicas. Também é possível observar que o diálogo é a principal estratégia utilizada pela coordenadora para resolução dos conflitos.

Contudo, nesse exemplo, vemos a experiência de uma tentativa frustrada de intervenção, posto que a inércia e introversão da criança impediram uma atuação mais assertiva da coordenadora que, mesmo fazendo tudo o que estava ao seu alcance, não obteve êxito em ajudá-lo. Além disso, o relato evidencia a ausência e falta de apoio da família, que deixou de cumprir com a sua parte no plano elaborado em favor da criança.

Segundo a entrevistada, Pedro se mostrava resistente em relação às oportunidades oferecidas pela escola. Embora não faltasse às aulas, permanecia alheio ao que se passava ao seu redor:

> Ele era assíduo, mas ele estava aqui e não estudava... Mesma coisa que não estivesse porque ele não prestava atenção, ele não queria, ele falava que não precisava estudar. Então ele já tinha uma mentalidade que não queria mudar. Era aquela, do jeito que ele gostaria que fosse. Nada do que a gente argumentasse para ele importava. [...] Ele acabou saindo e mesmo assim ele queria ter acesso à escola. Daí a gente foi conversando, no caso com o Conselho Tutelar e ele acabou deixando de lado. Mas a revolta dele foi grande, porque ele entrou no estacionamento e riscou o carro da diretora, justo o dela. Então ele observou: “Qual é o carro? Ela que chamou a minha atenção, então eu vou riscar o carro dela”. Inteirinho ele riscou. Aí também depois a gente acionou o Conselho, porque a gente não conseguia falar com a mãe. O Conselho deve ter conversado e nunca mais eu ouvi falar dele. Eu fiquei sabendo que ele foi na escola Carlos de Andrade, mas eu acho que ele deve ter até evadido, porque ele não queria... ele não queria [repetição para dar ênfase]. Não queria ser ajudado e nem queria estudar. Ele falou que a vida dele já estava certa. Então ele já escolheu o caminho, que ele era muito maduro para a idade.

Nesse fragmento, concebe-se a indisciplina como desinteresse do aluno pelos estudos, configurando o que chamamos de quebra de contrato com a aprendizagem. Observa-se ainda uma experiência de revide por parte do estudante, que expressa sua resistência por meio de agravo ao patrimônio da pessoa que representa a autoridade máxima dentro da hierarquia da escola. Como as expressões do fenômeno chegaram a níveis extremos e as intervenções locais não surtiram o efeito esperado, procurou-se a ajuda de órgãos externos à escola, como, por exemplo, do Conselho Tutelar. Nesse contexto, também é possível notar que a indisciplina está atrelada a uma perspectiva de vida futura, para a qual os conhecimentos formais oferecidos pela escola não são importantes. Ademais, parece haver uma relação entre o fenômeno e a problemática da evasão escolar.

O próximo caso mencionado pela coordenadora é o do estudante Marcelo:

> Aí temos o caso do Marcelo também, que era um aluno que ficou conosco dois anos; e nesses dois anos a gente aguentou muita coisa. Ele mordia, ele brigava, ele batia nos amigos... Tanto que teve uma professora que colocava ele do ladinho assim para não deixar ele sair [próximo à sua mesa], que ele batia mesmo... Aí nós encaminhamos também para psicólogo, só que daí a mãe não levava... A mãe chegou aqui e falou:
> - Eu não consigo dar conta do meu filho!
> Ela falou que ela não dava conta e era pra gente ajudá-la. E aí... O que a gente fala muito aqui para os pais: que a escola sozinha ela não caminha. Então, nós precisamos dos pais. Agora, se o pai coloca que não aguenta, quem somos nós? E a gente ouve muito aqui:
> - Eu não dou conta mais do meu filho.
> E são crianças de seis a dez anos... Se você não dá conta de uma criança de dez anos, quando ele fizer dezoito , dezessete, ele vai bater em você! Eu falo para os pais... Vai apanhar do próprio filho...

Novamente a indisciplina é avaliada como sinônimo de violência física contra outrem. Na tentativa de solucionar casos como este, faz-se o encaminhamento da criança a outros profissionais, como o psicólogo. Contudo, nem sempre a família procura o atendimento indicado. Nesse ponto, a participante esclarece que a escola, sem a parceria da família, não consegue desempenhar com primazia seu papel educativo.

A terceira e última experiência contada refere-se ao aluno Danilo:

> O juiz toma conta da família... E no ano passado ele foi retido por aproveitamento e esse ano vai ser retido por frequência. E tem muita dificuldade, a dificuldade dele é extrema. Só que é assim: tem dias que ele chega... ele dorme até umas dez horas, depois ele acorda, ele desperta, ele não para...ele levanta, ele mexe com todo mundo, ele ri sozinho, sabe? Nós até desconfiamos que ele já é usuário de drogas, com doze anos de idade... Só que nós mandamos um relatório para o Conselho - eles que têm que averiguar, né? Aí não é a nosso critério... A gente não pode afirmar também que ele usa, mas ele fica rindo sozinho, deita, levanta, não para sentado, então a gente desconfia que deve ter alguma coisa. Ele fala que ele não dorme em casa de vez em quando... Esses dias eu encontrei ele na rua com pessoas mais velhas, então eu acho que ele está já indo pra esse lado...

De acordo com o relato, a indisciplina está associada a problemas vivenciados no contexto familiar. O fenômeno também é entendido como falta às aulas, dormir durante as explicações do professor, levantar-se do lugar, importunar os colegas, rir sozinho. Condutas que, na percepção da entrevistada, possivelmente sejam resultantes do uso de drogas. Como consequência, verifica-se o agravamento das dificuldades de aprendizagem do aluno, bem como a sua retenção pelo segundo ano consecutivo.

Mesmo diante das situações apresentadas, a coordenadora vê o aluno como um bom sujeito. De acordo com suas palavras, Danilo é

> Uma criança muito boa, que se você chama e se você conversa ele entende, sabe? Só que a influência da rua, de casa é maior do que a influência da escola na vida dele. Ele fala que a escola, ele não precisa disso. Assim, quando tem a indisciplina, a maioria das vezes a criança não quer mesmo. Ela vai vendo aquela situação e ela não tem interesse nenhum. Não sei por quê. Porque é tão novo para não ter interesse nenhum, ele já vai caminhando para outro lado, vamos dizer assim, entre aspas, o lado do mal, que não vai ser bom pra a vida dele. E chega um ponto que ele não consegue mais sair.

Mais uma vez o fenômeno é apresentado como desinteresse do estudante em relação aos conhecimentos acadêmicos, como se estes não fossem importantes para o seu futuro. Em face do exposto, Beatriz chega à conclusão de que a influência da sociedade sobre a vida dos alunos é maior do que a influência exercida pela escola. A indisciplina, portanto, tem parte de sua origem externa aos muros da instituição:

> De repente, se ele tivesse tido a oportunidade de ser adotado, hoje ele seria muito melhor porque ele é uma criança muito boa. Nossa, ele vem, ele agrada, ele acata tudo o que a gente fala. Só que daí, de repente, volta pra casa é tudo diferente... A mãe acho que tem... nasceu o décimo bebezinho... Então, que tempo que a mãe tem pra ele? Não tem tempo pra ele, ela não consegue dar conta, ele vai pra rua, pra ela... Mesmo que ela chame a atenção dele, ele não vai obedecer e ela vai correr atrás de que forma?

Entra novamente em questão o ambiente familiar, considerado um fator capaz de influenciar o aluno a determinadas condutas, apropriadas ou não. Em sua fala, a participante aponta a falta de tempo e/ou condições da família em cuidar da criança como elementos desencadeadores da desobediência.

Ao final do depoimento, a participante retoma alguns pontos já mencionados sobre as dificuldades vivenciadas com o aluno, bem como das emoções que a experiência lhe trouxe:

> Aí, ele quase não vem, mas quando ele vem ele dá bastante trabalho, no intervalo, na sala, a professora reclama bastante. E a professora dele é uma professora muito comprometida, quer ajudá-lo, coloca ele sentadinho do lado e quer ajudar, mas... Ele não quer ser ajudado... Até ele tem vontade, só que o mundo pressiona ele pro lado ruim. Então a gente fica triste... A gente fica muito feliz quando a gente consegue ajudar e a gente fica muito triste quando a gente não consegue. Porque a gente queria, vamos dizer

> assim, salvar a todos, acolher a todos... Não consegue, infelizmente... É isso...

A coordenadora fala de sua alegria quando consegue ajudar um aluno, mas também da tristeza que sente quando isso não se concretiza. Infere-se, a partir disso, que o aluno indisciplinado talvez necessite ser “salvo” das condições que o cercam mediante o acolhimento da escola.

5.1.3 Percepções da coordenadora pedagógica “Eliane”

Eliane tem 41 anos, é formada em Pedagogia (2010) e concluiu uma especialização em Alfabetização e Letramento (2011). Na ocasião da entrevista, fazia quatro meses que havia assumido a coordenação pedagógica de Ensino Fundamental II em uma instituição localizada num bairro periférico de Tatuí. Atualmente, Eliane já não está mais na função, mas voltou a atuar como professora na mesma escola em que já trabalhava.

Conversamos informalmente sobre os propósitos do estudo e, assim que notei o estabelecimento de um círculo de confiança, apresentei-lhe as duas questões que seriam abordadas ao longo da entrevista, para que me contasse a sua experiência em relação à indisciplina escolar como coordenadora pedagógica, bem como alguns casos vivenciados em sua carreira na coordenação. Em resposta às minhas indagações, Eliane começou a explanar sobre a frequência e intensidade das manifestações de indisciplina entre os alunos, baseando-se em uma experiência pessoal muito intensa:

> É muito grande aqui a indisciplina. Tive uma experiência pessoal muito forte. [...] E aqui tem uma regra que não pode usar boné e tinha um aluno que estava com boné. Enquanto a diretora foi tentar pegar o boné, ele correu. Eu consegui pegar e, no que eu virei, o primo dele me deu um soco no peito e me arranhou, chegou a tirar sangue do meu braço... [...] Um tem quatorze e o outro tem treze. E o outro foi para dar um murro nas minhas costas e uma professora puxou ele, e ele deu um murro no braço dela. Então a experiência que a gente tem aqui não é agradável e infelizmente está aumentando muito.

A participante relata uma experiência de agressão física que a marcou profundamente. Os adolescentes estavam desrespeitando as normas da escola e não aceitaram a sua intervenção nem a da diretora, que zelavam pela observância das regras estabelecidas. Nesse momento, foi possível observar muita comoção em

sua fala: a voz trêmula e os olhos marejados evidenciavam um sentimento de tristeza ao se recordar dos fatos, mostrando esforçar-se para não chorar. Conforme exposto, as agressões só não foram mais graves devido à ação de uma professora que se colocou em meio ao conflito e procurou afastar o aluno, sendo igualmente agredida por ele. O fenômeno foi, portanto, associado ao não cumprimento do código normativo vigente, ao enfrentamento em relação às autoridades instituídas e à violência.

Em sua visão, a indisciplina também está atrelada ao uso de drogas, uma realidade muito presente na escola:

> Temos casos de droga na escola, que é muito grande. Até o uso do boné, nós fizemos essa regra de não poder [usar] porque eles traziam demais... Aqui isso tem... Eles mentem que eles estão com cocaína e você não sabe se é ou não, porque eles também fazem a raspa do giz... Então, às vezes você vai lá achando que é, entendeu? Então assim: a indisciplina aqui é muito grande! [...] Como nesse caso de agressão, eu fui e fiz corpo delito, fiz B.O., mas eu sei que não vai dar nada, porque ele é menor de idade, mas pelo menos, minha parte foi feita.

A utilização de entorpecentes é muito comum entre os estudantes da comunidade. Inclusive, a regra para a não utilização de bonés existe por esse motivo, com o intuito de evitar que os alunos escondam susbtâncias ilícitas e as levem para dentro da escola. A coordenadora chegou a registrar um boletim de ocorrência na delegacia, mas expressa sua incredulidade no que tange às consequências do ato para os envolvidos. Em sua percepção, novamente iria imperar a impunidade dos agressores, como se costuma observar em casos semelhantes. Também conta dos esforços empreendidos no sentido de solucionar os problemas disciplinares, mas sem sucesso:

> Nós fazemos palestras, fazemos tudo que está no nosso alcance aqui, mas infelizmente o apoio não é tão grande. Mas o que nós tentamos fazer é melhorar... Mas está muito difícil, não estamos conseguindo. Esse foi um caso que aconteceu. Tem problema entre eles, muita briga entre eles, briga de meninas de onze anos, brigando de tirar sangue uma da outra. [...] Teve briga entre duas meninas aqui que precisaram de seis pessoas para tentar separar uma da outra. Ontem mesmo teve um caso de um menino que foi... e a menina estava dando risada, ele achou que era dele, ele foi e deu um tapa no rosto da menina e quebrou o óculos da menina. Daí a menina levantou, foi e deu um outro tapa...

Eliane sente que não existe o apoio necessário para se reverter a situação. Menciona que a escola faz o que está ao seu alcance, mas avalia tais esforços como infrutíferos, posto que não surtem os resultados esperados. Revela sua frustração diante da experiência de inatingibilidade dos objetivos propostos. No fragmento acima, o fenômeno ainda adquire a conotação de problemas entre os alunos, incluindo brigas seguidas de agressões físicas. Além disso, aparece a questão do gênero, quando a entrevistada destaca “meninas de onze anos” que se machucam a ponto de “tirar sangue uma da outra”. Há ocorrências também entre os meninos, mas o fato de a coordenadora citar especificamente as meninas é de chamar a atenção, dando a entender que esse tipo de comportamento talvez seja mais esperado entre os estudantes do sexo masculino, e que a situação ali instaurada, de certa forma, foge à normalidade. A coordenadora se preocupa com o fato de que as brigas alcançam projeções grandiosas, na maioria das vezes, por motivos corriqueiros.

Outro fator apontado como responsável pelas manifestações de indisciplina tem a ver com o público atendido pela instituição:

> Aqui é o bairro, a vila aqui, a clientela nossa já é muito problemática. Então, eles trazem para dentro da escola o que vivenciam dentro da casa. A clientela é toda problemática, muito problemática e muito esquecida, totalmente esquecida. Então nós não temos apoio dos pais, certo? Aqui temos agressão até de pais... Os próprios pais, quando nós chamamos para tentar conversar, somos até agredidas pelos pais. E chamamos, mas quando chamamos é muito difícil eles virem.

De acordo com a coordenadora, as dificuldades disciplinares estão vinculadas ao tipo de clientela atendida pela escola, considerada bastante problemática. Assim, o fenômeno tem a ver com aquilo que os alunos vivenciam no contexto do lar, sendo reflexo das situações ali vivenciadas. Embora de maneira velada, a depoente dá a entender que a comunidade circundante é “esquecida” pelo poder público, uma vez que não lhe é oferecido o mínimo de condições em termos socioeconômicos e culturais. Além disso, Eliane sente a falta de apoio dos pais em relação a um acompanhamento mais próximo da vida dos filhos, que em vez de somar forças com a escola, tornam-se também protagonistas de conflitos, enfrentando e agredindo os funcionários que ali trabalham. Isso quando atendem às convocações feitas, o que é bem raro. Foi possível observar que da parte da escola

existe o desejo de se estabelecer uma parceria com as famílias, mas que estas não se mostram dispostas ao diálogo.

Os conflitos mais graves geralmente acontecem entre os alunos, mas com frequência acabam envolvendo também seus responsáveis, que não trabalham no sentido de resolver as diferenças, mas acabam colocando ainda mais combustível nas discussões já inflamadas:

> Mas a maior, que é assim, o caso mais assim, é entre os alunos, sabe, entre eles. E tem também os casos em que a gente chama as mães, porque a gente chama a mãe dos dois lados, e elas brigam aqui. Então, além da gente ter que defender, separar os alunos, a gente tem que separar os pais também. Porque os pais também brigam e ensinam o filho que se não bater quando chegar na casa ele vai apanhar. Então olha o trabalho que a gente tem que fazer.

Em situações como essas, o intuito de chamar os pais dos alunos é ouvir o que os dois lados têm a dizer, para que se possam encontrar as melhores soluções para cada caso. Entretanto, a estratégia nem sempre funciona como se planeja, pois muitas vezes também os responsáveis acabam provocando brigas entre si, obrigando as coordenadoras e a diretora a apartá-los. Ou seja, além de fazerem um trabalho de orientação com os alunos, as profissionais precisam conscientizar as famílias, que em vez de colaborar na solução dos conflitos, acabam, muitas vezes, incentivando a sua progressão.

Dando continuidade ao relato, a entrevistada conta de outra ocasião em que precisou agir quando um aluno descumpriu as regras, redundando em uma experiência que lhe causou muito medo:

> Então, até um tempo atrás, por ter pego um celular de um aluno, que também não pode entrar com celular na sala de aula, eu peguei, e quando eu fui para sair aqui na esquina tinha um grupo me esperando [falando bem baixinho, parece que para evitar que outras pessoas ouvissem]. Então é isso que eu falei para você, se você quer descobrir coisas sobre a indisciplina é aqui dentro.

Em determinadas circunstâncias, a tecnologia tem dificultado o trabalho dos professores em sala de aula. É o caso, por exemplo, do uso de celulares durante as explicações. Preocupada com isso, a coordenadora fez valer a regra que proíbe tal prática na escola, por reconhecer que a atividade desvia a atenção dos alunos, trazendo prejuízos ao aprendizado. Entretanto, quando advertiu um aluno e retirou o

seu aparelho, de acordo com o estabalecido, mais uma vez viu-se ameaçada, agora por um grupo de estudantes que a esperaram sair do trabalho, cercando-a em uma esquina próxima à escola. Felizmente, não atentaram contra a sua integridade física, mas a pressão resultante da experiência lhe trouxe prejuízos em termos psicológicos.

A entrevistada mostrou-se abalada em virtude dessa e de outras ocorrências, contando casos semelhantes enfrentados pela equipe gestora e por alguns professores. Pelo que conversamos antes, durante e após a entrevista, pude perceber que era comum os estudantes daquele local se revoltarem contra a escola e seus representantes sempre que estes buscavam colocar em prática as ações estipuladas no regimento. E a forma de revidarem quando chamada a sua atenção envolvia ameaças, depredação, agressões verbais e físicas. Diante disso, Eliane contou-me que o esposo e os filhos ficavam muito apreensivos quando ela se atrasava por poucos minutos para chegar em casa, temendo que algo lhe tivesse acontecido. Assim, a depoente e diversos colegas passaram a evitar ir sozinhos para a escola, especialmente no período noturno, solicitando que alguém da família os levasse para o trabalho e os buscassem ao fim do expediente. Desse modo, esperava-se dificultar as abordagens hostis dos estudantes, bem como avarias aos automóveis, principais alvos quando os discentes se viam interpelados de algum modo:

> Aqui tem a prova do SARESP que se presta todo o ano. Para nós conseguirmos professor para vir para cá é difícil. Os professores têm medo. Elas pedem para o marido trazer porque elas têm medo de vir de carro. Nesse caso desse menino, ele chutou, quebrou a porta da escola e, além disso, ainda foi e riscou o carro da diretora e quebrou o retrovisor do carro dela. Entendeu? Então se a gente deixa o carro ali, você não sabe como vai estar na hora que você sair. Dependendo do que aconteceu, se teve briga... Se você se intrometer aqui...

Por conta das muitas ocorrências de indisciplina está difícil encontrar docentes que queiram dar aula nessa escola. Provavelmente em virtude dessas e outras vivências, a participante percebe a escola em que trabalha como um *locus* privilegiado de observação das manifestações de indisciplina, fazendo alusão às muitas ocorrências ali registradas:

> Está muito difícil, é muita coisa, mas é muita coisa [falando com ênfase]. É assim, você acordar e falar: “Não, eu vou porque eu preciso, porque é um

> amor que eu sinto. Mas se for para você parar friamente e pensar... [pausa longa, respirando fundo] dá vontade de parar... Eu estou nessa. [...] Mas isso é direto: xingam, palavras de baixo calão para os professores é todo o dia, para não falar, assim, todas as aulas. Então os professores estão estressados. Chega no final do ano: professores estressados, coordenadores estressados e a diretora principalmente. [...] Nós estamos precisando muito de ajuda! A educação está precisando muito de ajuda, muito![...]

Na percepção da coordenadora, indisciplina também envolve agressões verbais, como xingamentos frequentes direcionados aos docentes e demais funcionários da referida instituição. Sua fala pode ser entendida como o desabafo de uma pessoa cansada, sem forças para continuar enfrentando tantas formas de expressão do fenômeno. Situações que por vezes fizeram com que perdesse a vontade de ir para o trabalho e, até mesmo, a pensar em abandonar a carreira. Nesse sentido, observa-se uma experiência de desgaste, oriundo do árduo trabalho voltado à constante resolução de conflitos e da ausência de resultados concretos:

> Desgasta porque a gente não vê solução. Porque quando você vê que você está fazendo um trabalho e que está, mesmo que seja pouquinho, mas que está melhorando dá uma... [gesticulando como forma de dizer que se sente motivada, “para cima”]. Porque eu sou professora, então, na sala de aula você tem trinta alunos, trinta e cinco alunos, um que você vê que deu uma melhorada, gente!!! [expressando satisfação]. Mas na coordenação é muito difícil. Porque aqui só vêm os piores casos e que você infelizmente, com dor no coração que eu estou falando isso para você, que você vê que não-tem-solução [pausadamente, silabando]. E eu estou a pouco tempo na coordenação, então para mim, eu estou sofrendo muito porque eu ainda tinha esperança. Porque eu sempre dei aula para os pequenos e eu vendo os grandes eu... [pausa longa] não acho que tenha solução.

Conforme expresso pela participante, mesmo que os resultados fossem discretos, isso já lhe traria satisfação profissional, ao perceber que os esforços empreendidos não foram em vão. Para ela, a atuação nos casos de indisciplina é muito difícil, posto que, geralmente, as situações que lhe são encaminhadas são as piores, as de maior gravidade, e que em sua percepção não têm solução. Nota-se que a não visualização de uma pespectiva favorável configura, para a depoente, uma experiência de sofrimento, pois vê a possibilidade de dias melhores se esvaindo com o passar do tempo:

> Só se tivesse... Se reunir um grupo de pessoas que fala “Não. Agora nós só vamos olhar para a educação e vamos resolver isso” [enfaticamente]. Daí sim. Mas isso a gente sabe que... a chance disso acontecer é quase nula. Não é interesse. Nós estamos agora mudando de prefeito, então a

> esperança é que... [isso mude, melhore]. Sempre, a gente tem que ter um pouquinho de esperança...

Ao mesmo tempo em que a coordenadora deixa transparecer a diluição da esperança no que tange à transformação da realidade vivida, parece restar-lhe uma pontinha de fé, tendo em vista a nova fase política que se iniciaria na cidade, em virtude das eleições para 2013.

Percebendo que a Eliane estava para finalizar a sua participação, perguntei-lhe se gostaria de acrescentar algum ponto ao depoimento, ao que ela respondeu:

> É o que eu falei. Da briga que é constante, do uso de drogas, temos meninas já grávidas com doze anos. Então aqui é assim: se você precisar de um lugar que tem problema é vir aqui, a gente tem de todo tipo, sabe? Então assim, para você tentar recuperar um aluno, antes você tem que recuperar o ser humano... [pausa longa, com lágrimas nos olhos]. E para você recuperar o ser humano você precisa do apoio da família e eles não tem família, entendeu? Então... [pausa longa] não tem como você pegar e levar embora para a sua casa... A vontade é... de alguns dá vontade, mas não tem como... [lágrimas escorrem pelo rosto].

Retomando a sua fala, a coordenadora aponta a constância dos eventos de indisciplina, comumente atrelados a causas externas ao ambiente escolar, como o uso de drogas, por exemplo, que embora utilizadas fora dos muros da instituição, trazem consequências para o contexto educativo. Ademais, surge um novo fator associado a essas expressões: questões relacionadas à sexualidade. Nesse sentido, dá-se a entender que gravidez na adolescência constitui uma forma de manifestação do fenômeno, trazendo desajustes à vida pessoal e acadêmica das estudantes.

Para Eliane, o apoio da família seria a chave para “recuperar” os alunos considerados difícieis, contudo, constata que essa parceria está longe de acontecer, já que muitos ali não têm família, ou a têm apenas nominalmente, sem poder contar com o apoio dos pais ou responsáveis. Sua vontade é ajudar alguns deles, trazendo-os para mais perto de si, oferecendo o acolhimento necessário.

5.1.4 Percepções da coordenadora pedagógica “Fátima”

A coordenadora Fátima tem 66 anos, é formada em Pedagogia (1974), História (1979) e Geografia (2000). Além disso, realizou diversos cursos de extensão e aperfeiçoamento. Exerceu o magistério por 25 anos, trabalhou como diretora por

seis e está na coordenação pedagógica de Ensino Fundamental II e Médio há quatro. A escola onde trabalha está localizada no centro de Tatuí.

Após alguns minutos de conversa informal, perguntei-lhe se poderia me contar a sua experiencia em relação à indisciplina escolar, ao longo de sua carreira na coordenação. Em resposta a essa indagação, a participante começou a relatar a forma como costuma orientar os professores de modo a prevenir as manifestações do fenômeno:

> Enquanto coordenadora eu procuro orientar meus professores pra tornar o ensino mais atraente. Então, diversificando as técnicas, as maneiras de trabalhar com o aluno, utilizando os meios que a gente tem, técnicos, né, de informação, o Datashow, rádio... Porque eles [os alunos] estão dentro das mais modernas tecnologias, entende? E a escola no quadro e no giz não oferece atrativo nenhum [...] Então a gente pede pra que eles [professores] diversifiquem as atividades, pesquisem na internet outras maneiras de passar aquele conteúdo. Porque às vezes aquele conteúdo é muito chato de passar. Tem assuntos mesmo difíceis, mas então eles que estudem, que preparem a aula, principalmente que preparem a aula pra... chamar a atenção dos alunos. Porque muito da indisciplina na sala de aula é o desinteresse do aluno pelo que o professor está passando. Que a gente vê: por que determinados professores conseguem disciplina, atenção dos alunos naquela sala, e outros professores não?

Na percepção de Fátima, uma aula interessante, bem preparada, utilizando recursos diferenciados, pode prevenir o aparecimento da indisciplina. Nota-se sua preocupação em trabalhar a questão de modo preventivo, orientando o corpo docente a usufruir dos diversos meios disponíveis para tornar a aprendizagem prazerosa, significativa. Para tanto, afirma ser necessário que os professores fujam dos formatos e recursos tradicionalmente utilizados, e aproveitem as variadas tecnologias que já fazem parte do cotidiano dos alunos. Ela entende que mesmo um conteúdo mais difícil pode ser trabalhado de forma atraente, de modo a chamar a atenção dos estudantes.

Para a coordenadora, na maioria das vezes, a indisciplina está relacionada ao desinteresse do aluno pelo tipo de aula que está sendo ministrada, e que poderia ter mais aceitação se o educador se dispusesse a apresentar os conteúdos de outro modo. Nesse sentido, percebe que existem diferenças quanto às manifestações do fenômeno dependendo da atuação docente, pois alguns conseguem a atenção dos alunos e outros não. Em sua percepção, os primeiros atingem seus objetivos porque geralmente dispõem de algum diferencial nas aulas que apresentam. A partir disso, podemos inferir que estes últimos não alcançam o referido sucesso pela ausência de

atrativos em suas explanações. Assim, as práticas pedagógicas constituem um dos motivos pelos quais uma mesma turma comporta-se de maneiras diferentes na presença de determinados professores.

Adiante, a coordenadora estabelece uma relação entre as manifestações de indisciplina e a falta de experiência ou preparo do educador:

> Também, agora falando um pouco do professor. O professor eventual [substituto]: nem sempre ele tem... A gente pede, a gente tem pastas com material, olha aqui... [a coordenadora me mostrou pastas com diversos planos de aula prontos, para emergências]. Porque normalmente a gente pede para que o professor, quando ele sabe que vai faltar, ele deixe atividade. Então, para que continue a apostila, sabe? Nunca um assunto novo para explicar, claro. Mas umas atividades, uma pesquisa... Mas nem sempre os professores deixam. Então aqui tem bastante... Às vezes o professor vai pra sala despreparado. Então a gente tem que intervir porque é uma indisciplina total. Pra começar um professor eventual, eles tem uma ideia, e a gente vai na sala e diz que é um professor formado. Só que nem sempre é professor da área. Às vezes um professor de matemática vai dar aula de História, ou de Geografia vai dar aula de Ciências... A gente procura na medida do possível, sabendo da especialidade de cada professor, colocar aqueles que, por exemplo: falta um professor de Educação Física, é sempre o professor Francisco que vai, porque ele é professor de Educação Física. Mas com essa falta de professores nem sempre a gente consegue colocar um professor da área. Então, também percebemos a intervenção do inspetor de aluno e do coordenador quase que direto em determinadas aulas, porque os alunos ficam indisciplinados.

O fenômeno aparece associado à inexperiência do professor iniciante, bem como daquele que eventualmente necessita fazer alguma substituição, mas não domina os conteúdos da disciplina.

O primeiro, por estar começando na carreira nem sempre tem a vivência de como lidar com o fenômeno, evitando-o ou intervindo quando este se faz presente. Já o professor substituto, mesmo com anos de experiência, sofre por sentir-se inseguro quanto ao assunto que deverá desenvolver, tornando-se alvo fácil da indisciplina. Nessa perspectiva, o fenômeno pode surgir da percepção dos estudantes sobre o preparo insuficiente dos educadores, abrindo precedentes para condutas perturbadoras como forma de testá-los. O problema, geralmente, surge quando os professores efetivos necessitam faltar por algum motivo, sem deixar a aula preparada para quem irá assumir o seu lugar. Ou ainda, da carência de educadores em áreas específicas do conhecimento, fazendo com que muitos assumam compromissos envolvendo disciplinas para as quais não estão devidamente habilitados. Outro ponto importante a ser analisado é o grande número

de faltas entre os professores, um problema recorrente nas escolas de modo geral, porém um pouco mais visível nas instituições da rede pública.

Tanto nos casos de indisciplina envolvendo professores iniciantes e substitutos, como naqueles encaminhados por professores efetivos, Fátima conta que necessita fazer constantes intervenções em sala de aula:

> [...] Ah, os professores sempre vem, chama a coordenadora. Por quê? Os alunos não querem copiar: "*Eu não vou copiar!*". E daí eles ficam conversando. Não querem copiar e como que o professor vai obrigar a copiar? Porque eles não têm interesse na aula e em vir pra escola... [...] Eles ficam correndo, eles ficam um mexendo com o outro, eles brigam, sabe? E um cutuca o outro... É assim. E muitas vezes, infelizmente, o professor sentado, de braços cruzados, vendo aquilo pegar fogo. Isso que é triste... Então a gente pede que o professor tenha sempre algo, inclusive esses livrinhos que o Paulo [diretor] tem que fala sobre as virtudes, né? Tanta coisa que a gente pode conversar com eles, sobre a obediência, o respeito, não sei. A gente tem elementos pra ficar mais de uma aula lá falando, conversando. Mas muitos são professores novos, alguns estudantes, então eles ainda não têm essa prática de sala de aula e o trato com os alunos. Por isso que gera muita indisciplina. [...] E o professor também, mesmo o professor da classe quando chega pega um livro, procura aqui [gesticulando como se estivesse folheando um livro]... A gente vê que não preparou a aula e o aluno percebe. E também quando o aluno não entende e pede para o professor explicar e ele fala: *"Mas você estava conversando na aula que eu expliquei e eu não vou explicar novamente"*. Também gera tumulto na sala de aula. Eles se revoltam contra o professor, fica uma situação bastante delicada. Aquele choque professor e aluno. Fica também uma situação muito difícil.

A indisciplina aqui apresenta diferentes sentidos. Pode ser entendida como a recusa dos alunos em realizar as tarefas propostas pelos professores, conversas paralelas, desinteresse pelos estudos, deslocamentos desnecessários, correrias, provocações, brigas, conflitos. De acordo com a coordenadora, em algumas situações é possível encontrar professores que não agem diante dessas manifestações, assistindo a tudo sem se mover em busca de solução. Constatação que lhe causa tristeza.

Conforme sua fala, parece haver a percepção de que a indisciplina se manifesta, principalmente, quando o professor não assume o seu papel, isentando-se de assumir o controle da situação, ou seja, atuar de forma preventiva ao seu aparecimento, ou agir de forma assertiva nas situações em que o fenômeno já se faça presente. Para a participante, uma forma prática de garantir a prevenção dessas expressões seria o docente ter sempre uma "carta na manga", alguns conteúdos extras que sejam interessantes, capazes de gerar discussões profícuas

entre os alunos. Nesse sentido, é importante que o professor tenha a sensibilidade de aproveitar todo o tempo da aula, promovendo oportunidades para ensinar valores. Isso pode ser feito quando o conteúdo previsto já foi encerrado e ainda se dispõe de alguns minutos, por exemplo. Fica, pois, implícito que o diálogo é uma das estratégias para se lidar com os casos de indisciplina, assim como para trabalhar a sua prevenção. Um aprendizado que os professores novos precisam desenvolver, visto que, muitas vezes, não têm esse "jogo de cintura" para conduzir os alunos.

A falta de planejamento das aulas, agora envolvendo o professor efetivo, também foi mencionada como causa para o surgimento do fenômeno. Os alunos percebem quando o professor não se preparou para a aula e procuram meios de sabotar a sua improvisação. Outro gatilho para as condutas indisciplinares dos estudantes tem a ver com a recusa do educador em explicar novamente algum ponto da matéria que o aluno não entendeu, geralmente por estar conversando no momento da explicação. Isso normalmente intensifica o problema.

Sobre a sua atuação nos casos de indisciplina, a depoente menciona que ultimamente a tarefa tem sido um pouco mais fácil com a chegada do "professor-mediador". Embora ainda necessite se envolver em determinadas situações, essa nova função aliviou a sua carga, permitindo-lhe realizar coisas que antes não eram possíveis como, por exemplo, a orientação educacional e o acompanhamento do trabalho pedagógico propriamente dito:

> Antes chegavam esses casos de disciplina. Mas agora com a chegada do professor mediador, que ele já é um mediador, e de um outro professor que é o vice-diretor - porque aumentou o número de salas e coube mais um - então eu fiquei mais com a parte pedagógica: chamar aluno, chamar pais, contar da situação de aprendizagem, ligar para casa perguntando por que o filho... O professor manda a lista: *"Olha, esses alunos estão faltando faz dias"*. Então eu ligo pra casa, [para saber] o que está acontecendo? Aluno que precisa de material pra agora, nessa época principalmente pra fazer um trabalho, compensar ausência, a gente vai, vai buscar livro pra ele. Atendo professores também; pesquiso enquanto o professor está dando aula. Se ele precisa de algum tema, alguma atividade, eu pesquiso. Fiquei mais com a parte pedagógica mesmo. [...] Esse professor-mediador ele vai resolver os conflitos família e escola, aluno e professor. Ele justamente é esse elo de ligação entre família e escola, aluno/professor; é ele que auxilia na parte de disciplina também [...]. Ajuda bastante...

Explicando de forma breve a função do novo profissional, a coordenadora conta que sua principal incumbência é fazer a mediação dos conflitos entre alunos,

professores e família. Atualmente, ele é a pessoa que cuida da maioria das ocorrências de cunho disciplinar envolvendo os estudantes.

Dando continuidade ao depoimento, a participante aponta a falta de identidade da escola como outro fator que influencia o aparecimento do fenômeno:

> E a nossa escola não tem uma identidade própria. Por exemplo, os alunos do bairro sempre tratam a sua escola de maneira diferente. Aqui a escola recebe alunos de bairros diferentes da cidade, bairros distantes e da zona rural. E, por outro lado, a gente percebe também que a escola serve de ponto de encontro dos alunos. Ponto de encontro dos alunos [repetição pausada para dar ênfase]. Então eles vem aqui para conversar, pra namorar, pra trocar ideias, mas, pra buscar o conhecimento mesmo...

A escola, por ser localizada no centro, recebe alunos de várias regiões da cidade. Isso, em sua opinião, redunda na falta de identidade da instituição, em comparação às escolas localizadas nos bairros, que atendem a uma clientela específica. Aqui, embora a ideia não tenha ficado bem clara, parece que a coordenadora está se referindo ao fenômeno como falta de cuidado dos estudantes para com a referida escola, que poderia ser interpretado em termos de estrutura física e/ou recursos humanos. Além disso, retoma-se a ideia de indisciplina como falta de interesse dos alunos pelas atividades acadêmicas, uma vez que os jovens demonstram enxergar a escola como um ponto de encontro com os amigos, esquecendo-se de sua função primordial.

Complementando a análise, Fátima diz que boa parte dos estudantes não vai para a escola com o desejo de estudar, como fruto de uma escolha genuína, mas por imposição da família:

> Temos muitos alunos, mas uma boa parte vem porque os pais obrigam e aí um ponto de vista também que a gente percebe: a bolsa família. Que às vezes a gente liga pra casa avisando que o filho não tem vindo, [para saber] o motivo... Os pais, né, ficam sabendo que os filhos não estão frequentando a escola... Também isso influi: o bolsa família. Então daí eles vem correndo pra escola, porque a escola faz o relatório também, das ausências. Então a gente vê também o elo muito grande, que às vezes, a gente conversa com o aluno o porque daquele comportamento: *"Eu não gosto da escola! Eu venho porque sou obrigado!"*. Então eu acho que aí é um grande motivo da indisciplina... na sala de aula.

De acordo com a depoente, muitos alunos não querem estar na escola, mas a frequentam pela pressão dos pais. Aqueles revelam não compreender a importância do processo educativo para sua formação, especialmente para a vida

futura. Estes últimos, por sua vez, não se mostram preocupados em relação à aprendizagem dos filhos, mas em garantir os benefícios concedidos pelo governo. Ao dizer que a escola faz o relatório das ausências, a coordenadora está se referindo ao documento que necessita ser enviado periodicamente ao órgão competente que, em casos de faltas frequentes e injustificáveis, impede o recebimento do valor mensal prometido. Percebem-se indícios de que o "ausentar-se das aulas" também pode ser considerado um ato de indisciplina.

A participante afirma ter clareza quanto às mudanças no perfil da clientela atendida ano após ano. Sente a necessidade de que os professores acompanhem essas transformações, posto que os alunos de hoje não são iguais aos de antigamente:

> Agora na escola, a gente sabe que a nossa clientela vem mudando, ano a ano. E há uns dez anos atrás, quando eu dava aula no magistério eu já explicava para os meus alunos. Nós temos que aprender a lidar com esse aluno, porque não mais o aluno vai se adaptar à escola. A escola que tem que se adaptar a esse novo aluno, e que é bem diferente do nosso modo de viver, né, tanto como eles se vestem, o que eles falam, a maneira deles se comportarem aqui na escola... De início choca bastante a gente, que eles vem de um outro meio.

Em sua percepção é imperativo que se desenvolvam novas abordagens com vista a alcançar os estudantes dessa geração. Se pensarmos que os tempos são outros e que a sociedade se modernizou, resta ao sistema educativo acompanhar esse movimento, abandonando moldes que já não se encaixam com a realidade presente, e adotando estratégias que se coadunam ao modo de ser dos jovens na atualidade. A partir dessas considerações, infere-se que a indisciplina pode estar associada a uma incompatibilidade entre os métodos pedagógicos utilizados e as especificidades dos estudantes que agora têm maior acesso à educação. Nesse sentido, a democratização do ensino é outro ponto relevante quando se analisa as manifestações do fenômeno nos dias atuais:

> E com essa democratização da educação, que a escola foi aberta pra todos, né, eles têm a chance então de frequentar a escola e a gente tem que ir adaptando a esse novo aluno que está frequentando a nossa escola. Às vezes a gente, fica... Causa um... Nossa, um certo... Até pavor na sala de aula. Porque tem briga na sala de aula, bastou um olhar de lado para o outro já é briga. Brigam muito por causa de menino, de menina, sabe? Às vezes briga lá de fora, do bairro, estoura aqui na escola.

Para Fátima, o acesso de todos à educação foi uma grande conquista. Contudo, a escola precisa se preparar, adequando-se ao novo público que agora está sob seus cuidados. De certa forma, pode-se pensar que tal abertura, possibilitou o aumento do número de pessoas estudando, e, consequentemente, a frequência e a gravidade dos problemas.

No que se refere à indisciplina, a coordenadora relata sentir certo pavor diante dos conflitos que se estabelecem em sala de aula, por motivos que não se justificam. Por vezes, as brigas iniciadas fora da instituição acabam sendo levadas para o seu interior, deflagrando episódios de indisciplina. O fenômeno é, pois, apresentado como sinômino de conflito, briga, desentendimento.

Ainda sobre as políticas públicas, Fátima entende que o Estatuto da Criança e do Adolescente trouxe suas contribuições para a sociedade, atendendo às necessidades de muitos, mas ao mesmo tempo, deu origem a novos desafios, como a sublimação da autoridade dos pais e da escola:

> Agora na parte de disciplina também eu... Nossa, o ECA, excelente. Veio para atender muitos casos com crianças. Mas em parte ele tirou muito a autoridade dos pais que vivem reclamando aqui e da escola. Estatuto da Criança e do Adolescente. Ele veio para resolver muita coisa, claro. Mas em parte, nessa parte da disciplina eu acho que ele também tem a sua pontinha de culpa, sabe? Porque os pais reclamam que na casa chamam a atenção e o filho fica: "*Ai, eu vou reclamar no Conselho Tutelar"*. Porque não sei o quê... E na escola também a gente fica de mãos atadas até certo ponto, com o Estatuto da Criança e do Adolescente, que acho que alguma coisa precisava mudar. Ter mais uma rigidez, sabe? Isso também, na minha opinião, influenciou bastante. E muito a parte de disciplina, tanto na sala de aula como na escola de uma maneira geral e na casa também. Que os pais chegam aqui e dizem: "*Eu não sei mais o que eu faço com o meu filho. Eu não sei mais...",* entende? Eles também estão em situação difícil.

Para ela, o estatuto tem a sua parcela de responsabilidade nos problemas disciplinares vivenciados nas famílias e nas escolas, uma vez que as crianças e adolescentes passaram a se utilizar desse recurso para ameaçar os pais, quando estes querem corrigí-los. Em sua percepção, o ECA deve existir sim, porém, com maior rigidez em termos de disposições legais.

Ainda considerando as políticas públicas, outro elemento indicado como causa para as manifestações de indisciplina foi o sistema de progressão continuada, que abre precedentes para que os estudantes não levem o ensino com a seriedade que se observava no passado. Como consequência do sistema vigente, o aluno sabe que independentemente do desempenho acadêmico, ele será aprovado para a

série subsequente, ainda que não tenha as condições mínimas de continuar. Assim, o aluno vai sendo “empurrado” adiante até chegar ao último estágio do segmento em que se encontra, sendo reprovado apenas nesse momento, já que não possui os conhecimentos necessários para dar prosseguimento aos estudos. Isso, certamente, cerceia as suas possibilidades futuras de ingresso em outros níveis de ensino, bem como as oportunidades no mercado de trabalho onde a competição é comprovadamente acirrada. Nesse sentido, a coordenadora faz as seguintes declarações:

> Então a gente pede pra que eles tornem o ensino mais atrativo, mesmo porque o aluno de sexto ano até o oitavo ano, ele sabe que ele passa. Progressão continuada, ele só repete por faltas. Aí tem um ponto também que a gente vê. Desde que começou essa progressão continuada eu acho que muito do interesse pela escola caiu. Que antigamente, a gente queria tirar nota [...]. Eu estudei aqui, era uma disputa, aquele que tirava nota maior e o interesse no estudo também. E naquele tempo não tinha tanta tecnologia como hoje; era o livro didático, mas a gente ia na biblioteca, a gente pesquisava, a gente sempre queria saber mais, buscava sempre o conhecimento. Mas hoje, o aluno está totalmente desinteressado. [...] Não se esforçam tanto. Igual tem um aluninho aí, eu dei aula pra ele na quinta série, ele não fazia nada. Ele passou pra sexta e não tem uma falta. Passou, né, porque por falta, fica. Sétimo ano: passou. Agora ele vai repetir porque ele não tem condições, ele não faz nada! E não tem uma falta. Mas vai. Na oitava série, repete. Então ele vai repetir por aproveitamento. É difícil.

Nota-se que Fátima fala com saudosismo dos tempos e que foi aluna, ao longo dos quais a indisciplina parecia não ser tão frequente ou intensa. Para ela, os estudantes daquele período eram mais aplicados, especialmente se levarmos em consideração o fato de não terem acesso a tantos recursos tecnológicos, se comparados aos alunos da atualidade. A indisciplina aparece, portanto, atrelada à ideia de desinteresse pelas atividades acadêmicas em busca do conhecimento.

Encerrando suas considerações sobre a problemática da indisciplina, a coordenadora percebe a impossibilidade de travar uma comparação entre os desafios enfrentados nos dias atuais e seus idos tempos de estudante:

> É. Agora, eu não posso falar muito do tempo que eu estudei aqui porque naquele tempo o ensino era elitista. Era apenas uma minoria que estudava. Eu saí do quarto ano e fiz o exame de admissão pra entrar aqui. Então aí a metade já ficava, né. E era muito elitista. Sou a favor dessa democratização, abertura da escola para todos, com certeza. Todos precisam de estudo, né? Mas está difícil, cada ano a gente percebe.

Fátima tem consciência de que a escola era bastante elitista, voltada somente para a classe privilegiada. Diante disso, posiciona-se a favor da democratização do ensino, mas reconhece que está cada dia mais difícil educar.

5.1.5 Percepções da coordenadora pedagógica “Gláucia”

Gláucia tem 43 anos, é formada em Pedagogia (2007), concluiu uma especialização em Psicopedagogia (2010) e realizou diversos cursos de extensão e aperfeiçoamento. Exerceu o magistério por 19 anos e, na ocasião da entrevista, contabilizava oito anos na coordenação pedagógica, durante os quais atuou em todos os segmentos da Educação Básica, permanecendo, porém, na maior parte do tempo, no Ensino Fundamental II e Médio. A profissional trabalhava em um colégio particular localizado em um bairro não muito distante do centro da cidade. Por motivos pessoais, atualmente, Gláucia encerrou suas atividades na instituição.

Quando lhe perguntei se poderia me contar a sua experiência com relação à indisciplina escolar, a entrevistada passou a relatar percepções gerais sobre o fenômeno:

> Já trabalho na área de Educação há quase vinte anos. Então nesses quase vinte anos não foram poucos os casos. Mas a cada ano que passa a gente vê que vem mudando. A gente acha que aluno, você está conseguindo às vezes moldar, e às vezes, você vê que tem uma surpresa, que a cada ano que passa a indisciplina está mais complicada de lidar na escola.

A coordenadora expressa ter uma vasta experiência como educadora e vivenciado casos envolvendo a indisciplina escolar com certa frequência. De acordo com sua fala, as manifestações de indisciplina se modificam ao longo do tempo, tornando-se cada vez mais difícil manejar suas expressões no cotidiano do trabalho com os alunos.

Entre outras causas para as manifestações do fenômeno, a depoente percebe que a família não tem cumprido o seu papel na educação dos filhos, esperando que a escola assuma a total responsabilidade pela formação moral e disciplinar dos estudantes, pontos que antigamente eram trabalhados pelos pais:

> Então o que eu venho percebendo: a família deixou de passar aquela educação básica, que a gente diz que é aquela educação que vem do berço e jogou essa responsabilidade para a escola. Então a escola, agora, hoje,

> ela tem que abarcar não só a parte acadêmica como a parte total disciplinar, ou seja, de fundamentos mesmo, de valores, porque os alunos chegam, muitos, muitos [repetição para dar ênfase] - não foram poucos os casos ao longo desses anos – chegam sem noção de princípios. Por quê? Porque pai e mãe trabalham o dia inteiro. Então acaba não só confiando, mas empurrando essa responsabilidade para o colégio. Então, ao invés de a gente já pegar o aluno que já tem um princípio, já tem uma educação, não, a gente tem que voltar e fazer a retomada. Isso gera pra gente um desgaste, porque entra aí a questão indisciplinar, porque eles não têm princípios. E para os pais, às vezes, é muito mais fácil, mais confortável, deixar que a escola instrua do que eles pararem em casa, porque não têm tempo. Então já chega em casa à noite, cansado, mal, mal [repetição para dar ênfase] eles querem saber das tarefas de casa. Mas eles já jogam então: *"Ah, mas lá na escola vai se dar um jeito"*. E essa responsabilidade da gente, abarcando tudo isso, realmente ela pesa, está ficando bem complicado, bem cansativo. Mas nem por isso a gente deixa de fazer o trabalho.

Gláucia enfatiza que muitos alunos não possuem um conjunto de princípios formados, como consequência do pouco tempo que os pais têm dedicado ao ensino de valores basilares para a vida em sociedade. Ocorre que a família não apenas confia no trabalho realizado pela escola, mas prefere transferir esse encargo aos funcionários da instituição. Isso provoca um desgaste muito grande entre os educadores, que em vez de se dedicarem ao ensino dos conteúdos acadêmicos, necessita constantemente retomar ensinamentos que deveriam ter sido proporcionados no convívio do lar.

Assim, para a entrevistada, a indisciplina está atrelada à ausência de princípios ou valores morais, que deixaram de ser transmitidos pelos pais, talvez por falta de tempo ou comodidade. Em sua percepção, a educação, quando não compartilhada com a família, torna-se difícil, provocando nos educadores a sensação de peso, cansaço, já que se veem sozinhos no processo. Contudo, Gláucia enfatiza que apesar da ausência dessa parceria, a escola não deixa de trabalhar aquilo que considera essencial.

Continuando a explanação, a depoente avalia que as expressões de indisciplina são mais frequentes entre os alunos do Ensino Fundamental II, em comparação aos estudantes do Ensino Médio:

> O que eu venho percebendo: a questão disciplinar nas salas de aula, a gente tem uma dificuldade grande com os alunos do Fundamental.[...] Então, o Médio eles já estão um pouco mais maduros, então eles não me dão problema em questão de brigas. Mas a questão do Fundamental é aquela fase, parece que eles estão descobrindo, entrando na adolescência, na pré-adolescência... Então eles já acham que as ideias tem que ser aceitas de qualquer forma e isso gera um grande conflito em sala de aula.

> Sexto, sétimo ano é uma disputa ainda é muito grande pelo território... Nono ano já se achando “rei do pedaço”, do Fundamental, porque estão saindo. Então isso gera conflitos. E o meu trabalho realmente é esse, Fernanda.

Entre as formas de expressão do fenômeno, foi mencionada a ocorrência de brigas entre os pares, que, de acordo com a coordenadora, estão associadas à imaturidade dos alunos dessa faixa etária. Aqui, a indisciplina é percebida como consequência da fase de desenvolvimento biológico e emocional dos estudantes, que saem da fase infantil e começam a entrar na adolescência, quando ainda estão à procura de afirmação da personalidade. Nessa fase, os alunos tendem a querer impor as suas ideias, tornando as relações um tanto conflituosas.

Em seguida, a entrevistada conta da sobrecarga que enfrenta no dia a dia do trabalho, pela necessidade de assumir diferentes funções:

> Além de coordenadora sou orientadora, e também auxilio na parte disciplinar. Então essa sobrecarga de funções, às vezes, atrapalha sim... Porque eu quero auxiliar no sentido de orientar na parte acadêmica, mas eles já vêm com receio, eles acham que vêm para receber bronca. Porque quando eu passo lá no corredor eles falam:
> - A Gláucia está vindo!
> Então aquela coisa: Gláucia não é só orientadora; a Gláucia é muito mais disciplinar. Porque como a escola tem regras e a gente tem que estar ali o tempo todo revendo, falando sobre as regras, então eles ficam com receio. Então a gente orienta no sentido de uniforme, orienta nas regrinhas que dizem respeito à postura, ao modo deles portarem em sala de aula... Então eles ficam com receio. Eu tenho que chamar a atenção nesse sentido. Então quando eu quero conversar, eles já vêm:
> - Ah, Gláucia está vindo... Ah, Gláucia! Eu não quero! O que eu vou fazer lá? Eu não fiz nada de errado!
> E às vezes eu só quero conversar, pra dizer da parte acadêmica, como desenvolver...[...] Já vêm com esse receio. Então pra mim é complicado, de estar trabalhando e separando exatamente coordenação de orientação e de disciplina. [...] É um desafio grande, mas eu não fico desmotivada com isso não. Porque querendo ou não, a gente acaba tendo o respeito deles nesse sentido, que eles entendem quando a conversa é para melhorar.

No fragmento acima, verifica-se que a noção de disciplina envolve a obediência às regras, como o uso do uniforme, ou o comportamento adequado em sala de aula. Em contrapartida, infere-se que a indisciplina estaria associada à inobservância dessas e outras normas estabelecidas para aquele contexto.

A profissional enxerga que o acúmulo de funções prejudica o seu desempenho, especialmente, no que se refere à eficácia do trabalho com os alunos. Além de coordenadora pedagógica, Gláucia exerce as funções de orientadora educacional e disciplinar. Essa indefinição de papéis, segundo a participante,

confunde os estudantes, que não conseguem distinguir a sua forma de agir em diferentes momentos, de acordo com as necessidades.

Seu desejo era realizar um acompanhamento mais voltado à aprendizagem do aluno, à sua adaptação ao ambiente da escola, mas, por ser também a pessoa que cuida da disciplina, os adolescentes ficam receosos, evitando abrir situações particulares ou conversar sobre seus problemas. Isso dificulta atingir os objetivos do setor de orientação educacional. Embora este seja um desafio, ela não se desmotiva, pois percebe que os estudantes a respeitam, reconhecendo que as intervenções são para o seu bem. Nesse sentido, o diálogo é a principal estratégia adotada com o objetivo de solucionar os casos que continuamente chegam às suas mãos:

> Então toda a conversa que vem aqui eu explico o porquê que estão aqui. Então se foi algo que fez em sala de aula, se o professor tirou por desrespeito, desacato a professor, então ele já sabe que é certa a conversa comigo. Então eu ouço bem, porque eu gosto de ouvir a parte do aluno, ouço a parte do professor e depois eu converso com os pais. E depois ainda volto e dou um retorno, porque eu passo para o professor a fala do pai e depois eu retorno para o pai dizendo exatamente a postura do professor, o que aconteceu. Então na verdade eu acabo ouvindo três versões. É porque o aluno tem uma versão, o professor tem uma versão e o aluno quando chega em casa ele dá uma terceira, uma outra versão do que exatamente aconteceu. Então a gente tem que ter muita cautela nesse momento pra poder analisar e saber agir, fazer a intervenção correta. Então, na medida do possível, converso, mostro o que aconteceu; converso com o aluno dizendo exatamente onde estava errado e o que ele deve fazer pra melhorar. E geralmente tem dado certo porque os pais agradecem, porque sempre estou ligando e avisando tudo o que acontece indisciplinar... Se é algo assim banal, corriqueiro, a gente resolve na minha sala mesmo, mas se é algo que os pais precisam ser imediatamente avisados, isso é feito...

Gláucia sempre retoma com os alunos o motivo de estarem ali conversando, e analisa com eles cada uma das expressões de indisciplina registradas, normalmente, envolvedo desrespeito ou desacato ao professor. Nessas ocasiões, a coordenadora entende que é importante agir de maneira cautelosa, ouvindo todos os lados envolvidos, em busca de uma visão ampla da situação, para que se possa intervir adequadamente. Dependendo da gravidade do ato, o caso é resolvido em sua sala mesmo, por meio de uma boa conversa, ou, em ocorrências mais graves, também os pais são notificados. Essa tem se mostrado a melhor metodologia de trabalho, surtindo efeitos positivos.

Aproveitando uma deixa em sua fala, resolvi perguntar o que seria essa indisciplina mais “corriqueira”, ao que ela prontamente respondeu:

> O que seria indisciplina? Excesso de conversa em sala. Mas não é com o mesmo aluno. Então às vezes acontece com um outro na sala. Então eu já procuro saber com o professor:
> - Esse excesso de conversa, o que você está fazendo?
> Então já passo para a parte metodológica do professor:
> - Então, está conversando, por quê? A sua metodologia não está boa, está dispersando muito... Não está dinamizando a aula, está tendo um desgaste com os alunos...
> Então primeira coisa, eu procuro saber com o professor:
> - O que você estava trabalhando?
> Depois eu percebo que não, às vezes é o cansaço, tipo, final da semana. Sexta-feira geralmente é o dia em que eles já estão mais cansados; final de semestre é uma época em que eles já estão cansados e ansiosos também porque já entram na semana de prova, como é o caso da semana que vem. Então eles ficam mais agitados, então o excesso de conversa. Gera uma conversa a mais. Mas eu digo corriqueira porque isso aqui, eles vêm na minha sala e eu converso:
> - Gente, olha, está excedendo, semana que vem é prova, vamos parar a conversa... [...] Resolvo, consigo. Então isso eu digo que são fatos corriqueiros.

Quando a depoente diz “indisciplina corriqueira” está se referindo a expressões consideradas mais simples, como a conversa excessiva ou agitação dos alunos. Estas são solucionadas facilmente, ali mesmo em sua sala, mediante um bate-papo bem franco com os envolvidos. Entretanto, para a participante, a conversa paralela envolvendo um número considerável de estudantes, serve como um termômetro que avisa o momento de investigar o que está acontecendo, se existe algo a ser revisto na prática pedagógica do professor, por exemplo. Esse é o primeiro item que Gláucia costuma averiguar. Às vezes decobre que não é isso, mas que o fenômeno surge em consequência do cansaço dos alunos em determinados períodos do ano letivo.

Para fazer um contraponto com a questão anterior, indaguei a profissional sobre o que seria a “indisciplina mais grave”. Sua resposta foi a seguinte:

> Olha, os mais graves eu digo quando há desacato a professor, à autoridade. Porque a gente sabe que em sala de aula o professor é autoridade. Eu não posso como coordenadora entrar em sala de aula e ali desrespeitar o professor. Já tinha uma ordem que ele tinha dado, não posso passar por cima. Porque ele em sala de aula é autoridade máxima. Então quando há algum problema nesse sentido, então o professor, ele tira da sala de aula. Eu não vou lá confrontar com o aluno junto com o professor. Nunca faço isso, de colocar os dois no mesmo momento. Então eu ouço primeiro o aluno [sobre] o que aconteceu; depois ouço o professor. Então eu tive caso

> assim... Tem acontecido casos de desacato, de desrespeito ao professor. E isso é uma falta grave aqui pro nosso colégio.

As expressões de indisciplina consideradas mais graves envolvem o desacato ao professor, o desrespeito à sua autoridade. Essa é uma falta considerada grave para a instituição. Nesses casos, o docente orienta o aluno a se retirar. E então se inicia o trabalho da coordenadora de procurar compreender o conflito instaurado, ouvindo cada uma das partes separadamente, para evitar que a situação tome proporções ainda maiores. As "indisciplinas graves" consistem, portanto, em problemas considerados mais sérios, que por vezes solicitam a comunicação aos responsáveis ou sua convocação para comparecer à escola.

Dando continuidade ao depoimento, solicitei à entrevistada que me relatasse casos específicos de indisciplina vivenciados em sua carreira na coordenação. Gláucia então começou a falar sobre duas experiências que a marcaram profundamente. A primeira refere-se a um aluno que, provavelmente, apresentava um grave distúrbio de conduta, embora ainda não diagnosticado, pelo fato de a família não haver providenciado a avaliação solicitada pela escola:

> Eu tenho um aluno que este ano ele me deu muito trabalho nesse sentido. Ele é um aluno que... Eu não tenho nenhum laudo que comprove algum distúrbio, mas na verdade ele é um aluno que não me transmite emoção, ou seja, os outros alunos quando vêm pra minha sala já vêm com receio, porque sabe que fez algo errado. E eles admitem. E mesmo quando não admitem, a gente percebe pela fisionomia que aconteceu algo errado. Mas ele não. Ele faz, ele admite, mas ele não demonstra emoção. Não há uma reação da parte dele. E isso nos preocupa porque ele é frio. Ele desacata o professor, ele confronta o professor. E ele chega na minha sala e admite que ele faz isso. E ele já foi suspenso esse ano três vezes, três vezes [repetição para dar ênfase]. Aí chegou num ponto que, por exemplo, ele está suspenso ontem e hoje. Ele só vem semana que vem pra fazer provas. E esse desacato dele não é só com um professor, são praticamente todos os professores.

Nesse caso, a coordenadora dá a entender que a indisciplina pode estar associada a um distúrbio de conduta. O aluno citado não demonstra emoção, mesmo diante de situações críticas, quando outros se comportariam de modo diferente. Refletindo sobre isso, a participante pondera sobre os problemas familiares que talvez possam ter contribuído para esse tipo de comportamento se instalasse:

> E é um aluno que a gente percebe, ele perdeu o pai muito cedo, então a mãe é viúva ainda. Ele não tem respeito à figura feminina. Ele não tem respeito à figura feminina [repetição para dar ênfase]. Então do mesmo jeito que ele trata a mãe, ele trata as professoras. Justamente no Fundamental II onde eu tenho um quadro maior de professoras. Então ele não tem respeito. Então ele fala e tem um deboche sempre, no tom de voz, no sarcasmo; sempre na fala dele. E quando eu chamo pra conversar:
> - Fiz isso porque eu não gosto.
> Porque a gente tem que procurar a justificativa do ato.
> - Não tem. Eu não gosto. Eu não queria...

No caso do referido aluno, suas expressões de indisciplina incluem comportamentos desafiadores como desacato, deboche, sarcasmo, desobediência às regras e recusa em participar das atividades propostas:

> Então essa semana, era semana de aula cultural e ele se escondeu pra não ir pra aula. E ele se escondeu num local que era um corredor cheio de carteiras do Fundamental I – por causa da mudança do colégio – que não tem acesso. Ele pulou por cima dessas carteiras, se escondeu, que uma criança do Fundamental I teria dificuldade de passar ali. E nós ficamos em desespero porque a monitora sentiu falta, não achava, ninguém sabia. Fomos atrás, aqui do lado de fora, procuramos, não achamos. Banheiro, salas, local nenhum. E a gente já estava ao ponto de acionar a polícia quando uma professora teve a ideia de ir em sala falar, ameaçar:
> - Nós vamos chamar a polícia, porque não tem jeito!
> Aí um colega contou onde ele estava. E pra poder achar tivemos que subir realmente nas carteiras e procurar, porque ele estava deitado, encaixado entre as carteiras, no sentido assim, na horizontal. [...]
> Não dava pra ver. Mal, mal ele estava conseguindo respirar ali. E quando eu chamei pra conversar, isso me assusta: a frieza dele. Ele disse:
> - Eu não queria assistir. Eu não queria assistir aula.

No fragmento acima, fica evidente a experiência de desespero dos professores e demais funcionários da escola, diante da possibilidade de desaparecimento do adolescente. Nessas circunstâncias, após inúmeras tentativas infrutíferas de abordagem, a escola indicou a suspensão do estudante, já que outras formas de intervenção não surtiram o resultado esperado:

> Então é um aluno que na segunda-feira a mãe já esteve no colégio conversando por causa justamente do trabalho na semana anterior, na quarta-feira anterior. Então ele foi suspenso por dois dias. Esse caso me preocupa porque ele não demonstra emoção. Então a gente fica: será que ele tem algum distúrbio e nós não estamos sabendo lidar com ele? Então essa dificuldade. Às vezes, essa questão disciplinar, o aluno tem algum problema, mas não é diagnosticado. Nós não temos um laudo que comprove. Então, como lidar com esse aluno? E como eu lhe disse, a gente joga para os pais, mas os pais trabalham tanto que falam assim:
> - Ah, eu não sei quando eu vou poder levá-lo.
> Porque nós pedimos pra encaminhar pra um psicólogo:
> - Não sei quando, não sei.

> Então acaba, como escola, a gente ter que saber, tentar lidar com o aluno, mas, de repente, que tem algum distúrbio mais sério. E a gente, às vezes, não sabe disso, e a gente fica com receio até de lidar, porque ele não demonstra reação. Mas pode acontecer, de repente, ele explodir! E ele já vem mostrando outros casos assim, sabe, de comportamento. A gente já falou pra mãe que é, assim, assustador, Fernanda. É assustador [repetição para dar ênfase].

A coordenadora fala da angústia que sente por não saber mensurar até que ponto o aluno realmente tem um transtorno, já que não havia recebido laudo que comprovasse a suspeita. Para ela, a indefinição do diagnóstico impedia um tratamento mais adequado ao aluno. Nesse ponto, o que dificultava bastante a situação era a morosidade da família em procurar um especialista, a fim de providenciar a avaliação necessária. A esperança de Gláucia era que o laudo trouxesse orientações sobre como agir com o estudante, especialmente nos momentos em que ele apresentava explosões, reconhecidas por todos como assustadoras.

O segundo caso não envolve propriamente um aluno do colégio, mas uma candidata que solicitou uma bolsa de estudos para ingressar na instituição no ano de 2013:

> E tem mais ou menos uma semana - foi semana passada na verdade – apareceu uma aluna que a avó trouxe, criada pela avó. E ela veio fazer a prova na minha sala. Então a prova são questões de português e de matemática que diz respeito ao conteúdo que ela estudou durante esse ano, só pra gente ter uma noção de base, se o aluno é muito fraco ou se ele tem uma base boa. Aí a Prof.ª Valéria, que é diretora, me chamou para ir na sala dela para uma breve reunião. Então ela estava na minha sala, com a porta aberta fazendo a prova. Eu entrava e saía, dava uma olhadinha, perguntava se estava tudo ok, mas eu estava mais na sala da Prof.ª Valéria. Quando terminou a prova ela saiu, deixou com a recepcionista a prova, a avó conversou com a Prof.ª Valéria. Quando eu entrei na minha sala – e meu celular sempre fica aqui em cima – eu senti falta do meu celular. Eu falei:
> - Cadê o meu celular?
> E ele não estava na mesa. Quando eu corri e falei:
> - Prof.ª Valéria, alguém pegou o meu celular na mesa, e só estava a menina fazendo prova.
> Ela já estava entrando no carro pra ir embora, porque o avó estava do lado de fora esperando. Então a monitora pediu para retornar que a Prof.ª Valéria queria conversar. Procurei na minha bolsa, liguei para o celular e ele já estava em caixa postal. E ele tinha carregado a noite toda. Liguei pra minha casa para ver se eu não tinha esquecido. Porque vai que eu tinha esquecido. A empregada disse:
> - Olha, não está aqui.
> Eu falei:
> - Professora, nós vamos ter que conversar...
> Ela voltou com a avó, a Prof.ª Valéria*, com toda educação, não fez uma abordagem direta. Fez uma conversa, um rodeio, até que chegamos ao ponto em que tivemos que dizer:

> - Olha, avó, é o seguinte: a Prof.ª Gláucia, que é coordenadora, a sua neta estava fazendo a prova aqui na sala dela e o celular estava em cima da mesa, e quando ela saiu o celular não estava mais. A professora sentiu falta do celular.
> E ela perguntou assim:
> - Não é verdade? Você não viu o celular em cima da mesa?
> A menina disse:
> - Vi. Vi sim. E estava aqui em cima.
> Então pra mim já foi a deixa. A gente sabe que como escola nós não podemos revistar ninguém. Mas aí a Prof.ª Valéria, com educação pediu para a avó se poderia estar olhando. Ela era bem magrinha, bem miudinha. Ela estava com um agasalho, ela tirou o agasalho bateu a mão nos bolsos... Nada. Aí sentou novamente e continuamos a conversa. E agora? A Prof.ª Valéria perguntou:
> - Você tem celular?
> Ela disse:
> - Não. Já tive. Sumiu.
> E seus amigos, têm celular?
> - Tiveram, mas muitos também já perderam.
> Aí a Prof.ª Valéria falou assim:
> - E com quem você anda? Quem são os seus amigos?
> A avó falou:
> - Não são boas pessoas não. Infelizmente não são boas companhias.
> Aí a gente... Profª. Valéria falou:
> - Olha, vó, vou ter que dizer: mesmo sabendo que ela não pegou o celular como ela está dizendo, mas não tinha ninguém na sala.
> Perguntou pra ela:
> - Você viu entrar alguém na sala?
> - Não. Não entrou ninguém na sala, só a professora.
> Aí a Prof.ª Valéria fez assim pra mim [questionando com o balançar da cabeça]: "*E agora, o que mais eu vou perguntar?"*
> Aí eu perguntei:
> - Filha, você não viu realmente ninguém pegando? Porque olha, vou ser sincera com você. Se você pegou é só você me devolver que a gente resolve isso aqui agora.
> Ela disse:
> - Não. Eu quero ajudar sim, mas eu não vi ninguém pegando.
> Como a Prof.ª Valéria disse assim:
> - Gláucia, o que nós vamos fazer?
> Eu falei assim:
> - Vó, por favor, você se incomodaria de revistá-la novamente? Desculpa a insistência, mas revista ela, por favor?
> Estava claro, perfeitamente. Quando a avó fez isso ela tirou novamente o agasalho, que ela já tinha colocado. A avó falou assim:
> - Está vendo? Olha, é até bom revistar porque não sai daqui com uma má impressão.
> Aí bateu a mão no bolso, não tem nada. Quando a avó enfiou a mão no sutiã, a avó tirou o meu celular de dentro do sutiã.

Aqui, indisciplina aparece como sinônimo de roubo. Envolve o conjunto de princípios e valores da adolescente, que além de praticar um ato compreendido como inaceitável, agiu de forma dissimulada. De acordo com a coordenadora, certamente, as más companhias podem ter influenciado a construção de valores tão questionáveis por parte da garota.

Gláucia ficou assustada com o fato de a menina mentir veementemente e não expressar reação quando foi descoberta:

> Era uma menina de doze anos de idade, doze anos [repetição para dar ênfase]. O que me assustou, da mesma forma que este menino não demonstrou reação, ela não demonstrou nada! Nada! Porque a gente percebe quando o aluno faz alguma coisa errada, a gente percebe na palpitação, a gente percebe que começa a suar, muda a cor, a pupila dilata. Nada! Ela não demonstrou nada! A avó se acabou de chorar. Do desespero... Eu falei:
> - Minha filha, por que você mentiu? Eu lhe dei ainda uma oportunidade pra você estar falando a verdade. Você mentiu pra gente. Você veio aqui na escola pedindo uma bolsa e você simplesmente faz uma palhaçada dessas, de pegar... Olha, avó, não tem outra expressão não, é roubar! Não tem outro nome pra isso! De roubar o meu celular! É essa ajuda que você quer da escola? E você sabe que eu posso estar acionando o Conselho Tutelar agora, fazendo um B.O., e você pode sair daqui algemada? Você vai lá pra Casa do Menor!
> E aí ela não respondeu nada! [Com muita indignação]
> Nem assim! Mas ela não demonstrou... A expressão facial não mudou nada! Calma ela estava e calma ela continuou. Então essa preocupação. Isso vem de onde? Uma menina de doze anos! Ela não ficou nervosa quando foi pega. Na hora que estava revistando ela não demonstrou assim nenhum tipo de preocupação!
> [...] Mas veja, é uma criança de doze anos, que não tem uma família estruturada, que a avó que é responsável. Então a gente vê que a educação, aquela de berço, familiar, faz muita diferença! Que vem pra cá e acha: *"Ah, eu estou indo lá, vou pedir uma bolsa e vou fazer minha festa lá!"* Quer dizer, não tem uma noção, porque se tivesse: *"Olha, professora, realmente eu fiz, foi por impulso, na hora, está aqui"*. Mas não! Ela nem disse "*desculpa"*. Ela saiu da minha sala sem falar "*desculpa pelo que aconteceu"*. A avó que se acabou aqui. Eu disse:
> - Eu não vou fazer a queixa em consideração a sua avó. Não por você. Porque você não está com cara nenhuma de arrependida do que fez.
> Então esse é o tipo de indisciplina, sabe, que a gente... Não só aqui na escola, mas que a gente está recebendo de outras escolas por aí. O que ela demonstrou é que já era hábito dela, porque ela não se assustou! Quem é que vem numa escola fazer uma prova e pega um celular, e sai assim como se nada tivesse acontecido? E não demonstra nenhuma reação? Então só pode ser hábito. Já é a doença em si? Não sabemos. Então é difícil lidar. É muito difícil... Então na hora, eu agradeço a Deus, porque foi Ele quem me disse naquele momento assim: *"Pede pra revistar novamente. Pede pra revistar".* Porque a gente já tinha perguntado! Não tinha mais o que fazer! Então foi nesse momento que a avó revistou a última vez que eu consegui recuperar o celular, se não teria ido embora. Não é somente pelo fator do valor material. Claro que ia fazer falta... Mas eu fico pensando, que futuro que essa menina vai ter? E aí eu aproveitei esse momento pra poder passar um "pito" nela, que a avó estava assim sem fala. E eu aproveitei pra falar. Eu disse:
> - Minha filha, se você não mudar esse seu comportamento, o seu futuro vai ser cadeia!
> Mas eu não sei até que ponto eu ajudei em não fazer a queixa. Porque como não teve consequência nenhuma, ela pode sair daqui e continuar fazendo isso. Então não sei se isso foi algo assim, até certo. Mas eu fiquei assim preocupada com a avó. Porque a avó estava aqui em prantos! E numa situação completamente constrangedora, porque a avó veio pedir uma ajuda. Então esses são os tipos de alunos que aparecem por aqui. Não aconteceu algo semelhante no colégio, mas a gente vê que é uma falta de

> estrutura, uma estrutura sólida familiar. Então vem com problemas e acha que a escola pode resolver. Então agora, como diz, as companhias lá fora não são boas. Então quer dizer: quer tirar de lá pra resgatar aqui. Mas se a pessoa não quiser mudar, não tem como sozinho a gente tentar. Então a gente faz a nossa parte, a gente passa os nossos princípios sim, mas a pessoa tem que querer mudar. Então essa era a vontade da avó. Mas veja que já vem com um histórico difícil.

A coordenadora entende o roubo praticado como uma forma de indisciplina, assim como o uso da mentira como estratégia para se safar da situação. Para a depoente, tais atitudes também podem ser resultantes de uma família "desestruturada", ou disfuncional. Ela percebe esse tipo de comportamento como consequência de um acompanhamento familiar deficiente no que tange à construção de valores ou princípios morais. Na percepção de Gláucia, o fato de a adolescente permanecer calma, mesmo diante de seu desmascaramento, denota que o furto talvez já tenha se tornado um hábito em sua vida.

Quando notei que Gláucia iria encerrar a sua fala, perguntei-lhe se gostaria de acrescentar algo sobre a sua experiência diante do fenômeno:

> Como eu disse três setores num só, às vezes é difícil de estar separando. Quando há uma estrutura escolar, cada um no seu setor, funciona melhor. Porque acaba você deixando a desejar alguma parte. Porque numa escola coordenação é o carro-chefe. Então é a parte em que eu tenho que realmente buscar mais, correr mais. Mas a disciplina também acaba junto porque são coisas que eu não posso deixar, eu tenho que resolver. Mas acaba sendo assim, eu tendo que apagar muito mais fogo do que exatamente sentar e montar uma estratégia pra estar resolvendo. Porque não tem como. Então aí a orientação fica de lado? Não posso! Porque eu tenho que ligar para os pais, tenho que passar as informações e tenho que estar conversando com os alunos. Então realmente eu percebo que fica a desejar, que poderia estar trabalhando melhor, mas não tenho essa condição de estar fazendo, separando cada parte, fazendo o melhor.

Finalizando, a participante retoma sua fala sobre a dificuldade vivenciada ao necessitar exercer simultaneamente três funções diferentes, comumente, divididas entre profissionais específicos em outros contextos, demonstrando um sentimento de frustração por não conseguir atingir todos os objetivos traçados.

5.2 A ANÁLISE NOMOTÉTICA

Encerrada a primeira etapa da redução fenomenológica, partiu-se para a segunda fase do processo: a análise nomotética. De acordo com Machado (1994, p.

42) esse tipo de análise permite que as interpretações relativas ao fenômeno possam se movimentar do nível individual para o geral.

Nesse ponto, procurou-se observar os aspectos que se aproximaram ou distanciaram no conjunto das descrições, apontando os elementos que se tornaram comuns nos depoimentos obtidos. Desse modo, as convergências – aspectos mencionados pela maioria das entrevistadas – caracterizam o que se denomina estrutura geral do fenômeno, ou seja, as percepções que são compartilhadas pelo grupo. Por outro lado, os aspectos que se diferenciaram ao longo das descrições – as divergências – assinalam as percepções individuais dos sujeitos, indicando suas formas pessoais de enxergar o real vivido.

> Os significados provenientes de uma descrição não estão estritamente limitados à experiência do indivíduo do qual eles emergiram, não pertencem a uma única realidade, mas à de vários outros, sem que isto implique pertencer a todos os sujeitos. Assim, não se tem proposições de ordem universais, mas gerais. (MACHADO, 1994, p. 42).

Assim, as generalizações realizadas continuam abertas a novos entendimentos ou compreensões.

> Sujeito e fenômeno estão no mundo-vida juntos com outros sujeitos, co-presenças que percebem fenômenos. A co-participação de sujeitos em experiências vividas em comum permite-lhes partilhar compreensões, interpretações, comunicações, desvendar discursos, estabelecendo-se a esfera da *intersubjetividade.* (BICUDO, 1994, p. 19).

Nessa ótica, o conhecimento produzido pode apontar caminhos, oferecer *insights* capazes de auxiliar outros sujeitos, em contextos diferenciados, a pensar a sua própria experiência diante do fenômeno da indisciplina escolar.

5.2.1 Matriz nomotética: visualizando convergências e divergências

A partir da análise ideográfica, foi possível elencar as percepções sobre a indisciplina escolar compartilhadas pelas coordenadoras selecionadas, bem como os significados atribuídos ao fenômeno na esfera individual, expressos naturalmente nos discursos das participantes. À medida que uma mesma percepção era repetida nos relatos, atingindo três ou mais concordâncias, estabeleciam-se as chamadas

“convergências”. Por outro lado, os sentidos apontados por apenas uma ou duas depoentes, passaram a ser considerados como “divergências”.

Os dados colhidos e analisados sob ambas as perspectivas permitiram a emergência de seis categorias empíricas: (1) percepções referentes às causas para o surgimento da indisciplina escolar; (2) percepções conceituais com base nas formas de expressão do fenômeno; (3) estratégias utilizadas para prevenção/intervenção das/nas manifestações de indisciplina; (4) consequências envolvendo os alunos; (5) consequências envolvendo os professores e a equipe gestora e (6) significados ou sentidos atribuídos à(s) experiência(s) diante do fenômeno. Considerando a matriz nomotética, vejamos as grandes convergências em cada uma delas.

5.2.1.1 Causas da indisciplina escolar

Em conformidade com a literatura especializada (GARCIA, 1999; GARCIA, 2010b; AMADO, 2001; MENDES, F., 2009, REBELO, 2010), as entrevistadas mencionaram múltiplas causas associadas à indisciplina, envolvendo elementos de origem interna e externa ao ambiente escolar.

No conjunto dos relatos, observou-se que as profissionais compartilhavam algumas percepções sobre os desencadeantes desse tipo de manifestação, entre os quais prevaleceram como pontos convergentes: as práticas pedagógicas; o contexto familiar, especialmente as disfunções que alteram a estabilidade do lar; a ausência dos pais na vida acadêmica dos filhos e as vivências externas à escola de modo geral.

UNIDADES DE SIGNIFICADO	**Aline**	**Beatriz**	**Eliane**	**Fátima**	**Gláucia**
Problemas pessoais dos alunos.	X				
Educação familiar deficitária no ensino de princípios e valores morais.					X
Democratização do ensino.				X	
Tipo de clientela atendida nas escolas.			X	X	
Questões associadas à sexualidade.			X		
Nível de maturidade biológica e emocial dos alunos.					X

Práticas pedagógicas.	X			X	X
Inexperiência do professor iniciante.				X	
Ausência de planejamento docente.				X	
Frequência à escola por imposição, obrigação.		X		X	
Falta de proatividade docente.				X	
Professores não habilitados para trabalhar com determinadas disciplinas. Falta de domínio do conteúdo.				X	
Desconhecimento ou incompreensão das regras.	X				
Famílias desestruturadas/disfunções no contexto familiar.	X	X	X		X
Falta de apoio da família; ausência dos pais na vida escolar de seus filhos.	X	X	X		X
Vivências externas ao ambiente escolar.	X	X	X	X	X
Projetos do governo: Bolsa Família, Sistema de Progressão Continuada.				X	
O Estatuto da Criança e do Adolescente.				X	
Influência dos amigos.		X			X
Uso de drogas.		X	X		
Falta de apoio do poder público.			X		
Distúrbios de ordem neurológica.	X				
Conflito de gerações.	X			X	
Questões de gênero.			X		

Embora não mencionadas pela maioria das entrevistadas, as percepções divergentes sobre as causas da indisciplina também precisam ser consideradas. Nesse sentido, foram citados como fatores que influenciam as expressões de indisciplina entre estudantes: a inexperiência do professor iniciante, a ausência de planejamento docente, a formação inicial e continuada dos educadores, o desconhecimento ou a incompreensão discente em relação às regras estabelecidas, os problemas pessoais dos alunos, a educação familiar precária no que se refere à transmissão de valores e princípios morais, a influência dos amigos, a drogadição, a ampliação do acesso ao ensino, o tipo de clientela atendida pelas instituições, as descobertas associadas à sexualidade, o nível de maturidade biológica e emocial dos estudantes, os distúrbios neurológicos, o desinteresse pelas atividades acadêmicas, os projetos governamentais que sublimam as reais necessidades da população, os conflitos entre as diferentes gerações, as questões de gênero e a legislação vigente em defesa da criança e do adolescente (ECA). Dessa lista de possíveis causas do fenômeno, desejo explorar, de modo mais específico, as

pontuações a respeito da ‘desestruturação familiar’ e as compreensões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

O primeiro deles, envolvendo as questões parentais dos alunos, parece ecoar uma visão estigmatizadora das famílias, a partir de generelizações em função da classe social, raça e outras variáveis que perpetuam a exclusão de grande parcela da população. Há que se cuidar para não rotular os estudantes nem as comunidades das quais eles fazem parte, tomando por base uma leitura equivocada da realidade. Nesse ponto, as famílias concebidas como ‘desestruturadas’ talvez não se enquadrem nessa nomenclatura, pois em vez de ausência de estruturação, dispõem, na verdade, de estruturas diferentes, que podem significar perdas, mas também ganhos. Contudo, as disfunções existentes no interior dos lares necessitam, sim, ser investigados como possíveis gatilhos das manifestações de indisciplina.

No que se refere ao Estatuto da Criança e do Adolescente, é mister uma análise mais profunda das compreensões que comumente circundam os ambientes familiar e escolar. Embora o estatuto tenha sido apontado no grupo de percepções divergentes sobre as causas do fenômeno, a compreensão da coordenadora Fátima a respeito das dificuldades geradas pelo regimento é compartilhada por muitos educadores e pais, que apontam a referida constituição como um problema para a instauração da disciplina, trazendo mais prejuízos que benefícios para a sociedade. Nota-se que o ECA é percebido sob uma conotação negativa, como uma lei que minou a autoridade paterna e docente.

Nesse sentido, há que se estudar de forma mais detida o que diz esse estatuto. O ECA consiste em uma codificação que engloba o tratamento social e legal a ser oferecido às crianças e adolescentes no Brasil, com vista a garantir seu direito à proteção e cidadania. Tal constituição legislativa é, na verdade, um avanço no que se refere à garantia de condições mínimas de dignidade para a infância brasileira, por muito tempo esquecida em nosso país. Contudo, vale pontuar que além de direitos, há também deveres a serem cumpridos por crianças e juvenis, bem como consequências para os atos impróprios cometidos por eles. Ao informar-se mais detidamente sobre o conteúdo do ECA, as famílias e as escolas têm, a seu dispor, uma ferramenta que, ao contrário de baixar as normas, auxilia no seu cumprimento, mediante mecanismos adequados a cada faixa etária.

Infere-se, portanto, que a partir das convergências e divergências extraídas das descrições, é possível organizar um plano de ação envolvendo todos os sujeitos

atrelados ao processo educativo, considerando-se uma dimensão preventiva ao aparecimento do fenômeno, ou mesmo interventiva, quando isso se fizer necessário. Seguramente, as falas das coordenadoras fornecem pistas sobre aspectos a serem repensados em diferentes esferas do cotidiano escolar: na formação dos professores, no trabalho junto aos alunos, no apoio às famílias e à comunidade em geral.

5.2.1.2 Formas de expressão do fenômeno

O segundo grupo de percepções a respeito da indisciplina escolar é composto por elaborações conceituais em relação ao fenômeno, provavelmente, na tentativa de construir uma definição que possa explicá-lo, a partir de suas expressões. As convergências revelaram que as coordenadoras concebem a indisciplina como um problema de difícil solução, cujas manifestações adquirem as conotações de: falta de interesse pelos estudos; comportamentos que revelam a quebra de compromisso com a aprendizagem; movimentação excessiva, agitação ou inquietude; enfrentamento à autoridade; desobediência às regras estabelecidas; problema de comportamento ou conduta; conflitos, desentendimentos ou brigas; e agressões físicas.

UNIDADES DE SIGNIFICADO	**Aline**	**Beatriz**	**Eliane**	**Fátima**	**Gláucia**
Distúrbio de conduta.					X
As expressões de indisciplina se modificam ao longo do tempo.					X
Negação em participar das atividades propostas.				X	X
Fenômeno bastante frequente nas escolas.			X		X
Ausência às aulas.		X		X	
Roubo: tomar posse de objetos de outrem sem autorização.					X
Mentira, dissimulação.			X		X
Pedido de ajuda.		X			
Perspectiva de vida futura, para a qual os conteúdos acadêmicos não têm utilidade.		X			
Problema, dificuldade.	X	X	X	X	X
Falta de interesse pelas atividades pelos estudos.	X	X	X	X	
Movimentação excessiva; agitação, inquietude.	X			X	X

Brincadeiras, risadas.		X			
Conversas paralelas.				X	X
Dormir durante a aula.		X			
Comportamentos que expressam a quebra de compromisso com a aprendizagem.		X	X	X	X
Incomodar os colegas.		X		X	
Falta de respeito para com o próximo.		X			
Gravidez na adolescência.			X		
Atos de vandalismo, avarias a bens públicos ou particulares como forma de revide.		X	X		
Ameaça, coação.			X		
Enfrentamento à autoridade, desacato, desrespeito.		X	X		X
Expressão de revolta dos alunos por diferentes motivos.		X		X	
Desobediência às regras estabelecidas.	X	X	X		X
Conflitos, desentendimentos, brigas.	X	X	X	X	X
Agressões físicas.	X	X	X		
Agressões verbais: xingamentos, palavras de baixo calão.			X		
Problema de comportamento ou conduta.	X	X	X	X	X
Uso do celular durante as aulas.			X		

Entre as percepções divergentes, a indisciplina foi compreendida como um fenômeno bastante frequente, que se transforma ao longo do tempo e se revela por meio de: distúrbios de conduta, resistência em realizar as atividades propostas, não assiduidade, apropriação indevida de pertences alheios, mentira, dissimulação, conversas paralelas, gracejos em momentos de explicação da matéria, uso do celular, condutas perturbadoras em relação aos colegas, dormir durante as aulas, falta de respeito para com o próximo, gravidez na adolescência, atos de vandalismo, ameaça, coação, agressões verbais e quaisquer outras formas de expressão da revolta dos alunos. Também houve quem a considerasse um pedido de ajuda do aluno ou como uma forma de protesto diante de perspectivas pouco promissoras quanto ao futuro, uma vez que o estudante não enxerga a utilidade dos conhecimentos acadêmicos para a vida egressa à escola.

Considerando-se as convergências e divergências, nota-se que a indisciplina é percebida a partir de um viés comportamental, ou seja, com base nas condutas perturbadoras dos estudantes. Embora também apareçam elementos associados à quebra de compromisso com a aprendizagem, a maioria das percepções se coadunam em torno de uma compreensão comportamentalista do fenômeno.

5.2.1.3 Lidando com as manifestações indisciplinares no cotidiano

Nessa categoria, as percepções convergentes sobre as estratégias utilizadas para prevenção/intervenção das/nas manifestações de indisciplina incluíram as seguintes ações: diálogo para descobrir as causas do surgimento do fenômeno, bem como para solucionar os casos que frequentemente chegam à coordenação e prevenir novas expressões dessa natureza; esforços com vista a estabelecer parcerias com a família e profissionais de áreas afins (psicólogos, neurologistas, psicopedagogos, etc.); e, em casos mais graves, a solicitação de auxílio junto a órgãos como Conselho Tutelar, Polícia Militar, etc.

UNIDADES DE SIGNIFICADO	**Aline**	**Beatriz**	**Eliane**	**Fátima**	**Gláucia**
Apagar fogo: não há tempo para elaboração de estratégias.					X
Diálogo como ferramenta para fazer a anamnese da situação, com o intuito de descobrir as causas para o seu surgimento.	X	X	X	X	X
Diálogo para solucionar os casos que chegam à coordenação pedagógica, bem como prevenir novas expressões.	X	X	X		X
Palestras.			X		
Observação *in loco.*	X				
Empatia para com os professores, procurando entender os seus sentimentos em relação ao fenômeno.	X				
Pedido para que o aluno se retire da sala.					X
Suspensão.					X
A sabedoria sobre como agir em relação à indisciplina vem com o tempo, a partir da experiência.		X			
Não há receitas prontas para se lidar com o fenômeno. Cada situação é única.	X				
Esforço para estabelecer parceria com a família.	X	X	X		X
Parceria com profissionais de áreas afins (psicólogos, neurologistas, psicopedagogos, etc).	X	X			X
Parceria com órgãos como Conselho Tutelar, Polícia Militar, etc.		X	X		X
Trabalho reflexivo com os professores.	X				
Construção conjunta das estratégias de prevenção da indisciplina, ou de intervenção nos casos em que o fenômeno já se encontra instalado.	X				
Trabalho formativo junto aos alunos, oferecendo-lhes oportunidades para reparação de seus erros; mostando-lhes que toda ação gera uma reação; todo ato, uma consequência.	X	X			

Intervenção pautada na perspectiva do afeto.		X			
Orientação aos professores para o preparo de aulas interessantes, motivadoras, significativas, utilizando os diversos recursos disponíveis.	X			X	
Valorização dos conhecimentos trazidos pelos alunos como ponto de partida para o planejamento das aulas.	X				
Ter sempre uma “carta na manga”, isto é, um conteúdo extra interessante que possa ser apresentado quando necessário.				X	

Ainda no grupo de convergências sobre o modo como as coordenadoras costumam lidar com o fenômeno no cotidiano, penso ser importante tecer algumas considerações a respeito das parcerias estabelecidas entre a escola e outros órgãos públicos, como a Polícia Militar e o Conselho Tutelar. A função de ambas as instituições é, por vezes, mal compreendida pela comunidade, incluindo gestores, professores, funcionários, alunos e pais. Ocorre que, na maioria dos casos, atribuem-se as mesmas responsabilidades a policiais e conselheiros, de coibir os excessos atrelados às manifestações de indisciplina e violência. Como mencionado, grande é o desconhecimento das disposições arroladas no Estatuto da Criança e do Adolescente a respeito dessa diferenciação.

Em linhas gerais, o Conselho Tutelar tem como função garantir os direitos de crianças e adolescentes em situações de risco. Nos casos em que os menores cometem delitos, por exemplo, o Conselho não os exime de sua responsabilidade, mas dita parâmetros para o cumprimento da lei, pautados na igualdade de condições em comparação aos adultos, que têm à disposição advogados que atuam em seu favor quando assim o desejam.Nesse sentido, o estatuto delibera de acordo com a gravidade do ato, se há ou não reincidência, etc. Portanto, existe um protocolo de procedimentos para denúnica e apuração dos fatos. Contudo, poucos conhecem a totalidade da lei e acabam não registrando as ocorrências.

A escola precisa ter conhecimento técnico do que vem a ser o Conselho Tutelar, a Polícia Militar e suas respectivas esferas de ação. Na ausência de denúncias, o poder público não se sente impelido a estabelecer mecanismos adequados para o acompanhamento dos casos e resolução dos problemas. Geralmente o uso do estatuto a favor da escola é pouco conhecido, mas os deveres e as consequências da não observância de seus dispositivos, sim.

As percepções divergentes nessa categoria apontaram uma variedade de estratégias utilizadas no tratamento da indisciplina, que podem ser organizadas em

três grupos. O primeiro, contempla ações de controle sobre os comportamentos discentes, quando as condutas perturbadoras de alguns estudantes extrapolam os níveis aceitáveis, como a solicitação para que se retirem da classe e a suspensão.

No segundo grupo, podemos alocar ações de cunho formativo voltadas aos estudantes, como a ministração de palestras, o oferecimento de oportunidades para que reparem seus erros; mostando-lhes que toda ação gera uma reação; todo ato, uma consequência; e o acolhimento do estudante, mediante o exercício da afetividade.

No terceiro grupo, encontram-se ações de suporte aos professores, como a observação *in loco*, a fim de compreender o que se passa; o trabalho empático e reflexivo junto aos docentes, por meio da formação continuada; a elaboração coletiva de medidas de direção para tratamento das demandas associadas ao fenômeno; orientações quanto ao preparo de aulas significativas, tomando como ponto de partida os conhecimentos dos alunos, valendo-se dos variados recursos disponíveis; ter sempre uma “carta na manga”, isto é, um conteúdo extra que possa ser apresentado quando necessário. Contudo, há situações em que não se dispõe de tempo para pensar as estratégias, como resultado do acúmulo de funções a que os coordenadores estão submetidos, ao atenderem demandas que extrapolam a sua esfera de ação. Observou-se também a percepção de que a experiência traz a sabedoria sobre como agir em relação ao fenômeno e que não há receitas prontas a esse respeito, pois cada situação é única.

5.2.1.4 Consequências envolvendo diferentes sujeitos

Sobre as consequências da indisciplina escolar, as percepções se mostraram divergentes entre as participantes e foram organizadas em duas categorias: as que envolvem os alunos e as que atingem os professores e equipe gestora.

UNIDADES DE SIGNIFICADO Consequências envolvendo os alunos	**Aline**	**Beatriz**	**Eliane**	**Fátima**	**Gláucia**
Prejuízos em termos de aprendizagem.	X	X			
Rotulação dos alunos; exclusão.	X				

Fracasso escolar.		X			
Evasão.		X			

UNIDADES DE SIGNIFICADO Consequências envolvendo os professores e a equipe gestora	**Aline**	**Beatriz**	**Eliane**	**Fátima**	**Gláucia**
Vontade de abandonar a carreira	X		X		
Estresse.			X		X
Desgaste, cansaço.			X		X

Como se pôde observar, no primeiro quadro, ficaram evidentes os prejuízos sobre a aprendizagem, a estigmatização dos alunos, o fracasso e a evasão escolar. Já as percepções sobre as consequências do fenômeno para os professores e equipe gestora incluíram o cansaço, desgaste e estresse, que, por vezes, levam alguns a abandonarem a carreira do magistério ou da gestão escolar.

5.2.1.5 Sentidos ou significados da experiência vivida

Nessa categoria, as percepções convergentes revelaram que a experiência diante da indisciplina escolar estava associada a sentimentos negativos, compreendida como um fenômeno assustador que causa medo, pavor.

UNIDADES DE SIGNIFICADO	**Aline**	**Beatriz**	**Eliane**	**Fátima**	**Gláucia**
Medo.			X	X	X
Pavor.			X	X	X
Experiência assustadora.			X	X	X
Angústia, sofrimento.	X				
Impotência.	X				
Desespero.					X
Desgaste, cansaço.			X		X
Incerteza sobre como lidar com o fenômeno.		X			X
Desânimo, falta de voltade de ir para o trabalho.	X		X		
Peso, carga.	X				X

Cobrança por parte dos professores.	X				
Alegria, satisfação quando se consegue atingir o objetivo de ajudar a criança.	X	X			
Tristeza, frustração quando não se consegue atingir o objetivo de ajudar a criança.		X	X		
Apagar fogo					X

No que se refere às percepções divergentes, os sentidos ou significados atribuídos às experiências positivas diante da indisciplina giraram em torno dos sentimentos de alegria e satisfação, quando as intervenções surtiram os efeitos desejados e se pôde ajudar os alunos envolvidos. Contudo, a maioria das percepções esteve atrelada a experiências negativas em relação ao fenômeno, revelando-se por meio dos sentimentos de angústia, sofrimento, impotência, desespero, tristeza, frustração e desânimo; das sensações de peso, cobrança, desgaste, cansaço e de se estar “apagando fogo”; bem como da vontade de abandonar o trabalho, ao ver que seus esforços não produziram os frutos esperados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de retomar algumas ideias apresentadas ao longo do texto, gostaria de registrar a satisfação que sinto em concluir o presente estudo. Como mencionado no início, a pesquisa surgiu como fruto de uma inquietação pessoal, a partir de questionamentos que me acompanharam ao longo de toda a trajetória profissional. Muitos foram os desafios enfrentados desde que decidi ingressar no programa de mestrado, mas, ao final do processo, vejo que tudo valeu a pena! Finalmente, encontrei as respostas que tanto buscava e, melhor que isso, novas perguntas que me impulsionarão a continuar a caminhada acadêmica.

Nos primeiros capítulos, considerando os objetivos traçados, busquei estabelecer algumas relações entre a indisciplina escolar e a figura do coordenador pedagógico, de modo a preparar uma base para a análise proposta de desvelar suas percepções a respeito do fenômeno, a partir de experiências cotidianas.

Por meio da abordagem qualitativa, pautada em princípios da Fenomenologia, foi possível extrair ideias nucleares sobre a indisciplina utilizando elementos fornecidos pelas participantes durante seus depoimentos. Para tanto, esforcei-me na tentativa de suspender minhas próprias ideias para que as percepções das coordenadoras pudessem emergir em sua plenitude, embora fosse consciente da impossibilidade de completa isenção diante dos fatos, uma vez que a gênese do estudo está intimamente relacionada ao meu mundo vivido.

Longe de constituir um problema, vejo que essa experiência foi vantajosa no que se refere à interpretação das falas das entrevistadas, já que algumas das situações relatadas se assemelharam a histórias por mim vivenciadas. Por haver sentido na pele as dificuldades associadas à indisciplina escolar, tornou-se mais fácil compreender e descrever o que cada coordenadora desejou expressar, conquanto soubesse que as palavras explicam apenas superficialmente o que se passa na mente humana, aquilo que vai no íntimo de cada pessoa.

Como resultados das análises, foram observadas diversas conexões no conjunto de relatos, ou seja, percepções compartilhadas pelo grupo, configurando o que se denomina “estrutura geral do fenômeno”. Ao mesmo tempo, também surgiram percepções individuais sobre a indisciplina escolar, lançando luz sobre pontos não explorados na esfera da coletividade.

Embora as percepções retratadas ofereçam alguns princípios para o tratamento das manifestações de indisciplina na escola, não há receitas ou fórmulas mágicas que se adequem a todos os contextos. Isso porque cada situação é única e necessita ser analisada em sua singularidade. Nessa ótica, a principal contribuição da pesquisa foi apontar caminhos para a compreensão da realidade, sugerindo ao leitor um retorno à sua própria experiência diante do fenômeno.

Minha esperança é que este estudo seja como mais uma semente lançada à terra que, ao germinar, produza novas árvores, e novos frutos, num movimento incessante de perpetuação... Nesse sentido, faço algumas sugestões para futuras investigações, tais como: um levantamento do tipo estado da arte envolvendo os trabalhos voltados à temática da indisciplina realizados em nosso país nos útimos anos; algo semelhante abarcando estudos internacionais sobre o assunto, sob a perspectiva do multiculturalismo, ou, ainda, pesquisas que analisem o fenômeno entre os alunos do Ensino Superior e da Pós-graduação, tendo em vista o número reduzido de produções que contemplam esses segmentos.

Antes de concluir, gostaria de tecer algumas reflexões a respeito do trabalho preventivo ao aparecimento da indisciplina. Com base na literatura especializada e nas descrições das experiências das coordenadoras, ficou evidente a existência de fatores internos e externos à escola capazes de influenciar as manifestações do fenômeno. Sobre esses últimos, creio que há consenso sobre a impossibilidade de se exercer qualquer tipo de controle. Entretanto, sobre os primeiros, quase sempre há algo que se possa fazer.

Entre os pontos a serem priorizados, primeiramente, destaco a necessidade da participação de toda a comunidade escolar na construção de um projeto político pedagógico voltado às necessidades locais. Este é o documento que norteia as ações dos gestores, professores, funcionários, alunos e pais, como uma bússola que direciona não somente os aspectos inerentes ao aprendizado dos conteúdos acadêmicos, mas toda a dinâmica da instituição, inclusive, as questões disciplinares. Portanto, as estratégias precisam ser pensadas a partir do estudo teórico e da constante confrontação com o real vivido. Além disso, deve-se estabelecer um protocolo a ser seguido no tratamento das demandas que emergem no cotidiano, com funções bem delimitadas para que todos consigam realizar de forma eficiente o seu trabalho.

Também ressalto a imprescindibilidade da adequação das práticas pedagógicas, pois um ensino que considera as especificidades dos alunos já é um grande passo rumo à prevenção das condutas perturbadoras que desestabilizam o clima da aula. Associada a esse quesito, está a formação continuada dos professores. Nesse sentido, há que se proporcionar momentos de aprendizado voltado à temática da indisciplina escolar, mediante a análise reflexiva de produções científicas a respeito do assunto. Sobretudo, devem-se lançar questionamentos que levem os educadores ao centro de sua própria experiência, para que, a partir dela, possam encontrar respostas às suas inquietações.

Saliento, ainda, a importância das parcerias. Embora nem sempre possível, é preciso que os profissionais que atuam no chão da escola procurem estabelecer um contato mais próximo com as famílias dos alunos, mesmo diante da resistência oferecida em algumas circunstâncias. Compreender o contexto do lar pode ser a chave para se pensar estratégias mais efetivas no trabalho com os estudantes, a fim de alcançá-los. De igual modo, quando necessário, deve-se buscar a ajuda de outros profissionais que possam complementar o trabalho realizado, fornecendo orientações pertinentes a casos específicos.

Como último ponto, enfatizo o valor do diálogo. Essa é uma tática bastante efetiva quando conduzida com sabedoria. Nesse sentido, vários são os caminhos que podem ser trilhados no intuito de dar voz aos estudantes. Um deles é o livre acesso a professores e gestores, mediante um método de organização escolhido pela escola. Outra opção é instauração de assembleias, nas quais se abra a oportunidade para a exposição e debate de ideias de interesse comum. Por meio desse canal de comunicação, os alunos têm a chance de se posicionar de forma mais madura e refletida sobre as questões que os incomodam e que gostariam que fossem diferentes.

Finalizando, reforço a seguinte ideia: diante da impossibilidade de alterar as condições externas à escola capazes de desencadear a indisciplina, façamos aquilo que está ao nosso alcance, pois, dessa maneira, teremos a consciência tranquila, sabendo que se o fenômeno vier a se manifestar não foi por motivos que poderiam ser evitados.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

AGOSTINHO, S. **Confissões**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

ALBUQUERQUE, L. P. **Indisciplina escolar**: um estudo sobre os sentidos e significados de professores e alunos. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

ALMEIDA, M. H. S. M. **Indisciplina, stress e coping**. 70 f. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

AMADO, J. S. **A construção da disciplina na escola**: suportes teórico-práticos. Porto: ASA, 2000.

_____. **Interacção pedagógica e indisciplina na aula**. Porto: ASA, 2001.

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

_____. Da indisciplina escolar ao cyberbullying. **Portal de Ensino a distância**. Universidade de Coimbra, 2010. Disponível em: < https://woc.uc.pt/fpce/getFile.do?tipo=2&id=11783>. Acesso em: 18 set. 2012.

AMADO, J. S. *et al*. O lugar da afetividade na relação pedagógica: contributos para a formação de professores. **Sísifo**, Lisboa, n. 8, p. 75-86, jan./abr. 2009a.

AMADO, J. S. *et al*. Cyberbullying: um desafio à investigação e à formação. **Interacções**, Santarém, v. 5, n. 13, p. 301-326, 2009b. Disponível em: < http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/issue/view/Comportamentos%20de%20bullying%20em%20contexto%20escolar%3A%20Di%C3%A1logos%20interdisciplinares.>. Acesso em: 18 set. 2012.

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

ANDRÉ, M. E. D. A; VIEIRA, M. M. S. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2009, p. 11-23.

ANTONUCCI, R. M. A. P. **Concepções e práticas de psicólogos frente a indisciplina nas escolas mais bem sucedidas de São Paulo**. 2009. 180 f.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação, Universidade São Marcos, São Paulo, 2009.

AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 14. ed. São Paulo: Summus, 1996.

ARAGÃO, A. M. F. Entrevista. In: BALMANT, O. Coordenador pedagógico atua como bedel. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 3 jun. 2011. Planeta, A20. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,coordenador-pedagogico-atua-como-bedel,727441,0.htm>. Acesso em: 10 out. 2012.

AZEVEDO, E. M. S. **A indisciplina na escola**: processo de formação de identidade do adolescente. 2005. 67 f. Dissertação (Mestrado em Semiótica, Tecnologia de Informação e Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Braz Cubas, Mogi das Cruzes, 2005.

AZEVEDO, F. **A transmissão da cultura**. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

AZEVEDO, J. B.; NOGUEIRA, L. A.; RODRIGUES, T.C. O coordenador pedagógico: suas reais funções no contexto escolar. **Perspectivas On Line**: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Campos dos Goytacazes, v. 2, n. 4, p. 21-30, 2012. Disponível em: <http://www.seer.perspectivasonline.com.br/index.php/HSA/issue/view/14/showToc>. Acesso em: 5 nov. 2012.

BALMANT, O. Coordenador pedagógico atua como bedel. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 3 jun. 2011. Planeta, A20.

BARBOSA, F.A.L. Indisciplina escolar: diferentes olhares teóricos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2009. 1 CD-ROM.

_____. As contribuições da coordenação pedagógica no trato da indisciplina escolar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: a construção coletiva do sucesso escolar, 15, 2010, Cachoeira do Sul. **Anais eletrônicos...** Cachoeira do Sul: ULBRA, 2010a. Disponível em: <http://www.sieduca.com.br/2010/index2411-2.html?principal=lista_trabalhos&eixo=1&modalidade=1>. Acesso em: 13 ago. 2012.

_____. A indisciplina e o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: um relato de experiência. In: SEMINÁRIO INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA, 6, 2010, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UTP, 2010b. 1 CD-ROM.

_____. A construção de regras na prevenção da indisciplina escolar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: Docência nos seus múltiplos espaços, 16, 2011, Cachoeira do Sul. **Anais eletrônicos...** Cachoeira do Sul: ULBRA, 2011a, p. 549-558. Disponível em: <http://www.sieduca.com.br/2011/index0563.html?principal=lista_trabalhos&eixo=3&modalidade=1>. Acesso em: 13 ago. 2012.

_____. Disciplina na escola: o passado ainda se faz presente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10, 2011b, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2011. 1 CD-ROM.

_____. Indisciplina escolar e currículo: uma via de mão dupla. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 17, 2012, Cachoeira do Sul. **Anais eletrônicos...** Cachoeira do Sul: ULBRA, 2012. Disponível em: <http://www.sieduca.com.br/?principal=lista_trabalhos&eixo=3&modalidade=1>. Acesso em: 22 out. 2012.

BASSO, C. R. *et al*. Coordenador pedagógico: limites e desafios no contexto escolar. In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO/ SEMANA DE EDUCAÇÃO, 19, 2007. Cascavel. **Anais eletrônicos...** Cascavel: UNIOESTE, 2007. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2007/Simp%C3%B3sio%20Academico%202007/Trabalhos%20Completos/Pratica/PDF/14%20Prat.%20Jo%C3%A3o%20Carlos.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2012.

BASTOS, M. H. C. O ensino monitorial/mútuo no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: vol. II – Século XIX. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. p. 34-51.

BAÚ, L. B. **A indisciplina e o processo de ensino-aprendizagem**: um estudo no ensino fundamental. 2011. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2011.

BELÉM, R. C. **Representações sociais sobre indisciplina escolar no Ensino Médio**. 2008. 103 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

BICUDO, M. A. V. Prefácio. In: MARTINS, J.; BICUDO, M.A.V. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Moraes, 1983, p. 7-16.

_____. A filosofia da educação centrada no aluno. In: MARTINS, J.; BICUDO, M.A.V. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Moraes, 1983, p. 45-78.

_____. Sobre a fenomenologia. In: BICUDO, M. A. V; ESPOSITO, V. H. C. **Pesquisa qualitativa em educação**: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Unimep, 1994, p. 15-22.

_____. Análise fenomenológica estrutural e variações interpretativas. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 53-74.

BLIN, J. F.; GALLAIS-DEULOFEU, C. **Classes difíceis**: ferramentas para prevenir e administrar os problemas escolares. Tradução de Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BOCCHI, K. B. **Comportamento de indisciplina**: uma análise de sua ocorrência em sala de aula. 2002. 187 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) -

Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

_____. **Indisciplina em sala de aula**: posicionamento dos professores e avaliação de uma proposta de formação. 2007. 200f. Tese (Doutorado em Educação – Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BORGES, S. I. S. **Indisciplina numa escolar secundária**: estudo das estratégias de prevenção utilizados pelos professores em sala de aula. 2010. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola Superior de Educação de Lisboa, Universidade de Cabo Verde, Cidade da Praia, 2010.

BRITO, C. S. **A indisciplina na educação física escolar**. 2007. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2007.

BRUNO, E. B. G. O trabalho coletivo como espaço de formação. In: BRUNO, E.B. G.; CHRISTOV, L. H. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 13 ed. São Paulo: Loyola, 2010. p. 15-18.

BRUST, M. Corpo submisso, corpo produtivo: os jesuítas e a doutrinação dos indígenas nos séculos XVI e XVII. **Revista Aulas**, Campinas, n. 4, p. 1-30, abr./jul. 2007. Disponível em: <http://www.unicamp.br/~aulas/4_5.htm.htm>. Acesso em: 5 nov. 2012.

CALDEIRA, S. N.; VEIGA, F. H. (Coord.). **Intervir em situações de indisciplina, violência e conflito**. Lisboa: Fim de Século, 2011.

CAMACHO, L. M. Y. **Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes**. 2000. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

CAMPOS, S. B. Modelando a infância: a influência dos colégios jesuítas e das escolas de caridade na institucionalização da didática. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 44–54, jul./dez. 2008.

CAPALBO, C. **Fenomenologia e ciências humanas**. Rio de Janeiro: Âmbito Cultural, 1987.

CARVALHAR, D. L. **Relações de gênero no currículo da Educação Infantil**: a produção das identidades das princesas, heróis e sapos. 2009. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CASTANHA, A. P. A prática dos castigos e prêmios na escola primária do século XIX: do legal ao real. **Revista Educere et Educare**, Cascavel, v. 4, n. 8, p. 245-259, jul./dez. 2009.

CAYGILL, H. **Dicionário Kant**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

CERDA; A. M.; ASSAÉL, J. Normatividad escolar y construcción de valores en la vida cotidiana del liceo. **Perspectivas**, Paris, v. 28, n. 4, p. 603-609, dic. 1998.

CHRISTOV, L. H. S. Garota interrompida: metáfora a ser enfrentada. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2010. p. 61-70.

_____. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: BRUNO, E.B. G.; CHRISTOV, L. H. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 13 ed. São Paulo: Loyola, 2010. p. 9-13.

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: ALMEIDA, L. R. de.; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2011, p. 53-66.

COMENIUS, I. A. **Didática Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: <www.ebooksbrasil.org>. Acesso em: 2 out. 2012.

CORRÊA, A. S. **A indisciplina no Ensino Fundamental**: uma análise dos registros de ocorrências disciplinares de 5ª e 8ª séries. 2005. 206 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

CORREIA, M. L. **Papel social do diretor com relação à indisciplina escolar**. 2007. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2007.

CORREIA, T.; GOMES, R.A.; MOREIRA, S. Stresse ocupacional em professores do ensino básico: um estudo sobre as diferenças pessoais e profissionais. In: NOGUEIRA, C. et al. (Eds.). **ACTAS DO VII SIMPÓSIO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA**. Lisboa: Associação Portuguesa de Psicologia, 2010, p. 1477-1493. Disponível em: <http://www.actassnip2010.com/conteudos/actas/PsiSaude_35.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2012.

CORTELLA, M. S. Prefácio. In: REBELO, R. A. A. **Indisciplina escolar**: causas e sujeitos. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 19-21.

DALCIN, T. B. **Os castigos corporais como práticas punitivas e disciplinadoras nas escolas isoladas do Paraná (1857 – 1882)**. 2005. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

DAMKE, A. S. **A percepção social da indisciplina escolar**. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2007.

DARTIGUES, A. **O que é a fenomenologia**? 3. ed. São Paulo: Moraes, 1992.

DAVIDSON, A. L. **Making and molding identify in schools**: student narratives on race, gender, and academic engagement. Albany: State University of New York Press, 1996.

DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE AND THE WELSH OFFICE. Discipline in Schools: a report of the Committee of Enquiry chaired by Lord Elton. London: H.M.S.O, 1989. Disponível em: <http://www.educationengland.org.uk/documents/elton/elton00.html>. Acesso em: 30 ago. 2012.

DEVINE, J. **Maximum security**: the culture of violence in inner-city schools. Chicago: University of Chicago Press, 1996.

DORIGUELLO, L. E. **Sentidos da indisciplina em reuniões de formação no HTPC com professores do Ensino Médio**. 2011. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011.

ECKERT, P. **Jocks and burnouts**: social categories and identity in the high school. New York: Teachers College Press, 1989.

EDWARDS, L. **Home school families**: an analysis of their characteristics and perceptions toward public schools. 2007. 345 f. Dissertation (Doctor of Education) – Graduate School, Tennessee State University, Nashville, 2007.

ERICKSON, F. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. **Anthropology and education quarterly**. Arlington, v. 18, n. 4, p. 335-336, dez. 1987.

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

EVERHART, R. **Reading, writing, and resistance**: adolescence and labor in a junior high school. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1983.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio**. 7. ed. Curitiba: Positivo, 2008.

FERREIRA, M. E. M. P. A física moderna como instrumento da educação: uma pesquisa de fenômeno situado. In: BICUDO, M. A. V; ESPOSITO, V. H. C. **Pesquisa qualitativa em educação**: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Unimep, 1994a, p. 67–79.

_____. Uma escola para o povo. Para quê? In: BICUDO, M. A. V; ESPOSITO, V. H. C. **Pesquisa qualitativa em educação**: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Unimep, 1994b, p. 161–183.

FIGUEIREDO, C. J. S. **(In)disciplina**: a percepção de professores do Ensino Fundamental de uma escola pública de Cuiabá. 2009. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

FINI, M.I. Sobre a pesquisa qualitativa em educação, que tem a fenomenologia como suporte. In: BICUDO, M. A. V; ESPOSITO, V. H. C. **Pesquisa qualitativa em educação**: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Unimep, 1994, p. 23–33.

FLORES, M. A. (Des)ilusões e paradoxos: a entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, 1999, n. 1, p. 171-204.

FORDHAM, S. **Blacked out**: dilemmas of race, identify, and success at Capital High: Chicago: University of Chicago Press, 1996.

FOUCALT, M. **Vigiar e punir**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FRAGELLI, P. M. **Estudo sobre o processo de construção do trabalho docente e questões relacionadas à disciplina e indisciplina na escola de Educação Infantil**. 2000. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

FRANCO, F. C. A indisciplina na escola e a coordenação pedagógica. In: PLACCO, V. M. N; ALMEIDA, L. R de. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2010. p. 167-175.

FRANZOLOSO, M. R. **Indisciplina e desenvolvimento moral da Educação Infantil**. 2011. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

FREIRE, I; AMADO, J. Managing and handling indiscipline in schools: a research project. **International Journal of Violence and School**, Bordeaux, n. 8, p. 85-97, Juin, 2009. Disponível em: <http://www.ijvs.org/files/Revue-08/05.-Freire-Ijvs-8.pdf>. Acesso em: 5 set. 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FRELLER, C. C. **Crianças portadoras de queixa escolar**: um enfoque winnicottiano. 1993, 213 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

_____. **História de psicologia escolar e a atuação do psicólogo**. 254 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. **Histórias de indisciplina escolar**: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **O perfil dos coordenadores pedagógicos da rede pública**. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/coordenador-apresentacao.pdf>. Acesso em 5 nov. 2012.

FURLAN, A. Problemas de indisciplina en las escuelas de México: el silencio de la pedagogía. **Perspectivas**, Paris, v. 28, n. 4, p. 611-627, dic. 1998.

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

_____. Indisciplina na escola: questões sobre mudanças de paradigmas. **Pontos e Contrapontos**, Itajaí, v. 8, n. 3, p. 367-380, set./dez. 2008.

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

_____. O que desejam os indisciplinados? In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2009b, p. 7127-7136. Disponível em: < http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3106_1593.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2012.

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

_____. Entrevista. **Revista Direcional Educador**, São Paulo, n. 68, p. 1-6, set. 2010b. Disponível em: <http://www.direcionaleducador.com.br/artigos/entrevista-joe-garcia>. Acesso em: 8 out. 2011.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, V. M. N. S; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2010. p. 113-119.

GILES, T. R. **História do existencialismo e da fenomenologia**. São Paulo: EPU, 1989.

GOLBA, M. A. M. **A indisciplina escolar na perspectiva de alunos**. 2008. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2008.

GOLBA, M. A. M.; OLIVEIRA, R. L. G. A indisciplina na escola e o papel da supervisão escolar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6, 2006, Cachoeira do Sul. Disponível em: <http://www.sieduca.com.br/2006/admin/upload/48.doc.>. Acesso em: 19 maio 2011.

GOMES, A.R. *et al*. Problemas e desafios no exercício da atividade docente: um estudo sobre o stresse, "burnout", saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 19, n. 1, p. 67-93. 2006.

GOMES, A. R. *et al*. Stress ocupacional e alteração do Estatuto da Carreira Docente português. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 357-371, abr./jun. 2012.

GOMES JÚNIOR, A. P. **Impressões e concepções de um conjunto de professores da rede municipal de Cordeirópolis-SP acerca da indisciplina escolar e dos efeitos desta sobre as práticas docentes**. 109 f. Dissertação (Mestrado Multidisciplinar em Educação, Administração e Comunicação) – Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar em Educação, Administração e Comunicação, Universidade São Marcos, São Paulo, 2007.

GONÇALVES, G. M. S. **Disciplina/indisciplina**: formas de controle na escola Maria Constança Barros Machado (1975-1992). 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

GONÇALVES, K. R. V. **Lugar de fala na formação docente para a gestão da indisciplina discente**. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

GONÇALVES, M. L. M. F. **Comunicação interpessoal nas escolas**: um estudo com alunos do 6º ao 9º anos de escolaridade. 2012. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Administração e Organização Educacional) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

GROSS, I. **Discurso pedagógico sobre indisciplina escolar**. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2009.

HENRIQUES, A. S. C. **O professor do 1º ciclo e a Educação Intercultural (flexibilidade curricular e especificidade da organização educativa)**: estudo de caso. 2007. 288 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, 2007.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1 CD-ROM.

IDU, A.P.; OJEDAPO, D. O. Indiscipline in secondary schools: a cry to all stakeholders in education. **Journal of educational and social research**, Rome, v. 1, n. 5, p. 81-87, dec. 2011.

ILDEFONSO, A. P. Q. de M. **Conflitos na escola, percepcionados pelos alunos**: frequência, consequência e resolução. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Administração e Organização Educacional) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

LAPOINTE, J. **Les relations bidirectionnelles enseignant-eleves et l'indiscipline**. 164 f. Thèse (Philosophiae Doctor) – Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval, Quebec, 2002.

LEÃO, C. B. M. **Entre o bem e o mal-estar docente**: um retrato de professores do Ensino Superior Privado. 2003. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2003.

LEMOS, D. C. A. A bem da moralidade e da ordem: os castigos corporais em debate nas escolas da corte. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2, 2002, **Anais...** Natal: NAC, 2002. 1 CD-ROM.

LEVINSON, B. A. La disciplina vista desde abajo: lo que incita a los alumnos a la rebeldia en las escuelas secundarias de Estados Unidos. **Perspectivas**, Paris, v. 28, n. 4, p. 661-677, dic. 1998.

LIMA, C. V. A. **Experiências de indisciplina e aprendizagem**: um estudo de caso em uma turma de um curso livre de inglês. 2005. 169 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

LIMA, P. G. Indisciplina na escola. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 4, n. 8, p. 323-327, jul./dez. 2009.

LOCHAN, D. **Students' perceptions of indiscipline at three primary schools in one educational district in central Trinidad**. 2010. 86 f. Thesis (Master of Education) - Faculty of Humanities and Education, University of the West Indies, Trinidad, 2010.

LONGAREZZI, A. M. **Os sentidos da indisciplina na escola**: concepções de professores, equipe técnica e alunos do Ensino Fundamental. 2001. 260 f. Tese (Doutorado), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2001.

LOPES, E. M. B. L. **Indisciplina em contexto educativo**. 177 f. Dissertação (Mestrado em Activação do Desenvolvimento Psicológico) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro 2006.

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

MACHADO, O. V. M. **Concepção de ensino de ciências de professores e alunos da escola de 1º Grau**. 1994. 190 f. Tese (Doutorado em Educação – Supervisão e Currículo) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994a.

_____. Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado. In: BICUDO, M. A. V; ESPOSITO, V. H. C. **Pesquisa qualitativa em educação**: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Unimep, 1994b, p. 35–46.

_____. Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado. In: BICUDO, M. A. V; ESPOSITO, V. H. C. **Pesquisa qualitativa em educação**: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Unimep, 1994c, p. 15–22.

MARINHO, S. C. R. F. S. M. **Problemas emocionais, comportamentais e de realização escolar**: concepções de professores do Ensino Básico. 2011. 249 f. Tese (Doutorado em Psicologia – Psicologia da Educação) – Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2011.

MARQUES, M. **A mediação socioeducativa na escola básica do 2º e 3º ciclo do bairro Padre Cruz**. 2011. 89 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação – Educação Intercultural) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

MARSH, D. P. H. **Perspectives on disciplinary problems and practices in elementary schools**. 2011. 194 f. Dissertation (Doctor of Philosophy) – School of Education, Capella University, Minneapolis, 2011.

MARTINS, J. **Um enfoque fenomenológico do currículo**: educação como poíesis. São Paulo: Cortez, 1992.

MARTINS, J.; ROCHA, M. A. C. Fenomenologia da percepção. Notas de aula. In: BICUDO, M. A. V; ESPOSITO, V. H. C. **Joel Martins**... um seminário avançado em fenomenologia. São Paulo: EDUC, 1997, p. 29–93.

MARTINS, J. P. **Administração escolar**: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação. São Paulo: Atlas, 1991.

MASEKOAMENG, M. C. **The impact of disciplinary problems on educator morale in secondary schools and implications for management**. 2010. 111 f. Thesis (Master of Education – Education Management) – Faculty of Humanities and Education, University of South Africa, Petrória, 2010.

MASINI, E. F. S. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: Fazenda, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 59-67.

MATE, C. H. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? In: BRUNO, E.B. G.; CHRISTOV, L. H. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 13 ed. São Paulo: Loyola, 2010. p. 10-23

MCCLUNEY, R. S. **The legal aspects of corporal punishment in american public schools**. 1987. 276 f. Dissertation (Doctor of Education) – Faculty of the Graduate School, University of North Carolina, Greensboro, 1987.

MCMONAGLE, J. G. **A naturalistic study of the effects of an alternative learning center upon the indiscipline displayed by urban Middle School students**. 1996. 145 f. Dissertation (Doctor of Education) – Center for Education, Faculty of the School of Human Service Professions, Widener University, Chester, 1996.

MENDES, C. M. L. **Magistério: vocação ou sofrimento? Percepções de professores acerca do cotidiano escolar num contexto de precarização e intensificação do trabalho docente**. 2009. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2009.

MENDES, F. M. D. **Indisciplina escolar na visão de coordenadores pedagógicos**. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2009.

_____. Pensando sobre a indisciplina escolar. In: SEMINÁRIO INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA, 4, 2008, Curitiba, **Anais...** Curitiba: UTP, 2008, p. 128-137. 1 CD-ROM.

MENDES, M. C. M. **A indisciplina na escola secundária Pedro Gomes**: um estudo exploratório dos casos apresentados ao conselho de disciplina no ano lectivo 2005-2006. 2008. 80 f. Monografia (Bacharelato em Ciências da Educação e Praxis Educativa) – Unidade de Ciências Políticas, da Educação e do Comportamento, Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, Cidade da Praia, 2008.

MERLEAU-PONTY, M. **Ciências do homem e fenomenologia**. Tradução, prefácio e notas de: Salma Tannus Muchail. São Paulo: Saraiva, 1973.

_____. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas**. Tradução de: Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papirus, 1990.

_____. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOCROSKY, L. F. **Uso de calculadoras em aulas de matemática**: o que os professores pensam. 1997. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociência e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1997.

_____. **A presença da ciência, da técnica, da tecnologia e da produção no curso superior de tecnologia em fabricação mecânica**. 2010. 364 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociência e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

MONGE, J. A. C. **Ensino profissional rural como ferramenta ao serviço das dificuldades de aprendizagem**. 2011. 99 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Economia e Contabilidade) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

MONJANE, A. J. **Os perfis da indisciplina**. 2010. 59 f. Monografia (Licenciatura em Sociologia) – Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2010.

MOURA, A. F. S. **Estudo do tempo escolar na escola primária**: tempo de escola e tempo de vida. 2005. 541 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2005.

MURATA, I. **A indisciplina na sala de aula e o livro negro**. 2005. 149 f. Dissertação (Mestrado em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Braz Cubas, Mogi das Cruzes, 2005.

NAKPODIA, E. D. Teachers' disciplinary approaches to student's discipline problems in Nigerian secondary schools. **International NGO Journal**, Lagos, v. 5, n. 6, p. 144-151, jul. 2010. Disponível em: <http://www.academicjournals.org/ingoj/pdf/pdf2010/jul/nakpodia.pdf> Acesso em: 22 out. 2012.

NATSIOPOULOU, E. **Rules of disorder**: a comparative study of student discipline. 2011. 322 f. Dissertation (Doctor of Philosophy) – Graduate School of Arts and Sciences, Columbia University, New York, 2011.

NARODOWISK, M. El sistema de amonestaciones en las escuelas secundarias de Argentina. **Perspectivas**, Paris, v. 28, n. 4, p. 603-609, dic. 1998.

NOAL, I. **Manifestações do mal-estar docente na vida de professoras do Ensino Fundamental**: um estudo de caso. 2003. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2003.

NOVAIS, E. L. "**Minha turma é tão indisciplinada"**: a construção social da (in)disciplina no discurso pedagógico em uma turma de ensino médio em uma escola pública. 2003. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

NORONHA, M. M. B.; ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D.A. O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais. In: **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 65-86, mar./jun. 2008.

NUNES, J. M. **(In)disciplina escolar**: a visão dos alunos. 2000. 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

OECD. **Creating effective teaching and learning environments**: first results from TALIS. Paris: OECD, 2009.

OLIVEIRA, M.M.R. **Ser professor no Ensino Superior**: experiências e perspectivas dos docentes em início de carreira. 2009. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2009.

OLIVEIRA, R. L. G. **As atitudes dos professores relacionadas à indisciplina escolar**. 2004. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2004.

PACHECO, F. M. C. **A gestão dos conflitos na escola**: a mediação como alternativa. 2006. 290 f. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão Educacional) – Departamento de Educação e Ensino à Distância, Universidade Aberta, Lisboa, 2006.

PALMA, C. M. C. **A formação de professores para a intervenção na e a prevenção da indisciplina**. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Professores) – Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Escola Superior Almeida Garrett, Lisboa, 2011.

PAPPA, J. S. **A (in)disciplina e a violência escolar segundo a concepção de professores do Ensino Fundamental**. 2004. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2004.

PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2008.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. 2. ed. Newbury Park: Sage Publications, 1990.

PAULA, G. F. **A indisciplina e suas representações no cotidiano escolar**. 2005. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

PEREIRA, C. S. C. **Conversas e controvérsias**: uma análise da constituição do TDAH no cenário científico e educacional brasileiro. 2009. 185 f. Dissertação (Mestrado em História das Ciências e da Saúde) – Programa de Pós-Graduação, Casa de Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2009.

PEREIRA, M. A. S. **Indisciplina escolar**: concepções dos professores e relações com a formação docente. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

PERIN, J. O. R. **Ensino/aprendizagem de Língua Inglesa em escola pública**: um estudo etnográfico. 128 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, 2002.

PERIN, A. P. **Dificuldades vivenciadas por professores de matemática em início de carreira**. 2009. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

PLATÃO. **As leis**. Bauru: Edipro, 1999.

RAMOS, A. M. **Quais as causas da indisciplina? O que pensam alunos e educadores de classes difíceis e não difíceis do ensino fundamental II**. In: SEMINÁRIO INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: indisciplina, afetividade e conflitos na escola, 7, 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UTP, 2011, p. 5-31. 1 CD-ROM.

RAMOS, A. M.; ARAGÃO, A. M. F.; VINHA, T. P. O adolescente, a violência e os conflitos na escola: como construir um ambiente sociomoral cooperativo? In: VALLE, L. E. L. R.; MATTOS, M. J. V. M. (Org.). **Adolescência**: as contradições da idade. Rio de Janeiro: WAK, 2010, p. 125-148.

RAMOS, A. M.; VINHA, T.P. Classes “difíceis” e a construção do ambiente sociomoral cooperativo na escola. In: CONGRESSO DE PESQUISAS EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO MORAL - COPPEM, 1, 2009, Campinas. **Anais...** Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 133-146.

RAMOS, A. M.; VINHA, T. P. **Classes “difíceis” no ensino fundamental II**: relação professor/aluno. In: CONGRESSO DE PESQUISAS EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO MORAL – COPPEM, 2, 2011, Campinas. **Anais eletrônicos...** Campinas: UNICAMP, 2011. p. 195-213. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/coppem/index.php/anais-2011/>. Acesso em: 6 nov. 2012.

RABELO, C. D. Coordenador pedagógico escolar municipal: identidade, trabalho, e atitude de um profissional em ressignificação. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25, 2011, São Paulo. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPAE, 2011. 1 CD-ROM. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0111.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2012.

REBELO, R. A. A. **Indisciplina escolar: multiplicidade de causas e sujeitos**: um olhar a Escola Municipal de Ensino Fundamental “José Honório Rodrigues”. 2000. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. **Indisciplina escolar**: causas e sujeitos. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ROMERO, P. R. S. **Educação e pós-modernidade**: vozes de indisciplina escolar em uma escola da rede pública de Sorocaba. 2005. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2005.

ROSA, Clóvis. **Gestão estratégica escolar**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ROSSI, L. **Vivências de mães de crianças com insuficiência renal crônica**: um estudo fenomenológico. 2006. 124 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

SÁ, J. J. A. **Manifestações de bullying no 3º ciclo do Ensino Básico**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Análise Social e Administração Escolar) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2002.

SADALA, M. L. A. **A fenomenologia como método para investigar a experiência vivida**: uma perspectiva do pensamento de Husserl e de Merlau-Ponty. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS: A pesquisa qualitativa em debate, 2, 2004, Bauru. **Anais...** São Paulo: Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa/Bauru: Universidade Sagrado Coração, 2004. Disponível em: <http://www.sepq.org.br/IIsipeq/anais/pdf/gt1/12.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2012.

SAMESHIMA, D. C. T. **Avaliação da aprendizagem matemática da perspectiva do professor**. 1995. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1995.

SÁNCHEZ, J. A. V. **Indisciplina en estudiantes de una escuela secundaria de Valladolid, Yucatán**. 2010. 101 f. Tesis (Maestro en Orientación y Consejo Educativos) – Facultad de Educación, UADY, Mérida de Yucatán, 2010.

SANTOS, A. M. **Revisão sistemática de estudos sobre a síndrome de burnout em professores do Ensino Fundamental e Médio**. 2010. 86f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Departamento de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2010.

SANTOS, I. L. **Indisciplina e resistência**: uma descrição fenomenológica. 2004. 297 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2004.

SANTOS, L. P. **Garotas indisciplinadas numa escola de Ensino Médio**: um estudo sob o enfoque de gênero. 2007. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SANTOS, M. A. M. S. **Gestão da sala de aula**: crenças e práticas em professores do 1º ciclo do Ensino Básico. 2007. 291 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2007.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SELLA, M. L. **Indisciplina no Ensino Médio**: o ponto de vista de professores e alunos de uma escola particular de Cuiabá – Mato Grosso. 2002. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2002.

SERPA, D. Desvios de função do coordenador pedagógico. **Gestão Escolar**, São Paulo, n. 14, jun./jul. 2011. Disponível em: < http://gestaoescolar.abril.com.br/comunidade/6-papeis-equivocados-coordenador-pedagogico-634935.shtml>. Acesso em: 15 set. 2013.

SERPA, D.; LOPES, N. Formação continuada ainda é ficção no país. **Gestão Escolar**, São Paulo, n. 6, p. 4-7, jun. 2011.

SHICOTTI, R. V. O. **Concepções e práticas de educadores acerca de disciplina e limites da Educação Infantil**: um estudo de caso. 2005. 135 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2005.

SILVA, A. P. F. **Reprovados, indisciplinados, fracassados: as micro-relações de insucesso escolar na perspectiva do "aluno problema"**. 169 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SILVA, G. M. **Autoridade docente e vínculo educativo contemporâneo**. 2011. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SILVA, L. C. **Disciplina e indisciplina na aula**: uma perspectiva sociológica. 2007. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

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

SILVA, M. P.; NEVES, I. P. Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 19, n. 1, p. 5-41, 2006.

SILVA, R. M. S. **O mal-estar docente**: um estudo da psicodinâmica do trabalho a partir de relatos de professores do Ensino Fundamental do Distrito Federal. 2010. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010.

SILVA, S. **Professores das séries iniciais em início de carreira**: dificuldades, dilemas e saberes em relação ao ensino de Matemática. 2009. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SIMON, I. **A indisciplina escolar e a autoridade docente**. 2008. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2008.

SOUZA, A. J. **Dilemas e dificuldades dos professores de Matemática do Ensino Fundamental II em início de carreira**. 2009. 92 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SOUZA, M. A. **O comportamento indisciplinado na escola**: a perspectiva dos professores. 2002. 60 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SOUZA, S. F. **Pacto moral**: a motivação transcendente versus indisciplina. Disponível em: <http://www.ief.org.br/artigos/pactomoral.pdf>. Acesso em: 7 set. 2012.

SOUZA, V. L. T. S.; PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico, a questão da autoridade e da formação de valores. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2009, p. 25-39.

SZENCZUK, D. P. **(In)disciplina escolar**: um estudo da produção discente nos programas de pós-graduação em Educação (1981-2001). 2004. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002. p. 9-61.

TORRES, R. **A estética da indisciplina na educação superior**. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2008a.

_____. Indisciplina na Educação Superior. In: SEMINÁRIO INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA, 4, Curitiba, 2008, **Anais...** Curitiba: UTP, 2008b, p. 156-167. 1 CD-ROM.

VASCONCELLOS, C. S. **(In) Disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 17 ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VEIGA, F. H. **Indisciplina e violência na escola**: práticas comunicacionais para professores e pais. 3. ed. Coimbra: Almedina, 2007.

VERGÉS, M. R. M.; SANA, M. A. **Limites e indisciplina na educação infantil**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2009.

WARD, R. D. **A study of two urban middle schools**: discipline practices used control disruptive behavior of students. 2007. 195 f. Dissertation (Doctor of Education

in Educational Leadership and Policy Studies) – Faculty of the Virginia Polytechnic Institute, State University, Blacksburg, Virginia, 2007.

WILSON, A. M. **Continuous school improvement planning**: a viable solution to the problem of discipline in schools. 2006. 122 f. Dissertation (Doctor of Philosophy), School of Education, Capella University, Minneapolis, 2006.

WÜRCH, C. **O poder na relação professor-aluno**: as marcas na subjetividade. 63 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

XAVIER, M. L. M. (Org.) **Disciplina na escola**: enfrentamento e reflexões: Porto Alegre: Mediação, 2002.

YAHAYA, A. *et al*. Discipline problems among secondary school students in Johor Bahru, Malaysia. **European Journal of Social Sciences**, Victoria, v. 11, n. 4, p. 659-675, 2009. Disponível em: <http://eprints.utm.my/9724/1/ejss_11_4_12.pdf>. Acesso em: 22 out. 2012.

YAROSON, M.C; ZARIA, P. F. C. E. Strategies for curbing indiscipline in nigerian secondary schools. In: NATIONAL WORKSHOP ON DEVELOPING EDUCATION, 2004, Lagos. Issues of standart and sustainability in secondary schools in Nigeria, **Annals electronics…** Lagos: African Centre for Contemporary Studies, 2004. Disponível em: <http://www.accs.org.uk/pdf/2/Strategies%20for%20curbing%20indiscipline%20in%20Nigerian%20Secondary%20Schools.pdf>. Acesso em: 23 set. 2012.

YASUMARU, V. T. **Comportamentos de indisciplina**: um estudo com a 4ª série do Ensino Fundamental. 2006. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Psicologia da Educação), Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

YUANSHANG, C.; CHANG, A.; YOUYAN, N. Students' views on teachers' favorite management strategies: a cross-cultural study. In: ERAS CONFERENCE, 2011, Singapore. Empowering educators as researches: exploring ideas and enhancing practices. **Annals electronics…**Singapore: Raffles Institution, 2011. Disponível em: <http://www.eras.org.sg/papers/2-4-11.doc>. Acesso em 23 set. 2012.

APÊNDICE

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

Nome:
Idade:
Sexo:
Que faculdade cursou? Em que ano concluiu?
Fez algum outro curso de pós-graduação? Em que ano concluiu?
Segmento em que trabalha:
Tempo de atuação em sala de aula:
Tempo de atuação na coordenação pedagógica:

1) Gostaria que você me contasse a sua experiência em relação à indisciplina escolar como coordenadora pedagógica.

2) Você poderia relatar três exemplos de casos de indisciplina escolar vivenciados em sua carreira na coordenação?

APÊNDICE B – QUADRO IDEOGRÁFICO DA COORDENADORA PEDAGÓGICA "ALINE"

Unidades de Significado (Linguagem do Sujeito)	Variação eidética (Consulta ao léxico)	Discurso Articulado (Asserções da Pesquisadora)
E essa preocupação com a empatia, de procurar sentir e compreender o que os professores sentem, acho que é muito importante no nosso papel. E em relação à indisciplina, lógico que ao longo dos anos - eu atuei como coordenadora pedagógica por dez anos - muitas vezes, quando o professor nos procura com queixas em relação à indisciplina escolar, nós sentimos que ele tem na pessoa do coordenador aquele que vai dar uma solução para o seu problema. Assim como quando ele vê um psicólogo. Então assim, busca essa solução. Só que as respostas prontas, as receitas, elas não existem. [...] E essa busca por solução a gente sente, e é um peso muito grande.	**Empatia**: 1. Capacidade de identificar-se totalmente com o outro. **Sentir**: 1. Perceber por meio de qualquer órgão dos sentidos. 2. Experimentar (sensação física ou moral, ou sentimento, emoção). 3. Ser sensível a. 4. Pressentir. 5. Melindrar-se com. 6. Ter consciência de. 7. Experimentar. 8. Ressentir-se de. 9. Notar, perceber. 10. Considerar, julgar. 11. Ter pesar. 12. Ter consciência do próprio estado ou condição. 13. Reconhecer-se 14. Julgar, considerar. 15. Modo de ver. **Compreender**: 1. Alcançar com a inteligência; perceber, entender. 2. Perceber as intenções ou o sentido de. 3. Entender (alguém), aceitando-o como é. 4. Perceber, ouvir. **Indisciplina**: 1. Procedimento, ato ou dito contrário à disciplina. **Disciplina**: 1. Regime de ordem imposta ou mesmo consentida. 2. Ordem que convém ao bom andamento de uma organização. 3. Relações de subordinação do aluno ao mestre. 4. Submissão ao um regulamento. **Disciplinar**: 1. Sujeitar(-se) ou submeter(-se) à disciplina. 2. Castigar(-se) com disciplinas. **Queixa**:	A entrevistada abordou a necessidade da empatia, como ponto de partida para que se possam compreender os sentimentos dos professores diante do fenômeno. Para ela, a atitude de colocar-se no lugar do outro é uma tarefa muito importante a ser priorizada pela coordenação. A partir de sua experiência na função, Aline percebe que os docentes enxergam o coordenador pedagógico como alguém capaz de resolver os problemas emergentes, esperando a indicação de fórmulas a serem seguidas para o tratamento das questões disciplinares que continuamente se manifestam no cotidiano da escola. Nesse sentido, o compara a um psicólogo, dando a entender que os professores desejam alguém que os ouça, busque compreendê-los, mas, sobretudo, ajude-os a encontrar respostas às suas inquietações. Entretanto, tem consciência da inexistência de receituários acabados ou modelos que possam ser aplicados a todas as circunstâncias, expressando que a expectativa compartilhada pelos educadores lhe traz uma sensação de "peso muito grande", diante da responsabilidade que recai sobre seus ombros.

	1. Ato ou efeito de queixar-se. 2. Motivo de desprazer, mágoa, ofensa, etc. 3. Queixume. 4. Reclamação. 5. Comunicação à autoridade competente de ofensas ou danos recebidos. **Solução**: 1. Ato ou efeito de solver. 2. Meio de resolver um caso, um problema. 3. Aquilo com que se dá por encerrado um assunto; conclusão. 4. Raciocínio que chega a um resultado lógico; explicação, esclarecimento. **Problema**: 1. Questão não solvida, ou de solução difícil. **Receita**: 1. Indicação das proporções dos componentes e do método que se deve seguir no preparo de algo (como um preparado culinário, um medicamento, etc.); fórmula. 2. Indicação escrita de uma prescrição médica. 3. *Fig.* Indicação especial para se alcançar um resultado. **Peso**: 1. Tudo o que faz pressão, carga. 2. Sensação de opressão devido a cansaço físico ou psicológico. 3. Tudo que fatiga, preocupa, ou abate.	
E eu acho que essa angústia que o coordenador sente, muitas vezes, é o peso, a expectativa que o professor coloca na solução. Aquela visão também, muitas vezes de julgamento que o professor tem e fala assim: "*Nossa! Eu mandei ele pra conversar com o coordenador e o coordenador fica passando a mão na cabeça, mas não sabe o que eu passo aqui na sala".*	**Angústia**: 1. Grande ansiedade ou aflição; ânsia, agonia. 2. Grande sofrimento ou atribulação. **Peso**: 1. Tudo o que faz pressão, carga. 2. Sensação de opressão devido a cansaço físico ou psicológico. 3. Tudo que fatiga, preocupa, ou abate. **Expectativa**:	A profissional fala do sentimento de angústia experimentado pelos gestores ao se deparar com as expressões de indisciplina, principalmente diante do anseio docente em busca de soluções para tratamento do fenômeno. A depoente deixa implícita a percepção de incompreensão dos colegas, que por vezes julgam os coordenadores injustamente, talvez por ignorarem a totalidade de seus esforços para solucionar as situações que lhe são

	1. Esperança fundada em supostos direitos, probabilidades ou promessas. **Solução**: 1. Ato ou efeito de solver. 2. Meio de resolver um caso, um problema. 3. Aquilo com que se dá por encerrado um assunto; conclusão. 4. Raciocínio que chega a um resultado lógico; explicação, esclarecimento. **Julgamento**: 1. Ato ou efeito de julgar. 2. Sentença, decisão. **Julgar**: 1. Decidir como juiz ou árbitro. 2. Sentenciar. 3. Crer por indícios, suposição, etc.; supor, presumir, pressupor. 4. Formar opinião ou juízo crítico sobre; avaliar. **Fica passando a mão na cabeça**: 1. Expressão que pode ser traduzida como apoio aos alunos indisciplinados; a não aplicação de consequências cabíveis aos casos que chegam até a coordenação. **Não sabe o que eu passo aqui na sala**: 1. Julgamento que alguns professores fazem de que os coordenadores não conhecem as lutas ou desafios enfrentados por eles em sala de aula.	encaminhadas.
E esse olhar realmente de não perder de vista as angústias de quem sofre quando está na sala de aula. Porque muitas vezes, "ah, o culpado é o professor", ou "a culpa é da família que não educa de maneira correta", ou... Não é culpado, né? Ou inocente... Mas entender o que realmente está acontecendo. Ao longo desses anos aí nós tivemos casos que com certeza, marcaram a minha profissão. Enquanto professora claro,	**Angústia**: 1. Grande ansiedade ou aflição; ânsia, agonia. 2. Grande sofrimento ou atribulação. **Sofrer**: 1. Ser atormentado, afligido por. 2. Suportar, aguentar. 3. Passar por, experimentar (algo desagradável ou trabalhosa, situação difícil, etc.). 4. Sentir dor física ou moral.	Ao mesmo tempo em que se sente incompreendida em sua esfera de ação, Aline se mostra solidária aos professores, especialmente quanto à angústia vivenciada por eles diante dos desafios relacionados à indisciplina. A coordenadora se lembra dos tempos em que atuou em sala de aula, bem como de situações enfrentadas ao longo de sua carreira, tanto no magistério como na função que agora exerce. Para ela, analisar

enquanto coordenadora pedagógica com certeza... E cada situação é muito única.	**Culpa**: 1. Ação negligente ou imprudente ou danosa a outrem. 2. Falta voluntária contra a moral, princípio ético, preceito religioso ou lei. 3. Responsabilidade por ação ou omissão prejudicial, reprovável ou criminosa, mas não intencional. **Inocente**: 1. Que não causa dano; inofensivo, inócuo. 2. Isento de culpa.	a questão da indisciplina não se trata de apontar culpados pelo surgimento do fenômeno, e sim de detectar os fatores que influenciam o seu aparecimento, em busca de pistas sobre como agir diante desse tipo de manifestação. A ideia não é culpabilizar o docente, o aluno ou sua família, mas trabalhar de forma cooperativa para que se possam solucionar os reveses atrelados a essas expressões.
[...] Então muitas vezes eu estive dentro da sala de aula pra procurar entender o que acontecia. Se era uma falta de interesse da criança, se era um problema que a criança não conseguia ter um controle do seu comportamento. Então hora nenhuma essa criança se interessa? Ou tem atividades em que ela se interessa? Então essa preocupação eu sempre tive, em manter essa conversa com o professor. Então vamos entender o que está acontecendo: a indisciplina está acontecendo pontualmente, com um grupo, ou com duas ou três crianças, ou é a classe toda? [...] Quando é com determinada criança, esse olhar do professor: se é o tempo todo da aula... Então sempre procurei ter essa conversa com o professor: "*Em que momentos você nota? Ele não para pra ouvir histórias? Mas na hora do desenho, na hora de um jogo, ou de uma atividade motora a criança participa?*" Então produzir essa reflexão juntamente com o professor pra entender o que está acontecendo. Então assim, eu acho que essa empatia com o professor é importante sim; procurar entender o que acontece com a criança é fundamental; se é algo coletivo, então vamos intervir nas ações pedagógicas; se é algo em determinada criança, vamos procurar entender o que	**Entender**: 1. Ter ideia clara de; compreender. 2. Ter conhecimento de. 3. Achar, pensar. 4. Ouvir, perceber. 5. Ser hábil ou perito. 6. *Int.* Ter entendimento. 7. Comunicar-se. **Interesse**: 1. Parte ou participação que alguém tem nalguma coisa. 2. Zelo, simpatia ou curiosidade por alguém ou algo. 3. Grande atenção; empenho. **Problema**: 1. Questão não solvida, ou de solução difícil. **Comportamento**: 1. Maneira de se comportar; procedimento, conduta, ato. **Conversa**: 1. Diálogo. **Indisciplina**: 1. Procedimento, ato ou dito contrário à disciplina. **Disciplina**: 1. Regime de ordem imposta ou mesmo consentida. 2. Ordem que convém ao bom andamento de uma organização. 3. Relações de subordinação do aluno ao mestre. 4. Submissão ao um regulamento.	A depoente pontua que o fenômeno pode estar associado à dinâmica da sala de aula, e sugere a observação do que acontece nesse espaço como a chave para a compreensão das causas para a sua ocorrência. A coordenadora se esforça para entender os casos de indisciplina a partir da observação direta, no contexto e que se apresentam. Preocupa-se em olhar para o fenômeno também na perspectiva dos professores, no intuito de apreender o que se passa, para então oferecer a ajuda de que necessitam. Em sua visão, é necessário fazer uma anamnese completa da situação, levantando questionamentos que permitam detectar o que está por trás das condutas indisciplinadas das crianças. Contudo, enfatiza que esse acompanhamento precisa estar ancorado em uma postura ética para com o educador, de modo que ele perceba a atuação da coordenação como uma parceria, e não como um olhar controlador, repressivo, preocupado apenas em apontar defeitos. Nessas visitas, devem-se analisar a metodologia utilizada; o nível de interesse da turma pelas atividades propostas; a conduta de alunos específicos, alvos das principais queixas disciplinares, entre outros elementos. Além disso, o trabalho reflexivo com os

acontece com essa criança. E o mais importante: é construir as ações juntamente com o professor. Porque o livro, ele pode ajudar e muito a gente entender as questões e fazer refletir o nosso papel enquanto escola, como é que a gente está lidando com essas crianças. Mas é uma construção realmente, acho que a compreensão do que acontece nessa escola em específico, nessa classe em específico, com esse professor em específico, com essa criança... É uma construção mesmo, um processo de construção juntamente aí...	**Disciplinar**: 1. Sujeitar(-se) ou submeter(-se) à disciplina. 2. Castigar(-se) com disciplinas. **Reflexão**: 1. Ato ou efeito de refletir(-se). 2. Análise mental sobre si mesmo; autoexame. 3. Ponderação, observação. **Empatia**: 1. Capacidade de identificar-se totalmente com o outro.	docentes é essencial, tendo em vista a construção conjunta de estratégias que possibilitem um trabalho efetivo no que tange à compreensão e intervenção nos casos de indisciplina.
E o coordenador tem um importante papel, e ele não pode perder de vista, na minha opinião, essa questão da empatia com o professor. Porque com certeza, enquanto professoras, nós sentimos também muitas angústias [...] Eu mesma já relatei pra você, quantas vezes no início da minha carreira de eu chegar chorando em casa, mas pra não deixar que ninguém percebesse a minha angústia, eu ia para o chuveiro e ali eu chorava, respirava e pensava: *"Meu Deus! Me ajuda porque amanhã eu tenho que estar de volta naquela classe!"* E a gente avaliando, fazendo uma reflexão da prática, no início realmente é muito difícil. Eu não vou dizer que é só no início, é ao longo de toda a carreira.	**Perder de vista**: 1. Esquecer, olvidar, deixar de considerar ou prestar atenção. **Empatia**: 1. Capacidade de identificar-se totalmente com o outro. **Angústia**: 1. Grande ansiedade ou aflição; ânsia, agonia. 2. Grande sofrimento ou atribulação. **Difícil**: 1. Árduo, custoso. 2. Trabalhoso. 3. Penoso. 4. Embaraçoso. 5. Intricado. 6. Insociável, intratável. 7. Pouco provável.	Na sequência, Aline fala novamente de sua preocupação com relação à empatia que o coordenador deve ter para com os professores, esforçando-se para compreender as angústias que permeiam sua atuação em sala de aula. Nesse e em outros momentos do relato, ao se lembrar de determinadas situações que presenciou e necessitou administrar, a coordenadora deixa transparecer a sua percepção a respeito da indisciplina escolar a partir do sentimento de angústia, considerando tanto as experiências de outros educadores como as suas próprias vivências diante desse tipo de manifestação. Além disso, podemos observar outros significados velados que remetem ao sofrimento, à solidão e ao sentimento de impotência. Após anos de trabalho, Aline chega à conclusão de que as dificuldades relacionadas à indisciplina ocorrem não somente no começo da carreira, mas durante toda a trajetória docente.
Porque se a gente também para e pensa assim: "*Nossa, mas as crianças de* hoje *não são como eu era"*... Mas não são mesmo como eu era, né!	**Hoje**: 1. No dia em que estamos. 2. Atualmente. **Geração**:	Por outro lado, ao fazer essa reflexão, a participante também comenta do saudosismo que muitos cultivam em relação ao passado, analisando a

Às vezes a gente escuta: *"Faz sete anos que eu dou aula", "faz vinte e dois anos que eu dou aula, eu nunca vi crianças desse jeito"*... Realmente nunca viu porque as crianças de vinte e dois anos atrás não eram as crianças dessa geração, que a informação está aí pra todo mundo e as crianças tem acesso a toda informação. E a escola tem que ser muito atraente pra segurar esse aluno mesmo. E atraente não é ser o professor "mico de circo" que muitas vezes tem essa visão, que tem que ser um mico de circo [...] A aula tem que ser prazerosa... [...] Mas eu acho que tem que ser valorizado aquilo que o aluno conhece, e ser o grande ponto de partida pra pensar as minhas aulas, ouvir. E procurar oferecer algo que realmente instigue aí o interesse, a motivação das crianças.	1. Cada grau de filiação de pai a filho. 2. Conjunto de pessoas nascidas pela mesma época. 3. O espaço de tempo (aproximadamente 25 anos) que vai de uma geração a outra. **Informação**: 1. Ato ou efeito de informar(-se); informe. 2. Fatos conhecidos ou dados comunicados acerca de alguém ou algo. 3. Instrução. 4. Tudo aquilo que, por ter alguma característica distinta, pode ser ou é apreendido, assimilado ou armazenado pela percepção e pela mente humanas. **Atraente**: 1. Que atrai, seduz, fascina. **Mico de circo**: 1. Que faz gracejos para chamar a atenção. **Prazer**: 1. Sentimento de alegria, de satisfação. 2. Aquilo que provoca prazer. **Interesse**: 1. Parte ou participação que alguém tem nalguma coisa. 2. Zelo, simpatia ou curiosidade por alguém ou algo. 3. Grande atenção; empenho. **Motivação**: 1. Ato ou efeito de motivar. 2. Exposição de motivos ou causas. 3. Conjunto de fatores que determinam a atividade e a conduta individuais.	comparação que comumente se faz entre as gerações anteriores e a atual. De acordo com a depoente, a ideia de se comparar os estudantes do passado aos alunos do presente não faz muito sentido, pois em sua avaliação as coisas e as pessoas mudam com o passar do tempo. Assim, também as concepções de educação e as estratégias pedagógicas necessitam ser renovadas, atualizadas para atingir as necessidades do aluno de hoje, imersos na sociedade da informação. Há que se priorizar a aprendizagem significativa, prazerosa, tomando por base a bagagem cultural trazida pelo estudante, partindo daquilo que é conhecido para se lançar, posteriormente, o desafio do desconhecido, sempre de forma contextualizada.
Porque quando se observava que havia um problema em relação à aula que era oferecida àquele grupo de crianças, então, muitas vezes o professor estabelecia uma expectativa muito alta em relação ao seu grupo. Então não atingia. Então a aula não surtia efeito; aquela atividade proposta não era interessante e	**Problema**: 1. Questão não solvida, ou de solução difícil. **Expectativa**: 1. Esperança fundada em supostos direitos, probabilidades ou promessas. **Interessante**: 1. Que interessa; importante.	Ainda no terreno das práticas pedagógicas, a participante menciona a inadequação das atividades propostas como possível gatilho para as manifestações de indisciplina entre os pequenos. Segundo a entrevistada, quando as tarefas apresentam uma complexidade muito superior à capacidade dos

isso gerava no grupo como um todo um desinteresse. E eles nunca vamos vencer, porque eles nunca vão deixar de se movimentar e de buscar algo...	2. Que prende a atenção; que cativa. **Desinteresse**: 1. Falta de interesse. 2. Desprendimento. 3. Isenção. **Interessar**: 1. Dar interesse ou proveito a. 2. Cativar a atenção, a curiosidade. 3. Captar a benevolência de. 4. Atrair ou provocar o interesse, atenção. 5. Ser útil, proveitoso, importar. 6. Ter ou despertar interesse.	alunos, isso lhes causa desmotivação, já que se veem impossibilitados de atingir os objetivos traçados. Assim, o não envolvimento nas aulas pode sinalizar a necessidade de se repensar o nível de exigência dos trabalhos, muitas vezes distantes da realidade das crianças, considerando-se as fases do desenvolvimento infantil.
De repente a orientação pedagógica ali era muito importante, digamos assim. Por quê? Porque observa-se que ao perder o interesse, as crianças, elas não vão ficar "disciplinadas" entre aspas, ou seja, quietinhas, ouvindo ou participando de situações que não sejam interessantes para elas. E aí o que nós vimos? A importância de uma orientação pedagógica, na ação pedagógica do professor.	**Orientação**: 1. Ato ou efeito de orientar(-se). 2. Direção, guia. **Interesse**: 1. Parte ou participação que alguém tem nalguma coisa. 2. Zelo, simpatia ou curiosidade por alguém ou algo. 3. Grande atenção; empenho. **Disciplinadas**: 1. Referindo-se à ideia de que crianças quietas, tranquilas, que não se movimentam. **Quieto**: 1. Que não se mexe; imóvel, quedo. 2. Calmo, sossegado. 3. Dócil, pacífico. **Ação pedagógica**: 1. Trabalho realizado pelo professor em sala de aula; processo de ensino.	Outro ponto que se pode extrair desse fragmento é a discordância da coordenadora em relação à concepção de disciplina como silêncio e imobilidade dos estudantes diante da situação de aprendizagem. Em sua percepção, tal premissa não corresponde ao perfil dos alunos da Educação Infantil, posto que as crianças se movimentam bastante e estão sempre em busca de novidades, atitudes consideradas naturais para essa faixa etária. A profissional lembra-se de ocasiões nas quais seriam necessárias intervenções sobre a prática pedagógica dos professores, orientando-os quanto ao preparo de aulas interessantes, que realmente motivem a participação discente. Para ela é completamente normal as crianças se agitarem diante de propostas que não chamam a sua atenção.
Observávamos também casos de crianças, especificamente crianças que causavam indisciplina. Muitas vezes vinham acompanhadas de queixas assim: "*olha, é complicado porque ele acaba pondo fogo em todo mundo".* Então assim: *"ele é muito agitado", "ele não para quieto", "ele não me respeita", "ele não me ouve", "ele não para dentro da sala", "então ele sai, faz o que quer lá fora e eu não posso*	**Indisciplina**: 1. Procedimento, ato ou dito contrário à disciplina. **Disciplina**: 1. Regime de ordem imposta ou mesmo consentida. 2. Ordem que convém ao bom andamento de uma organização. 3. Relações de subordinação do aluno ao mestre. 4. Submissão ao um regulamento.	Na sequência, a participante rememora as queixas mais comuns trazidas pelas professoras, envolvendo casos de indisciplina entre os alunos menores. Nas falas reproduzidas, podemos notar que o fenômeno foi associado a movimentação, inquietude, agitação, falta de respeito do aluno para com os professores e resistência em seguir as regras preestabelecidas. A indisciplina

deixar as 24 crianças da minha sala pra correr atrás dele, que não para dentro da sala", são as queixas que também acontecem, casos específicos. E "*quando ele falta é uma tranquilidade"*, né. Então *"que tranquilo, ele não veio hoje, a classe está calminha", "olha hoje que ele está presente como está, o que está acontecendo".* É o que a gente houve com frequência também. Esses são casos comuns de acontecer. E aí qual é o papel do coordenador pedagógico, qual é a minha atuação? Observar essa criança, procurar entender o que estava acontecendo, procurar ter uma conversa com a professora também pra saber do que essa criança gosta, quais atividades que quando a professora propõe, ela observa que ele gosta, que ele se interessa. E orientar. Procurar orientar.	**Disciplinar**: 1. Sujeitar(-se) ou submeter(-se) à disciplina. 2. Castigar(-se) com disciplinas. **Queixa**: 1. Ato ou efeito de queixar-se. 2. Motivo de desprazer, mágoa, ofensa, etc. 3. Queixume. 4. Reclamação. 5. Comunicação à autoridade competente de ofensas ou danos recebidos. **Acaba pondo fogo**: 1. Acaba influenciando outros alunos a serem indisciplinados. **Agitação**: 1. Ação ou efeito de agitar(-se). 2. Perturbação do espírito; excitação. **Quieto**: 1. Que não se mexe; imóvel, quedo. 2. Calmo, sossegado. 3. Dócil, pacífico. **Respeitar**: 1. Tratar com reverência ou acatamento; honrar. 2. Dar atenção ou importância a; considerar. 3. Não agir contrariamente a (decisão, orientação, regra); acatar. 4. Agir de modo que não fira, não prejudique ou não ofenda (alguém), ou não destrua (algo). 5. Admitir a existência ou o valor de; reconhecer. 6. Impor-se ao respeito de outrem. **Ouvir**: 1. Dar atenção a; atender, escutar. 2. Escutar os conselhos ou razões de. **Tranquilo**: 1. Em que reina a calma, o equilíbrio. 2. Que se efetua ou decorre de modo regular. 3. De natureza calma, estável.	aparece como um empecilho ao bom andamento da aula, configurando um "peso" aos docentes que necessitam lidar com as suas expressões. A entrevistada ainda menciona ocasiões em que alguns educadores se sentem aliviados quando da ausência dos estudantes considerados difíceis em termos comportamentais. Nessas circunstâncias, sua atuação como coordenadora envolve prestar atenção no aluno e nas atividades por ele desempenhadas, assim como ouvir os professores sobre as especificidades da criança, o que possibilita oferecer um direcionamento específico aos casos que chegam às suas mãos.

	4. Certo, seguro. **Parar**: 1. Cessar de andar, de mover-se, de falar.	
Quando observado e depois essa reflexão com a professora, quais são os interesses que essa criança tem, vamos tentar algumas intervenções. E quando a gente vê que não havia... ou pouco efeito, ou quase nenhum; ou efeito num dia sim, mas no outro dia parece que não resultou, a gente busca ajuda externa também. No nosso caso, na Educação Infantil, nós não temos uma psicóloga específica que vai tomar conta apenas da Educação Infantil, mesmo porque o psicólogo é um profissional da Saúde. Então em termos de financiamento, de folha de pagamento pra esse profissional e tudo mais... [dando a entender que essa questão do financiamento é difícil] Mas o que a gente procura é estabelecer parcerias com a Secretaria da Saúde. E existe um órgão do Ensino Fundamental que tem um psicólogo pra lidar com as questões de dificuldade de aprendizagem, juntamente com uma psicopedagoga, e que muitas vezes nos socorriam em alguns casos, quando fugia da nossa alçada de compreender essa criança.	**Reflexão**: 1. Ato ou efeito de refletir(-se). 2. Análise mental sobre si mesmo; autoexame. 3. Ponderação, observação. **Interesse**: 1. Parte ou participação que alguém tem nalguma coisa. 2. Zelo, simpatia ou curiosidade por alguém ou algo. 3. Grande atenção; empenho. **Intervenção**: 1. Ato de intervir; interferência. **Intervir**: 1. Meter-se de permeio; ingerir-se, interferir. 2. Interpor sua autoridade, ou bons ofícios, ou diligência. 3. Sobrevir. **Efeito**: 1. Produto de uma causa. 2. Resultado de um ato qualquer. **Parceria**: 1. Reunião de duas ou mais pessoas que visam a interesse comum; sociedade, companhia. **Alçada**: 1. Jurisdição, competência. 2. Limite da ação, autoridade ou influência de alguém.	As intervenções de Aline são pautadas na observação das particularidades do aluno, bem como na conversa reflexiva com o professor, com o objetivo de encontrar as estratégias mais adequadas a cada situação. Contudo, quando as tentativas não trazem os resultados esperados, parte-se em busca de profissionais especializados que possam, em conjunto com a escola, auxiliar no trabalho com essa criança como, por exemplo, psicopedagogos e psicólogos. Para tanto, a coordenadora conta com a ajuda dos órgãos de saúde disponíveis no munícipio.
Algumas crianças a gente percebe que quando desafiadas a estarem numa situação de colaboração, de ajudar, então: *"Olha, hoje você vai ser o ajudante", "nós vamos precisar da sua ajuda assim, assim",* a criança se sente importante, valorizada, surte efeito. Porém, essa é uma prática que não se pode fazer todos os dias, porque ele não é o único que tem que ter direito de ser o ajudante. Porque ser ajudante é importante para o desenvolvimento da autonomia, do sentimento de solidariedade, de colaboração, de trabalho em	**Desafiar**: 1. Propor duelo ou combate a. 2. Instigar, provocar, reptar. 3. Afrontar, arrostar. **Desafio**: 1. Ato de desafiar, repto. 2. Incitação à disputa, à luta; provocação. **Valorizar**: 1. Dar valor a, ou aumentar o valor de. 2. Reconhecer as qualidades, os méritos de (pessoa, ação, coisa, etc.). 3. Aumentar de valor. 4. Dar valor a si mesmo.	Em sua experiência ao longo dos anos, a entrevistada também percebe que oferecer desafios ou oportunidades de colaboração podem incentivar os estudantes a melhorar o seu comportamento. Desse modo, eles se sentem valorizados e tendem a demonstrar mais disposição em cooperar com as solicitações feitas. Para ela, a técnica do "ajudante do dia", apesar de promissora, não deveria ser aplicada aos alunos indisciplinados com uma frequência superior em comparação ao restante da turma, no intuito de estimulá-los

equipe. Então é uma prática que surte efeito, mas muitas vezes ela é injusta. Porque aí você favorece apenas aquele, que parece ser até premiado porque ele não consegue controlar as suas ações, o seu comportamento.	**Autonomia**: 1. Faculdade de se governar por si mesmo. **Autônomo**: 1. Que tem, ou em que há autonomia. 2. Que não depende de outro. **Solidariedade**: 1. Laço ou vínculo recíproco de pessoas ou coisas independentes. 2. Apoio a causa, princípio, etc. de outrem. 3. Sentido moral que vincula o indivíduo à vida, aos interesses dum grupo social, duma nação, ou da humanidade. **Colaboração**: 1. Trabalho em comum com uma ou mais pessoas. 2. Ajuda, auxílio. **Colaborar**: 1. Prestar colaboração. 2. Prestar colaboração, cooperar. **Controlar**: 1. Exercer o controle de. 2. Submeter a controle. 3. Dominar (emoção, ou outro sentimento) 4. Manter o controle. **Controle**: 1. Ato ou poder de controlar. 2. Fiscalização exercida sobre as atividades de pessoas, órgãos, etc., para que não se desviem das normas preestabelecidas. 3. Autocontrole. **Comportamento**: 1. Maneira de se comportar; procedimento, conduta, ato.	à obediência. Isso porque acabaria privilegiando ou colocando em evidência justamente os estudantes que apresentam condutas diferentes daquelas incentivadas pela escola. A seu ver, a tática é interessante, contudo, se aplicada de forma indiscriminada, pode ser entendida como injusta pelos demais, que também necessitam participar de situações de colaboração para se desenvolver em termos de autonomia, senso de solidariedade, entre outros aspectos essenciais à vida em coletividade.
Conversar com a família é uma ação que o coordenador pedagógico também faz. Então procurar entender como é a dinâmica dessa criança em casa. Muitas vezes, ou seja, a maioria das vezes, a criança também a gente ouve queixas da mãe, que ela traz de casa também: "*olha, eu não sei o*	**Dinâmica**: 1. Referindo-se ao movimento da aula; ao processo de ensino-aprendizagem instaurado em sala. **Casa**: 1. Fazendo alusão à família, ao lar.	Nesse trabalho outro ponto importante é o estabelecimento de uma parceria com a família do aluno. Conhecer o contexto do lar pode auxiliar na compreensão de particularidades da criança, fornecendo elementos para o trabalho realizado na escola. Comumente, a coordenadora

que fazer com ele", então "*ele não para quieto", "quando nós estamos na comunidade, na igreja, no comércio, ele me dá trabalho, só me faz passar vergonha".* Então a gente ouve esse tipo de coisa da família também. Ouve também questões mais de resistência de algumas famílias: "*olha, esse é um problema de vocês, enquanto ele está na escola", "vocês que são os especialistas, vocês é que têm que saber como lidar com ele"*. Mas essa parceria com a família é importante. E a gente tem um cuidado também, quando se estabelece uma parceria com a família, de não ter um papel moralizador, tipo assim: "*olha, você tem que educar seu filho", "olha, seu filho é mal educado", "seu filho é uma criança que não se comporta aqui dentro da escola",* de jeito nenhum. Mas procurar entender o que está acontecendo juntamente com a família, e de forma assim, parceira mesmo, vamos tentar agir em favor dessa criança. [...] Porque essa criança, de certa forma, está tendo prejuízos nas questões da aprendizagem. Isso pode acontecer? Pode. No caso de uma criança que não para com o grupo, que não se interessa em ficar com o grupo, é preocupante. A gente tem esse olhar também.	**Queixa**: 1. Ato ou efeito de queixar-se. 2. Motivo de desprazer, mágoa, ofensa, etc. 3. Queixume. 4. Reclamação. 5. Comunicação à autoridade competente de ofensas ou danos recebidos. **Não sei o que fazer com ele**: 1. Desabafo de mães que afirmam não saber como lidar com a criança; conduzi-la. **Dar trabalho**: 1. Movimentar-se em excesso. 2. Desafiar. **Ele me faz passar vergonha**: 1. Constrangimento diante do comportamento irrequieto dos filhos. **Resistência**: 1. Ato ou efeito de resistir. 2. Qualidade ou condição do que é resistente. 3. Força que se opõe a outra. 4. Obstáculo; empecilho. **Problema**: 1. Questão não solvida, ou de solução difícil. **Moralizar**: 1. Conformar aos princípios duma determinada moral. 2. Pregar moral **Mal educado**: 1. Expressão comumente utilizada para referir-se a comportamentos ou condutas que fogem às regras sociais de convivência. **Parceria**: 1. Reunião de duas ou mais pessoas que visam a interesse comum; sociedade, companhia. **Prejuízo**: 1. Ato ou efeito de prejudicar. **Prejudicar**: 1. Causar prejuízo, ou dano, ou transtorno a; lesar. 2. Tornar sem efeito; anular. 3. Sofrer prejuízo.	constata que as queixas trazidas pelos professores são compatíveis com as observações feitas pelos pais. Mas também presencia casos em que as famílias são resistentes em participar da vida escolar dos filhos, bem como de outros aspectos fundantes de sua formação. Diante disso, a participante reforça a importância de ambas as instituições: família e escola desempenhando as suas respectivas funções sociais. Também ressalta que no relacionamento com os pais é importante cuidar para não se exercer um papel moralizador, evitando os chamados "sermões" e outros constrangimentos. Ao contrário, é preciso mostrar-lhes o interesse da escola em ajudar a criança, pois a indisciplina acarreta prejuízos aos alunos em termos de aprendizagem.

	Aprendizagem: 1. Aprendizado. **Aprender**: 1. Tomar conhecimento de. 2. Tornar-se capaz de (algo), graças a estudo, observação, experiência, etc. 3. Tomar conhecimento de algo, retê-lo na memória, graças a estudo, observação, experiência, etc.	
É um caso, vamos dizer, que marcou bastante a minha carreira, foi logo no início. De uma menina que ela realmente tinha um comportamento bastante difícil. Então assim, no início eu procurei conversar com a mãe e compartilhar as nossas angústias com ela, então: "*olha, nós ficamos preocupados porque ela não para com o grupo; ela não para pra ouvir histórias, ela tem um comportamento muitas vezes de bater na professora ou de jogar tudo pro alto e sair correndo; ela não aceita ouvir não",* então eram várias questões. E conversando com a mãe, a gente percebia que isso trouxe um peso muito grande pra mãe. Porque ela também tinha as queixas dela em relação a essa criança em específico, ela compartilhava, ela entendia, mas ela sentia que ela tinha que dar uma solução. E infelizmente aconteceu numa ocasião, que a solução encontrada pela mãe, foi agredir essa criança, e essa criança veio pra escola toda... [marcada, machucada]. E aí isso trouxe uma preocupação muito grande pra escola, porque a solução encontrada por essa mãe foi agredir essa criança, foi bater nessa criança. Que ela chegou no dia seguinte com marcas, talvez até com um olhar da mãe assim "*olha, eu fiz o meu papel, eu estou tomando providência em relação à queixa da escola".* E isso me deixou profundamente preocupada, como é que eu estou lidando com esta	**Comportamento**: 1. Maneira de se comportar; procedimento, conduta, ato. **Difícil**: 1. Árduo, custoso. 2. Trabalhoso. 3. Penoso. 4. Embaraçoso. 5. Intricado. 6. Insociável, intratável. 7. Pouco provável. **Angústia**: 1. Grande ansiedade ou aflição; ânsia, agonia. 2. Grande sofrimento ou atribulação. **Conversar**: 1. Falar, tratar. 2. Trocar ideias ou informações. **Compartilhar**: 1. Partilhar. **Bater**: 1. Dar pancada(s) em. 2. Dar choques com. 3. Espancar, surrar. 4. Lutar, combater. **Jogar tudo pro alto e sair correndo**: 1. Abandonar. **Peso**: 1. Tudo o que faz pressão, carga. 2. Sensação de opressão devido a cansaço físico ou psicológico. 3. Tudo que fatiga, preocupa, ou abate. **Queixa**:	A indisciplina aparece associada ao comportamento difícil da aluna durante as aulas, expressa por meio de sua inquietude nos momentos de contação de histórias, bem como da agressividade e resistência diante das orientações docentes, especialmente quando lhe era chamada a atenção. Segundo a participante, os efeitos da intervenção não foram os esperados, mas lhe trouxeram grande preocupação, devido às evidências de que a criança passou a ser agredida pela mãe, que entendeu ser esta a melhor forma de corrigir a filha. Isso fez com que refletisse de modo mais profundo sobre o seu papel na condução de casos semelhantes, especialmente no que se refere ao impacto de suas ações ou comentários sobre a vida das famílias sob sua orientação.

questão, e que impacto isso está trazendo para as famílias.	1. Ato ou efeito de queixar-se. 2. Motivo de desprazer, mágoa, ofensa, etc. 3. Queixume. 4. Reclamação. 5. Comunicação à autoridade competente de ofensas ou danos recebidos. **Solução**: 1. Ato ou efeito de solver. 2. Meio de resolver um caso, um problema. 3. Aquilo com que se dá por encerrado um assunto; conclusão. 4. Raciocínio que chega a um resultado lógico; explicação, esclarecimento. **Agredir**: 1. Acometer, atacar. 2. Ofender. 3. Ter conduta hostil a. 4. Bater em; surrar. **Preocupação**: 1. Ato ou efeito de preocupar(-se). 2. Ideia fixa e antecipada a um fato, e que perturba a mente. 3. Inquietação proveniente dela. **Marca**: 1. Ato ou efeito de marcar. 2. Mancha ou vestígio de doença ou contusão. **Marcada**: 1. Com sinais de agressão física. **Impacto**: 1. Impressão causada, em alguém ou algo, por fato, ação, etc.	
E aí isso me levou inclusive a estudar a questão da violência doméstica, mas num primeiro momento a ajudar essa mãe. E eu sabia que a minha ajuda sozinha não seria suficiente. Assim como ela foi aberta em compartilhar a angústia da escola em relação ao comportamento da filha, eu procurei... E aí também essa abertura nela, em ela buscar ajuda especializada, como é que ela lidava com as angústias	**Violência**: 1. Qualidade de violento. 2. Ato violento. 3. Ato de violentar. **Violentar**: 1. Exercer violência sobre. 2. Estuprar. 3. Forçar, arrombar. 4. Desrespeitar. 5.Constranger-se, desrespeitar-se. **Violento**:	Diante das circunstâncias, a entrevistada passou a estudar a temática da violência doméstica, primeiramente no intuito de oferecer auxílio à família mencionada.

com a criança. Era batendo, era agredindo, e até espancando a ponto de deixar a criança marcada. E essa mãe, ela foi buscar ajuda. Então ela fez terapia, o pai também. Que o casal estava assim... O impacto com a menina, porque a menina não parava na igreja, e derrubava tudo, e não parava quieta um minuto. E aquela pressão da sogra em cima do pai, a sogra [em cima] da mãe: "*olha, a sua esposa não sabe educar direito a sua filha"*, e toda essa pressão. E a mãe foi buscar ajuda. E a gente percebeu que ao longo do tempo foi melhorando. Não foi uma mágica.	1. Que age com ímpeto; impetuoso. 2. Agitado, tumultuoso. 3. Iracundo. 4. Intenso, veemente. 5. Em que se faz uso de força bruta. 6. Contrário ao direito, à justiça. **Angústia**: 1. Grande ansiedade ou aflição; ânsia, agonia. 2. Grande sofrimento ou atribulação. **Comportamento**: 1. Maneira de se comportar; procedimento, conduta, ato. **Impacto**: 1. Impressão causada, em alguém ou algo, por fato, ação, etc.	
[...] a criança começou a ter um acompanhamento psicológico também e nós procuramos uma parceria com a pessoa que estava atendendo a criança. Então realmente foi aí ao longo de um tempo que essa criança esteve... Quando foi o ápice assim da dificuldade que nós tivemos com ela, que foi quando ela tinha 3 anos, mas era aquela criança que no berçário mordia muito, e tinha essa agitação excessiva... Depois, nós soubemos quando ela saiu da creche, que ela fez um tratamento neurológico em relação a essa questão da agitação. E hoje ela é uma moça linda, muito bem sucedida na escola, ela já tem quinze anos de idade, ela é uma menina que trabalha... Esses dias eu até estive no local de trabalho... E ela cuida de crianças num buffet infantil. Então eu estava lá numa festinha e ela estava lá, cuidando de crianças bem agitadas como ela era [Risos]. Mas foi um desafio muito grande pra gente. Foi bastante. Nós tivemos parceria com a família sim, mas foi bem... [difícil]	**Acompanhamento**: 1. Ato ou efeito de acompanhar. 2. Aquilo que acompanha. **Acompanhar**: 1. Acompanhar a marcha, a evolução. **Parceria**: 1. Reunião de duas ou mais pessoas que visam a interesse comum; sociedade, companhia. **Dificuldade**: 1. Caráter de difícil. 2. Aquilo que o é. 3. Obstáculo, óbice. 4. Situação crítica. **Difícil**: 1. Árduo, custoso. 2. Trabalhoso. 3. Penoso. 4. Embaraçoso. 5. Intricado. 6. Insociável, intratável. 7. Pouco provável. **Agitação**: 1. Ação ou efeito de agitar(-se). 2. Perturbação do espírito; excitação. **Morder**: 1. Apertar com os dentes; cortar ou ferir com eles. 2. Dar dentada(s) em.	Nesse processo, Aline se deparou com limitações que a fizeram solicitar a ajuda de profissionais de outras áreas, especialmente apoio psicológico. A coordenadora dá a entender que o fenômeno também pode estar associado a distúrbios de ordem neurológica. Para ela, o trabalho realizado de forma conjunta, envolvendo a escola, a família, e o especialista da área da saúde mental, foi o segredo do sucesso nesse caso, trazendo resultados positivos que puderam ser acompanhados em longo prazo.

	3. Afligir, atormentar. **Desafiar**: 1. Propor duelo ou combate a. 2. Instigar, provocar, reptar. 3. Afrontar, arrostar. **Desafio**: 1. Ato de desafiar, repto. 2. Incitação à disputa, à luta; provocação.	
Uma preocupação que nós temos também é a questão do rótulo, que muitas vezes é inevitável. Eu tenho que ser realista com você, Fernanda. Mas há o "mordedor", o "briguento", o "agressivo"... Lógico que a gente procura muito cuidado com essa questão, que tornou-se aí um estigma que todo mundo é hiperativo, toda criança difícil. Mas é o "hiperativo", o "agitado", o "mal-educado"... Então, essa questão com o rótulo a gente procura trabalhar com os educadores. Às vezes, nós temos bom êxito sim, mas eu não vou florear pra você. É uma preocupação grande que nós temos, é essa questão do rótulo, da criança ficar rotulada na instituição. É uma preocupação grande [Repetição para dar ênfase]. E muitas vezes, aquela angústia é tão grande, aquele rótulo é tão forte que você não consegue ver saída, ver soluções pra aquela criança, naquela unidade escolar. É preocupante, porque a escola não tem que excluir, ela tem que incluir todas as crianças.	**Preocupação**: 1. Ato ou efeito de preocupar(-se). 2. Ideia fixa e antecipada a um fato, e que perturba a mente. 3. Inquietação proveniente dela. **Rotular**: 1. Colocar rótulo ou etiqueta em. 2. Qualificar de modo simplista. 3. Classificar, reputar. **Estigma**: 1. Cicatriz, sinal. 2. Ferrete. **Ferrete**: 1. Instrumento com que se marcavam escravos e criminosos, e com que se marca o gado. 2. Sinal de ignomínia; estigma. **Ignomínia**: 1. Grande desonra; infâmia. **Hiperativo**: 1. Criança com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. **Excluir**: 1. Ser incompatível com. 2. Eliminar. 3. Pôr fora; expulsar. 4. Retirar. **Incluir**: 1. Conter ou trazer em si; compreender, abranger. 2. Fazer tomar parte; inserir, introduzir.	Em outra passagem, a depoente conta de sua preocupação em relação aos rótulos comumente aplicados às crianças adjetivadas como "indisciplinadas". Diante dessas situações, Aline age no sentido de orientar os educadores de modo a evitar que as crianças sejam estigmatizadas. Em sua visão, a rotulação em função de aspectos comportamentais acaba impedindo a permanência da criança na instituição, o que configura a exclusão de indivíduos em um contexto no qual se deveria prezar pela inclusão de todos. Nesse ponto, a coordenadora retoma uma ideia apresentada anteriormente, sobre a sua percepção a respeito das condutas perturbadoras de alguns alunos na Educação Infantil.
Qual é a concepção que nós temos em relação ao tema da indisciplina na Educação Infantil? Que a criança, especialmente de zero a três anos, mas com certeza de zero	**Concepção**: 1. Ato ou efeito de conceber. **Conceber**: 1. Formar no espírito, na ideia, dando-lhe forma, expressão.	A coordenadora retoma uma ideia apresentada anteriormente, sobre a sua percepção a respeito das condutas perturbadoras de alguns alunos na Educação

a cinco [também], porque não dizer assim, ela está num processo de construção. Quando a gente fala de disciplina, indisciplina é você burlar as regras, você não cumprir com aquilo que é proposto. Mas como é que vai exigir que alguém que está construindo a compreensão, o conceito de regras, que ela tenha essa compreensão se ela está nesse processo de construção...	2. Compreender, entender. 3. Imaginar. **Indisciplina**: 1. Procedimento, ato ou dito contrário à disciplina. **Disciplina**: 1. Regime de ordem imposta ou mesmo consentida. 2. Ordem que convém ao bom andamento de uma organização. 3. Relações de subordinação do aluno ao mestre. 4. Submissão ao um regulamento. **Disciplinar**: 1. Sujeitar(-se) ou submeter(-se) à disciplina. 2. Castigar(-se) com disciplinas. **Processo**: 1. Ato de proceder, de ir por diante. 2. Sucessão de estados ou de mudança. 3. Modo por que se realiza ou executa uma coisa; método, técnica. **Processar**: 1. Acontecer progressivamente; realizar-se, dar-se, verificar-se. **Construção**: 1. Ato, arte ou efeito de construir. **Construir**: 1. Dar estrutura a; edificar. 2. Organizar, arquitetar. 3. Formar, conceber. 4. Fazer construções. **Burlar**: 1. Praticar burla contra. **Burla**: 1. Dolo, logro, fraude. **Regra**: 1. Aquilo que regula, dirige, rege ou governa.	Infantil. Para a entrevistada, nessa fase de desenvolvimento, as manifestações de indisciplina fazem parte do processo de construção normativa, sendo, portanto, resultantes do desconhecimento das regras, ou de sua incompreensão. De acordo com esse racionício, podemos inferir que à medida que cresce, o aluno passa a entender e a observar as normas que regem o convívio social, o que progressivamente tende a diminuir o surgimento de conflitos.
E, é responsabilidade sim da creche o processo educativo dessas crianças, no horário, no período em que elas permanecem conosco. Veja a	**Consequência**: 1. Resultado, efeito. **Conduta**: 1. Procedimento,	Aline também acredita que essa aprendizagem deve ser oportunizada pela escola e trabalha a problemática da indisciplina em uma dimensão

importância da criança sentir a consequência dos seus atos: então, uma situação corriqueira na Educação Infantil que é a mordida. Como é que a gente pode lidar com essa questão da mordida? A criança já está num processo de aquisição de fala, ela já consegue falar o que sente, já consegue se expressar. Mas ela ainda está encontrando na mordida um mecanismo de resolver os seus problemas, ao longo dos três, três anos e meio, quatro anos. Uma conduta que eu oriento muito as educadoras de forma geral, professoras, monitoras, é de que a criança mordeu, ok. Por que não cuidar do amiguinho que levou a mordida? Então a monitora acompanha essa criança até a cozinha "*Com licença dona..."* - a cozinheira lá – *"eu preciso de algumas pedrinhas de gelo num saquinho".* Então ela vai pegar esse saquinho, ela vai pegar a toalhinha da criança, vai colocar o gelo e ela vai segurar, ela vai cuidar do amigo. Isso é uma experiência de indisciplina.	comportamento. **Indisciplina**: 1. Procedimento, ato ou dito contrário à disciplina. **Disciplina**: 1. Regime de ordem imposta ou mesmo consentida. 2. Ordem que convém ao bom andamento de uma organização. 3. Relações de subordinação do aluno ao mestre. 4. Submissão ao um regulamento. **Disciplinar**: 1. Sujeitar(-se) ou submeter(-se) à disciplina. 2. Castigar(-se) com disciplinas. **Ato**: 1. Aquilo que se fez; feito. 2. O que se está fazendo; ação. 3. Comportamento. **Processo**: 1. Ato de proceder, de ir por diante. 2. Sucessão de estados ou de mudança. 3. Modo por que se realiza ou executa uma coisa; método, técnica. **Conduta**: 1. Procedimento, comportamento. **Cuidar**: 1. Aplicar a atenção, o pensamento, a imaginação. 2. Ter cuidado. **Cuidado**: 1. Desvelo. 2. Responsabilidade. **Experiência**: 1. Conhecimento que se obtém na prática. 2. Prática da vida. 3. Habilidade ou perícia resultante do exercício contínuo duma profissão, arte ou ofício. **Indisciplina**: 1. Procedimento, ato ou dito contrário à disciplina.	formativa. Tomando como exemplo a questão da mordida, muito comum entre os alunos pequenos, a coordenadora relata o modo como costuma lidar com esse tipo de ocorrência. A participante considera importante que o aluno aprenda que suas ações têm consequências positivas ou negativas. Acredita que, ao passar por isso, o estudante começa a internalizar o que é correto e o que não é correto em relação ao próximo; aprende que o outro sente dor como ele mesmo sente; compreende que se faz algo que fere a integridade de alguém, precisa de algum modo se desculpar e corrigir o erro cometido.

	Disciplina: 1. Regime de ordem imposta ou mesmo consentida. 2. Ordem que convém ao bom andamento de uma organização. 3. Relações de subordinação do aluno ao mestre. 4. Submissão ao um regulamento. **Disciplinar**: 1. Sujeitar(-se) ou submeter(-se) à disciplina. 2. Castigar(-se) com disciplinas.	
Eu já vi crianças que não conseguem ficar muito tempo cuidando do amigo não. Então elas seguram um pouquinho o gelo ali, e elas começam a olhar pra cá, olhar pra lá... Tem que ter sempre o acompanhamento de um adulto, com certeza. Eu penso que descarta nesse momento uma lição de moral, falar muito, falar muito na cabeça da criança ali... Não. Ela tem que entender que o que ela fez está errado e que ela vai cuidar do amigo que ela machucou. Então já vi crianças que pouco ali se concentraram nesse momento, e já vi crianças também que ao aguentar, ao cuidar do amigo – porque ele está chorando, ele está com dor – ele se sensibilizou com a dor do amigo e ele começou a chorar.	**Lição de moral**: 1. Referindo-se a "sermão" moralizador. **Moralizador**: 1. Que moraliza. **Moralizar**: 1. Conformar aos princípios duma determinada moral. 2. Pregar moral.	Na percepção da coordenadora, ao se trabalhar desse modo, oferece-se à criança a oportunidade de presenciar o sofrimento do colega. Como resultado, o aluno aprende que se faz algo que machuca, precisa se desculpar e corrigir seu erro de algum modo. Há casos em que a criança tem dificuldades para cumprir o seu dever, e a supervisão de um adulto é imprescindível para ajudá-lo nessa tarefa. Porém, há ocasiões em que o aluno que cometeu a agressão, ao observar a dor sentida do outro, demonstra comover-se com a situação, não suportando presenciar o seu sofrimento. Na percepção de Aline, o melhor a fazer nessas circunstâncias é trabalhar com a sensibilização.
E também já vi crianças que sensibilizaram com essa questão de cuidar do amigo e que choraram. Que choraram [repetição para dar ênfase]! Porque muitas vezes é prático você falar: "Fala desculpa". Quantas vezes! Eu fiz isso! Num momento de conflito: "Fala desculpa". E aí você começa a pensar... Mas espera aí, tem como a gente ter resolução de conflito, ter um momento de roda, de conversar isso com as crianças maiores sim. Tem que ter uma consequência do que eu fiz, eu tenho que sentir que o que eu fiz está errado, e não é colocando pra pensar no	**Sensibilizar**: 1. Tornar sensível; comover. 2. Impressionar vivamente. **Sensibilidade**: 1. Qualidade de sensível; 2. Faculdade ou capacidade de sentir; sentimento. 3. Delicadeza de sentimentos. **Conflito**: 1. Luta, combate. 2. Guerra. 3. Enfrentamento. 4. Oposição entre duas ou mais partes. 5. Desavença entre pessoas, grupos. 6. Divergência, discordância de	Para a coordenadora o trabalho formativo é bem mais valioso que a tradicional fórmula de fazer com que os alunos apenas peçam desculpas pelo ato cometido, de forma muitas vezes irrefletida, sem avaliar a fundo a sua conduta, bem como as consequências para os que estão ao seu redor e para si mesmo. Em sua avaliação, trabalhar a situação de conflito fazendo com que o aluno fique "pensando" no que fez, sem a devida mediação, ou que apenas se desculpe por meio de palavras, pode parecer prático, mas também oferece

cantinho: “Ah, vai pensar no cantinho”. Essa é uma forma tão prática, mas sem... [resultados] Pensar o quê? No que ele está pensando? Não está pensando em nada do que ele fez. Porque o que ele fez, ele já fez, né? E eu acho que essa questão de cuidar do amigo, que eu machuquei é um processo interessante aí, da criança...	ideias, de opiniões. **Desculpa**: 1. Ação ou efeito de desculpar(-se). 2. Perdão; indulgência. 3. Escusa. **Consequência**: 1. Resultado, efeito. **Machucar**: 1. Produzir chaga ou contusão em. 2. Ferir.	menos possibilidades de aprendizado, pois o aluno não precisou envolver-se na reparação. É importante que a criança veja que para toda ação existe uma reação, que cada ato tem uma consequência.
É. Sensibilizatório também... Mas ele vai voltar a morder também, e a gente vai ter que saber lidar com isso quando a próxima vez ele morder. E que as mordidas tendem a diminuir, à medida que a criança vai crescendo. É assim que a gente tem que pensar. Se não diminuir, então vamos olhar porque que isso está acontecendo, né?	**Sensibilizatório**: 1. Referindo-se ao processo de resolução de conflitos pautado no diálogo e na aplicação de consequências. Desse modo, espera-se sensibilizar o aluno para que se “coloque no lugar do outro”, ou seja, desenvolva a empatia, o senso de amor ao próximo. **Sensibilizar**: 1. Tornar sensível; comover. 2. Impressionar vivamente. **Sensibilidade**: 1. Qualidade de sensível; 2. Faculdade ou capacidade de sentir; sentimento. 3. Delicadeza de sentimentos.	Ressalta, ainda, que a aquisição dessas noções se dá mediante um processo, durante o qual podem ocorrer recaídas. Aline reconhece que mesmo ao se realizar um trabalho cuidadoso, em uma dimensão formativa, é possível que a criança volte a apresentar atitudes indesejáveis, indo em direção contrária àquela que se pretende ensinar. Nesse sentido, todos precisam estar preparados e dispostos a trabalhar para que, gradativamente, o novo aprendizado se concretize.

APÊNDICE C – QUADRO IDEOGRÁFICO DA COORDENADORA PEDAGÓGICA "BEATRIZ"

Unidades de Significado (Linguagem do Sujeito)	**Variação eidética (Consulta ao léxico)**	**Discurso Articulado (Asserções da Pesquisadora)**
[...] quando aparecem os problemas...	**Aparecer**: 1. Começar a ser visto; mostrar-se. 2. Expor-se à vista; exibir-se. 3. Surgir; manifestar-se. 4. Comparecer. **Problema**: 1. Questão não solvida, ou de solução difícil.	Para a coordenadora pedagógica indisciplina está atrelada à ideia de problema.
Porque isso a gente não aprende na faculdade, você tem que resolver rapidamente e, às vezes, por inexperiência você não sabe o que fazer. Então você vai aprendendo realmente com o tempo. [...] Mas com o passar dos anos a gente vai criando uma sabedoria de como lidar com isso.	**Aprender**: 1. Tomar conhecimento de. 2. Tornar-se capaz de (algo), graças a estudo, observação, experiência, etc. 3. Tomar conhecimento de algo, retê-lo na memória, graças a estudo, observação, experiência, etc. **Resolver**: 1. Fazer desaparecer, ou decompor. 2. Achar a solução ou explicação de. 3. Dar solução ou desfecho a. 4. Deliberar-se a; decidir. **Inexperiência**: 1. Qualidade de inexperiente. 2. Erro devido a inexperiência. **Inexperiente**: 1. Que ou quem não tem experiência. 2. Inocente, ingênuo. **Tempo**: 1. A sucessão dos anos, dias, horas, etc., que envolve a noção de presente, passado e futuro. 2. Momento ou ocasião apropriada para que uma coisa se realize. **Sabedoria**: 1. Grande conhecimento; saber, erudição. 2. Qualidade de sábio. 3. Prudência, sensatez. **Lidar**: 1. Participar de (luta). 2. Ocupar-se.	A universidade não prepara os professores para lidar com a indisciplina no dia a dia da sala de aula. Quando o fenômeno se revela, mesmo não possuindo um conhecimento sistematizado para seu devido tratamento, os docentes procuram alternativas baseadas naquilo que já vivenciaram ou vivenciam no cotidiano do trabalho. A partir de então, constrói-se um cabedal a ser utilizado em situações vivenciadas no presente e no futuro. A experiência vivida traz ensinamentos sobre como abordar as expressões de indisciplina no contexto de suas manifestações.

	3. Tratar com (pessoa[s]). 4. Passar por; enfrentar. 5. Labutar.	
Então, se a gente for ver tudo por esse lado do afeto você vai disciplinar muito bem.	**Lado**: 1. Perspectiva. **Afeto**: 1. Afeição, amizade, amor. 2. Objeto de afeição. **Disciplinar**: 1. Sujeitar(-se) ou submeter(-se) à disciplina. 2. Castigar(-se) com disciplinas. **Disciplina**: 1. Regime de ordem imposta ou mesmo consentida. 2. Ordem que convém ao bom andamento de uma organização. 3. Relações de subordinação do aluno ao mestre. 4. Submissão ao um regulamento.	Disciplina está associada à perspectiva do afeto. Assim, os esforços voltados ao enfrentamento da indisciplina escolar podem trazer resultados mais efetivos levando-se em consideração a afetividade entre professores e alunos.
Porque se você for muito rude com a criança... às vezes ela está falhando não porque ela quer, mas por causa da vivência dela.	**Rude**: 1. Grosseiro 2. Rigoroso, severo. **Falhar**: 1. Fazer falhas em. 2. Não acertar; errar. 3. Deixar de cumprir ou de fazer. 4. Não corresponder às expectativas (de alguém), ou trair-lhe a confiança. 5. Não suceder como se esperava. 6. Malograr-se. 7. Não funcionar, ou fazê-lo mal. **Vivência**: 1. Referindo-se àquilo que se vive ou é experienciado.	É preciso disposição para entender os motivos que levam o aluno a falhar, ou seja, a ser indisciplinado. Entre as possíveis causas da indisciplina estão as vivências das crianças. Desse modo, algumas condutas inapropriadas podem não ser do desejo dos estudantes, mas uma expressão daquilo que é experienciado por eles em outros contextos, fora do ambiente da escola.
Então a gente tem que entender o lado da criança, conversar com ela: "por que você está agindo assim?", "você não dever agir assim... por que você não deve agir assim?". Não falar o "não" simplesmente por falar. Você tem que explicar o porquê que aquilo não pode e quais as consequências daquilo que a criança está fazendo. E eu gosto muito de ser clara com eles, então eu converso com	**Entender o lado da criança**: 1. Compreender a perspectiva da criança. **Agir**: 1. Praticar ou efetuar algo na condição de agente; atuar; proceder. 2. Apresentar determinado comportamento; portar-se. **Porquê**: 1. Causa, motivo, razão.	Importa compreender o que se passa com a criança, ouvir suas explicações e procurar desvelar o que está por trás de determinados comportamentos. Aquilo que é exteriorizado, por vezes esconde em seu interior uma motivação que necessita ser discutida. Nesse sentido, o diálogo aparece como principal instrumento no processo de resolução de conflitos, fornecendo pistas de como

eles de igual para igual. Porque assim, a gente pensa "ai criança não entende", "criança, você fala e não vai adiantar"... Não. Criança entende e entende muito! A gente nunca pode subestimar as crianças.	**Consequência**: 1. Resultado, efeito. **De igual para igual**: 1. No mesmo nível.	desenvolver um trabalho formativo junto aos estudantes. Por meio de uma conversa franca e respeitosa, deve-se mostrar aos alunos que suas ações trazem consequências positivas ou negativas, tal como a lei de causa e efeito.
E conhecendo a vivência que eles têm em casa, porque às vezes eles têm famílias desestruturadas, às vezes os pais são separados, às vezes a mãe está presa, o pai está preso... Aí vem aquela revolta aqui para a escola e acaba soltando tudo aqui.	**Casa**: 1. Fazendo alusão à família, ao lar. **Desestruturadas**: 1. Disfuncionais. **Revolta**: 1. Ato ou efeito de revoltar(-se) **Revoltado**: 1. Que se revoltou ou rebelou. 2. Diz-se da pessoa inconformada, que se sente alvo de injustiça, etc. **Soltando tudo aqui**: 1. Trazendo para a escola; expressando-se no ambiente da escola.	A indisciplina também é percebida como fruto das vivências familiares da criança, especialmente das disfunções que podem alterar a estabilidade do lar. Dessa forma, o fenômeno pode configurar uma maneira de o aluno externar problemas enfrentados em família, comunicando aquilo que lhe causa angústia, inconformismo, revolta, enfim, sentimentos oriundos dos conflitos experimentados nessa relação.
Mas eu tenho que entender o que ele está passando. E como que eu posso ajudar, se eu estou aqui, como coordenadora e ajudadora. Tenho que ajudar aquela criança.	**Ajudar**: 1. Dar auxílio, assistência, a. 2. Socorrer. 3. Facilitar, propiciar	A criança indisciplinada talvez esteja precisando de ajuda e cabe à escola, na pessoa do coordenador pedagógico, auxiliá-la.
Porque se ele não melhorar a indisciplina, ele não vai aprender também. [...] É consequência. Vai deixar de aprender, vai deixar de prestar atenção, é lógico que a nota vai cair.	**Indisciplina**: 1. Procedimento, ato ou dito contrário à disciplina. **Atenção**: 1. Aplicação cuidadosa da mente a alguma coisa. 2. Exame atento; reparo.	As manifestações de indisciplina geram consequências negativas para a aprendizagem. Uma vez que a atenção é desviada, os alunos deixam de aproveitar os ensinamentos ministrados, o que, consequentemente, prejudica o aprendizado.
E tem criança que chega tão... com tantos problemas que ela não consegue mesmo.	**Chega**: 1. Tem que ver com aquilo que a criança traz consigo para a escola. **Não consegue mesmo**: 1. Referindo-se ao insucesso escolar.	Os problemas que o aluno traz consigo podem ser determinantes no seu desempenho acadêmico, refletindo no sucesso ou fracasso escolar. Infere-se que a indisciplina encontra-se associada à segunda opção.
Então é isso, entra o nosso papel, ver o que está acontecendo e ajudar essa criança a melhorar o comportamento para que a nota... [melhore]. Porque o resto vem por acréscimo: a nota e tudo mais que a gente	**Entra o nosso papel**: 1. É nossa atribuição; missão. **Melhorar o comportamento**: 1. Deixar de ser indisciplinada. **Nota**: 1. Julgamento (de aptidão	O fenômeno encontra-se atrelado à ideia de comportamento e este, por sua vez, pode ao mesmo tempo promover o aprendizado ou impedi-lo. Nesse ponto, cabe ao coordenador pedagógico auxiliar a criança a modificar as

quer que eles melhorem.	revelada em exame ou concurso, etc.). **Resto**: 1. O que fica ou resta; o mais; o restante. 2. Aquilo que sobra; saldo. Relativo às demais competências que as crianças podem desenvolver.	condutas inapropriadas para que consiga um desenvolvimento satisfatório de suas potencialidades.
Ele ficou pouco tempo aqui, então não deu tempo de ajudá-lo, vamos dizer assim... E ele era uma criança muito fechada, ele chegava aqui na sala ele não se abria, ele não falava da família, não falava dele, não falava nada. Ele simplesmente parecia uma estátua. Então ele não falava. Então não teve como ajudar essa criança. Então, daí a gente encaminhou para o psicólogo, a mãe nunca levou... Então foi uma criança que a gente tentou e não conseguiu.	**Fechada**: 1. Que não está aberta; cerrada. 2. Que fala ou expressa pouco (ou nada) sobre si. 3. Que expressa tristeza, ou seriedade. **Estátua**: Alusão ao estado de inércia do estudante. **Tentar**: 1. Fazer o que é necessário e/ou possível para realizar (uma ação). **Não conseguir**: 1. Não obter êxito; não alcançar aquilo que se deseja; não ser bem-sucedido.	O diálogo é a chave para ajudar alunos com dificuldades comportamentais e, na ausência dessa troca, não há como prestar o auxílio necessário. Vê- se que a inércia e introversão da criança impediram uma atuação mais assertiva da coordenadora que, mesmo fazendo o que estava ao seu alcance, não obteve êxito em auxiliar o aluno em questão. O relato deixa transparecer a experiência de tentativa frustrada devido à falta de apoio por parte da família, que não cumpriu com a sua parte no plano de estabelecido.
Por ser mais velho - acho que ele tinha uma diferença de dois, três anos da turminha – aí ele queria dominar, formava briga lá embaixo, batia nos menores.	**Por ser mais velho**: 1. Por apresentar idade superior à dos demais alunos. **Dominar**: 1. Exercer autoridade, poder, influência ou domínio sobre. 2. Reprimir. 3. Preponderar, predominar **Briga**: 1. Luta, conflito. 2. Quebra de boas relações; desavença, rixa. **Bater**: 1. Dar pancada(s) em. 2. Dar choques com. 3. Espancar, surrar. 4. Lutar, combater.	Indisciplina é compreendida como atos de violência praticados por um aluno maior e mais forte que o restante da turma.
E a gente chamava ele aqui, chamava a mãe. Nunca eu vi a mãe, ela nunca veio.	**Chamar**: 1. No sentido de convocação.	Experiência de ausência de parceria entre escola e família.
Então é uma criança que nós não conseguimos fazer muita coisa por ela.	**Não conseguimos fazer muita coisa**: 1. Não tivemos sucesso em nossas ações para ajudar a criança.	A coordenadora relata sua tentativa frustrada de ajudar o aluno mencionado, não atingindo os objetivos propostos.

Ele era assíduo, mas ele estava aqui e não estudava... Mesma coisa que não estivesse porque ele não prestava atenção, ele não queria, ele falava que não precisava estudar. Então ele já tinha uma mentalidade que não queria mudar. Era aquela, do jeito que ele gostaria que fosse. Nada do que a gente argumentasse para ele importava.	**Mentalidade**: 1. Qualidade que caracteriza a atividade da mente. 2. Conjunto das manifestações intelectuais e psíquicas de um indivíduo ou grupo.	A indisciplina tem a ver com a resistência do aluno em relação ao ensino oferecido pela escola; uma quebra no contrato social com a aprendizagem.
Ele acabou saindo e mesmo assim ele queria ter acesso à escola. Daí a gente foi conversando, no caso com o Conselho Tutelar e ele acabou deixando de lado.	**Sair**: 1. Passar (do interior para o exterior). 2. Afastar-se; partir. 3. Ausentar-se; retirar-se. 4. Deixar de frequentar, ou de fazer. **Conselho**: 1. Corpo consultivo e/ou deliberativo que se reúne para tratar de assunto de interesse público ou particular. **Tutelar**: 1. Relativo a tutela. 2. Proteção. **Tutelar**: 1. Exercer tutela sobre. 2. Proteger, amparar **Tutela**: 1. Encargo ou autoridade conferida a alguém para administrar os bens e dirigir a pessoa de um menor que está fora do pátrio poder, e para representá-lo ou assisti-lo nos atos da vida civil. 2. Proteção, amparo.	Em casos extremos de indisciplina por vezes é necessária a intervenção de órgãos externos à escola, como por exemplo, do Conselho Tutelar. O fenômeno encontra-se vinculado a situações específicas de evasão escolar.
Mas a revolta dele foi grande, porque ele entrou no estacionamento e riscou o carro da diretora, justo o dela. Então ele observou: "Qual é o carro? Ela que chamou a minha atenção, então eu vou riscar o carro dela". Inteirinho ele riscou.	**Justo**: 1. Exato, preciso. No sentido de "justamente", "exatamente".	A entrevistada faz referência a uma experiência de revide na qual um aluno, ao ser disciplinado, volta-se contra a autoridade da escola, através de agravo ao patrimônio pessoal.
Não queria ser ajudado e nem queria estudar. Ele falou que a vida dele já estava certa. Então ele já escolheu o caminho, que ele era muito maduro para a idade.	**Vida**: 1. Modo de viver. Fazendo alusão ao futuro do aluno. **Caminho**: 1. Direção, rumo. 2. Maneira de agir, meio.	Mais uma vez faz-se alusão à resistência do aluno com relação aos estudos. A indisciplina parece estar pautada numa visão de vida futura, para a qual os conhecimentos formais oferecidos pela escola não são

	Muito maduro para a idade: 1. Muito desenvolvido em alguns aspectos, considerando-se a faixa etária.	importantes.
Ele mordia, ele brigava, ele batia nos amigos... Tanto que teve uma professora que colocava ele do ladinho assim para não deixar ele sair [próximo à sua mesa], que ele batia mesmo...	**Morder**: 1. Apertar com os dentes; cortar ou ferir com eles. 2. Dar dentada(s) em. 3. Afligir, atormentar. **Brigar**: 1. Lutar braço a braço. 2. Lutar, contender, disputar. **Bater**: 1. Dar pancada(s) em. 2. Dar choques com. 3. Espancar, surrar. 4. Lutar, combater.	Novamente a indisciplina aparece como sinônimo de violência física contra outrem.
Aí nós encaminhamos também para psicólogo, só que daí a mãe não levava...	**Encaminhar**: 1. Mostrar o caminho a. 2. Por no bom caminho; orientar. 3. Conduzir pelos meios competentes. 4. Enviar. 5. Fazer chegar ao conhecimento ou aos cuidados de alguém. **A mãe não levava**: 1. A mãe não procurava o profissional indicado.	Na tentativa de solucionar determinados casos de indisciplina, faz-se o encaminhamento da criança a outros profissionais como o psicólogo. Contudo, nem sempre a família procura o atendimento indicado.
O que a gente fala muito aqui para os pais: que a escola sozinha ela não caminha. Então, nós precisamos dos pais. Agora, se o pai coloca que não aguenta, quem somos nós? E a gente ouve muito aqui	**A escola sozinha ela não caminha**: 1. A escola sozinha não consegue desempenhar seu papel educativo. **Aguentar**: 1. Suportar (peso, carga, trabalho, etc.). 2. Manter, sustentar. 3. Manter-se firme. 4. Manter-se, sustentar-se.	A escola sem a parceria com a família não consegue desempenhar com primazia seu papel educativo.
E no ano passado ele foi retido por aproveitamento e esse ano vai ser retido por frequência. E tem muita dificuldade, a dificuldade dele é extrema.	**Reter**: 1. Conservar, manter. 2. Impedir o movimento, fluxo, ou a saída de; deter. 3. Reprimir, conter. **Retido**: 1. No sentido de reprovado; impossibilitado de continuar os estudos na série subsequente. **Dificuldade**: 1. Caráter de difícil. 2. Aquilo que o é. 3. Obstáculo, óbice.	A indisciplina encontra-se vinculada ao baixo aproveitamento escolar, redundando na retenção de alunos na mesma série. O fenômeno também é entendido como não assiduidade do estudante às aulas, o que consequentemente agrava suas dificuldades relativas ao aprendizado.

	4. Situação crítica.	
Só que é assim: tem dias que ele chega... ele dorme até umas dez horas, depois ele acorda, ele desperta, ele não para...ele levanta, ele mexe com todo mundo, ele ri sozinho, sabe? Nós até desconfiamos que ele já é usuário de drogas, com doze anos de idade...	**Mexer**: 1. Importunar com gracejos ou impertinências. **Droga**: 1. Substância cujo uso pode levar a dependência. 2. Substância entorpecente, alucinógena, excitante, etc.	Entre os comportamentos considerados como indisciplinados estão: dormir, levantar-se do lugar, importunar os colegas, rir sozinho. Condutas que possivelmente se apresentem como resultado do uso de drogas.
Uma criança muito boa, que se você chama e se você conversa ele entende, sabe? Só que a influência da rua, de casa é maior do que a influência da escola na vida dele.	**Influência**: 1. Ato ou efeito de influir, influxo. 2. Capacidade, ou poder, que uma pessoa ou coisa tem de interferir no comportamento, no desenvolvimento, na vida de outra; influxo. 3. Autoridade intelectual ou moral que uma pessoa ou coisa exerce sobre outra. **Rua**: 1. Sociedade. **Casa**: 1. Família, lar.	Na vida dos alunos a influência exercida pela sociedade é maior do que a influência exercida pela escola. A indisciplina, portanto, tem uma parte de sua origem externa aos muros escolares.
Ele fala que a escola, ele não precisa disso. Assim, quando tem a indisciplina, a maioria das vezes a criança não quer mesmo. Ela vai vendo aquela situação e ela não tem interesse nenhum. Não sei por quê. Porque é tão novo para não ter interesse nenhum, ele já vai caminhando para outro lado, vamos dizer assim, entre aspas, o lado do mal, que não vai ser bom pra a vida dele. E chega um ponto que ele não consegue mais sair.	**Interesse**: 1. Parte ou participação que alguém tem nalguma coisa. 2. Zelo, simpatia ou curiosidade por alguém ou algo. 3. Grande atenção; empenho. **Lado do mal**: 1. Opções que possam trazer prejuízos à vida do aluno, como por exemplo, o uso de drogas.	Indisciplina é vista como desinteresse do aluno pelos conhecimentos veiculados na escola. Em meio a esta situação alguns acabam fazendo escolhas ruins para a sua vida.
De repente, se ele tivesse tido a oportunidade de ser adotado, hoje ele seria muito melhor porque ele é uma criança muito boa. Nossa, ele vem, ele agrada, ele acata tudo o que a gente fala. Só que daí, de repente, volta pra casa é tudo diferente... A mãe acho que tem... nasceu o décimo bebezinho... Então, que tempo que a mãe tem pra ele? Não tem tempo pra ele, ela não consegue dar conta, ele vai pra rua, pra ela... Mesmo que ela chame a atenção dele, ele não vai obedecer e ela vai correr atrás de que forma?	**Oportunidade de ser adotado**: 1. Oportunidade de ter outra família; viver em outro contexto. **Não consegue dar conta**: 1. Não consegue cuidar do filho tal como se espera. **Obedecer**: 1. Sujeitar-se à vontade ou à autoridade ou ao mando de outrem. 2. Cumprir, executar. 3. Estar sujeito. 4. Não resistir, ceder. 5. Estar ou ficar sujeito a uma força ou influência	Entra outra vez em questão o ambiente familiar, capaz de direcionar a criança determinadas condutas, apropriadas ou não. Aponta a falta de tempo e/ou condições da família em cuidar da criança como elementos desencadeadores da desobediência.

Então a gente fica triste... A gente fica muito feliz quando a gente consegue ajudar e a gente fica muito triste quando a gente não consegue. Porque a gente queria, vamos dizer assim, salvar a todos, acolher a todos... Não consegue, infelizmente...	**Triste**: 1. Que tem mágoa ou aflição. 2. Cheio de melancolia; infeliz. 3. Abatido, deprimido. 4. Que infunde tristeza. **Feliz**: 1. Que goza de satisfação, sorte, ventura; afortunado. 2. Intimamente contente, alegre. 3. Que teve ou tem bom resultado; bem-sucedido. 4. Favorecido pela sorte; afortunado. 5. Que proporciona, traz ou transmite felicidade. **Salvar**: 1. Tirar ou livrar (de ruína, perigo, ou perda total). 2. Defender, preservar. **Acolher**: 1. Dar agasalho ou acolhida a. 2. Atender, receber.	A entrevistada, ao final do depoimento fala de sua alegria quando consegue ajudar um aluno, mas também da tristeza que sente quando isso não se concretiza. Infere-se a partir de então que o aluno indisciplinado talvez necessite ser “salvo” das condições que o cercam, sendo acolhido pela escola.

APÊNDICE D – QUADRO IDEOGRÁFICO DA COORDENADORA PEDAGÓGICA "ELIANE"

Unidades de Significado (Linguagem do Sujeito)	Variação eidética (Consulta ao léxico)	Discurso Articulado (Asserções da Pesquisadora)
É muito grande aqui a indisciplina. Tive uma experiência pessoal muito forte.	**Indisciplina**: 1. Procedimento, ato ou dito contrário à disciplina. **Disciplina**: 1. Regime de ordem imposta ou mesmo consentida. 2. Ordem que convém ao bom andamento de uma organização. 3. Relações de subordinação do aluno ao mestre. 4. Submissão ao um regulamento. **Disciplinar**: 1. Sujeitar(-se) ou submeter(-se) à disciplina. 2. Castigar(-se) com disciplinas. **Experiência**: 1. Conhecimento que se obtém na prática. 2. Prática da vida. 3. Habilidade ou perícia resultante do exercício contínuo duma profissão, arte ou ofício. 4. Experimento. **Forte**: 1. Que tem força; vigoroso. 2. Intenso; violento.	A coordenadora vê a indisciplina como algo muito frequente na escola. Sua fala se baseia em uma experiência pessoal muito intensa junto ao fenômeno.
E aqui tem uma regra que não pode usar boné e tinha um aluno que estava com boné. Enquanto a diretora foi tentar pegar o boné, ele correu. Eu consegui pegar e no que eu virei o primo dele me deu um soco no peito e me arranhou, chegou a tirar sangue do meu braço... [...]Um tem quatorze e o outro tem treze. E o outro foi para dar um murro nas minhas costas e uma professora puxou ele, e ele deu um murro no braço dela. Então a experiência que a gente tem aqui não é agradável e infelizmente está aumentando muito.	**Regra**: 1. Aquilo que regula, dirige, rege ou governa. **Soco**: 1. Golpe com a mão fechada, murro. **Arranhar**: 1. Raspar ou ferir de leve com as unhas ou com a ponta de qualquer objeto. **Tirar sangue**: 1. Machucar a ponto de sangrar. **Murro**: 1. Soco. **Desagradável**:	Indisciplina como não observância das regras pré-estabelecidas. Percebe-se o não reconhecimento da autoridade da diretora, nem da coordenadora. Enfrentamento à autoridade. A coordenadora relata uma experiência de agressão física, cometida por dois alunos que desrespeitavam as regras da escola. Um aluno com 14 anos e outro com treze. Nesse momento observei muita comoção em sua fala. As agressões só não foram piores devido à intervenção de uma professora que se colocou

	1. Que desagrada; não agradável. **Agradar**: 1. Ser agradável; aprazer. 2. Satisfazer o gosto, o critério, as exigências de. 3. Causar satisfação. 4. Contentar, satisfazer. **Experiência**: 1. Conhecimento que se obtém na prática. 2. Prática da vida. 3. Habilidade ou perícia resultante do exercício contínuo duma profissão, arte ou ofício. 4. Experimento.	em meio ao conflito, afastando-o da coordenadora, mas sofrendo também agressão física por parte do aluno. Essa experiência é adjetivada pela coordenadora como "não agradável". Na sua visão infelizmente o problema tem alcançado proporções cada vez maiores.
Temos casos de droga na escola, que é muito grande. Até o uso do boné, nós fizemos essa regra de não poder [usar] porque eles traziam demais... Aqui isso tem... Eles mentem que eles estão com cocaína e você não sabe se é ou não, porque eles também fazem a raspa do giz... Então, às vezes você vai lá achando que é, entendeu? Então assim: a indisciplina aqui é muito grande! Como nesse caso de agressão, eu fui e fiz corpo delito, fiz B.O., mas eu sei que não vai dar nada, porque ele é menor de idade, mas pelo menos, minha parte foi feita.	**Droga**: 1. Substância cujo uso pode levar a dependência. 2. Substância entorpecente, alucinógena, excitante, etc. **Regra**: 1. Aquilo que regula, dirige, rege ou governa. **Mentir**: 1. Afirmar coisa que se sabe ser contrária à verdade. 2. Errar no que diz. 3. Induzir um erro. 4. Enganar. **Mentira**: 1. Ato de mentir; impostura; fraude; engano; erro; ilusão. **Cocaína**: 1. Alcaloide tóxico encontrado na coca. **Indisciplina**: 1. Procedimento, ato ou dito contrário à disciplina. **Disciplina**: 1. Regime de ordem imposta ou mesmo consentida. 2. Ordem que convém ao bom andamento de uma organização. 3. Relações de subordinação do aluno ao mestre. 4. Submissão ao um regulamento. **Disciplinar**: 1. Sujeitar(-se) ou submeter(-	Indisciplina atrelada ao uso de drogas, que é muito grande nessa escola. Regras pensadas para o bem dos próprios alunos (a proibição do uso de bonés para evitar que escondam drogas ali). A coordenadora chegou a registrar um boletim de ocorrência na delegacia, mas expressa sua incredulidade quanto às consequências do ato para os alunos envolvidos. Mostra a questão da impunidade dos agressores.

	se) à disciplina. 2. Castigar(-se) com disciplinas. **Muito grande**: 1. Muito frequente; muito intensa. **Corpo de delito**: 1. Exame realizado por perito com o objetivo de constatar a materialidade do fato criminoso. **B.O.**: 1. Boletim de ocorrência; registro de ocorrência criminal. **Não vai dar nada**: 1. Não haverá consequências.	
Nós fazemos palestras, fazemos tudo que está no nosso alcance aqui, mas infelizmente o apoio não é tão grande. Mas o que nós tentamos fazer é melhorar... Mas está muito difícil, não estamos conseguindo. Esse foi um caso que aconteceu.	**Apoio**: 1. Tudo o que serve de sustentáculo ou suporte. 2. Auxílio, socorro. **Difícil**: 1. Árduo, custoso. 2. Trabalhoso. 3. Penoso. 4. Embaraçoso. 5. Intricado. 6. Insociável, intratável. **Dificuldade**: 1. Caráter de difícil. 2. Aquilo que o é. 3. Obstáculo, óbice. 4. Situação crítica.	Conta dos esforços empreendidos no sentido de solucionar os problemas disciplinares, mas sem sucesso. Sente que não existe o apoio necessário. A escola procura fazer aquilo que é possível, mas a coordenadora avalia os esforços como não surtindo o efeito desejado; não vê os frutos desse trabalho. Fala da dificuldade e da experiência de não consecução dos objetivos propostos.
Tem problema entre eles, muita briga entre eles, briga de meninas de onze anos, brigando de tirar sangue uma da outra.	**Problema**: 1. Questão não solvida, ou de solução difícil. **Brigar**: 1. Lutar braço a braço. 2. Lutar, contender, disputar. **Tirar sangue**: 1. Machucar a ponto de sangrar.	Indisciplina é entendida como “problema”, conflito entre os alunos; brigas; agressões físicas. Aqui aparece a questão do gênero, quando a coordenadora destaca ‘meninas de onze anos” que se machucam a ponto de “tirar sangue uma da outra”. Há também entre os meninos, mas o fato de a coordenadora citar as meninas, chama a atenção, por parecer que isto seja mais esperado da parte dos meninos e não das meninas. Evidencia que o problema envolve ambos os gêneros.
Aqui é o bairro, a vila aqui, a clientela nossa já é muito problemática. Então, eles trazem para dentro da escola o que vivenciam dentro da casa. A clientela é toda problemática, muito problemática e muito	**Clientela**: 1. Conjunto de clientes. 2. Alunos atendidos pela instituição. **Problemática**: 1. Apresenta problema.	Indisciplina aparece vinculada ao tipo de clientela atendido pela escola, considerada muito problemática. Assim, o fenômeno tem a ver com aquilo que os alunos vivenciam no contexto da família, e os

esquecida, totalmente esquecida.	**Problema**: 1. Questão não solvida, ou de solução difícil. **Casa**: 1. No contexto da família. **Esquecer**: 1. Deixar sair da memória; não se lembrar de. 2. Pôr de lado; desprezar. 3. Perder o amor, a estima a (alguém). 4. Deixar, largar.	problemas enfrentados pela escola são reflexo dos problemas existentes nos lares. Coloca que a clientela é problemática, mas também esquecida, dando a entender que o poder público não oferece o auxílio necessário, não oferece estrutura ás famílias que ali residem. (Inferência).
Então nós não temos apoio dos pais, certo? Aqui temos agressão até de pais... Os próprios pais, quando nós chamamos para tentar conversar, somos até agredidas pelos pais. E chamamos, mas quando chamamos é muito difícil eles virem.	**Apoio**: 1. Tudo o que serve de sustentáculo ou suporte. 2. Auxílio, socorro. **Agredir**: 1. Acometer, atacar. 2. Ofender. 3. Ter conduta hostil a. 4. Bater em; surrar. **Difícil**: 1. Árduo, custoso. 2. Trabalhoso. 3. Penoso. 4. Embaraçoso. 5. Intricado. 6. Insociável, intratável. 7. Pouco provável.	Sente a falta de apoio dos pais. Além de sentir a falta de apoio dos pais, estes também são protagonistas de agressões contra a autoridade da escola, contra os coordenadores. Isso quando eles comparecem à escola, pois isso não é comum. Quando vêm, por vezes ocorrem agressões. Impossibilidade de parceria com família, embora a escola esteja disposta.
Então, até um tempo atrás, por ter pego um celular de um aluno, que também não pode entrar com celular na sala de aula, eu peguei, e quando eu fui para sair aqui na esquina tinha um grupo me esperando [falando bem baixinho, parece que para evitar que outras pessoas ouvissem]. Então é isso que eu falei para você, se você quer descobrir coisas sobre a indisciplina é aqui dentro.	**Ter pego**: 1. Retirado **Esperando**: 1. Espreitando. **Descobrir**: 1. Conhecer, desvelar, compreender. **Indisciplina**: 1. Procedimento, ato ou dito contrário à disciplina. **Disciplina**: 1. Regime de ordem imposta ou mesmo consentida. 2. Ordem que convém ao bom andamento de uma organização. 3. Relações de subordinação do aluno ao mestre. 4. Submissão ao um regulamento.	As tecnologias como, por exemplo, o celular tem causado contratempos no ambiente escolar, já que desvia a atenção dos alunos. Nesse ponto, a coordenadora expõe uma outra experiência na qual se sentiu ameaçada. Outro caso de quebra, de desrespeito às regras da escola. Sente-se no dever de fazer cumprir as regras estabelecidas, mas já passou pela experiência de ameaça, quando advertiu um aluno e retirou o seu aparelho. Experiência de revide de alunos que tiveram chamada a atenção. Vê o ambiente da escola como um lugar com muitos casos de indisciplina, como local privilegiado de ocorrências (privilegiado no sentido negativo, querendo dizer que ali acontecem muitas ocorrências).

	Disciplinar: 1. Sujeitar(-se) ou submeter(-se) à disciplina. 2. Castigar(-se) com disciplinas.	
Está muito difícil, é muita coisa, mas é muita coisa [falando com ênfase]. É assim, você acordar e falar: "Não, eu vou porque eu preciso, porque é um amor que eu sinto. Mas se for para você parar friamente e pensar... [pausa longa, respirando fundo] dá vontade de parar... Eu estou nessa.	**Dificuldade**: 1. Caráter de difícil. 2. Aquilo que o é. 3. Obstáculo, óbice. 4. Situação crítica. **Difícil**: 1. Árduo, custoso. 2. Trabalhoso. 3. Penoso. 4. Embaraçoso. 5. Intricado. 6. Insociável, intratável. 7. Pouco provável. **Parar**: 1. Abandonar a carreira. **Eu estou nessa**: 1. Essa é a minha situação; estou pensando nisso.	Sua fala evidencia a dificuldade sentida em lidar com o fenômeno no cotidiano da escola, chegando a não sentir vontade de ir para o trabalho, ou ainda, algumas vezes pensando mesmo em abandonar a carreira. Um desabafo de alguém que parece estar cansada pelas dificuldades enfrentadas no dia a dia do trabalho, relacionadas à indisciplina...
Mas isso é direto: xingam, palavras de baixo calão para os professores é todo o dia, para não falar assim todas as aulas. Então os professores estão estressados. Chega no final do ano: professores estressados, coordenadores estressados e a diretora principalmente. Então assim, é uma coisa que eu acho que precisa de um estudo assim de quem gosta. Eu acho que a gente está precisando de um estudo de quem gosta, não um estudo de quem quer fazer para ganhar dinheiro, entendeu? É um estudo para quem gosta. Nós estamos precisando muito de ajuda! A educação está precisando muito de ajuda, muito!	**Isso é direto**: Isso é frequente. **Xingar**: Dirigir insultos ou palavras afrontosas. **Palavras de baixo calão**: Palavras impróprias; palavrões. **Estresse**: Conjunto de reações do organismo a agressões de ordem física, psíquica, infecciosa, e outras, capazes de perturbar-lhe a homeostase; estricção. **Ajuda**: 1. Ato ou efeito de ajudar. 2. Auxílio, amparo, socorro. 3. Favor, obséquio.	Indisciplina também envolvem agressões verbais como xingamentos aos professores frequentemente. Em sua fala fica evidente o stress que tais atitudes causam aos professores e á equipe gestora da escola. Reconhece a importância e a necessidade de estudos a respeito do tema, em busca de ajuda para solucionar os problemas enfrentados pelas escolas; ajuda para o enfrentamento do fenômeno nas escolas.
Teve briga entre duas meninas aqui que precisaram de seis pessoas para tentar separar uma da outra. Ontem mesmo teve um caso de um menino que foi... e a menina estava dando risada, ele achou que era dele, ele foi e deu um tapa no rosto da menina e quebrou o óculos da menina. Daí a menina levantou, foi e deu um outro tapa...	**Brigar**: 1. Lutar braço a braço. 2. Lutar, contender, disputar. **Tapa**: 1. Pancada com a mão, forte ou leve, em qualquer parte do corpo: 2. Bofetada.	Brigas envolvendo também as meninas, o que geralmente não se espera. Infere-se que esta é uma prática mais comum entre meninos, mas as meninas também estão se envolvendo em conflitos agressões físicas entre si. Agressões por motivos corriqueiros, revide.

Mas a maior, que é assim, o caso mais assim, é entre os alunos, sabe, entre eles. E tem também os casos em que a gente chama as mães, porque a gente chama a mãe dos dois lados, e elas brigam aqui. Então, além da gente ter que defender, separar os alunos, a gente tem que separar os pais também. Porque os pais também brigam e ensinam o filho que se não bater quando chegar na casa ele vai apanhar. Então olha o trabalho que a gente tem que fazer.	**Maior**: 1. Situação mais grave. **Brigar**: 1. Lutar braço a braço. 2. Lutar, contender, disputar. **Briga**: 1. Luta, conflito. 2. Quebra de boas relações; desavença, rixa. **Defender**: 1. Prestar socorro ou auxílio a; proteger, amparar. 2. Opor a força, oferecer resistência, a um ataque ou agressão feita a. **Separar**: 1. Fazer a disjunção de (o que estava junto ou ligado); desunir, apartar, isolar. **Bater**: 1. Dar sucessivas pancadas ou golpes em. 2. Dar choque(s) ou pancada(s) com.	Os conflitos maiores acontecem entre os alunos. Em casos em que é preciso chamar os responsáveis, porque se pretende ouvir os dois lados, eles brigam ali. Os responsáveis brigam ali e as coordenadoras precisam apartá-los. Além de já fazerem esse trabalho com alunos, precisam também conscientizar os pais, posto que estes acabam incentivando as agressões ao invés de trabalhar para sua extinção – o que comumente de espera.
Desgasta porque a gente não vê solução. Porque quando você vê que você está fazendo um trabalho e que está, mesmo que seja pouquinho, mas que está melhorando dá uma... [gesticulando como forma de dizer que se sente motivada, "para cima"]. Porque eu sou professora, então, na sala de aula você tem trinta alunos, trinta e cinco alunos, um que você vê que deu uma melhorada, gente!!! [expressando satisfação]. Mas na coordenação é muito difícil. Porque aqui só vêm os piores casos e que você infelizmente, com dor no coração que eu estou falando isso para você, que você vê que não-tem-solução [pausadamente, silabando]. E eu estou a pouco tempo na coordenação, então para mim, eu estou sofrendo muito porque eu ainda tinha esperança. Porque eu sempre dei aula para os pequenos e eu vendo os grandes eu... [pausa longa] não acho que tenha	**Desgastar**: 1. Gastar ou consumir pelo atrito. 2. Gastar; destruir. **Solução**: 1. Ato ou efeito de solver; solvência. 2. Meio de superar ou resolver uma dificuldade, um problema. **Dificuldade**: 1. Caráter de difícil. 2. Aquilo que o é. 3. Obstáculo, óbice. 4. Situação crítica. **Difícil**: 1. Árduo, custoso. 2. Trabalhoso. 3. Penoso. 4. Embaraçoso. 5. Intricado. 6. Insociável, intratável. 7. Pouco provável. **Piores**: 1. Os casos mais difíceis, complicados.	Percebe-se na fala da coordenadora a experiência de desgaste, oriundo de árduo trabalho para solução dos conflitos permanentes existentes na escola e a ausência de resultados concretos. Mesmo que estes resultados fossem discretos, isso já traria satisfação profissional, por perceber que os esforços não foram em vão. Expressa a dificuldade de atuar na coordenação com relação à indisciplina, pois para ela geralmente chegam os piores casos, os casos mais graves, mais difíceis de se resolver. Uma experiência de sofrimento, pois vê sua esperança de dias melhores se esvaindo com o passar do tempo.

solução.	**Infelizmente**: 1. De maneira infeliz; com infelicidade. 2. Desgraçadamente; lamentavelmente. **Com dor no coração**: 1. Com pesar. **Sofrer**: 1. Ser atormentado, afligido por. 2. Suportar, aguentar. 3. Passar por, experimentar (algo desagradável ou trabalhosa, situação difícil, etc.). 4. Sentir dor física ou moral. **Sofrimento**: 1. Ato ou efeito de sofrer. 2. Dor física. 3. Angústia, aflição, amargura. 4. Paciência, resignação. 5. Infortúnio; desastre. **Esperança**: 1. Ato de esperar o que se deseja. 2. Expectativa, espera. 3. Fé, confiança em conseguir o que se deseja.	
Só se tivesse... Se reunir um grupo de pessoas que fala "Não. Agora nós só vamos olhar para a educação e vamos resolver isso" [enfaticamente]. Daí sim. Mas isso a gente sabe que... a chance disso acontecer é quase nula. Não é interesse. Nós estamos agora mudando de prefeito, então a esperança é que... [isso mude, melhore]. Sempre, a gente tem que ter um pouquinho de esperança...	**Resolver**: 1. Fazer desaparecer, ou decompor. 2. Achar a solução ou explicação de. 3. Dar solução ou desfecho a. 4. Deliberar-se a; decidir. **Nula**: 1. Nenhuma. **Interesse**: 1. Parte ou participação que alguém tem nalguma coisa. 2. Zelo, simpatia ou curiosidade por alguém ou algo. 3. Grande atenção; empenho.	Mesmo assim, diante da diluição da esperança, ainda resta uma pontinha de fé, quando coloca a possibilidade de surgir apoio do poder público municipal atual. Mas em sua fala, isso se mostra improvável... Ainda resta uma esperança, mesmo que pequena de que as coisas melhorem. Fala da falta de interesse do governo municipal. Colocar que em off a coordenadora colocou do interesse em se esconder os problemas vivenciados nas escolas tatuianas...
É o que eu falei. Da briga que é constante, do uso de drogas, temos meninas já grávidas com doze anos. Então aqui é assim: se você precisar de um lugar que tem problema é vir aqui, a gente tem de todo tipo, sabe? Então assim, para você tentar recuperar um aluno, antes você tem que recuperar o ser humano... [pausa longa, com	**Brigar**: 1. Lutar braço a braço. 2. Lutar, contender, disputar. **Briga**: 1. Luta, conflito. 2. Quebra de boas relações; desavença, rixa. **Droga**: 1. Substância cujo uso pode	A indisciplina escolar, na visão da coordenadora, é constante e encontra-se atrelada a questões externas à escola como o uso de drogas, que embora seja utilizada fora dali, trás consequências para o contexto da sala de aula; à gravidez na adolescência, uma questão que envolve a sexualidade e a maturidade das

lágrimas nos olhos]. E para você recuperar o ser humano você precisa do apoio da família e eles não tem família, entendeu? Então... [pausa longa] não tem como você pegar e levar embora para a sua casa... A vontade é... de alguns dá vontade, mas não tem como... [lágrimas escorrem pelo rosto].	levar a dependência. 2. Substância entorpecente, alucinógena, excitante, etc. **Gravidez**: 1. Gestação. **Problema**: 1. Questão não solvida, ou de solução difícil. **Recuperar**: 1. Restaurar. 2. Reabilitar. 3. Restabelecer. **Apoio**: 1. Tudo o que serve de sustentáculo ou suporte. 2. Auxílio, socorro. **Vontade**: 1. Faculdade de representar mentalmente um ato que pode ser ou não praticado em obediência a um impulso ou a motivos ditados pela razão. 2. Sentimento que incita alguém a atingir o fim que essa faculdade propõe. 3. Capacidade de escolha, de decisão. 4. Firmeza, ânimo. 5. Capricho, veleidade. 6. Desejo ou determinação expressa. 7. Necessidade fisiológica.	alunas, o que certamente gera problemas no que se refere à vida pessoal, e consequentemente, à vida acadêmica dos estudantes que passam por esta experiência ainda tão jovens. Questões compreendidas pela coordenadora como problemas que, de certo modo, estão ligados às condutas indisciplinadas de alguns estudantes. Em sua visão nessa escola é possível encontrar toda sorte de problemas, que acabam redundando nas frequentes manifestações de indisciplina. Para ela, o apoio da família seria a chave para "recuperar" estes alunos, mas uma parceria inexistente, já que muitos ali não têm família, ou a têm apenas nominalmente, sem poder contar com o apoio de deus membros. Sua vontade é ajudar alguns desses alunos, trazendo-os para mais perto de si, oferecendo o acolhimento necessário.
Agora que era para eu estar entrando, mas assim... Começa a 1h [13h] e aí já começam os problemas...	**Problema**: 1. Questão não solvida, ou de solução difícil.	Segundo a entrevistada, os problemas disciplinares ocorrem desde o momento de entrada até a hora da saída da escola.
Aqui tem a prova do SARESP que se presta todo o ano. Para nós conseguirmos professor para vir para cá é difícil. Os professores têm medo. Elas pedem para o marido trazer porque elas têm medo de vir de carro. Nesse caso desse menino, ele chutou, quebrou a porta da escola e, além disso, ainda foi e riscou o carro da diretora e quebrou o retrovisor do carro dela. Entendeu? Então se a gente deixa o carro ali, você não sabe como vai estar na hora que você sair. Dependendo do que aconteceu, se teve briga... Se você se	**Difícil**: 1. Árduo, custoso. 2. Trabalhoso. 3. Penoso. 4. Embaraçoso. 5. Intricado. 6. Insociável, intratável. 7. Pouco provável. **Medo**: 1. Sentimento de viva inquietação ante a noção de perigo real ou imaginário, de ameaça; pavor, temor. 2. Receio. **Chutar**: 1. Dar chute ou chutes em.	Por conta das muitas ocorrências de indisciplina, está difícil encontrar docentes que queiram dar aula nessa escola. Segundo a coordenadora eles temem agressões físicas ou avarias aos bens pessoais, como aos seus carros, por exemplo. Isso principalmente se houve algum conflito durante a aula.

intrometer aqui...	**Chute**: 1. Pontapé. **Quebrar**: 1. Reduzir a pedaços; fragmentar, despedaçar **Brigar**: 1. Lutar braço a braço. 2. Lutar, contender, disputar. **Briga**: 1. Luta, conflito. 2. Quebra de boas relações; desavença, rixa.	

APÊNDICE E – QUADRO IDEOGRÁFICO DA COORDENADORA PEDAGÓGICA "FÁTIMA"

Unidades de Significado (Linguagem do Sujeito)	Variação eidética (Consulta ao léxico)	Discurso Articulado (Asserções da Pesquisadora)
Enquanto coordenadora eu procuro orientar meus professores pra tornar o ensino mais atraente. Então, diversificando as técnicas, as maneiras de trabalhar com o aluno, utilizando os meios que a gente tem, técnicos, né, de informação, o Datashow, rádio... Porque eles [os alunos] estão dentro das mais modernas tecnologias, entende? E a escola no quadro e no giz não oferece atrativo nenhum [...] Então a gente pede pra que eles [professores] diversifiquem as atividades, pesquisem na internet outras maneiras de passar aquele conteúdo. Porque às vezes aquele conteúdo é muito chato de passar. Tem assuntos mesmo difíceis, mas então eles que estudem, que preparem a aula, principalmente que preparem a aula pra... chamar a atenção dos alunos. Porque muito da indisciplina na sala de aula é o desinteresse do aluno pelo que o professor está passando. Que a gente vê: por que determinados professores conseguem disciplina, atenção dos alunos naquela sala, e outros professores não?	**Atraente**: 1. Que atrai, seduz, fascina. **Maneiras**: 1. Estratégias. **Meios**: 1. Recursos empregados para alcançar um objetivo; expediente, método. **Datashow**: 1. Projetor de vídeo. **Chato**: 1. Maçante. **Passar**: 1. Transmitir, trabalhar. 2. Desenvolver, abordar. **Indisciplina**: 1. Procedimento, ato ou dito contrário à disciplina. **Interessante**: 1. Que interessa; importante. 2. Que prende a atenção; que cativa. **Desinteresse**: 1. Falta de interesse. 2. Desprendimento. 3. Isenção. **Interesse**: 1. Aquilo que convém, que importa, seja em que domínio for. 2. Sentimento de zelo, simpatia, preocupação ou curiosidade por alguém ou alguma coisa. 3. Empenho 4. Curiosidade. **Disciplina**: 1. Regime de ordem imposta ou mesmo consentida. 2. Ordem que convém ao bom andamento de uma organização. 3. Relações de subordinação do aluno ao mestre. 4. Submissão ao um regulamento.	Na percepção de Fátima, uma aula interessante, bem preparada, utilizando recursos diferenciados, pode prevenir o aparecimento da indisciplina entre os alunos. Nota-se sua preocupação em trabalhar a questão de modo preventivo, orientando o corpo docente a usufruir dos diversos meios disponíveis para tornar a aprendizagem prazerosa, significativa. Para tanto, afirma ser necessário que os professores fujam dos formatos e recursos tradicionalmente utilizados, e aproveitem as variadas tecnologias que já fazem parte do cotidiano dos estudantes. Mesmo um conteúdo mais difícil pode ser trabalhado de forma atraente, de modo a chamar a atenção dos estudantes, facilitando o processo de ensino-aprendizagem. Para a coordenadora, na maioria das vezes, a indisciplina está relacionada ao desinteresse do aluno pelo tipo de aula que está sendo ministrada, e que poderia ter mais aceitação se o educador se dispusesse a apresentar seu conteúdo de outro modo. Nesse sentido, percebe que existem diferenças quanto às manifestações do fenômeno, dependendo da atuação dos professores: alguns conseguem a atenção dos alunos e outros não. Em sua percepção, os primeiros assim o fazem porque, geralmente, dispõem de algum diferencial nas aulas que apresentam. A partir disso, podemos inferir que os últimos não alcançam o referido sucesso pela ausência de atrativos em suas explanações. Assim, as práticas pedagógicas constituem um dos motivos pelos quais uma mesma turma comporta-se de maneiras

	Atenção: 1. Aplicação cuidadosa da mente a alguma coisa. 2. Exame atento; reparo.	diferentes na presença de determinados docentes.
Também, agora falando um pouco do professor. O professor eventual: nem sempre ele tem... A gente pede, a gente tem pastas com material, olha aqui... [a coordenadora me mostrou pastas com diversos planos de aula prontos, para emergências]. Porque normalmente a gente pede para que o professor, quando ele sabe que vai faltar, ele deixe atividade. Então, para que continue a apostila, sabe? Nunca um assunto novo para explicar, claro. Mas umas atividades, uma pesquisa... Mas nem sempre os professores deixam. Então aqui tem bastante... Às vezes o professor vai pra sala despreparado. Então a gente tem que intervir porque é uma indisciplina total. Pra começar um professor eventual, eles tem uma ideia, e a gente vai na sala e diz que é um professor formado. Só que nem sempre é professor da área. Às vezes um professor de matemática vai dar aula de História, ou de Geografia vai dar aula de Ciências... A gente procura na medida do possível, sabendo da especialidade de cada professor, colocar aqueles que, por exemplo: falta um professor de Educação Física, é sempre o professor Francisco que vai, porque ele é professor de Educação Física. Mas com essa falta de professores nem sempre a gente consegue colocar um professor da área. Então, também percebemos a intervenção do inspetor de aluno e do coordenador quase que direto em determinadas aulas, porque os alunos ficam indisciplinados.	**Professor eventual**: 1. Professor substituto, estagiário. **Atividade**: 1. Conteúdos, tarefas. **Despreparado**: 1. Sem preparo, sem planejamento. **Quase que direto**: 1. De modo frequente.	A coordenadora estabelece uma relação entre as manifestações de indisciplina e a falta de experiência ou preparo do professor. O fenômeno aparece associado à inexperiência do professor iniciante, bem como daqueles que eventualmente necessitam fazer alguma substituição, mas não dominam os conteúdos da disciplina sobre a qual deverão ministrar as aulas. O primeiro, por estar começando na carreira nem sempre tem a vivência de como lidar com o fenômeno, evitando-o ou intervindo quando este se faz presente. Já o professor substituto, mesmo com anos de estrada, sofre por sentir-se inseguro quanto ao assunto que deverá desenvolver, tornando-se alvo fácil da indisciplina. Nessa perspectiva, o fenômeno pode surgir da percepção dos estudantes sobre o preparo insuficiente dos educadores, abrindo precedentes para condutas perturbadoras como forma de testá-los. O problema, geralmente, surge quando os professores efetivos necessitam faltar por algum motivo, sem deixar a aula preparada para quem irá assumir o seu lugar. Ou ainda, da carência de educadores em áreas específicas do conhecimento, fazendo com que muitos assumam compromissos envolvendo disciplinas para as quais não estão devidamente habilitados. Outro ponto importante a ser analisado é o grande número de faltas entre os professores, um problema recorrente nas escolas de modo geral, porém um pouco mais visível nas instituições da rede pública.
[...] Ah, os professores sempre vem, chama a coordenadora. Por quê? Os alunos não	**Interesse**: 1. Aquilo que convém, que importa, seja em que domínio	Tanto nos casos de indisciplina envolvendo professores iniciantes e substitutos, como

querem copiar: "*Eu não vou copiar!*". E daí eles ficam conversando. Não querem copiar e como que o professor vai obrigar a copiar? Porque eles não têm interesse na aula e em vir pra escola... [...] Eles ficam correndo, eles ficam um mexendo com o outro, eles brigam, sabe? E um cutuca o outro... É assim. E muitas vezes, infelizmente, o professor sentado, de braços cruzados, vendo aquilo pegar fogo. Isso que é triste... Então a gente pede que o professor tenha sempre algo, inclusive esses livrinhos que o Paulo [diretor] tem que fala sobre as virtudes, né? Tanta coisa que a gente pode conversar com eles, sobre a obediência, o respeito, não sei. A gente tem elementos pra ficar mais de uma aula lá falando, conversando. Mas muitos são professores novos, alguns estudantes, então eles ainda não têm essa prática de sala de aula e o trato com os alunos. Por isso que gera muita indisciplina. [...] E o professor também, mesmo o professor da classe quando chega pega um livro, procura aqui [gesticulando como se estivesse folheando um livro]... A gente vê que não preparou a aula e o aluno percebe. E também quando o aluno não entende e pede para o professor explicar e ele fala: *"Mas você estava conversando na aula que eu expliquei e eu não vou explicar novamente"*. Também gera tumulto na sala de aula. Eles se revoltam contra o professor, fica uma situação bastante delicada. Aquele choque professor e aluno. Fica também uma situação muito difícil.	for. 2. Sentimento de zelo, simpatia, preocupação ou curiosidade por alguém ou alguma coisa. 3. Empenho 4. Curiosidade. **Mexendo com o outro**: 1. Incomodando o colega. **Brigar**: 1. Lutar braço a braço. 2. Lutar, contender, disputar. **Briga**: 1. Luta, conflito. 2. Quebra de boas relações; desavença, rixa. **Cutucar**: 1. Provocar, incomodar. **De braços cruzados**: 1. Olhando a situação de forma passiva, sem agir para transformar a realidade. **Vendo aquilo pegar fogo**: 1. Olhando a situação de forma passiva, sem agir para transformar a realidade. **Virtudes**: 1. Valores morais. **Obediência**: 1. Ato ou efeito de obedecer. 2. Hábito de, ou disposição para obedecer. **Obedecer**: 1. Sujeitar-se à vontade ou à autoridade ou ao mando de outrem. 2. Cumprir, executar. 3. Estar sujeito. 4. Não resistir, ceder. 5. Estar ou ficar sujeito a uma força ou influência. **Respeito**: 1. Ato ou efeito de respeitar(-se). 2. Reverência, veneração. 3. Obediência, deferência, submissão, acatamento. 4.Consideração, importância. **Prática**: 1. Experiência.	naqueles encaminhados por professores efetivos, Fátima conta que necessita fazer constantes intervenções em sala de aula. A indisciplina aqui apresenta diferentes sentidos. Pode ser entendida como a recusa dos alunos em realizar as tarefas propostas pelos professores; conversas paralelas; desinteresse pelos estudos, deslocamentos desnecessários, correrias, provocações, brigas, conflitos. De acordo com a coordenadora, em algumas situações é possível encontrar professores que não agem diante dessas manifestações, assistindo a tudo sem se mover em busca de solução. Constatação que lhe causa tristeza. Conforme sua fala, parece haver a percepção de que a indisciplina se manifesta, principalmente, quando o professor não assume o seu papel, isentando-se de assumir o controle da situação, ou seja, atuar de forma preventiva ao seu aparecimento, ou agir de forma assertiva nas situações em que o fenômeno já se faça presente. Para a participante, uma forma prática de garantir a prevenção dessas expressões, seria o docente ter sempre uma "carta na manga", alguns conteúdos extras que sejam interessantes, capazes de gerar discussões profícuas entre os alunos. Nesse sentido, é importante que o professor tenha a sensibilidade de aproveitar todo o tempo da aula, promovendo oportunidades para ensinar valores. Isso pode ser feito quando o conteúdo previsto já foi encerrado e ainda se dispõe de alguns minutos, por exemplo. Fica, pois, implícito que o diálogo é uma das estratégias para se lidar com os casos de indisciplina, assim como para trabalhar a sua prevenção. Um aprendizado que os professores novos precisam desenvolver, visto

	Trato: 1. Tratamento. 2. Convivência. 3. Procedimento, modos, maneiras. **Tumulto**: 1. Grande movimento; bulício. 2. Movimento desordenado. 3. Vozearia, algazarra. 4. Motim, agitação. 5. Discórdia, desarmonia, desavença. 6. Agitação ou perturbação moral. **Revolta**: 1. Ato ou efeito de revoltar(-se). **Revoltado**: 1. Que se revoltou ou rebelou. 2. Diz-se da pessoa inconformada, que se sente alvo de injustiça, etc. **Choque**: 1. Oposição, conflito. **Difícil**: 1. Árduo, custoso. 2. Trabalhoso. 3. Penoso. 4. Embaraçoso. 5. Intricado. 6. Insociável, intratável. 7. Pouco provável.	que muitas vezes não têm esse jogo de cintura para conduzir os alunos. A falta de planejamento das aulas, agora envolvendo o professor efetivo, também foi mencionada como causa para o surgimento do fenômeno. Os alunos percebem quando o professor não se preparou para a aula e procuram meios de sabotar a sua improvisação. Outro gatilho para as condutas indisciplinares dos estudantes tem a ver com a recusa do educador em explicar novamente algum ponto da matéria que o aluno não entendeu, geralmente por estar conversando no momento da explicação. Isso normalmente intensifica o problema.
Antes chegavam esses casos de disciplina. Mas agora com a chegada do professor-mediador, que ele já é um mediador, e de outro professor que é o vice-diretor - porque aumentou o número de salas e coube mais um - então eu fiquei mais com a parte pedagógica: chamar aluno, chamar pais, contar da situação de aprendizagem, ligar para casa perguntando por que o filho... O professor manda a lista: *"Olha, esses alunos estão faltando faz dias"*. Então eu ligo pra casa, [para saber] o que está acontecendo? Aluno que precisa de material pra agora, nessa época principalmente pra fazer um trabalho, compensar ausência, a gente vai, vai buscar livro pra ele. Atendo	**Professor-mediador**: 1. Professor que faz a mediação entre a família e a escola nas questões de cunho disciplinar. **Parte pedagógica**: 1. Coordenação; trabalho mais voltado ao acompanhamento docente. **Aprendizagem**: 1. Aprendizado. **Aprender**: 1. Tomar conhecimento de. 2. Tornar-se capaz de (algo), graças a estudo, observação, experiência, etc. 3. Tomar conhecimento de algo, retê-lo na memória, graças a estudo, observação, experiência, etc.	Sobre a sua atuação nos casos de indisciplina, a depoente menciona que ultimamente a tarefa tem sido um pouco mais fácil com a chegada do "professor-mediador". Embora ainda necessite se envolver em determinadas situações, essa nova função aliviou a sua carga, permitindo-lhe realizar coisas que antes não eram possíveis como, por exemplo, a orientação educacional e o acompanhamento do trabalho pedagógico propriamente dito. Explicando de forma breve a função do novo profissional, a coordenadora conta que sua principal incumbência é fazer a mediação dos conflitos entre alunos, professores e família. Atualmente, ele é a pessoa que cuida da maioria das

professores também; pesquiso enquanto o professor está dando aula. Se ele precisa de algum tema, alguma atividade, eu pesquiso. Fiquei mais com a parte pedagógica mesmo. [...] Esse professor mediador ele vai resolver os conflitos família e escola, aluno e professor. Ele justamente é esse elo de ligação entre família e escola, aluno/professor e ele que auxilia na parte de disciplina também [...]. Ajuda bastante...	**Conflito**: 1. Luta, combate. 2. Guerra. 3. Enfrentamento. 4. Oposição entre duas ou mais partes. 5. Desavença entre pessoas, grupos. 6. Divergência, discordância de ideias, de opiniões. **Elo**: 1. Ligação, união, continuação.	ocorrências de cunho disciplinar envolvendo os estudantes.
E a nossa escola não tem uma identidade própria. Por exemplo, os alunos do bairro sempre tratam a sua escola de maneira diferente. Aqui a escola recebe alunos de bairros diferentes da cidade, bairros distantes e da zona rural. E, por outro lado, a gente percebe também que a escola serve de ponto de encontro dos alunos. Ponto de encontro dos alunos [repetição pausada para dar ênfase]. Então eles vem aqui para conversar, pra namorar, pra trocar ideias, mas, pra buscar o conhecimento mesmo...	**Identidade**: 1. O aspecto coletivo de um conjunto de características pelas quais algo é definitivamente reconhecível, ou conhecido. 2. Conjunto de características que distinguem uma pessoa ou uma coisa e por meio das quais é possível individualizá-la. **Alunos do bairro**: 1. Os alunos que frequentam escolas localizadas no próprio bairro. **Ponto de encontro**: 1. Referindo-se à escola como local em que os alunos procuram viver momentos de lazer, diversão, convívio social. **Conhecimento**: 1. Conteúdos acadêmicos. 2. Somatório do que se conhece; conjunto das informações e princípios armazenados pela humanidade. 3. Domínio, teórico ou prático, de uma arte, uma ciência, uma técnica etc.	A participante aponta a falta de identidade da escola como outro fator que influencia o aparecimento do fenômeno. A escola, por ser localizada no centro, recebe alunos de várias regiões da cidade. Isso, em sua opinião, redunda na falta de identidade da instituição, em comparação às escolas localizadas nos bairros, que atendem a uma clientela específica. Aqui, embora a ideia não tenha ficado bem clara, parece que a coordenadora está se referindo ao fenômeno como falta de cuidado dos estudantes para com a referida escola, que poderia ser interpretado em termos de estrutura física e/ou recursos humanos. Além disso, retoma-se a ideia de indisciplina como falta de interesse dos alunos pelas atividades acadêmicas, uma vez que os jovens demonstram enxergar a escola como um ponto de encontro com os amigos, esquecendo-se de sua função primordial.
Temos muitos alunos, mas uma boa parte vem porque os pais obrigam e aí um ponto de vista também que a gente percebe: a bolsa família. Que às vezes a gente liga pra casa avisando que o filho não tem vindo, [para saber] o motivo... Os pais, né, ficam sabendo que os filhos não estão frequentando a escola... Também isso influi: o bolsa família. Então daí eles vem correndo pra escola, porque a escola faz o relatório	**Uma boa parte vêm**: 1. A maioria deles vêm. **Bolsa família**: 1. Projeto do governo que visa atender a população de baixa renda, oferecendo um valor em dinheiro para as famílias de crianças que frequentam a escola.	Fátima diz que boa parte dos estudantes não vai para a escola com o desejo de estudar, como fruto de uma escolha genuína, mas por imposição da família. De acordo com a depoente, muitos alunos não querem estar na escola, mas a frequentam pela pressão dos pais. Aqueles revelam não compreender a importância do processo educativo para sua formação, especialmente para a vida

também, das ausências. Então a gente vê também o elo muito grande, que às vezes, a gente conversa com o aluno o porque daquele comportamento: *"Eu não gosto da escola! Eu venho porque sou obrigado!"*. Então eu acho que aí é um grande motivo da indisciplina... na sala de aula.	**Ausências**: 1. Faltas. 2. Não assiduidade às aulas.	futura. Estes últimos, por sua vez, não se mostram preocupados em relação à aprendizagem dos filhos, mas em garantir os benefícios concedidos pelo governo. Ao dizer que a escola faz o relatório das ausências, a coordenadora está se referindo ao documento que necessita ser enviado periodicamente ao órgão competente que, em casos de faltas frequentes e injustificáveis, impede o recebimento do valor mensal prometido. Percebem-se indícios de que o "ausentar-se das aulas" também pode ser considerado um ato de indisciplina.
Agora na escola, a gente sabe que a nossa clientela vem mudando, ano a ano. E há uns dez anos atrás, quando eu dava aula no magistério eu já explicava para os meus alunos. Nós temos que aprender a lidar com esse aluno, porque não mais o aluno vai se adaptar à escola. A escola que tem que se adaptar a esse novo aluno, e que é bem diferente do nosso modo de viver, né, tanto como eles se vestem, o que eles falam, a maneira deles se comportarem aqui na escola... De início choca bastante a gente, que eles vem de um outro meio.	**Clientela**: 1. Conjunto de clientes. 2. Alunos atendidos pela instituição. **Meio**: 3. Contexto.	A participante afirma ter clareza quanto às mudanças no perfil da clientela atendida ano após ano. Sente a necessidade de que os professores acompanhem essas transformações, posto que os alunos de hoje não são iguais aos de antigamente. Em sua percepção é imperativo que se desenvolvam novas abordagens com vista a alcançar os estudantes dessa geração. Se pensarmos que os tempos são outros e que a sociedade se modernizou, resta ao sistema educativo acompanhar esse movimento, abandonando moldes que já não se encaixam com a realidade presente, e adotando estratégias que se coadunam ao modo de ser dos jovens na atualidade. A partir dessas considerações, infere-se que a indisciplina pode estar associada a uma incompatibilidade entre os métodos pedagógicos utilizados e as especificidades dos estudantes que agora têm maior acesso à educação.
E com essa democratização da educação, que a escola foi aberta pra todos, né, eles tem a chance então de frequentar a escola e a gente tem que ir adaptando a esse novo aluno que está frequentando a nossa escola. Às vezes a gente, fica...	**Democratização**: 1. Ato ou efeito de democratizar(-se). **Democratizar:** 1. Levar à democracia; tornar democrático ou democrata. 2. Pôr ao alcance do povo;	A democratização do ensino é outro ponto relevante quando se analisa as manifestações do fenômeno nos dias atuais. Para Fátima, o acesso de todos à educação foi uma grande conquista. Contudo, a escola precisa se preparar,

Causa um... Nossa, um certo... Até pavor na sala de aula. Porque tem briga na sala de aula, bastou um olhar de lado para o outro já é briga. Brigam muito por causa de menino, de menina, sabe? Às vezes briga lá de fora, do bairro, estoura aqui na escola.	popularizar. 3. Tornar-se democrata ou democrático. 4. Popularizar-se. **Pavor**: 1. Grande susto ou medo; terror. **Brigar**: 1. Lutar braço a braço. 2. Lutar, contender, disputar. **Briga**: 1. Luta, conflito. 2. Quebra de boas relações; desavença, rixa. **Por causa de menino, de menina**: 1. Questões envolvendo a sexualidade. **Estourar**: 1. Vir à tona; tornar público; explodir. 2. Aparecer, chegar, surgir, ocorrer de repente.	adequando-se ao novo público que agora está sob seus cuidados. De certa forma, pode-se pensar que tal abertura, possibilitou o aumento do número de pessoas estudando, e, consequentemente, a frequência e a gravidade dos problemas. No que se refere à indisciplina, a coordenadora relata sentir certo pavor diante dos conflitos que se estabelecem em sala de aula, por motivos que não se justificam. Por vezes, as brigas iniciadas fora da instituição acabam sendo levadas para o seu interior, deflagrando episódios de indisciplina. O fenômeno é, pois, apresentado como sinômino de conflito, briga, desentendimento.
Agora na parte de disciplina também eu... Nossa, o ECA, excelente. Veio para atender muitos casos com crianças. Mas em parte ele tirou muito a autoridade dos pais que vivem reclamando aqui e da escola. Estatuto da criança e do adolescente. Ele veio para resolver muita coisa, claro. Mas em parte, nessa parte da disciplina eu acho que ele também tem a sua pontinha de culpa, sabe? Porque os pais reclamam que na casa chamam a atenção e o filho fica: "*Ai, eu vou reclamar no Conselho Tutelar"*. Porque não sei o quê... E na escola também a gente fica de mãos atadas até certo ponto, com o Estatuto da Criança e do Adolescente, que acho que alguma coisa precisava mudar, né. Ter mais uma rigidez, sabe? Isso também, na minha opinião, influenciou bastante. E muito a parte de disciplina, tanto na sala de aula como na escola de uma maneira geral e na casa também, né. Que os pais chegam aqui e dizem: "*Eu não*	**ECA**: 1. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Disciplina**: 1. Regime de ordem imposta ou mesmo consentida. 2. Ordem que convém ao bom andamento de uma organização. 3. Relações de subordinação do aluno ao mestre. 4. Submissão ao um regulamento. **Chamar a atenção**: 1. Advertir, corrigir. **Conselho**: 1. Corpo consultivo e/ou deliberativo que se reúne para tratar de assunto de interesse público ou particular. **Tutelar**: 1. Relativo à tutela. 2. Proteção. **Tutelar**: 1. Exercer tutela sobre. 2. Proteger, amparar.	Fátima entende que o Estatuto da Criança e do Adolescente trouxe suas contribuições para a sociedade, atendendo às necessidades de muitos, mas ao mesmo tempo, deu origem a novos desafios, como a sublimação da autoridade dos pais e da escola. Para ela, o estatuto tem a sua parcela de responsabilidade nos problemas disciplinares vivenciados nas famílias e nas escolas, uma vez que as crianças e adolescentes passaram a se utilizar desse recurso para ameaçar os pais, quando estes querem corrigi-los. Em sua percepção, o ECA deve existir sim, porém, com maior rigidez em termos de disposições legais.

sei mais o que eu faço com o meu filho. Eu não sei mais...", entende? Eles também estão em situação difícil.	**Tutela**: 1. Encargo ou autoridade conferida a alguém para administrar os bens e dirigir a pessoa de um menor que está fora do pátrio poder, e para representá-lo ou assisti-lo nos atos da vida civil. 2. Proteção, amparo. **De mãos atadas**: 1. Sem ação. 2. Impedidos de agir. **Rigidez**: 1. Qualidade de rígido; rigor, rijeza. 2. Austeridade, rigor, severidade. **Difícil**: 1. Árduo, custoso. 2. Trabalhoso. 3. Penoso. 4. Embaraçoso. 5. Intricado. 6. Insociável, intratável. 7. Pouco provável.	
Então a gente pede pra que eles tornem o ensino mais atrativo, mesmo porque o aluno de sexto ano até o oitavo ano, ele sabe que ele passa. Progressão continuada, ele só repete por faltas. Aí tem um ponto também que a gente vê. Desde que começou essa progressão continuada eu acho que muito do interesse pela escola caiu. Que antigamente, a gente queria tirar nota [...]. Eu estudei aqui, era uma disputa, aquele que tirava nota maior e o interesse no estudo também. E naquele tempo não tinha tanta tecnologia como hoje; era o livro didático, mas a gente ia na biblioteca, a gente pesquisava, a gente sempre queria saber mais, buscava sempre o conhecimento. Mas hoje, o aluno está totalmente desinteressado. [...] Não se esforçam tanto. Igual tem um aluninho aí, eu dei aula pra ele na quinta série, ele não fazia nada. Ele passou pra sexta e não tem uma falta. Passou, né, porque por falta fica. Sétimo ano: passou. Agora ele vai	**Atrativo**: 1. Que tem o poder de atrair. 2. Atraente. 3. Que exerce atração, sedução, fascinação; encantador, fascinante. 4. Acolhedor, simpático. **Ele sabe que ele passa**: 1. O aluno sabe que é promovido para a série seguinte. **Repetir**: Ser reprovado; ficar retido na mesma série. **Interesse**: 1. Aquilo que convém, que importa, seja em que domínio for. 2. Sentimento de zelo, simpatia, preocupação ou curiosidade por alguém ou alguma coisa. 3. Empenho 4. Curiosidade. **Desinteresse**: 1. Falta de interesse. 2. Desprendimento. 3. Isenção.	Outro elemento indicado como causa para as manifestações de indisciplina foi o sistema de progressão continuada, que abre precedentes para que os estudantes não levem o ensino com a seriedade que se observava no passado. Como consequência do sistema vigente, o aluno sabe que independentemente do desempenho acadêmico, ele será aprovado para a série subsequente, ainda que não tenha as condições mínimas de continuar. Assim, o aluno vai sendo "empurrado" adiante até chegar ao último estágio do segmento em que se encontra, sendo reprovado apenas nesse momento, já que não possui os conhecimentos necessários para dar prosseguimento aos estudos. Isso, certamente, cerceia as suas possibilidades futuras de ingresso em outros níveis de ensino, bem como as oportunidades no mercado de trabalho onde a competição é comprovadamente acirrada. Nota-se que Fátima fala com saudosismo dos tempos e que

repetir porque ele não tem condições, ele não faz nada! E não tem uma falta. Mas vai. Na oitava série repete. Então ele vai repetir por aproveitamento. É difícil.	**Passou, né...** 1. Foi aprovado para a próxima série. **Porque por falta fica**: 1. Se ultrapassar o limite de faltas, o aluno é reprovado, devendo permanecer na mesma série. **Aproveitamento**: 1. Rendimento acadêmico. **Difícil**: 1. Árduo, custoso. 2. Trabalhoso. 3. Penoso. 4. Embaraçoso. 5. Intricado. 6. Insociável, intratável. 7. Pouco provável.	foi aluna, ao longo dos quais a indisciplina parecia não ser tão frequente ou intensa. Para ela, os estudantes daquele período eram mais aplicados, especialmente se levarmos em consideração o fato de não terem acesso a tantos recursos tecnológicos, se comparados aos alunos da atualidade. A indisciplina aparece, portanto, atrelada à ideia de desinteresse pelas atividades acadêmicas em busca do conhecimento.
Agora, eu não posso falar muito do tempo que eu estudei aqui porque naquele tempo o ensino era elitista. Era apenas uma minoria que estudava. Eu saí do quarto ano e fiz o exame de admissão pra entrar aqui. Então aí a metade já ficava, né. E era muito elitista. Sou a favor dessa democratização, abertura da escola para todos, com certeza. Todos precisam de estudo, né? Mas está difícil, cada ano a gente percebe.	**Elitista**: 1. Relativo ao elitismo, ou próprio dele. 2. Que é adepto do elitismo. **Elitismo**: 1. Sistema que favorece as elites, com prejuízo da maioria. 2. Ideal ou concepção de vida fundada em tal sistema. **Democratização**: 1. Ato ou efeito de democratizar(-se). **Democratizar:** 1. Levar à democracia; tornar democrático ou democrata. 2. Pôr ao alcance do povo; popularizar. 3. Tornar-se democrata ou democrático. 4. Popularizar-se. **Difícil**: 1. Árduo, custoso. 2. Trabalhoso. 3. Penoso. 4. Embaraçoso. 5. Intricado. 6. Insociável, intratável. 7. Pouco provável.	A coordenadora aborda a impossibilidade de se travar uma comparação entre os desafios enfrentados nos dias atuais e seus idos tempos de estudante. Ela tem consciência de que a escola era bastante elitista, voltada somente para a classe privilegiada. Diante disso, se posiciona a favor da democratização do ensino, mas reconhece que está cada dia mais difícil educar.

APÊNDICE F – QUADRO IDEOGRÁFICO DA COORDENADORA PEDAGÓGICA "GLÁUCIA"

Unidades de Significado (Linguagem do Sujeito)	Variação eidética (Consulta ao léxico)	Discurso Articulado (Asserções da Pesquisadora)
Já trabalho na área de Educação há quase vinte anos. Então nesses quase vinte anos não foram poucos os casos. Mas a cada ano que passa a gente vê que vem mudando. A gente acha que aluno, você está conseguindo às vezes moldar, e às vezes, você vê que tem uma surpresa, que a cada ano que passa a indisciplina está mais complicada de lidar na escola.	**Moldar**: 1. Ensinar, educar. 2. Adaptar ou acomodar ao molde; amoldar. 3. Dar forma ou contorno a; modelar. 4. Adaptar, acomodar, afeiçoar; conformar. **Indisciplina**: 1. Procedimento, ato ou dito contrário à disciplina. **Complicado**: 1. Que tem complicação; embaraçado, enredado, difícil.	A coordenadora expressa ter uma vasta experiência como educadora e vivenciado casos envolvendo a indisciplina escolar com certa frequência. De acordo com sua fala, as manifestações de indisciplina se modificam ao longo do tempo, tornando-se cada vez mais difícil manejar suas expressões no cotidiano do trabalho com os alunos.
Então o que eu venho percebendo: a família deixou de passar aquela educação básica, que a gente diz que é aquela educação que vem do berço e jogou essa responsabilidade para a escola. Então a escola, agora, hoje, ela tem que abarcar não só a parte acadêmica como a parte total disciplinar, ou seja, de fundamentos mesmo, de valores, porque os alunos chegam, muitos, muitos [repetição para dar ênfase] - não foram poucos os casos ao longo desses anos – chegam sem noção de princípios. Por quê? Porque pai e mãe trabalham o dia inteiro. Então acaba não só confiando, mas empurrando essa responsabilidade para o colégio. Então, ao invés de a gente já pegar o aluno que já tem um princípio, já tem uma educação, não, a gente tem que voltar e fazer a retomada. Isso gera pra gente um desgaste, porque entra aí a questão indisciplinar, porque eles não têm princípios. E para os pais, às vezes, é muito mais fácil, mais confortável, deixar que a escola instrua do que eles pararem em casa, porque não têm tempo. Então já chega em casa à noite, cansado, mal, mal [repetição para dar ênfase]	**Deixou de passar aquela educação básica, que vem do berço**: 1. Educação familiar pautada em princípios e valores. **Fundamentos**: 1. Base, alicerce: 2. Aquilo sobre que se apoia quer um dado domínio do ser (e então o fundamento é garantia ou razão de ser), quer uma teoria ou um conjunto de conhecimentos (e então o fundamento é o conjunto de proposições de onde esses conhecimentos se deduzem). **Valores**: 1. As normas, princípios ou padrões sociais aceitos ou mantidos por indivíduo, classe, sociedade, etc. **Princípios**: 1. Ditames morais. 2. Preceitos, regras, leis. **Empurrando**: 1. Transferindo. **Desgaste**: 1. Redução da capacidade, do poder; abatimento, enfraquecimento. 2. Consumição pelo tempo, pelo esforço; destruição, envelhecimento, ruína.	Gláucia pontua que muitos alunos não possuem um conjunto de princípios formados, como consequência do pouco tempo que os pais têm dedicado ao ensino de valores basilares para a vida em sociedade. Ocorre que a família não apenas confia no trabalho realizado pela escola, mas prefere transferir esse encargo aos funcionários da instituição. Isso provoca um desgaste muito grande entre os esucadores, que em vez de se dedicar ao ensino dos conteúdos acadêmicos, necessita constantemente retomar ensinamentos que deveriam ter sido proporcionados no convívio do lar. Assim, para a entrevistada, a indisciplina está atrelada à ausência de princípios ou valores morais, que deixaram de ser transmitidos pelos pais, talvez por falta de tempo ou comodidade. Em sua percepção, a educação, quando não compartilhada com a família, torna-se difícil, provocando nos educadores a sensação de peso, cansaço, já que se vêem sozinhos no processo. Contudo, Gláucia enfatiza que apesar da ausência dessa parceria, a escola não deixa de trabalhar

eles querem saber das tarefas de casa. Mas eles já jogam então: *"Ah, mas lá na escola vai se dar um jeito"*. E essa responsabilidade da gente, abarcando tudo isso, realmente ela pesa, está ficando bem complicado, bem cansativo. Mas nem por isso a gente deixa de fazer o trabalho.	**Peso**: 1. Tudo o que faz pressão, carga. 2. Sensação de opressão devido a cansaço físico ou psicológico. 3. Tudo que fatiga, preocupa, ou abate. **Complicado**: 1. Que tem complicação; embaraçado, enredado, difícil. **Cansativo**: 1. Provocador de cansaço; fatigante.	aquilo que considera essencial. Entre outras causas para as manifestações do fenômeno, a depoente percebe que a família não tem cumprido o seu papel na educação dos filhos, esperando que a escola assuma a total responsabilidade pela formação moral e disciplinar dos estudantes, pontos que antigamente eram trabalhados pelos pais.
O que eu venho percebendo: a questão disciplinar nas salas de aula, a gente tem uma dificuldade grande com os alunos do Fundamental.[...] Então, o Médio eles já estão um pouco mais maduros, então eles não me dão problema em questão de brigas. Mas a questão do Fundamental é aquela fase, parece que eles estão descobrindo, entrando na adolescência, na pré-adolescência... Então eles já acham que as ideias tem que ser aceitas de qualquer forma e isso gera um grande conflito em sala de aula. Sexto, sétimo ano é uma disputa ainda é muito grande pelo território... Nono ano já se achando "rei do pedaço", do Fundamental, porque estão saindo. Então isso gera conflitos. E o meu trabalho realmente é esse, Fernanda.	**Dificuldade**: 1. Caráter de difícil. 2. Aquilo que o é. 3. Obstáculo, óbice. 4. Situação crítica. **Difícil**: 1. Árduo, custoso. 2. Trabalhoso. 3. Penoso. 4. Embaraçoso. 5. Intricado. 6. Insociável, intratável. 7. Pouco provável. **Problema**: 1. Questão não solvida, ou de solução difícil. **Brigar**: 1. Lutar braço a braço. 2. Lutar, contender, disputar. **Briga**: 1. Luta, conflito. 2. Quebra de boas relações; desavença, rixa. **Conflito**: 1. Luta, combate. 2. Guerra. 3. Enfrentamento. 4. Oposição entre duas ou mais partes. 5. Desavença entre pessoas, grupos. 6. Divergência, discordância de ideias, de opiniões.	A depoente avalia que as expressões de indisciplina são mais frequentes entre os alunos do Ensino Fundamental II, em comparação aos estudantes do Ensino Médio. Entre as formas de expressão do fenômeno, foi mencionada a ocorrência de brigas entre os pares, que de acordo com a coordenadora, estão associadas à imaturidade dos alunos dessa faixa etária. Aqui, a indisciplina é percebida como consequência da fase de desenvolvimento biológico e emocional dos estudantes, que saem da fase infantil e começam a entrar na adolescência, quando ainda estão à procura de afirmação da personalidade. Nessa fase, os alunos tendem a querer impor as suas ideias, tornando as relações um tanto conflituosas.
Além de coordenadora sou orientadora, e também auxilio na parte disciplinar. Então essa sobrecarga de funções, às vezes, atrapalha sim... Porque eu quero auxiliar no sentido de	**Sobrecarga**: 1. Tudo o que excede a carga normal. 2. Qualquer sensação incômoda que se adiciona a mal-estar anterior	A entrevistada conta da sobrecarga que enfrenta no dia a dia do trabalho, pela necessidade de assumir diferentes funções. Verifica-se que a noção de disciplina

orientar na parte acadêmica, mas eles já vêm com receio, eles acham que vêm para receber bronca. Porque quando eu passo lá no corredor eles falam: - A Gláucia está vindo! Então aquela coisa: Gláucia não é só orientadora; a Gláucia é muito mais disciplinar. Porque como a escola tem regras e a gente tem que estar ali o tempo todo revendo, falando sobre as regras, então eles ficam com receio. Então a gente orienta no sentido de uniforme, orienta nas regrinhas que dizem respeito à postura, ao modo deles portarem em sala de aula... Então eles ficam com receio. Eu tenho que chamar a atenção nesse sentido. Então quando eu quero conversar, eles já vêm: - Ah, Gláucia está vindo... Ah, Gláucia! Eu não quero! O que eu vou fazer lá? Eu não fiz nada de errado! E às vezes eu só quero conversar, pra dizer da parte acadêmica, como desenvolver...[...] Já vêm com esse receio. Então pra mim é complicado, de estar trabalhando e separando exatamente coordenação de orientação e de disciplina. [...] É um desafio grande, mas eu não fico desmotivada com isso não. Porque querendo ou não, a gente acaba tendo o respeito deles nesse sentido, que eles entendem quando a conversa é para melhorar.	**Atrapalhar**: 1. Ser um obstáculo a; perturbar, estorvar, impedir. **Receio**: 1. Ato ou efeito de recear. 2. Sentimento de apreensão diante do que se julga perigoso. 3. Incerteza acompanhada de certo medo em relação a resultados ou consequências; apreensão, temor. **Bronca**: 1. Repreensão áspera; descompostura, sermão. **A Gláucia é muito mais disciplinar**: A coordenadora dedica muito do seu tempo no tratamento de questões disciplinares. **Regra**: 1. Aquilo que regula, dirige, rege ou governa. **Postura**: 1. Atitude, comportamento, conduta. **Portar**: 1. Comportar. **Chamar a atenção**: 1. Advertir, corrigir. **Complicado**: 1. Que tem complicação; embaraçado, enredado, difícil. **Desafiar**: 1. Propor duelo ou combate a. 2. Instigar, provocar, reptar. 3. Afrontar, arrostar. **Desafio**: 1. Ato de desafiar, repto. 2. Incitação à disputa, à luta; provocação. **Respeito**: 1. Ato ou efeito de respeitar(-se). 2. Reverência, veneração. 3. Obediência, deferência, submissão, acatamento. 4.Consideração, importância.	envolve a obediência às regras, como o uso do uniforme, ou o comportamento adequado em sala de aula. Em contrapartida, infere-se que a indisciplina estaria associada à inobservância dessas e outras normas estabelecidas para aquele contexto. A profissional enxerga que o acúmulo de funções prejudica o seu desempenho, especialmente no que se refere à eficácia do trabalho junto aos alunos. Além de coordenadora pedagógica, Gláucia exerce as funções de orientadora educacional e disciplinar. Essa indefinição de papéis, segundo a participante, confunde os estudantes, que não conseguem distinguir a sua forma de agir em diferentes momentos, de acordo com as necessidades. Seu desejo era realizar um acompanhamento mais voltado à aprendizagem do aluno, à sua adaptação ao ambiente da escola, mas, por ser também a pessoa que cuida da disciplina, os adolescentes ficam receosos, evitando abrir situações particulares ou conversar sobre seus problemas. Isso dificulta atingir os objetivos do setor de orientação educacional. Embora este seja um desafio, ela não se desmotiva, pois percebe que os estudantes a respeitam, reconhecendo que as intervenções são para o seu bem.

	Conversa: 1. Diálogo.	
Então toda a conversa que vem aqui eu explico o porquê que estão aqui. Então se foi algo que fez em sala de aula, se o professor tirou por desrespeito, desacato a professor, então ele já sabe que é certa a conversa comigo. Então eu ouço bem, porque eu gosto de ouvir a parte do aluno, ouço a parte do professor e depois eu converso com os pais. E depois ainda volto e dou um retorno, porque eu passo para o professor a fala do pai e depois eu retorno para o pai dizendo exatamente a postura do professor, o que aconteceu. Então na verdade eu acabo ouvindo três versões. É porque o aluno tem uma versão, o professor tem uma versão e o aluno quando chega em casa ele dá uma terceira, uma outra versão do que exatamente aconteceu. Então a gente tem que ter muita cautela nesse momento pra poder analisar e saber agir, fazer a intervenção correta. Então na medida do possível converso, mostro o que aconteceu; converso com o aluno dizendo exatamente onde estava errado e o que ele deve fazer pra melhorar. E geralmente tem dado certo porque os pais agradecem, porque sempre estou ligando e avisando tudo o que acontece indisciplinar... Se é algo assim banal, corriqueiro, a gente resolve na minha sala mesmo, mas se é algo que os pais precisam ser imediatamente avisados, isso é feito...	**Desrespeito**: 1. Falta de respeito. **Respeito**: 1. Ato ou efeito de respeitar(-se). 2. Reverência, veneração. 3. Obediência, deferência, submissão, acatamento. 4. Consideração, importância. **Desacato**: 1. Falta de acato, de respeito. 2. Atitude de menosprezo; menoscabo. 3. Comportamento insubmisso, insubordinado; desobediência. **Banal**: 1. Comum, trivial. **Corriqueiro**: 1. Que é usual; comum, trivial.	O diálogo é a principal estratégia adotada com o objetivo de solucionar os casos que continuamente chegam às suas mãos. Gláucia sempre retoma com os alunos o motivo de estarem ali conversando, e analisa com eles cada uma das expressões de indisciplina registradas, normalmente, envolvedo desrespeito ou desacato ao professor. Nessas ocasiões, a coordenadora entende que é importante agir de maneira cautelosa, ouvindo todos os lados envolvidos, em busca de uma visão ampla da situação, para que se possa intervir adequadamente. Dependendo da gravidade do ato, o caso é resolvido em sua sala mesmo, por meio de uma boa conversa, ou, em ocorrências mais graves, também os pais são comunicados. Essa tem se mostrado a melhor metodologia de trabalho, surtindo efeitos positivos.
O que seria indisciplina? Excesso de conversa em sala. Mas não é com o mesmo aluno. Então às vezes acontece com um outro na sala. Então eu já procuro saber com o professor: - Esse excesso de conversa, o que você está fazendo? Então já passo para a parte metodológica do professor: - Então, está conversando, por quê? A sua metodologia não está boa, está dispersando	**Metodologia**: 1. Conjunto de procedimentos e técnicas de ensino. **Dispersar**: 1. Fazer ir ou ir para diferentes lados; espalhar(-se). 2. Fazer mudar ou mudar de direção (a atenção); desconcentrar(-se), distrair(-se). **Dinamizar**:	Quando a depoente diz “indisciplina corriqueira” está se referindo a expressões consideradas mais simples, como a conversa excessiva ou agitação dos alunos. Estas são solucionadas facilmente, ali mesmo em sua sala, mediante um bate-papo bem franco com os envolvidos. Entretanto, para a participante, a conversa paralela envolvendo um número considerável de

muito... Não está dinamizando a aula, está tendo um desgaste com os alunos... Então primeira coisa, eu procuro saber com o professor: - O que você estava trabalhando? Depois que eu percebo que não, às vezes é o cansaço, tipo final da semana. Sexta-feira geralmente é o dia em que eles já estão mais cansados; final de semestre é uma época em que eles já estão cansados e ansiosos também porque já entram na semana de prova, como é o caso da semana que vem. Então eles ficam mais agitados, então o excesso de conversa. Gera uma conversa a mais. Mas eu digo corriqueira porque isso aqui, eles vêm na minha sala e eu converso: - Gente, olha, está excedendo, semana que vem é prova, vamos parar a conversa... [...] Resolvo, consigo. Então isso eu digo que são fatos corriqueiros.	1. Tornar dinâmico, aumentar a atividade, incentivar. **Desgaste**: 1. Redução da capacidade, do poder; abatimento, enfraquecimento. 2. Consumição pelo tempo, pelo esforço; destruição, envelhecimento, ruína. **Cansaço**: 1. Efeito de cansar(-se); estado de fadiga provocado por esforço físico ou mental ou por doença. **Agitado**: 1. Que se movimenta muito. 2. Que se manifesta com desassossego, inquietação. 3. Que se deixa dominar pelo excesso, quase desvario; perturbado. 4. Que se comporta de modo desordenado, alterado, por vezes violento. **Conversa**: 1. Conversa paralela à explicação do professor. **Corriqueiro**: 1. Que é usual; comum, trivial.	estudantes, serve como um termômetro que avisa o momento de investigar o que está acontecendo, se existe algo a ser revisto na prática pedagógica do professor, por exemplo. Esse é o primeiro item que Gláucia costuma averiguar. Às vezes decobre que não é isso, mas que o fenômeno surge em consequência do cansaço dos alunos em determinados períodos do ano letivo.
Olha, os mais graves eu digo quando há desacato a professor, à autoridade. Porque a gente sabe que em sala de aula o professor é autoridade. Eu não posso como coordenadora entrar em sala de aula e ali desrespeitar o professor. Já tinha uma ordem que ele tinha dado, não posso passar por cima. Porque ele em sala de aula é autoridade máxima. Então quando há algum problema nesse sentido, então o professor, ele tira da sala de aula. Eu não vou lá confrontar com o aluno junto com o professor. Nunca faço isso, de colocar os dois no mesmo momento. Então eu ouço primeiro o aluno [sobre] o que aconteceu; depois ouço o professor. Então eu tive caso assim... Tem acontecido casos de desacato, de desrespeito ao professor. E isso é uma falta	**Grave**: 1. Extremamente sério, preocupante. **Desacato**: 1. Falta de acato, de respeito. 2. Atitude de menosprezo; menoscabo. 3. Comportamento insubmisso, insubordinado; desobediência. **Autoridade**: 1. Direito ou poder de ordenar, de decidir, de atuar, de se fazer obedecer. **Desrespeitar**: 1. Faltar com respeito, consideração. **Problema**: 1. Questão não solvida, ou de solução difícil.	As expressões de indisciplina consideradas mais graves envolvem o desacato ao professor, o desrespeito à sua autoridade. Essa é uma falta considerada grave para a instituição. Nesses casos, o docente orienta o aluno a se retirar. E então se inicia o trabalho da coordenadora de procurar compreender o conflito instaurado, ouvindo cada uma das partes separadamente, para evitar que a situação tome proporções ainda maiores. As "indisciplinas graves" consistem, portanto, em problemas considerados mais sérios, que por vezes solicitam a comunicação aos responsáveis ou sua convocação para comparecer à escola.

grave aqui pro nosso colégio.		
Eu tenho um aluno que este ano ele me deu muito trabalho nesse sentido. Ele é um aluno que... Eu não tenho nenhum laudo que comprove algum distúrbio, mas na verdade ele é um aluno que não me transmite emoção, ou seja, os outros alunos quando vêm pra minha sala já vêm com receio, porque sabe que fez algo errado. E eles admitem. E mesmo quando não admitem, a gente percebe pela fisionomia que aconteceu algo errado. Mas ele não. Ele faz, ele admite, mas ele não demonstra emoção. Não há uma reação da parte dele. E isso nos preocupa porque ele é frio. Ele desacata o professor, ele confronta o professor. E ele chega na minha sala e admite que ele faz isso. E ele já foi suspenso esse ano três vezes, três vezes [repetição para dar ênfase]. Aí chegou num ponto que, por exemplo, ele está suspenso ontem e hoje. Ele só vem semana que vem pra fazer provas. E esse desacato dele não é só com um professor, são praticamente todos os professores. E é um aluno que a gente percebe, ele perdeu o pai muito cedo, então a mãe é viúva ainda. Ele não tem respeito à figura feminina. Ele não tem respeito à figura feminina [repetição para dar ênfase]. Então do mesmo jeito que ele trata a mãe, ele trata as professoras. Justamente no Fundamental II onde eu tenho um quadro maior de professoras. Então ele não tem respeito. Então ele fala e tem um deboche sempre, no tom de voz, no sarcasmo; sempre na fala dele. E quando eu chamo pra conversar: - Fiz isso porque eu não gosto. Porque a gente tem que procurar a justificativa do ato. - Não tem. Eu não gosto. Eu não queria... Então essa semana, era semana de aula cultural e ele	**Dar trabalho**: 1. Causar problemas, conflitos. **Distúrbio**: 1. Ato de disturbar; perturbação. 2. Condição patológica da mente ou do corpo 3. Doença psíquica. **Emoção**: 1. Ato de mover (moralmente). 2. Perturbação ou variação do espírito advinda de situações diversas, e que se manifesta como alegria, tristeza, raiva, etc.; abalo moral; comoção. 3. Reação intensa e breve do organismo a um lance inesperado, a qual se acompanha dum estado afetivo de conotação penosa ou agradável. 4. Estado de ânimo despertado por sentimento estético, religioso, etc. **Frio**: 1. Que não é dado a expansões de sentimentos; insensível. **Desacato**: 1. Falta de acato, de respeito. 2. Atitude de menosprezo; menoscabo. 3. Comportamento insubmisso, insubordinado; desobediência. **Confrontar**: 1. Enfrentar, contender. **Deboche**: 1. Zombaria explícita e veemente; escárnio. **Sarcasmo**: 1. Zombaria. 2. Ironia cáustica. **Desespero**: 1. Ato ou efeito de desesperar(-	A coordenadora fala sobre um aluno que, provavelmente, apresentava um grave distúrbio de conduta, embora ainda não diagnosticado, pelo fato de a família não haver providenciado a avaliação solicitada pela escola. Nesse caso, a coordenadora dá a entender que a indisciplina pode estar associada a um distúrbio de conduta. O aluno citado não demonstra emoção, mesmo diante de situações críticas, quando outros se comportariam de modo diferente. Refletindo sobre isso, a participante pondera sobre os problemas familiares que talvez possam ter contribuído para esse tipo de comportamento se instalasse. No caso do referido aluno, suas expressões de indisciplina incluem comportamentos desafiadores como desacato, deboche, sarcasmo, desobediência às regras e recusa em participar das atividades propostas. Nesse fragmento, fica evidente a experiência de desespero dos professores e demais funcionários da escola, diante da possibilidade de desaparecimento do adolescente. Nessas circunstâncias, após inúmeras tentativas infrutíferas de abordagem, a escola indicou a suspensão do estudante, já que outras formas de intervenção não surtiram o resultado esperado. A coordenadora fala da angústia que sente por não saber mensurar até que ponto o aluno realmente tem um transtorno, já que não havia recebido laudo que comprovasse a suspeita. Para ela, a indefinição do dignóstico impedia um tratamento mais adequado ao aluno, um tratamento diferenciado. Nesse ponto, o que dificultava bastante a situação era a morosidade da família em procurar um especialista, a fim

se escondeu pra não ir pra aula. E ele se escondeu num local que era um corredor cheio de carteiras do Fundamental I – por causa da mudança do colégio – que não tem acesso. Ele pulou por cima dessas carteiras, se escondeu, que uma criança do Fundamental I teria dificuldade de passar ali. E nós ficamos em <u>desespero</u> porque a monitora sentiu falta, não achava, ninguém sabia. Fomos atrás, aqui do lado de fora, procuramos, não achamos. Banheiro, salas, local nenhum. E a gente já estava ao ponto de acionar a polícia quando uma professora teve a ideia de ir em sala falar, <u>ameaçar</u>: - Nós vamos chamar a polícia, porque não tem jeito! Aí um colega contou onde ele estava. E pra poder achar tivemos que subir realmente nas carteiras e procurar, porque ele estava deitado, encaixado entre as carteiras, no sentido assim, na horizontal. [...] Não dava pra ver. Mal, mal ele estava conseguindo respirar ali. E quando eu chamei pra conversar, isso me assusta: a frieza dele. Ele disse: - Eu não queria assistir. Eu não queria assistir aula. Então é um aluno que na segunda-feira a mãe já esteve no colégio conversando por causa justamente do trabalho na semana anterior, na quarta-feira anterior. Então ele foi suspenso por dois dias. Esse caso me preocupa porque ele não demonstra emoção. Então a gente fica: será que ele tem algum distúrbio e nós não estamos sabendo lidar com ele? Então essa <u>dificuldade</u>. Às vezes, essa questão disciplinar, o aluno tem algum <u>problema</u>, mas não é diagnosticado. Nós não temos um laudo que comprove. Então, como lidar com esse aluno? E como eu lhe disse, a gente joga para os pais, mas os pais trabalham tanto que falam assim: - Ah, eu não sei quando eu vou	se); desesperação. 2. Estado de profundo desânimo de uma pessoa que se sente incapaz de qualquer ação; desalento. 3. Aflição extrema. 4. Estado de consciência que julga uma situação sem saída; desesperança. 5. Raiva, cólera, furor. **Assustar**: 1. Dar ou meter susto a; amedrontar, atemorizar, intimidar. 2. Dar motivo de susto ou medo; causar susto ou medo. **Dificuldade**: 1. Caráter de difícil. 2. Aquilo que o é. 3. Obstáculo, óbice. 4. Situação crítica. **Difícil**: 1. Árduo, custoso. 2. Trabalhoso. 3. Penoso. 4. Embaraçoso. 5. Intricado. 6. Insociável, intratável. 7. Pouco provável. **Problema**: 1. Questão não solvida, ou de solução difícil. **Ameaçar**: 1. Dirigir ameaça(s) a. 2. Procurar intimidar, meter medo em. 3. Pôr em perigo; pôr em xeque. 4. Anunciar castigo ou malefício a. 5. Dar mostras ou indícios de (coisa iminente); anunciar. **Comportamento**: 1. Maneira de se comportar; procedimento, conduta, ato. **Assustador**:	de providenciar a avaliação necessária. A esperança de Gláucia era que o laudo trouxesse orientações sobre como agir com o estudante, especialmente nos momentos em que ele apresentava explosões, reconhecidas por todos como assustadoras.

poder levá-lo. Porque nós pedimos pra encaminhar pra um psicólogo: - Não sei quando, não sei. Então acaba, como escola, a gente ter que saber, tentar lidar com o aluno, mas de repente que tem algum distúrbio mais sério. E a gente, às vezes, não sabe disso, e a gente fica com receio até de lidar, porque ele não demonstra reação. Mas pode acontecer de repente ele explodir! E ele já vem mostrando outros casos assim, sabe, de comportamento. A gente já falou pra mãe que é assim assustador, Fernanda. É assustador [repetição para dar ênfase].	1. Que assusta; assustoso. **Assustar**: 1. Dar ou meter susto a; amedrontar, atemorizar, intimidar. 2. Dar motivo de susto ou medo; causar susto ou medo.	
E tem mais ou menos uma semana - foi semana passada na verdade – apareceu uma aluna que a avó trouxe, criada pela avó. E ela veio fazer a prova na minha sala. Então a prova são questões de português e de matemática que diz respeito ao conteúdo que ela estudou durante esse ano, só pra gente ter uma noção de base, se o aluno é muito fraco ou se ele tem uma base boa. Aí a Prof.ª Valéria, que é diretora, me chamou para ir na sala dela para uma breve reunião. Então ela estava na minha sala, com a porta aberta fazendo a prova. Eu entrava e saía, dava uma olhadinha, perguntava se estava tudo ok, mas eu estava mais na sala da Prof.ª Valéria. Quando terminou a prova ela saiu, deixou com a recepcionista a prova, a avó conversou com a Prof.ª Valéria. Quando eu entrei na minha sala – e meu celular sempre fica aqui em cima – eu senti falta do meu celular. Eu falei: - Cadê o meu celular? E ele não estava na mesa. Quando eu corri e falei: - Prof.ª Valéria, alguém pegou o meu celular na mesa, e só estava a menina fazendo prova. Ela já estava entrando no carro pra ir embora, porque o avó estava do lado de fora esperando. Então a monitora	**Pegar**: Furtar, roubar. **Com quem você anda?** Quem são seus amigos? Com quem você se relaciona? Quem são suas companhias? **Boas pessoas**: Amigos de boa índole; boas companhias. **Impressão**: 1. Estado físico ou psicológico resultante da atuação de elementos ou situações exteriores sobre os órgãos dos sentidos, por intermédio deles ou sobre o corpo ou sobre a mente; sensação. 2. Influência que um ser, um acontecimento ou uma situação exerce em alguém, repercutindo-lhe no ânimo, no moral, no humor, etc. 3. Opinião mais ou menos vaga, sem maior fundamento; noção, ideia. **Assustar**: 1. Dar ou meter susto a; amedrontar, atemorizar,	O segundo caso não envolve propriamente um aluno do colégio, mas uma candidata que solicitou uma bolsa de estudos para ingressar na instituição no ano de 2013. Aqui, indisciplina aparece como sinônimo de roubo. Envolve o conjunto de princípios e valores da adolescente, que além de praticar um ato compreendido como inaceitável, agiu de forma dissimulada. De acordo com a coordenadora, certamente, as más companhias podem ter influenciado a construção de valores tão questionáveis por parte da garota. Gláucia ficou assustada com o fato de a menina mentir veementemente e não expressar reação quando foi descoberta. A coordenadora entende o roubo praticado como uma forma de indisciplina, assim como o uso da mentira como estratégia para se safar da situação. Para a depoente, tais atitudes também podem ser resultantes de uma família “desestruturada”, ou disfuncional. Ela percebe esse tipo de comportamento como consequência de um acompanhamento familiar deficiente no que tange à construção de valores ou princípios morais. Na percepção de Gláucia, o fato de a adolescente permencer calma

pediu para retornar que a Prof.ª Valéria queria conversar. Procurei na minha bolsa, liguei para o celular e ele já estava em caixa postal. E ele tinha carregado a noite toda. Liguei pra minha casa para ver se eu não tinha esquecido. Porque vai que eu tinha esquecido. A empregada disse: - Olha, não está aqui. Eu falei: - Professora, nós vamos ter que conversar... Ela voltou com a avó, a Prof.ª Valéria*, com toda educação, não fez uma abordagem direta, né. Fez uma conversa, um rodeio, até que chegamos ao ponto em que tivemos que dizer: - Olha, avó, é o seguinte: a Prof.ª Gláucia, que é coordenadora, a sua neta estava fazendo a prova aqui na sala dela e o celular estava em cima da mesa, e quando ela saiu o celular não estava mais. A professora sentiu falta do celular. E ela perguntou assim: - Não é verdade? Você não viu o celular em cima da mesa? A menina disse: - Vi. Vi sim. E estava aqui em cima. Então pra mim já foi a deixa. A gente sabe que como escola nós não podemos revistar ninguém. Mas aí a Prof.ª Valéria, com educação pediu para a avó se poderia estar olhando. Ela era bem magrinha, bem miudinha. Ela estava com um agasalho, ela tirou o agasalho bateu a mão nos bolsos... Nada. Aí sentou novamente e continuamos a conversa. E agora? A Prof.ª Valéria perguntou: - Você tem celular? Ela disse: - Não. Já tive. Sumiu. E seus amigos, têm celular? - Tiveram, mas muitos também já perderam. Aí a Prof.ª Valéria falou assim: - E com quem você anda? Quem são os seus amigos? A avó falou:	intimidar. 2. Dar motivo de susto ou medo; causar susto ou medo. **Acabar-se de chorar**: Chorar muito ou efusivamente. **Desespero**: 1. Ato ou efeito de desesperar(-se); desesperação. 2. Estado de profundo desânimo de uma pessoa que se sente incapaz de qualquer ação; desalento. 3. Aflição extrema. 4. Estado de consciência que julga uma situação sem saída; desesperança. 5. Raiva, cólera, furor. **Mentir**: 1. Afirmar coisa que se sabe ser contrária à verdade. 2. Errar no que diz. 3. Induzir um erro. 4. Enganar. **Mentira**: 1. Ato de mentir; impostura; fraude; engan; erro; ilusão. **Bolsa**: 1. Pensão gratuita concedida a estudantes ou pesquisadores para estudos ou viagem cultural; bolsa de estudo. **Palhaçada**: 1. Cena burlesca, ridícula ou divertida. **Pegar**: 1. Furtar, roubar. **Roubar**:	mesmo diante de seu desmascaramento, denota que o furto talvez já tenha se tornado um hábito em sua vida.

- Não são <u>boas pessoas</u> não. Infelizmente não são boas companhias. Aí a gente... Profª. Valéria falou: - Olha, vó, vou ter que dizer: mesmo sabendo que ela não pegou o celular como ela está dizendo, mas não tinha ninguém na sala. Perguntou pra ela: - Você viu entrar alguém na sala? - Não. Não entrou ninguém na sala, só a professora. Aí a Prof.ª Valéria fez assim pra mim [questionando com o balançar da cabeça]: "*E agora, o que mais eu vou perguntar?"* Aí eu perguntei: - Filha, você não viu realmente ninguém pegando? Porque olha, vou ser sincera com você. Se você pegou é só você me devolver que a gente resolve isso aqui agora. Ela disse: - Não. Eu quero ajudar sim, mas eu não vi ninguém pegando. Como a Prof.ª Valéria disse assim: - Gláucia, o que nós vamos fazer? Eu falei assim: - Vó, por favor, você se incomodaria de revistá-la novamente? Desculpa a insistência, mas revista ela, por favor? Estava claro, perfeitamente. Quando a avó fez isso ela tirou novamente o agasalho, que ela já tinha colocado. A avó falou assim: - Está vendo? Olha, é até bom revistar porque não sai daqui com uma má <u>impressão</u>. Aí bateu a mão no bolso, não tem nada. Quando a avó enfiou a mão no sutiã, a avó tirou o meu celular de dentro do sutiã. Era uma menina de doze anos de idade, doze anos [repetição para dar ênfase]. O que me <u>assustou</u>, da mesma forma que este menino não demonstrou reação, ela não demonstrou nada! Nada! Porque a gente percebe quando o aluno faz alguma coisa errada, a gente	1. Furtar, subtrair (coisa alheia). **Conselho**: 1. Corpo consultivo e/ou deliberativo que se reúne para tratar de assunto de interesse público ou particular. **Tutelar**: 1. Relativo a tutela. 2. Proteção. **Tutelar**: 1. Exercer tutela sobre. 2. Proteger, amparar **Tutela**: 1. Encargo ou autoridade conferida a alguém para administrar os bens e dirigir a pessoa de um menor que está fora do pátrio poder, e para representá-lo ou assisti-lo nos atos da vida civil. 2. Proteção, amparo. **B.O.**: 1. Boletim de ocorrência; registro de ocorrência criminal. **Preocupação**: 1. Ato ou efeito de preocupar(-se). 2. Ideia fixa e antecipada a um fato, e que perturba a mente. 3. Inquietação proveniente dela. **Estruturada**: 1. Dotada de estrutura ou que nela se fundamenta. 2. Provida de organização; organizada. 3. Amadurecida, psicológica e emocionalmente equilibrada.	

percebe na palpitação, a gente percebe que começa a suar, muda a cor, a pupila dilata. Nada! Ela não demonstrou nada! A avó se acabou de chorar. Do desespero... Eu falei: - Minha filha, por que você mentiu? Eu lhe dei ainda uma oportunidade pra você estar falando a verdade. Você mentiu pra gente. Você veio aqui na escola pedindo uma bolsa e você simplesmente faz uma palhaçada dessas, de pegar... Olha, avó, não tem outra expressão não, é roubar! Não tem outro nome pra isso! De roubar o meu celular! É essa ajuda que você quer da escola? E você sabe que eu posso estar acionando o Conselho Tutelar agora, fazendo um B.O., e você pode sair daqui algemada? Você vai lá pra Casa do Menor! E aí ela não respondeu nada! [Com muita indignação] Nem assim! Mas ela não demonstrou... A expressão facial não mudou nada! Calma ela estava e calma ela continuou. Então essa preocupação. Isso vem de onde? Uma menina de doze anos! Ela não ficou nervosa quando foi pega. Na hora que estava revistando ela não demonstrou assim nenhum tipo de preocupação! [...] Mas veja, é uma criança de doze anos, que não tem uma família estruturada, que a avó que é responsável. Então a gente vê que a educação, aquela de berço, familiar, faz muita diferença! Que vem pra cá e acha: *"Ah, eu estou indo lá, vou pedir uma bolsa e vou fazer minha festa lá!"* Quer dizer, não tem uma noção, porque se tivesse: *"Olha, professora, realmente eu fiz, foi por impulso, na hora, está aqui"*. Mas não. Ela nem disse "*desculpa"*. Ela saiu da minha sala sem falar "*desculpa pelo que aconteceu"*. A avó que se acabou aqui. Eu disse: - Eu não vou fazer a queixa em	**Educação de berço**: Educação familiar pautada em valores e princípios. **Vou fazer minha festa lá**: Vou aproveitar; tirar vantagem. **Noção**: 1. Conhecimento, ideia. 2. Informação, notícia. 3. Concepção, conceito. **Impulso**: 1. Ato de impelir; impulsão, impulsação. 2. Ímpeto. 3. Abalo, estremeção. 4. Estímulo, incitamento, instigação. **Queixa**: 1. Ato ou efeito de queixar-se. 2. Motivo de desprazer, mágoa, ofensa, etc. 3. Queixume. 4. Reclamação. 5. Comunicação à autoridade competente de ofensas ou danos recebidos. **Indisciplina**: 1. Procedimento, ato ou dito contrário à disciplina. **Hábito**: 1. Costume.	

consideração a sua avó. Não por você. Porque você não está com cara nenhuma de arrependida do que fez. Então esse é o tipo de indisciplina, sabe, que a gente... Não só aqui na escola, mas que a gente está recebendo de outras escolas por aí. O que ela demonstrou é que já era hábito dela, porque ela não se assustou! Quem é que vem numa escola fazer uma prova e pega um celular, e sai assim como se nada tivesse acontecido? E não demonstra nenhuma reação? Então só pode ser hábito. Já é a doença em si? Não sabemos. Então é difícil lidar. É muito difícil... Então na hora, eu agradeço a Deus, porque foi Ele quem me disse naquele momento assim: *"Pede pra revistar novamente. Pede pra revistar".* Porque a gente já tinha perguntado! Não tinha mais o que fazer! Então foi nesse momento que a avó revistou a última vez que eu consegui recuperar o celular, se não teria ido embora. Não é somente pelo fator do valor material. Claro que ia fazer falta... Mas eu fico pensando, que futuro que essa menina vai ter? E aí eu aproveitei esse momento pra poder passar um "pito" nela, que a avó estava assim sem fala. E eu aproveitei pra falar. Eu disse: - Minha filha, se você não mudar esse seu comportamento, o seu futuro vai ser cadeia! Mas eu não sei até que ponto eu ajudei em não fazer a queixa. Porque como não teve consequência nenhuma, ela pode sair daqui e continuar fazendo isso. Então não sei se isso foi algo assim, até certo. Mas eu fiquei assim preocupada com a avó. Porque a avó estava aqui em prantos! E numa situação completamente constrangedora, porque a avó veio pedir uma ajuda, né. Então esses são os tipos de alunos que aparecem por aqui. Não	**Doença**: 1. Distúrbio do qual se suspeitava. 2. Denominação genérica de qualquer desvio do estado normal. 3. Conjunto de sinais e/ou sintomas que têm uma só causa; moléstia. 4. Mania, vício, defeito. **Difícil**: 1. Árduo, custoso. 2. Trabalhoso. 3. Penoso. 4. Embaraçoso. 5. Intricado. 6. Insociável, intratável. 7. Pouco provável. **Pito**: 1. Repreensão. **Comportamento**: 1. Maneira de se comportar; procedimento, conduta, ato. **Consequência**: Resultado, efeito. **Constrangedor**: 1. Que constrange. **Constranger**: 1. Impedir os movimentos de; apertar: Tolher a liberdade de; incomodar:	

aconteceu algo semelhante no colégio, mas a gente vê que é uma falta de estrutura, uma estrutura sólida familiar. Então vem com problemas e acha que a escola pode resolver. Então agora, como diz, as companhias lá fora não são boas. Então quer dizer: quer tirar de lá pra resgatar aqui. Mas se a pessoa não quiser mudar, não tem como sozinho a gente tentar. Então a gente faz a nossa parte, a gente passa os nossos princípios sim, mas a pessoa tem que querer mudar. Então essa era a vontade da avó. Mas veja que já vem com um histórico difícil.	2. Tolher, cercear: 3. Forçar, coagir; violentar: 4. Obrigar pela força; compelir, coagir: 5. Experimentar constrangimento; acanhar-se	
Como eu disse três setores num só, às vezes é difícil de estar separando. Quando há uma estrutura escolar, cada um no seu setor, funciona melhor. Porque acaba você deixando a desejar alguma parte. Porque numa escola coordenação é o carro-chefe. Então é a parte em que eu tenho que realmente buscar mais, correr mais. Mas a disciplina também acaba junto porque são coisas que eu não posso deixar, eu tenho que resolver. Mas acaba sendo assim, eu tendo que apagar muito mais fogo do que exatamente sentar e montar uma estratégia pra estar resolvendo. Porque não tem como. Então aí a orientação fica de lado? Não posso! Porque eu tenho que ligar para os pais, tenho que passar as informações e tenho que estar conversando com os alunos. Então realmente eu percebo que fica a desejar, que poderia estar trabalhando melhor, mas não tenho essa condição de estar fazendo, separando cada parte, fazendo o melhor. Da minha maneira eu procuro fazer o melhor, mas eu percebo que não é o melhor.	**Deixar a desejar**: Não realizar o que é preciso; fazer algo de modo superficial. **A coordenação é o carro-chefe**: A coordenação é área a ser priorizada. **Apagar fogo**: Atender às demandas de forma desordenada; sem condições de estabelecer prioridades.	Finalizando, a participante retoma sua fala sobre a dificuldade vivenciada ao necessitar exercer simultaneamente três funções diferentes, comumente, divididas entre profissionais específicos em outros contextos. Demonstra um sentimento de frustração por não conseguir atingir todos os objetivos traçados, mas entende que a carga sobre seus ombros era bastante pesada. Desse modo, não conseguia dar a devida atenção a nenhuma das áreas sob sua responsabilidade, embora muito se esforçasse para isso. Depreende-se que para a entrevistada, a frequência das manifestações de indisciplina constituía um importante desafio a ser enfrentado no cotidiano da coordenação.