

MARCOS ANTÔNIO PAZ DA SILVEIRA

(IN) DISCIPLINA E AS RELAÇÕES DE PODER

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE – MS
2005**

MARCOS ANTÔNIO PAZ DA SILVEIRA

(IN) DISCIPLINA E AS RELAÇÕES DE PODER

Dissertação apresentada como exigência final para obtenção do título de Mestre em Educação, à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob orientação do Professor Doutor Antônio Carlos do Nascimento Osório, no ano de 2005.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE – MS
2005**

COMISSÃO JULGADORA:

Prof^o. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório

Prof^a. Dr^a. Alda Maria do Nascimento Osório

Prof^a. Dr^a. Maria Emília Borges Daniel

A Deus, por me dar saúde e perseverança em acreditar que os sonhos podem se realizar.

A todos os que me apoiaram nas horas mais difíceis de minha caminhada, que confiaram em minha capacidade e nunca deixaram de desejar força.

E, em especial, a minha Esposa Eliane, companheira, e sempre compreensiva nos momentos de minha ausência.

Ao Professor Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório, por acreditar em meu potencial acadêmico, por ser, antes de orientador, um companheiro esclarecido das coisas mundanas e por ser generoso em comungar seus conhecimentos para meu crescimento profissional e, em especial, de minha vida.

À Professora Dr^a. Alda Maria do Nascimento Osório, pela dedicação que sempre demonstrou em suas aulas, sendo um exemplo de profissional.

À Jacqueline e à Tatiana, funcionárias do Mestrado e companheiras nas horas mais complicadas.

Aos Professores do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

A minha Mãe, por sempre guardar por meu sucesso em suas orações.

Enfim, a Deus, que é soberano em suas ações.

SUMÁRIO

RESUMO.....	7
ABSTRACT	8
LISTA DE QUADROS.....	9
LISTA DE ANEXOS.....	10
APRESENTAÇÃO: MOSAICO DESTE ESTUDO.....	11
CAPÍTULO I - ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO DISCIPLINAMENTO	20
CAPÍTULO II - MOVIMENTO HISTÓRICO DA (IN) DISCIPLINA.....	26
CAPÍTULO III - CARACTERIZANDO FACÇÕES NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES.....	53
3.1 Anotações deste Estudo.....	56
3.1.1 Situando o Município de São Gabriel do Oeste.....	56
3.1.2 Situando a Rede Pública de Ensino de São Gabriel do Oeste.....	58
3.2 Rede Pública Municipal de Ensino e as Escolas Pesquisadas.....	61
3.2.1 Escola “número 1”.....	62
3.2.2 Escola “número 2”.....	67
3.2.3 Escola “número 3”.....	71
3.3 Rede Pública Estadual de Ensino e as Escolas Pesquisadas	76
3.3.1 Escola “número 4”.....	77
3.3.2 Escola “número 5”.....	81
3.3.3 Escola “número 6”.....	85
AS INTERDIÇÕES: RESULTADOS ALCANÇADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS.....	98
ANEXOS.....	100

RESUMO

A pesquisa teve por objetivos identificar como se caracteriza o indivíduo (aluno) como “(in)disciplinado” dentro do ambiente escolar e verificar a “disciplina” relacionada aos processos sociais e culturais, os aspectos que afloram dentro do convívio escolar que caracterizam os desvios de normas, bem como até que ponto professor e aluno inter-relacionam-se na questão disciplinar. A luz do referencial de Michel Foucault, em formulações que subsidiam as relações de poder/saber, poder/disciplinar, governabilidade e a conjunção de uma sociedade disciplinar. Os procedimentos metodológicos consistiram em: levantamento bibliográfico em diferentes facções pedagógicas; análise das medidas disciplinares nos Livros de Advertências, os Regimentos Escolar, os Projetos Político-Pedagógicos, as Propostas Pedagógicas, os Conselhos de Classe, nas 5ª séries de seis Escolas Públicas de Ensino do Município de São Gabriel do Oeste, no Estado de Mato Grosso do Sul. Os resultados deste estudo apontam que as Instituições escolares refletem uma conduta normalizadora, apoiada em regras justificadas por um interesse coletivo. Mesmo com o incremento de princípios democráticos, nas estruturas administrativas e pedagógicas, as facções presentes em seu interior institucional, reproduzem e fortalecem a padronização de condutas, como estratégias de dominação, formando alunos “assujeitados” aos diferentes mecanismos de controle social. A passividade é a regra de aceitação em um discurso de cidadania.

Palavras-chave: (in)disciplina; educação; disciplinaridade; relações de poder.

ABSTRACT

This research had for its objective the identification of how individual students are characterized as “[in]disciplined” in institutional pedagogical practices and the verification of the extent to which “discipline” as a behavioral rule is related to social and cultural processes. An attempt was made to detect those aspects that arise in school conviviality as well as the point up to which professor and student interrelate on the disciplinary question. To illuminate this investigation recourse was taken to the theoretical and methodological references of Michel Foucault, concerning his formulations on relationships of power/knowledge, power discipline and governability in conjunction with a disciplinary society. The resources for these analyses were empirical field evidence, diverse pedagogical factions, such as the analysis of disciplinary measures stipulated in the Warning Logbook, annotations in the Classroom Councils, in the 5th Grade of six Public Schools in six Public Schools in the San Gabriel of the West Municipality [MS]. The results of this study show that the schooling institutions reflect normalizing conduct based on rules justified by a collective interest, in contradictory forms relative to the discourses of these very same rights of equality and citizenship, risking the widening of democratic principles in administrative and pedagogical structures, in public educational policies and within institutions, reproducing and fortifying the normatization of behaviors as strategies of domination forming students subjected to the different forms of social control. Passivity is the rule of acceptance in a discourse on citizenship.

Keywords: [in]discipline; education; disciplinarity; power relations

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de matrículas na rede pública municipal –	
São Gabriel do Oeste.....	59
Quadro 2 - Número de matrículas na rede pública estadual –	
São Gabriel do Oeste.....	60
Quadro 3 – Perfil da Rede Pública Municipal – São Gabriel Do Oeste/MS (2004)...	61
Quadro 4 – Perfil da 5ª Série da Rede Pública Municipal –	
São Gabriel do Oeste/MS (2004).....	62
Quadro 5 – Perfil da Rede Pública Estadual – São Gabriel do Oeste/MS (2004).....	76
Quadro 6 – Perfil das 5ª Séries da Rede Pública Estadual –	
São Gabriel do Oeste/MS (2004).....	77
Quadro 7 – Infrações mais ocorrentes ao Regimento Interno das Escolas Públicas	
Pesquisadas – São Gabriel do Oeste/MS.....	90
Quadro 8 – Punições mais incidentes ao Regimento Interno das Escolas Públicas	
Pesquisadas – São Gabriel do Oeste/MS.....	91

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Regimentos Escolares das Escolas Públicas Municipais.

ANEXO B – Regimentos Escolares das Escolas Públicas Estaduais.

ANEXO C – Projetos Político-Pedagógicos (Escola 1, 2, 3 e 5).

ANEXO D – Proposta Pedagógica (Escola 4 e 6).

ANEXO E – Advertências das Escolas Públicas Pesquisadas.

APRESENTAÇÃO: MOSAICO DESTE ESTUDO

Desde os tempos de acadêmico, no curso de graduação em Educação Física, que a questão disciplinar me intriga. Assim, ao planejar minhas aulas, refletia sobre qual(is) atitude(s) seria(m) mais eficiente(s) para que eu tivesse melhor desempenho no trato disciplinar com os alunos durante as aulas a serem ministradas.

Passado o período acadêmico (1993 a 1996), deparei com a realidade profissional no exercício da docência dentro da escola, no município de São Gabriel do Oeste, em Mato Grosso do Sul.

Num primeiro instante, as várias teorias e recursos didáticos que estavam “frescos” no início de minha experiência profissional foram ferramentas que fui utilizando para contornar as questões “disciplinares”, umas surtiram ligeiro êxito, outras, porém, mostraram estar totalmente fora do contexto.

Com o passar dos anos, minha atuação como docente foi se diversificando e passei a atuar em outras instituições no mesmo município. Dessa forma além de lecionar em escolas públicas, comecei a trabalhar em escola particular e na Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE), o que me possibilitou conhecer uma parcela maior de alunos e, conseqüentemente, uma realidade diferente em sala de aula, pois passei a desenvolver atividades pedagógicas com alunos que tinham necessidades especiais.

No desenrolar dos anos, avanços e dificuldades foram inerentes ao processo de que eu fazia parte, mas a questão disciplinar intrigava-me cada vez mais, pois o que escutava e vivenciava não me parecia tão racional como muitos consideram que seja a “disciplina escolar”. Por outro lado, a perspectiva de que essa “disciplina escolar”, sob o aspecto de “desvio disciplinar”, só tende a agravar as diferentes formas de sua compreensão, não me parecia animador.

O tema é complexo e constatei, por meio de uma revisão bibliográfica, que ele deveria ser mais explorado, discutido e elaborado. Essa afirmação decorre do que eu experimentava, no dia-a-dia da escola, durante as aulas e na convivência com meus alunos. Por outro lado, quando o tema é “(in)disciplina”, os argumentos que os professores e os técnicos administrativos apresentam é de que esse

problema está na falta de estrutura social das famílias de determinados alunos. Ao trabalhar em instituições com distintos perfis (escola pública, escola particular e APAE), cujos alunos são oriundos de famílias com diferentes graus de organização em suas condições existenciais (aspectos social, econômico, cultural e religioso), verifiquei que o “desvio disciplinar” não segue um padrão linear ou não é claro o suficiente para todos os envolvidos, a ponto de existir um estereótipo de aluno “(in)disciplinado”. Outro fator que ficava evidente é que o “desvio disciplinar” dentro da escola ocorria em determinado horário, aula, dia, atividade, ambiente ou professor que trabalhava com aquele grupo de alunos.

E, poder realizar o aprofundamento da questão disciplinar, nas 5ª séries do ensino fundamental, é ainda mais realizador, porque é nessa série escolar que o “confronto” de atitudes fica mais evidenciado nos afazeres pedagógicos. O aluno passa a conviver com um ambiente diferente, há o aumento do número de professores, há a divisão de tempo para as disciplinas oferecidas e, além disso, há as transformações fisiológicas inerentes à idade que demandam influências no volume comportamental, como a questão da liderança grupal, característica freqüente na adolescência.

Todos esses aspectos foram me revelando o quanto o tema “(in)disciplina” é complexo e exige um aprofundamento para que seja possível debater e dialogar com a sociedade, por intermédio da escola. Como a escola tem se postado quanto ao disciplinamento dos indivíduos e às difusões das relações de poder. Como cada pessoa envolvida nesse processo sente os aspectos relacionados ao processo arquitetural disciplinar, ao qual são submetidos, todos os dias, na escola e em toda a sociedade, os diferentes grupos sociais.

Durante os últimos sete anos de exercício da minha profissão, busquei aprofundar meu conhecimento através de pesquisas que tratavam das relações pedagógicas disciplinares e, cada vez mais, o desejo de conhecer melhor o tema me cativou, principalmente porque fui observando como as relações de poder estão emaranhadas nas questões disciplinares e percebi a dificuldade em debater o tema no segmento escolar ou, quando são discutidos, como seus propósitos se mantêm forçosamente superficiais.

Isso não ocorre apenas no meu ambiente de trabalho, mas está presente em diferentes ambientes institucionais. Existem valores e regras que buscam uma normalização mínima, atrelados a uma realidade de estratégias e mecanismos que

constituem diferentes graus de governabilidade, amparados em dispositivos reguladores da formação de cada indivíduo envolvido.

Isso me fez buscar respostas, através de estudo, objetivando repensar ações e contribuir para o enfrentamento dessa problemática. Busquei investigar: 1) Como se atribui a característica “(in)disciplina” ao indivíduo (aluno); 2) Os aspectos que afloram no convívio escolar caracterizado como desvios de normas e os porquês. O propósito deste estudo é investigar o que vem a ser “(in)disciplina” dentro do ambiente escolar, quais os fatores que possivelmente geram essa problemática.

A tentativa inicial deste estudo levou-me a definir dois critérios observados durante a investigação. Um, pela perspectiva teórica e metodológica do projeto de pesquisa enunciado: “Educação e Poder: O Projeto Político-Pedagógico no Debate do Mercosul”, cujos pressupostos centram-se nos princípios filosóficos de Michel Foucault. O segundo, dado as especificidades do referencial de Foucault, a “(in)disciplina” só pode ser entendida pela concepção histórica de “disciplina”, na cultura de diferentes civilizações, como um dos instrumentos de relações sociais e só poderá ser compreendida pelas diferentes concepções da expressão “disciplina”, que se modificam historicamente, como poderá ser observado a seguir.

Portanto, no próprio título proposto desta dissertação “(In)disciplina e as relações de poder”, a palavra “(in)disciplina” se apóia no referencial de Michel Foucault, ou seja, parte do “contraponto”: a disciplinaridade. A cultura escolar (pedagógica) à disciplina, está relacionada à composição curricular que se refere ao conjunto de conhecimentos sobre o mesmo objeto, tendo características de cientificidade. Cabe realizar análises de elementos disciplinares com a pretensão de abarcar subsídios que justifiquem esse contraponto proposto: a “(in)disciplina”.

O surgimento da expressão “disciplina” foi atribuído a um instrumento em formato retangular, feito em couro, que possuía, na parte inferior, cinco cordas ou chicotes, contendo três nós cada um, e que servia para castigar aqueles que desobedecessem às “regras de convivência social”. No Egito, “disciplina” era sinônimo de bons modos e de obediência aos mais velhos, pautado em atitudes de respeito. No Médio Império Egípcio, significava poder manter a atenção, não se dispersar, concentrando-se na atividade a ser feita.

Na Grécia Antiga, ser disciplinado estava relacionado à sexualidade e à moral, portanto, trouxe um conteúdo ético de conduta. Na maioria das páginas da

história das civilizações, a “disciplina” foi concebida como obediência cega, submissão à autoridade instituída ou ao poder cultural concedido.

Isso é percebido em diferentes momentos da civilização, pois, quando a sociedade se forma, temos a constituição, também, do que denominamos costumes, que difere de um grupo social para outro, uma vez que é produto da cultura de cada povo ou de um mesmo grupo social.

O “costume” gera a representatividade de um conjunto de regulamentações (normas) de comportamentos que unem um grupo de pessoas que os seguem por acreditarem na sua obrigatoriedade (governabilidade), numa obediência uniforme de condutas (atos da mesma espécie) possivelmente havendo uma continuidade por um período longo.

Assim, o “costume”, possui duas características básicas: uma objetiva, concernente à uniformidade e à constância da prática de certos atos e, outra, subjetiva, referente ao convencimento geral da necessidade reguladora do ato, o direto e o dever, ou seja, todos devem acreditar da necessidade jurídica (normalização) da conduta.

Com isso, a “(in)disciplina” na escola se situa nos princípios gerais do direito, do delito ao direito, no dever não cumprido e ainda possibilita, quando o regimento escolar for omissivo, decidir o caso de acordo com a analogia, os costumes e os princípios gerais da regra institucional escolar. Seus procedimentos se alojam em princípios interpretativos, não sendo sua equidade fonte de compreensão. Há ocasiões em que essa equidade pode excluir a pena de um delito.

A doutrina e a jurisprudência se atrelam a casos idênticos de mesma natureza, interpretando e aplicando a mesma norma (direito) aos casos concretos, reagindo ao positivismo jurídico, o qual defende a relação do direito ao estudo da norma vigente, as penalidades e os deveres voltaram-se com a pessoa do criminoso, incorporado aos mesmos princípios no campo educacional, dando os mesmos significados à “(in)disciplina”.

Enquadrada na criminologia (ciência que estuda o fenômeno criminal), a vítima, os determinantes que atuam sobre a pessoa e a conduta do delinqüente e os meios pedagógicos de reintegrá-lo ao agrupamento social (nesse caso, a escola, a turma) apresentam, enquanto objeto de estudo, o delito (forma penal), o delinqüente, a vítima e o controle social com a finalidade de informar a sociedade e o poder institucional sobre seu objeto.

Apresenta o indivíduo “(in)disciplinado” como um representante e protagonista de um meio social em relação aos valores e concepções culturais da realidade, fruto de uma ordem social intimamente relacionada às relações sociais. Não bastando para isso explicações biológicas ou psicológicas, mas também apontando as desigualdades econômicas e sociais como fatores de estratégias e mecanismos de controle.

De forma geral, num modelo arcaico e dominador como existe no Brasil, as questões “(in)disciplinares” têm um caráter repressivo, tratadas, no campo pedagógico, como delinquência; como se o infrator (aluno) fosse culpado de assim o ser. Por conta disso, a punição é elemento primordial diante do delito e, portanto, precisa ser inibido e reprimido, como forma de corrigir uma conduta anti-social e antipedagógica.

Em função disso, o sentido de “disciplina” é composto por um conjunto de estratégias relativas da criminalidade, bem como da repressão racional programada (regimento escolar) para evitar a reincidência delituosa, caso a prevenção não tenha atingido seus objetivos.

Recentemente, a “disciplina” passou a ser utilizada como forma de organização pessoal e grupal no tempo e no espaço; como “a boa convivência”; em um exercício de determinado grau de autonomia, em padrões aceitáveis culturalmente, diante das possibilidades individuais e grupais em diferentes convivências institucionais, estabelecendo estratégias e mecanismos de sobrevivência ao meio.

Hoje, a “disciplina”, enquanto expressão, mantém essa característica de busca de controle e domínio, porém, em diferentes sentidos e significados sociais, contém um conjunto de interdições que se originam no interior das relações que circunscrevem a institucionalidade dos objetivos, propósitos e funções atribuídas socialmente e as quais se destinam. A família, a escola, o hospital, o presídio, a igreja, o partido político, o sindicato e outras formas de agregações apresentam-se culturalmente definidas e representam um valor socialmente definido, também, como uma função estabelecida.

Com isso, analisar a “(in)disciplina” requer compreender, em um primeiro momento, em que condições sociais, econômicas, políticas, religiosas e culturais esse fenômeno se apresenta, marcado pelas expressões: “ficar quieto”; “obedecer”; “organizar-se”; “conviver”; “submeter-se”; “acatar”.

No estudo de Silva (2001, p. 1), em se tratando de escolas, é necessário que: “Centremo-nos, por razões de espaço, na questão da indisciplina e da violência na sala de aula, quer dizer, nas perturbações da relação pedagógica e interpessoal derivadas do comportamento de alunos”.

Porém, é importante enfatizar que a escola, enquanto uma instituição criada pela sociedade, não é uma ilha isolada do tecido social e nem a educação é um instrumento redentor ou curativo dos males da sociedade. A “miséria” de valores morais aliada à falta de lideranças sociais e às corrupções políticas sem nenhuma punição, levam principalmente os jovens a não terem referências para discernir o certo do errado, transformando-se em um dos fatores fundamentais para o exercício da “(in)disciplina”, deixando evidente que esse fenômeno não ocorre só no processo de escolarização e não se vincula necessariamente à pobreza ou à origem étnica ou racial e, muito menos ainda, à situação de classe ou à condição familiar.

Silva (2001, p. 1) aponta que, na atualidade, “[...] a miséria moral que destrói a vida de tantos meninos há de ter repercussões evidentes nos seus comportamentos, e não é possível resolvê-las plenamente sem intervir à montante da escola” e nas relações sociais que estão postas nas diferentes relações de poder.

Por outro lado, é importante separar as concepções de “(in)disciplina” quando associadas à violência. São, sem sombra de dúvida, desdobramentos diferenciados, cuja operacionalização traz resultados distintos e, por isso, não podem ser confundidos.

A “(in)disciplina” relaciona-se ao universo daquilo que a cultura denomina, com determinado grau de clareza, em níveis de modalidades concebidas como “normais de apresentação” e está relacionada a algumas características apresentadas durante a infância e a adolescência, as quais, por serem diferentes das manifestações dos adultos, não têm de ser forçosamente condenadas. Já a violência apresenta-se como um “delito” e se caracteriza como uma infração de direitos, acompanhada de prejuízo ou riscos a terceiros.

Tanto a violência quanto a agressão, trazem, em seu interior, uma característica comum, a quebra de regras ou de uma normalização, variando apenas o grau das penalidades e dos dispositivos normativos a que o indivíduo é submetido, ao julgamento e a punição.

Na última década, a cultura presente na sociedade brasileira, entoa um discurso que acentuou excessivamente o entendimento igualitário de uma educação

voltada para todos, da escola democrática, da valorização do professor, da descentralização administrativa e desvalorizou indevidamente a autoridade contida no poder democrático e na autonomia profissional dos educadores. Todos esses discursos se alojam no contraponto de suas intenções e têm suas origens no “facilitismo”, da “pedagogia não-diretiva” e da “desvalorização do papel do professor”, herança das políticas públicas, como a da educação brasileira ao longo dos anos, porém, reforçadas até a atualidade.

Por outro lado, é necessário romper com a concepção do ensino como técnica de domesticação punitiva, com o modelo em que a autoridade do professor teria de se fundar na negação de qualquer direito ou iniciativa do seu aluno, o que é comum em nossas escolas, inviabilizando o próprio acesso ao conhecimento como forma de transgredir o que é posto socialmente. O castigo passa a ser uma resposta arbitrária e sem recurso, e, no limite, certas crianças são “catalogadas” como “excepcionais”, “deficientes”, “ineducáveis” e, sumariamente, expulsas da instituição escolar.

Não se trata, contudo, de um universo meramente de convívio, sem critério, objetivo ou regras – ponto a reter, para prevenir ilusões nefastas. Na relação educativa, professores e alunos não são iguais. Os professores gozam de uma autoridade sobre seus alunos e têm de exercê-la. A aprendizagem é um trabalho realizado pelo aluno que deve ser avaliado. Alunos e famílias devem respeitar o código de conduta sobre o qual se funda a própria possibilidade de um ensino de que derivem efeitos úteis. Quer nas formas de tratamento, quer na tomada e no acatamento das decisões, quer na transmissão das normas e dos saberes, os papéis do educador e do educando não podem ser confundidos nem nivelados.

A idéia da escola apresentada para a sociedade como sendo um espaço de ascensão social, de preparação para o trabalho, de formação de cidadãos, de preparação para a vida, é realmente sua função ou foi algo “rotulado” nos bancos escolares no sentido de se firmar justificativas para sua existência e expansão na sociedade? São essas, variantes realmente determinantes para a expansão da “(in)disciplina”? Há discussões acerca de indivíduos? Se a escola caracteriza um aluno como disciplinado, ela tem a visão do que é ser “(in)disciplinado” e vice-versa? Outro aspecto que vinha me intrigando refere-se aos fatores que influenciam essa “(in)disciplina” – família, mídia, escola, professor, processos sociais e culturais,

desenvolvimento intelectual e físico do aluno. A possibilidade de atingir esses propósitos ocorre através desta pesquisa.

O fato da questão “(in)disciplina”, no cotidiano escolar, ser colocada como uma das maiores dificuldades encontradas por muitos educadores durante sua prática educativa, constitui-se como uma grande preocupação e impotência em saber o que fazer diante de tal fato.

Vasconcellos (2000, p. 55) assinala que:

Onde se encontra o núcleo do problema da disciplina? No aluno? No professor? Na escola? Na família? Na sociedade? [...] O que fazer para propiciar a construção da disciplina em sala de aula e na escola? Há que se buscar, em cada realidade, qual a forma necessária e possível de ação, articulando todas as frentes de luta.

Então, a partir do contraponto proposto, a “(in)disciplina compreendida na contraposição histórica da “disciplina”, conceituações fundamentadas no referencial teórico de Michel Foucault, abordar a “(in)disciplina” na escola, analisar os conceitos estabelecidos, a sociedade e suas normas, passa a ser o propósito norteador deste estudo.

O desenho desse estudo se estrutura em quatro capítulos, dando a seqüência da revisão teóricas e metodológicas, o empirismo e as constatações.

No Primeiro Capítulo, denominado “Aspectos Teóricos e Metodológicos do Disciplinamento”, proponho-me a analisar ações e processos nos interditos, conjugar a distribuição de normalização que dão sustentação a um poder disciplinar implícito na sociedade, buscando respostas apoiadas em procedimentos teóricos e metodológicos que contemplem o ato investigativo proposto, através do referencial de Michel Foucault e suas conceituações sobre a arqueologia e a genealogia do poder, a governabilidade, o poder disciplinar, a regra e a norma.

No Segundo Capítulo, que aborda “O Movimento Histórico da (In)Disciplina”, através da arqueologia e da genealogia de poder que Michel Foucault conceitua, faço uma busca na história investigando como se expressa a configuração do sistema de poder ligado à produção de verdades, dialogando com as normas regulamentadas por leis, os costumes e códigos ligados à maneira de viver de uma época, os quais delineavam a distribuição de poder disciplinar em determinada sociedade. Mostro como a educação e a política educacional brasileira, na história

recente de pouco mais de quinhentos anos, na ótica disciplinar, observando a contemporaneidade e a configuração da disciplina escolar, não difere de outros tempos, apenas há uma (re)significação da padronização para a aceitabilidade social. Através disso, o texto fundamentado, principalmente no referencial teórico de Michel Foucault, trata da arquitetura de controle “minucioso” que a escola ajuda a disseminar na sociedade e da possibilidade de absorver desejos sociais como princípios democráticos, descentralização administrativa e pedagógica voltados à gestão escolar, reproduzindo as relações de poder/saber e de normalização que a escola executa tão eficazmente.

No Capítulo Três, denominado “Caracterizando Facções nas Instituições Escolares”, trato efetivamente de como a pesquisa de campo foi realizada, identificando o sentido das facções no interior das escolas e de como se deu essa consolidação, a efetivação dos segmentos escolares, como o Projeto Político-Pedagógico ou a Proposta Pedagógica, o Regimento Escolar e o Livro de Advertência. Parto para a análise e a caracterização do Município, da Rede Pública de Ensino e as Escolas pesquisadas do Município de São Gabriel do Oeste, Mato Grosso do Sul. Abordo, ainda, a demonstração e a análise de informações da 5ª série dessas escolas. Relaciono essas facções em questão e as proposições expressas nos registros que apresentam em seus interditos o objetivo de “disciplinar”.

Por último, no Capítulo nomeado “As Interdições: Resultados Alcançados e Considerações Finais”, faço o contraponto de como todas as facções presentes no interior da escola, sob a égide da democratização da educação, como alguns mecanismos disseminam fielmente e com muita eficiência, os conceitos disciplinares, evidenciando o distanciamento do escrito e do proposto ao que é realizado.

CAPÍTULO I

ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO DISCIPLINAMENTO

A pesquisa proposta compõe-se de uma produção de conhecimento que visa analisar ações e processos nos “interditos”, ou seja, propõe conjugar a distribuição de normalização e regras que dão sustentação ao “poder disciplinar” implícito na sociedade. Esses elementos, denominados “interditos”, muitas vezes não estão escritos, mas estão presentes no meio social, como na escola. São práticas discursivas periféricas, postas de lado, relegadas por um poder disciplinador; nas entrelinhas dessas práticas é que se propõe produzir esse conhecimento.

Portanto, se faz necessário um comprometimento com um novo olhar, ou até mesmo, um olhar sob outro ângulo, não se prendendo à leitura reducionista de teoria no elenco de “verdades” imutáveis, reprodutivas, absolutas, que são mais uma forma de controle do conhecimento, como afirma Osório (2001, p. 520):

Buscar respostas em ‘lugares não comuns’, ainda não explorados como conhecimento e pela própria forma de abordagem das pesquisas, pode ser mais esclarecedora do que uma mera constatação de fenômenos, partindo do princípio que o momento atual não permite a ortodoxia de princípios teóricos e metodológicos ou categorias de investigações pré-estabelecidas, representando um momento não desprezível da história da filosofia que se ressignifica e se reconstrói na atualidade.

O autor define com extrema clareza o que se propõe na pesquisa “buscar respostas” na universalidade do conhecimento. Narrar, olhar, sentir, denunciar o contexto investigativo – nesse estudo, a instituição escolar e seus indivíduos.

A teoria deve se aproximar da prática, o isolamento de uma ou de outra, concede a “pseudo-verdade”. A verdade não é única ou exclusiva de princípios teóricos, não pertence a grupos, é muito próxima de uma relatividade. A sociedade altera seus conceitos, conforme a distribuição de poder e, assim, a elaboração de

“verdades” se funda nesse mosaico de poder, inclusive a questão disciplinar adapta-se a essas reformulações.

Embora o indivíduo tenha consciência, as determinações que o cercam o tornam sujeito de respectivos controles de concessão social, geram limites e normalizam-no e, nesse preâmbulo de consciência libertadora, o “poder disciplinar” torna meio utópica essa liberdade, pois as próprias instituições são vinculadas a instâncias disciplinares. Portanto, a consciência crítica libertadora passa por noções de caráter moral, construtivas ou destrutivas, éticas ou não éticas, verdadeiras ou falsas e os processos contraditórios, um elemento norteador que trata da realidade social dos indivíduos. É o que afirma Osório (2001, p. 530):

Por esse e outros motivos a educação, nas últimas décadas, tornou-se palco de denúncias e de elaboração de simples diagnósticos, para os quais uma ação efetiva de soluções sempre foi negada. Todos sabem o que fazer, mas não sabem como fazer, na medida que pautam seus fazeres em uma direção conceitual restrita ao modismo vigente de alguns pressupostos teóricos.

A pesquisa não pode ser isolada teoricamente e muito menos distanciada da prática a que se propõe debater, até porque as relações elaboradas em um contexto social perpassam as situações econômicas, culturais, políticas e educacionais, ou seja, situações existenciais elaboradas que moldam as produções sociais, criando a realidade existencial dos indivíduos. Deve dar conta de desvelar elementos de uma realidade implícita, não revelada, através de procedimentos teóricos e metodológicos que contemplem o ato investigativo proposto.

A governabilidade organiza-se, a partir do século XVI e vai até o final do século XVII, como mecanismo disciplinar, conceito que Foucault descreve como arte de governar – como governar e ser governado, por quem e para quê e em qual intensidade e intencionalidade isso se dá; o governo pode ser exercido por diferentes escalas (escola, família, igreja, estado) de forma múltipla em que muita gente possui o poder de governar e se imbricar na sociedade.

A governabilidade para se poder governar o estado, precisa ter governo de si e do contexto familiar ligado à modalidade, exercendo, assim, um poder ascendente – governa o estado tendo como aval o bom governo de sua família e seu patrimônio e a isso se chama economia política. Segundo Foucault (1979, p. 281):

[...] governar um estado significará portanto estabelecer a economia ao nível geral do estado, isto é, ter em relação aos habitantes, às riquezas, aos comportamentos individuais e coletivos, uma forma de vigilância, de controle tão atenta quanto a do pai de família.

O poder disciplinar, poder indescritível, heterogêneo, distribuído em várias facetas e níveis sociais, faz com que as relações de poder se configurem num processo extremamente minucioso, principalmente a partir do século XVIII, crescendo as forças “assujeitadas, estabelecendo uma nova ordem econômica, em que o indivíduo tende a submeter-se às normas sociais para ser produtivo. Ocorre um (re)arranjo do discurso soberano, discurso que controla as questões mundanas – a sociedade.

No instante em que o disciplinamento e seus mecanismos passam a dominar o corpo social, mascarada ou explicitamente pelo efetivo exercício de poder, há o aparelhamento articulado do discurso, através de instituição do direito público e jurídico, articulados pelos códigos judiciais. Conforme Foucault (1999, p. 44):

Temos, pois, nas sociedades modernas, a partir do século XIX até nossos dias, de um lado uma legislação, um discurso, uma organização do direito público articulados em torno do princípio de soberania do corpo social e da delegação, por cada qual, de sua soberania ao estado; e depois temos, ao mesmo tempo, uma trama cerrada de coerções disciplinares que garante, de fato, a coesão desse mesmo corpo social.

O discurso disciplinar transcorre nesse entremeio, se apoiando por hora em regras jurídicas e noutras, em coerções de poder – esse é o poder disciplinar. Portanto, buscar a essência de verdades, confrontando com o poder disciplinar, através do discurso, do jogo de palavras, do verdadeiro, do falso, do padrão, do poder de coerção, da lei da sociedade, concepções que se fazem necessárias para justificar a disciplina e seu desvio como legítimo.

As regras não podem ser um imperativo categórico que valham por si só, elas têm que ter um sentido; e, na escola, deve ter possivelmente uma trajetória que facilite o caminho da aprendizagem do aluno, desvinculando-se do conjunto fixo da padronização comportamental.

As normas, regras naturais – extremamente inventivas de saber e poder – são regras veladas com efeitos jurídicos. São princípios, modelos, padrões que em um dado momento são adotados como base ou medida para se efetivar algo, ou até mesmo, como medida de comparação e avaliação.

Diferentemente da penalidade judiciária, que se baseia num corpo de leis, textos e códigos e faz funcionar o permitido, o proibido e a condenação, o que se instala nesse poder disciplinar e as exigências sociais o legitimam, é o poder da norma. O normal se apresenta no corpo individual, configurando o sujeito social, como nas escolas, através de uma educação padronizada; nos hospitais, com o esforço de regular o corpo médico e as normas gerais de saúde; nas fábricas, através dos processos produtivos, entre outros. O corpo social é estimulado a ser homogêneo, mas as individualidades são observadas nos mínimos detalhes, o que permite regular. A homogeneidade é uma regra que se justifica pela preservação da individualidade.

O poder disciplinar distribui-se em discursos, apoiado nos procedimentos de âmbito social, e, particularmente na escola, as normalizações disciplinares também se efetivam dessa forma. A escola governa sob a égide do bem comum, é uma estrutura de poder circular e utiliza regras como táticas de alcançar um disciplinamento social.

Através da expansão na produção, da reformulação social e econômica, ocorrida em meados do século XVIII, a arte de governar também se transforma e a família, identificada como forma de controle social, passa a não ser o elemento fundamental do poder do governo, mas, ainda assim, constitui-se em um elemento fundamental no interior da população como segmento importante para apregoar os modelos disciplinares (sexo, religião, política). Esse novo modelo de soberania tem como forte aliada a “disciplina”; no momento em que se percebe que gerir a população aos propósitos do poder estatal requer organização minuciosa, e a disciplina se presta a esse papel de forma extremamente eficiente. Segundo Foucault (1979, p. 291), “[...] trata-se de um triângulo: soberania – disciplina – gestão governamental, que tem na população seu alvo principal e nos dispositivos de segurança seus mecanismos essenciais”.

Disciplina que se apóia na relação de submissão e subordinação a um regulamento, na justificativa de seu cumprimento na conveniência ao bom funcionamento de um espaço, enquanto ambiente ou organização.

O termo “disciplinar”, Ferreira (1986, p. 595) define como: “Sujeitar (se) ou submeter (se) à disciplina”. Numa análise crítica dos fatos contemporâneos, a qual “disciplina” se deve sujeitar? Buscando a história da humanidade, verifica-se o quanto as normas disciplinares se alternaram com as diferentes culturas e até mesmo com o simples passar dos anos.

Ao focar o aspecto disciplinar, é necessário desenvolver entendimento da realidade individual, da realidade do meio social e da complexidade para vislumbrar um sentido na perspectiva educacional e que verdadeiramente cada indivíduo possa assumir seu legítimo papel.

Em linhas gerais, as correlações comparadas e suas respectivas significações são frutos das práticas e orientações dos poderes instituídos, como o próprio estado, sindicatos, famílias e outros tipos de agrupamentos, sendo necessário examinar em que medida os envolvidos participam da economia, da política, da cultura dominante e das próprias decisões representativas que envolvem toda comunidade.

Isso leva a acreditar na fragilidade de conceitos libertadores, de “verdades absolutas”, de individualidade autônoma, sobretudo, ao analisar a estrutura social vigente em que o poder disciplinar elabora conjuntos de valores pré-estabelecidos e culturalmente aceitos pela sociedade, sobrepondo ao ser individual. A coletividade se alicerça, portanto, nesses discursos convenientes, cria-se uma coletividade normalizável denominada sociedade. O indivíduo que não se encaixa nessa coletividade é caracterizado como “anormal”, “louco” ou “(in)disciplinado”. Conforme Osório (2003, p. 86): “[...] a cultura escolar, nada mais é do que a reprodução das relações sociais, impostas pelo poder instituído à sociedade”. O meio escolar está inserido nessa sociedade disciplinar, em relações sociais complexas e não há como o isolar desse mundo, não há como fazer do instante pedagógico uma ação autônoma, sem considerar essas influências mundanas.

Nas estruturas organizacionais voltadas à educação, o aspecto disciplinar tem relevante papel no cotidiano escolar, como na configuração dos regimentos escolares, conselhos de classe, livro de advertência, combinados em sala de aula, dentre outras medidas institucionalizadas; não que os regulamentos devam ser banidos, mas que os propósitos têm somente o crivo disciplinar que se apresentam.

Nesse aspecto, os regulamentos no espaço escolar são técnicas que se generalizam de forma minuciosa e íntima, que a “disciplina” acaba por fabricar

corpos dóceis e úteis à sociedade; dóceis em termos políticos de obediência e úteis em termos econômicos para a sociedade.

Por isso, a disciplina organiza a distribuição dos indivíduos no espaço, escamoteia quais locais pertencer, como controlar, vigiar, examinar, avaliar e classificar como ser útil ou inútil, normal ou anormal:

A disciplina fabrica indivíduos, ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. O poder disciplinar funciona de modo calculado e permanente, visando à economia de tempo e o máximo aproveitamento das forças (MORANDO, 1995, p. 95).

Nos moldes atuais, a escola reproduz a forma disciplinar que transforma o ato pedagógico em um dos mais eficientes mecanismos de controle social e todos os indivíduos envolvidos não conseguem enxergar essa teia normalizável que, indiretamente, a sociedade impõe. O disciplinamento está dissipado por todos os lados e o assujeitamento se faz nos vários níveis sociais, assim, na escola, aqueles que estão fora desse assujeitamento, ou dessa normalização, são rotulados e classificados como “(in)disciplinados”.

Essa concepção de “poder disciplinar” não se foca em um poder único, mas em práticas de poder. Sem localização específica, são móveis e transitórios, distribuídos pela estrutura social. No que tange a “(in)disciplina” são os desvios, a inadequação ou a inobservância às regras postas no cotidiano, através do aparelhamento coercitivo dos indivíduos na organização disciplinar que, em especial, a escola exerce com competência.

Quem não se encaixa, na escola, passa a somar as estatísticas de repetência, evasão, déficit educacional e outros índices que o meio educacional cria e com os quais convive freqüentemente.

Isso pode ser evidenciado sob o prisma histórico em seus diferentes significados constituídos e adequados ao movimento cultural, pontos de reflexão do próximo Capítulo.

CAPÍTULO II

MOVIMENTO HISTÓRICO DA (IN) DISCIPLINA

Um aspecto relevante para analisar e entender a complexidade da configuração da sociedade está situado em meados do século XVIII, na Europa, que culminaria com a Revolução Francesa. É importante remeter a esse período, pois é fonte rica de conjunturas que podem dar a “luz” para o objeto em questão – “(in)disciplina”. Nesse momento, o poder da soberania está desgastado, no sentido de centralização do poder, cria-se mecanismos que desenvolvem uma “sociedade disciplinar”.

O aspecto jurídico, sistemas de direitos com suas teorias e códigos que disciplinavam toda uma estrutura social, legitimava uma soberania e fazia com que essa estrutura de poder e os mecanismos de dominação fossem mascarados; ou seja, o discurso da soberania obedecia a códigos jurídicos, mas se legitimava sobre o corpo social. Cria-se um direito soberano, uma jurisprudência de soberania e uma mecânica disciplinar do corpo social e o exercício do poder disseminado nesse campo. Por outro lado, técnicas de poder centradas no corpo individual são bastante eficientes para o alastramento dessa sociedade.

As normas, sobretudo as disciplinares, sempre existiram; mas o foco de como são implantadas nos séculos XVII e XVIII, remete a um olhar diferenciado, devido à eficiência com que elas se legitimaram e organizaram toda estrutura social até a contemporaneidade. Foram procedimentos que controlavam as ações do corpo individual, técnicas que aumentavam a força útil (treinamento, vigilância, exercícios, colocação no espaço), configurando uma tecnologia disciplinar do trabalho, apêndice da normalização. Esse disciplinamento do corpo individual vai além de uma tecnologia de eficiência nas ações do indivíduo, está em um nível totalmente diferente, pois não se dirige ao homem corpo e sim ao homem ser vivo.

Para Foucault (1987, p. 117): “Não se trata do advento do corpo como objeto e alvo de poder [...], do corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam”. Trata-se de uma

complexidade de técnicas de poder mais elaboradas. São controles esmiuçados nas ações do corpo individual, que implementam uma relação de docilidade-utilidade e levam ao disciplinamento. A “invenção” dessa nova anatomia política não foi algo imediato, pois já existia nos séculos anteriores; presente em colégios, igrejas, mosteiros, organizações militares, dentre outras, generalizando-se no corpo social.

Foucault mostra as transformações porque passa o saber, abordando historicidades locais, evitando confrontar com fatos históricos apoiados unilateralmente em documentos escritos, que implicaria em continuidade do saber e mascararia as diferenças. Mostra outros saberes, não há certezas absolutas, a história contada pode ser reflexiva e os fatos, na sua integralidade, estão ocultos.

Esse é o trabalho de arqueologia que Foucault descreve como sendo inicial para o entendimento da construção das relações de poder e o disciplinamento social que se vai abordar. Analisar as condições dos conhecimentos e teorias, como foram produzidos determinados conhecimentos que se afirmaram através dos arquivos históricos:

Assim como o arqueólogo encontra em suas escavações vestígios dispostos no terreno em camadas horizontais, o filósofo-arqueólogo encontra camadas de saber nos arquivos que formam o ‘a priori’, isto é, as condições para se conhecer ou se falar de algo e para que algo possa ser objeto de conhecimento (ARAÚJO, 2001, p. 37).

A arqueologia não busca uma origem inexorável que desenvolve toda uma seqüência de fatos, como se houvesse um fio condutor inicial que desenrola todo um processo histórico. O que se discute é como e que espaço de ambiente a configuração de um saber foi produzido, sendo registrado, estabelecido, avaliado, conceituado, normalizado e aceito. Pretende descrever o porquê dos saberes produzidos, sua existência e como se transformou. Não tem a pretensão de substituir ou negar a história linear, propor o verdadeiro e o falso; seu material é a análise de discursos. De acordo com Araújo (2001, p. 55), essa ciência,

Focaliza as práticas discursivas que formam o saber de uma época, os arquivos, isto é, os enunciados efetivamente ditos e o funcionamento dos discursos. Não tem a intenção transcendental alguma, como buscar ‘desprender estruturas universais responsáveis por todo conhecimento ou toda ação moral possível, mas tratar dos discursos que articulam o que nós pensamos, dizemos e fazemos, como outros tantos acontecimentos’.

A arqueologia perpassa a análise do saber e as práticas discursivas, denominadas “epistemes”. As epistemes contêm os “ditos”, que configuram propriamente os enunciados que incorporam nos discursos, sendo visíveis ou não, delimitando as intencionalidades. A partir dessa enunciação epistemológica, os sujeitos se apropriam do discurso, disseminando um saber de uma época.

Apoiado nesse processo arqueológico, redescobrir saberes desqualificados, lutas meticulosamente postas de lados, fatos historicizados sob a penumbra do poder, faz parte da genealogia que propõe Foucault (1979, p. 171):

Chamemos provisoriamente genealogia o acoplamento do conhecimento com as memórias locais, que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização deste saber nas táticas atuais [...]. Trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns.

A proposta genealógica consiste em desprender os saberes da assujeição, “libertar” da construção de verdades isoladas, hierarquizadas e que seguem uma linha contínua. Palavras escritas não descrevem com fidedignidade o amor, os disfarces, as traições, as rapinas, os instintos; a genealogia investe na minúcia do saber, procura investigar as pequenas verdades, como se os fatos tivessem guardado novos olhares, novos sentidos a espera de uma nova lógica, o estabelecimento de novas epistemes.

A produção de verdades está intimamente ligada a sistemas de poder e, dentre os mais eficazes, o poder disciplinar induz e reproduz regime de verdades: “A verdade, espécie de erro que tem a seu favor o fato de não poder ser refutada, sem dúvida porque o longo cozimento da história a tornou inalterável”. (FOUCAULT, 1979, p. 19)

Buscar arqueológica e genealógicamente o que Michel Foucault expressa como a configuração da sistematização disciplinar, pode compor uma via da insurgência de normas e regras presente no contexto escolar, ser suporte para o entendimento e a discussão do tema proposto.

Como a educação aplicada no Egito, praticada como exercício de manutenção de poder e onde o falar bem é conteúdo e objetivo do ensino – a

educação do orador e do homem político, o exercício da arte do comando e da obediência – a subordinação, o castigo e o rigor – fazem parte desse ensinamento. Existia uma escola palaciana, onde a relação de mestre/discípulo objetivava a preparação de dominantes e o sucesso social. Entre os egípcios e os hebreus a educação a base de chicotes era comum, sendo um recurso principal dessa instrução:

Não passes o dia na ociosidade, ou serás surrado. A orelha da criança fica nas suas costas e ela presta atenção quando é surrada. [...] Disseram-se que abandonaste a escritura e ficas andando à toa. Deixaste a escritura e transformaste teus pés num par de cavalos... Teu ouvido é surdo e te tornaste como um asno que precisa ser punido. [...] Mas eu farei parar que teus pés vadiem pelas ruas, quando te surrar com chicote de hipopótamo. [...] Quando tinha a tua idade, passava o tempo nos grilhões; foram eles que domaram meu corpo, porque fiquei com eles três meses (MANACORDA, 1996, 32-33).

No período Grego a organização é bastante relevante para se discutir a questão da implantação de normas, pois concebe uma maneira de viver, uma forma de se buscar um convívio social regulamentado por leis, costumes e instituições que levariam à felicidade, cujos conceitos asseguravam ao governo conduzir esse processo.

A felicidade tinha como resultado um conjunto de ações e era em si mesma uma certa maneira de agir. A organização da cidade e da comunidade política possuía distinções que não se limitavam apenas ao número de comandados e ao grau de poder institucionalizado; as especificidades das funções davam um direcionamento do pensar e do agir dos homens, assim como o poder que uns exerciam sobre outros delimitavam os espaços sociais. Segundo Aristóteles (1985, p. 13-14):

As primeiras uniões entre pessoas, oriundas de uma sociedade natural, são aquelas entre seres incapazes de existir um sem o outro, ou seja, a união da mulher e do homem [...] e a união de um comandante e de um comandado, naturais para a sua preservação recíproca (quem pode usar o seu espírito para prever é naturalmente um comandante e naturalmente um senhor, e quem pode usar o seu corpo para prover é comandado e naturalmente escravo).

A finalidade da comunidade era chegar à auto-suficiência completa – o bem comum – sendo a cidade uma evolução natural na qual o homem, como um “animal social” e fazendo parte desse processo através de uma evolução da família, chegaria a esse bem.

A sociedade, numa escala de importância, se sobrepõe à família e ao homem individualmente; mas não se solidificava afastando-se das leis, da justiça e da moralidade. Sem essas concepções, o homem tornava-se selvagem e sem pudor. A constituição dessa sociedade normalizadora se dava em três campos: a organização do estado, o bom funcionamento da estrutura social e a própria estrutura social.

A família aparece como primeira reguladora nessa distribuição de poder e nas relações entre senhor e escravo, marido e mulher, pai e filhos, convencendo-se o “normal”, entendendo-se como sujeito aquele que é cumpridor de normas disciplinares. De acordo com Aristóteles (1985, p. 18-19),

[...] sempre se verá alguém que manda e alguém que obedece, e esta peculiaridade dos seres vivos se acha presente neles como uma decorrência em seu todo, [...] o macho é por natureza superior e a fêmea inferior; [...] é um escravo por natureza quem é susceptível de pertencer a outrem [...] na verdade, a utilidade dos escravos pouco difere da dos animais; [...] a intenção da natureza é fazer também os corpos dos homens livres e dos escravos diferentes – os últimos fortes para as atividades servis, os primeiros eretos, incapazes para tais trabalhos mas aptos para a vida de cidadãos.

Ocorria uma convenção de escravatura – a escravidão natural. Mas, um aspecto que se tornou relevante foi à formulação de leis e conceituações do “ser escravo”, nesse período, quando a escravatura também era aplicada a todos os povos derrotados em guerra. Assim, muitos nobres de outros povos derrotados nessas guerras eram submetidos à escravidão. Recriava-se o conceito de escravidão – o poder imposto do homem sobre o homem.

A relação do senhor com seus escravos estava condicionada em comunhão de obediência às leis e à comunidade, em que havia o interesse no estímulo de laços de relacionamento para a manutenção qualificada dessa posição social.

Nessa organização social, a arte de aquisição (enriquecer) estava implícita no homem – os senhores, chefe de família e estadista – de forma natural ou através da aquisição de experiências que o satisfazia. Evidentemente que a proporção

dessas aquisições e a maneira como eram feitas ou até o ponto de análise da satisfação dessas necessidades são questionáveis, mas, nesse instante, não vão ser abordados.

Ao traçar um paralelo entre o poder das aquisições e o poder exercido na sociedade pelos homens, sobretudo no momento em que essas aquisições são relacionadas ao capital (dinheiro), verifica-se que toda a normalização e a disciplinação passam a constituir-se como facilitador de poder, inclusive com o domínio de técnicas de produção que resultou em mais enriquecimento. O ato normalizador da sociedade é evidenciado nas relações de poder descritas no ambiente familiar, sendo uma célula da disseminação organizacional dessa sociedade. Considerando a pluralidade de uma cidade, e que seria impossível um pensamento uno, além da dificuldade de associação das aquisições (bens), as leis sistematizavam e normalizavam as questões de inter-relações dessa sociedade. Os costumes, a filosofia e as leis deveriam ser embutidos nos cidadãos através da educação para que a cidade chegasse a unidade, mesmo que a disseminação de normas fossem diferenciadas entre os membros da sociedade.

Mandar e obedecer são procedimentos presentes nessa sociedade. As normas reguladoras se intitulavam através de uma constituição que fazia um ordenamento de todas as funções de governo na sociedade e o seu teor mediava a ação disciplinadora imposta aos cidadãos. Conforme Aristóteles (1985, p. 89-90),

A autoridade do senhor sobre o escravo, embora na verdade os interesses do senhor e do escravo sejam comuns quando ambos são adequados pela natureza às suas respectivas posições, é exercida principalmente com vistas ao interesse do senhor, [...]. A autoridade do senhor sobre as crianças e a mulher e sobre toda a casa, que denominamos a arte da economia doméstica, é exercida no interesse comum dos que obedecem, ou no interesse de ambas as partes.

As cidades gregas tinham uma organização em que as formas de governo e suas disposições normalizavam toda a estrutura social, no intuito de ser minuciosamente disciplinadora. Todo o governo era regido através da imposição de poder e aplicação de leis; questionar se uma boa forma de governo consiste em obedecer às leis ou ter boas leis para obedecer provavelmente era a chave dessa disciplinação.

O controle que a constituição exercia sobre o povo, distribuindo uma organização “minuciosa” que visava a impedir qualquer tipo de desvio, mesmo as pequenas transgressões, previstas em leis, era para que o poder do governo não fosse abalado nem minado em sua estrutura.

O ordenamento democrático pautava-se sobre o princípio da liberdade. Liberdade de governar e ser governado, conforme circunstância e momento, que se distribui a parcela de poder, podendo ter caráter igualitário na distribuição de forças, mesmo que a quantidade numérica fosse desproporcional (o número de pobres geralmente era maior que de ricos). Dessa forma, a eficiência da aplicação normalizadora democrática estava na menor acentuação da distribuição de renda entre as classes, na participação da população nas esferas de poder e a constituição de leis e costumes que contemplava o maior número dessa população. Para Aristóteles (1985, p. 253):

É necessário, por muitas razões, que todos participem do governo e sejam governados alternadamente, porquanto a igualdade significa igualdade de posições para pessoas equivalentes, e dificilmente um governo cuja estrutura seja contrária a este princípio de justiça sobreviverá; [...] é incontestável que os governantes devem ser superiores aos governados, e portanto o legislador deve discernir a maneira de assegurar que assim seja, bem como o modo de participação das pessoas superiores no governo.

A educação e o acúmulo de normas sociais eram transmitidos às pessoas desde criança. Partindo desse princípio, o controle das uniões conjugais na Grécia antiga se justificava; havia o controle e a influência do tipo de procriação que deveria ser adotada, pois casais muito novos ou muito velhos não procriavam uma boa prole ou a educação que seus filhos recebiam não era aquela desejada (normalizada) pela sociedade.

Do nascimento até os sete anos, a educação que as crianças recebiam era em casa, com uso de uma educação infantil voltada a aplicação de jogos infantis visando ter foco físico como pré-preparação às atividades militares, atividades que levariam as crianças a enfrentar gradualmente condições adversas que enfrentariam no decorrer de suas vidas como frio, dor, cansaço etc., sendo aplicada por “inspetores de crianças”, responsáveis por essa educação disciplinadora. Além

dessas funções, esses inspetores “vigiavam” os jovens para que permanecessem o mínimo de tempo entre os escravos, para não ouvirem nem verem coisas obscenas.

Após os sete anos, a educação deveria acontecer para que o jovem fosse moldado em qualidades morais e físicas servindo aos interesses da cidade e tornando o poder público responsável por esse processo. A disciplinação acontecia para que o jovem adquirisse conhecimentos úteis à vida, como a gramática, a ginástica, a música e o desenho, mas a educação através dos hábitos, aquela educação recebida em casa, deveria antepor à razão e o exercício do corpo antes do espírito. A educação não seguia um sentido único, o da força, mas de forma mais complexa da formação do cidadão livre. Destaca Aristóteles (1985, p. 272):

A primazia está com o sentimento de nobreza, e não com a brutalidade animalesca, pois não é um lobo ou qualquer outra fera que enfrenta perigos nobilitantes, e sim um homem de caráter nobre. Aqueles que impõem às crianças a prática exagerada de exercícios penosos e as deixam ignorantes em relação a outras partes indispensáveis da educação, na realidade fazem das crianças meros trabalhadores braçais, porque pretendem torná-los úteis à sociedade em uma única tarefa, e mesmo para esta as preparam pior que os outros, como demonstram nossos argumentos.

O foco militarista não desentoa, o que muda é a maneira como são aplicadas às normas educacionais ao longo do desenvolvimento dos jovens da Grécia Antiga. Uma educação que visava preparar para as tarefas de poder (pensar e falar – política/fazer – e armas – guerra) com uma distinção de dominantes e dominados; guerreiros, na juventude, e políticos, na velhice.

Em Roma, a educação tinha uma singularidade, pois a educação às tradições pátrias tinha características próprias (virtudes); mas a instrução escolar, especialmente as letras, tinha características gregas (cultura). A educação dos jovens era voltada para a agricultura, a guerra e a política. As crianças cresciam em casa, sob a responsabilidade das mulheres e em meio aos brinquedos e vivenciando as primeiras aprendizagens; aos sete anos, passavam a ser responsabilidade do pai que, após, confiava essa educação a especialistas (pedagogos que eram escravos). A figura do mestre, surge, então, como uma servidão e conflui com as relações de ensino e da própria questão disciplinar entre mestre e discípulos. Manacorda (1996, p. 90) destaca como isso ocorria:

[...] o uso das punições corporais empregadas pelos pedagogos e pelos mestres contra os seus discípulos, como também as vinganças dos discípulos, que não hesitavam em quebrar-lhes a cabeça (disrumpere caput) ou chicotear (verberate) seus velhos pedagogos e mestres: tratava-se, afinal, de escravos.

Essa educação, porém, necessitou de mudanças, assim como na Grécia, no momento em que as posições dos comerciantes se fizeram destaque. Ao longo dos séculos da idade média, a educação estava recheada de regras de convívio e os ensinamentos, deliberadamente, com propósitos religiosos, uma pedagogia normativa, realizada em monastérios, onde o rigor punitivo tinha proporções demarcadas, conforme assevera Manacorda (1996, p. 118):

Embora a relação pedagógica seja desigual, porque nitidamente marcada na advertência regulamentar de que ao mestre cabe falar e ensinar e ao discípulo calar e escutar, [...]. Cada idade e cada inteligência devem ser tratadas de maneira especial; portanto, as crianças, os adolescentes e aqueles que não têm capacidade de entender a gravidade da excomunhão, quando cometerem qualquer erro, tem que ser punidos com jejuns prolongados ou com graves açoites, de modo que se corrijam.

É evidente que essa educação diferenciada para o clero e o domínio de conhecimentos mais aprofundado não se desviava da preocupação pedagógica que era a teologia. Fato importante é que, a medida em que uma classe começa a se destacar – a burguesia –, muitos jovens passaram a freqüentar essas escolas, denominadas escolas catedralícias, difundindo o acesso ao conhecimento até então restrito ao clero.

Em meados do século X, a educação nas escolas paroquiais seguia o mesmo rigor disciplinar de tempos anteriores, o rigor daquele que ensina ao seu aprendiz permanece: “Corrija seus erros, não somente com palavras, mas também com chicotadas. [...] O mestre bata com a vara nas costas de seus discípulos”. (MANACORDA, 1996, p. 156)

Com a implementação de novos modos de produção e especialização de tarefas, a formação educacional se aproximou do trabalho, estreitando esse relacionamento recheado de normas e estatutos. Um ponto fundamental para a reorganização do ensino medieval foi à influência das idéias humanísticas, o retorno aos clássicos, elaborando-se, assim, uma pedagogia humanística voltada para

leituras dos autores clássicos, jogos, brincadeiras, música, artes, disciplina baseada no respeito aos jovens que os afastava do sadismo e do rigor tradicional:

Este ineliminável aristocratismo não exclui a procura de uma pedagogia mais humana, que afaste o sadismo e o rigor tradicionais; até mais, a idéia cristã da meninice como uma idade pura, [...] encontra novas motivações e contribui para a criação de uma pedagogia serena, que rejeita ameaças e pancadas, [...] convém cuidar para que as crianças não venham exageradamente apavoradas com ameaças, nem venham castigadas com pancadas (MANACORDA, 1996, p. 181).

Não se pode pensar que todo o processo educacional se transformou de maneira repentina. Nesse mesmo momento, havia o confronto entre os católicos e os reformadores (denominados protestantes), os quais, no meio educacional, também travaram uma guerra de fundamentações. A orientação educativa da igreja católica, como resposta ao protestantismo (reformadores que defendiam a difusão do conhecimento das sagradas escrituras entre as classes populares), foi fixada no “Concílio de Trento – 1545/1564”, que intitulou regras quanto as espécies de livros a serem impressos e utilizados, inclusive na educação; reorganizou escolas com a justificativa de que, se os jovens não fossem bem orientados, poderiam seguir os prazeres do mundo.

Os jesuítas foram os mais eficientes representantes católicos na luta contra o protestantismo. O que se modifica é a amplitude de normalização que esse poder disciplinar atua sobre o corpo individual, através da dissimulação de conceituações – regras naturais – que esse poder legitimou.

O poder disciplinar, sob essa perspectiva, não se apropria ou retira do indivíduo sua ação voluntária, como fazia a escravatura, a domesticidade ou a vassalagem; a partir dessa perspectiva, pode-se dizer que esse poder “fabrica sujeitos”.

Um aspecto marcante na sistematização do ensino foi o escrito de Comenius que, em 1638, escreveu a “Didática Magna”, abordando uma série de procedimentos para se alcançar uma educação rápida e eficiente, segundo o autor “ensinar tudo a todos, num menor tempo possível”. Considerava sua pedagogia, como uma parte da obra de regeneração de toda a sociedade humana – junta todas as coisas: cultura, política e religião. Seu projeto é baseado na exortação de Cristo. A questão

disciplinar também tinha desdobramentos em seu enunciado, tanto que reservou espaço para abordar o assunto em seus escritos, tratando a disciplina escolar de forma mais humanizada, mas não deixando sem uma variedade de normas a serem seguidas. Conforme Comenius (1997, p. 311):

[...] isso não significa que a escola deva ser cheia de gritos, pancadas, cóleras, mas sim de vigilância e de atenção contínua dos docentes e dos alunos. Que outra coisa é a disciplina senão um método seguro para fazer que os alunos sejam realmente alunos? [...] antes de mais nada, acredito que todos concordam que a disciplina deve ser exercida contra quem erra, mas não porque errou (o que foi feito, feito está), mas para que não erre mais. [...] assim, poderá recebe-la com o mesmo espírito com que se toma um remédio amargo receitado pelo médico.

Ainda abordando o trabalho desse autor, toda a sua fundamentação pedagógica tinha bases religiosas, tendo em vista que ele era pastor. Assim, vem sistematizar uma educação que estimula o prazer para as mentes, condena os açoites freqüentes e propiciou uma disciplinarização através do uso de repreensões, uso de ironias, elogios e competições; relaciona as punições (disciplina mais severa) às rejeições ou aos desvios dos “costumes”, costumes esses relacionados à educação religiosa que ele pregava:

Chicotadas e pancadas não têm o dom de inspirar amor pelos estudos; ao contrário, geram fastio e grande aversão nos espíritos. [...] Mais rigorosa e severa deve ser a disciplina para com os que atentam contra a moral: 1) para os pecados de impiedade, como blasfêmias, obscenidades, atos de qualquer tipo contra a lei de Deus; 2) para a arrogância ou a maldade premeditada, como quando se desprezam as ordens do preceptor ou de algum superior e não se faz deliberadamente o que se deveria fazer; 3) para os pecados de soberba e de altivez, ou mesmo de inveja e preguiça, como quando alguém se recusa a ajudar o companheiro que lhe pede alguma explicação (COMENIUS, 1997, p. 312-313).

A sociedade, assim como a educação, passava por um processo de transformação e uma nova organização em todo o continente europeu; no Brasil colônia, a figura da “Companhia de Jesus – Jesuítas”, teve contribuição relevante ao processo educacional, principalmente quanto ao trabalho didático e à materialidade dos colégios jesuítas.

A implantação dessa educação católica objetivava difundir os dogmas e as normas presentes no catolicismo e não permitir que outros conhecimentos ou seitas filosóficas se desenvolvessem na colônia; embate que, no continente europeu, tinha um confronto cada vez mais latente.

É o que observa Ghiraldelli Jr. (1990, p. 20):

A pedagogia do “Ratio Studiorum” baseava-se na unidade de matéria, unidade de método e unidade de professor. Ou seja, a unidade de professor significava que cada turma deveria seguir seus estudos, do começo ao fim, com o mesmo mestre. [...] o ‘Ratio determinava uma disciplina rígida, o cultivo da atenção, da perseverança nos estudos – traços de caráter considerados essenciais para o cristão leigo e, mais ainda, para o futuro sacerdote’.

No ato Ensino e Aprendizagem, o Método Jesuítico centrava-se numa ordem didática que compreendia preleções tipo lições antecipadas e explicações, leituras, textos e resumos de obras clássicas, “filtradas” de acordo com o interesse da ordem católica. O Professor utilizava-se de interrogações aos alunos e cobrava as assimilações do conteúdo através de produções escritas e orais. O aspecto disciplinar foi abrandado, pois começou a sobrepor-se a idéia de que os castigos deveriam ter mais o caráter moral, apelando-se, só em último caso, para os castigos físicos. Mais importante, foi o uso ao recurso da emulação para assegurar o empenho dos estudantes. Nas salas, o método implantado visava estimular a competição através de consagrações por méritos, ficando cada estudante vigia de seu semelhante.

É evidente que toda a base desse Método, foi a difusão católica e suas fundamentações, trazendo consigo as normas inerente à esse processo. Esses preceitos foram tão bem difundidos e enraizados na sociedade brasileira que permaneceu ao longo de vários anos nas ações do ensino brasileiro.

Ao final do século XIX, o Brasil sofre profundas transformações (economia, infra-estrutura, política), culminando com a passagem do Império para a República. Essa nova situação gera necessidades para a sociedade brasileira, inclusive com novas metas para a educação. O momento foi propício para a discussão de temas importantes, alavancados sob o clima de euforia da mudança do regime e questões como a democracia (ligada aos fundamentos da República), a industrialização e a

questão da educação popular, corrente crescente na época, discutida pelos intelectuais em favor da alfabetização da população.

Apesar do sentimento entusiasta, as correlações de forças presentes no poder republicano, sufocaram a questão educacional, imprimindo um modo ruralista (devido à força do segmento cafeicultor) e todas as questões inflamadas do início da República perderam fôlego. Segundo Ghiraldelli Jr. (1990, p. 17):

As oligarquias cafeeiras, uma vez solidárias no exercício do poder governamental, imprimiram a nação um estilo de vida ruralístico, onde as questões sobre democracia, federalismo, industrialização e também educação popular deixaram de ser prioritárias. Às oligarquias cafeeiras interessava o comércio do café e a manutenção do poder através de mecanismos eleitorais pouco democráticos (voto de cabresto, corrupção, fraude eleitoral, voto não-secreto etc.).

A primeira república conviveu, ainda, com fortes resquícios do Modelo Educacional Jesuítico. Pode-se dizer que a questão educacional no Brasil teve novo impulso de ideários após a I guerra mundial, nos anos 20 do século passado, sobretudo para refletir uma alteração na configuração social do País e, dessa forma, industriais, médicos, intelectuais, comerciantes trataram de reforçar o discurso nacionalista e visaram ao confronto ao analfabetismo como instrumento político para romper com os currais eleitorais do segmento ruralista. O otimismo pedagógico que assolava o País sofre influências da conjuntura internacional, das relações comerciais e de poder que o Brasil estabeleceu; nesse momento, o modelo econômico norte-americano sobrepõe ao inglês.

A partir dos anos 20 do século passado, uma nova pedagogia toma conta da Educação Brasileira – o Escolanovismo (ideologia fundamentada pelo Filósofo e Professor universitário John Dewey – 1859-1952), pedagogia com tendência a centrar a educação no interesse e na motivação como condições básicas para o início do processo educacional. O movimento da escola nova, de acordo com Ghiraldelli Jr. (1990, p. 25):

Enfatizou os ‘métodos ativos’ de ensino aprendizagem, deu importância substancial à liberdade da criança e ao interesse do educando, adotou métodos de trabalho em grupo e incentivou a prática de trabalhos manuais nas escolas; além disso, valorizou os estudos de psicologia experimental e, finalmente, procurou colocar a criança (e não mais o professor) no centro do processo educacional.

Isso não quer dizer que o acesso da população às escolas foi facilitado e nem que houve uma difusão de escolas pelo País. O analfabetismo, apesar de novas tecnologias educacionais, apresentava alto grau de incidência na população, pois as poucas escolas existentes, acabavam por distribuir suas vagas aos filhos de famílias com condições financeiras mais abastadas.

Influenciado pela falência da política econômica nacional e internacional, a “Revolução de 30”, leva ao poder do País, Getúlio Vargas, empossado durante o governo provisório e, paulatinamente, o setor ligado à política café-com-leite (denominação à política dos cafeicultores de São Paulo e Minas Gerais) cede lugar, no poder governamental, à grupos ligados aos militares, industriais, empresários e tecnocratas.

O “Manifesto dos Pioneiros da Educação”, de 1932, ganha marca fundamental ao defender uma educação voltada para a população urbana e industrial e que concedia à criança forjar sua própria formação. Esse movimento foi promovido por intelectuais bastante heterogêneos, denominados liberais, que priorizavam no manifesto em defesa da escola pública obrigatória, laica e gratuita e por princípios pedagógicos alicerçados na escola nova. Setores conservadores, como os católicos, vieram a combater o manifesto, escrevendo que o mesmo retirava-o das mãos da família e destruía, assim, os princípios de liberdade de ensino. É evidente que a Igreja Católica não tratava esse assunto de forma isolada, fazia parte de toda uma estrutura de combate dessas idéias Escolanovistas disseminadas pelo mundo, até então.

O Governo Vargas ficou entremeio a essa disputa, articulando-se entre as duas forças, não desprezando o apoio de ambas e na promulgação da Constituição de 1934, refletiu o clima de debate em torno da questão educacional especificamente. Na Carta Magna de 1934, segundo Ghiraldelli Jr. (1990, p. 45),

[...] incumbiu a união de ‘fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país’. Colocou a Carta Magna que o ensino primário deveria ser obrigatório e totalmente gratuito. Além disso instituiu a tendência à gratuidade para o ensino secundário e superior. A Constituição ainda tornou obrigatório o concurso público para o provimento de cargos no magistério, determinou como incumbência do estado a fiscalização e a regulamentação das instituições de ensino público e particular, determinou dotações orçamentárias para

o ensino nas zonas rurais e, finalmente, fixou que a união deveria reservar no mínimo 10% do orçamento anual para a educação, e os estados, 20%.

Getúlio Vargas apropriou-se dos discursos dos segmentos que debatiam a educação, refletindo a postura do “otimismo pedagógico”, (re)oxigenando-o por todo o País.

Com a implementação do Estado Novo (denominação ao período em que Vargas executou o fechamento do Parlamento), ocorreu um retrocesso na questão educacional, principalmente quando a “Carta Magna de 1937”, desobrigou o Estado de seu papel subsidiário à educação.

Vargas implementou uma ditadura, regime sem o funcionamento do Congresso Nacional, sem partidos legais e sem o advento de eleições, durante os anos de 1937 a 1945.

Somente através do Decreto-Lei de 1946 que o ensino primário tornou-se gratuito e obrigatório, contrariando o espírito da Carta de 1937; mas, nesse período, Getúlio Vargas havia deixado o poder alguns meses antes pela influência das mesmas forças que o tinham levado à frente da Nação, anos atrás.

Nas décadas de 1950 e 1960 do século passado, todas as forças sociais representativas passaram a defender a industrialização. O Brasil deixou de ser um País predominantemente agrícola e, na educação, houve uma crescente promoção da cultura popular, combate ao analfabetismo e conscientização popular dos problemas nacionais e, de acordo com Ghiraldelli Jr. (1990, p. 119),

[...] o Brasil deixou efetivamente de ser um país ‘predominantemente agrícola’. A população urbana começou a ultrapassar a população rural em número.[...] Uma vez industrializado o país, tratava-se então de colocar na pauta da discussão nacional a divisão dos lucros e os rumos do futuro controle da continuidade do processo de desenvolvimento.

Partindo dessa conjuntura, discursos idealizados são a efervescência do debate nacional sobre reformas da base do País, como as reformas tributárias, agrárias e a educacional. Especificamente, o discurso ideológico do campo educacional propunha estimular a cultura popular e elevar a conscientização dos problemas que assolavam o país, juntamente com a defesa da alfabetização da população.

Nesse processo, surge a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, idealizando uma alfabetização para adultos, uma educação voltada para a vida:

Tal concepção afirmava ter o homem vocação para 'sujeito da história', e não para objeto, mas que no caso brasileiro esta vocação não se explicitava, pois o povo teria sido vítima do autoritarismo e do paternalismo correspondente à sociedade herdeira de uma tradição colonial e escravista. Fazia-se necessário – segundo tal concepção - romper com isso, “libertar o homem do povo” de seu tradicional mutismo (GHIRALDELLI JR., 1990, p. 122).

A influência do Método Montessoriano também é relevante observar. Maria Montessori (1870 – 1952), educadora e primeira médica italiana, iniciou em Roma, Itália, em 1906, a primeira “casa das crianças”, evento a que projetou para o mundo, juntamente com o seu sistema.

A transformação social e educacional aplicada nessa pedagogia às crianças em um curto espaço de tempo, chamou a atenção do mundo inteiro, pelo fato do ambiente onde as crianças freqüentavam ser desprovido de recursos sócio-econômico e assistencial. A notícia espalha de tal forma do sucesso do método e os princípios montessorianos, que são exportados para o mundo, sobretudo pela multiplicação das visitas de estrangeiros que queriam observar “in loco”, o que se anunciava.

O Sistema consistia na observação acurada do comportamento dos aprendizes, na reação aos estímulos do ambiente, as respostas aos instrumentos colocados e a produção de certos comportamentos esperados, focado na “individualidade do ensino”. Dizia Montessori que os castigos e intervenções indevidas comprometem a aprendizagem.

[...] Uma das coisas que, de forma alguma, a professora deve fazer é interferir para louvar, para punir ou corrigir erros [...] Os prêmios e punições, enquanto estranhos ao trabalho espontâneo da criança, suprimem e ofendem a espontaneidade do espírito. (LAGOA, 1981, p. 30)

Ao Professor, o Sistema Montessoriano confere o princípio da “não intervenção”, devendo falar pouco, em voz agradável e baixa, ser moderado e avesso à pressa. Para Montessori, o professor deve assumir certas normas de

comportamento. Esse Sistema está difundido por todo o País e presente na Educação Contemporânea Brasileira.

Sobre a trajetória Educacional Brasileira, em 31 de março de 1964, ocorreu o “Golpe Militar”, estabelecendo um pacto autoritário em toda a sociedade e na escola. Nesse período, a questão educacional sofreu com as mazelas da nova relação de poder – repressão, privatização do ensino, elitização no acesso, formulação de legislações confusas e adoção de uma pedagogia tecnicista, deixando herança em nosso momento atual.

Pedagogia essa, que se apoiava em princípios de racionalidade, eficiência e produtividade didática, numa seqüência de ações em que o método suplantava a figura do professor e aluno para segundo plano nesse processo. Contribuíram para isso as reformas promovidas no período ditatorial que alinhavaram o sistema educacional a uma ideologia de desenvolvimento com segurança, na ótica militarista. Questões morais e conceituais foram a plataforma de apoio ao militarismo que difundiu sua relação de domínio através do comando minucioso das instituições populares (escolas, associações, partidos, imprensa), aniquilando toda e qualquer aspiração contrária a esse idealismo. A Ditadura durou 21 anos.

Com o iminente fracasso da política ditatorial, no início da década de 1980, o País caminhava ao encontro de uma abertura, começando a destacar vertentes progressistas na educação, através de vários estudos e respectivas publicações voltadas para essa área. O saldo do período de regime militar, além do grande número de analfabetos e muitos outros problemas, foi herança de um “inoperantismo” de toda a escola e seus agentes em conviver com os desafios postos de nosso tempo. Em 1984, o País percebeu o processo das diretas, configurando-se uma nova perspectiva social – a democracia.

Portanto, ao remetermos ao questionamento das normas e como a sociedade enxerga o desvio disciplinar, cabe fazer esse resgate histórico para tentar entender como a própria organização da educação se apresentou com o passar dos anos.

No período mais recente de nossa educação, a questão da disciplina vem sendo abordada de maneira mais enfática, sendo quase unanimidade a necessidade de disciplina. A relação disciplinar dentro do ambiente escolar tem aspectos tão característicos quanto o próprio processo pedagógico. Substancialmente, fazer uma leitura da disciplinarização na escola requer repensar a própria existência da escola,

seus objetivos, conceitos, relações e suas produções social, política e econômica. Vasconcellos (2000, p. 15) afirma que:

Segundo muitos professores, nunca a situação em sala de aula esteve tão difícil como agora. Teria piorado a indisciplina nos últimos trinta/quarenta anos? A tendência é dizer que sim, em especial se considerarmos o nível de decibéis de ruído em sala de aula...No entanto, poderíamos questionar de que tipo de indisciplina estamos falando: apenas da ativa ou também da passiva?

Todas as mudanças são, em certo sentido, um ato de “(in)disciplina” ou de ruptura com a ordem estabelecida. Não se pode encarar a disciplina somente como ato de poder preceptor de normas; ela pode assumir a função criativa e renovadora das práticas sociais.

Os mecanismos que foram implantados, principalmente no século XVIII, para legitimar essa sociedade disciplinar, passa pela adoção de recursos variados, efetivando o “adestramento” do corpo individual presente nas instituições. Mecanismos que utilizam a vigilância como exercício da disciplina, através do jogo do olhar, que inibe, induz, coage e espalha esse poder sobre todos os sentidos e posições; olhar que se associa com a arquitetura feita para vigiar os mínimos detalhes.

O olhar disciplinar teve a necessidade de escala, sobretudo porque os séculos XVIII e XIX passavam por transformações de contingente populacional e na produção das manufaturas e por um detalhamento técnico maior, dando fôlego para um olhar hierarquizador. Conforme descreve Foucault (1987, p. 148):

A vigilância hierarquizada, contínua e funcional não é, sem dúvida, uma das grandes ‘invenções’ técnicas do século XVIII, mas sua insidiosa extensão deve sua importância às novas mecânicas de poder, que traz consigo [...] o poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina.

Ao encontro desse sistema disciplinar, funciona uma “infra-penalidade” qualificando em frações mais tênues de conduta que sofrem desvio ao que é normalizável. Essa estrutura punitiva se alicerça nos direitos naturais nessa sociedade influenciada pelo poder disciplinar, fazendo com que cada indivíduo se encontre preso nesse universo de normas.

O poder disciplinar disseminado nos indivíduos não tem um discurso elaborado como o discurso jurista, que disciplina o estado e o poder da soberania através de códigos e teorias, mas tem o mesmo princípio – disciplinar a massa social. O discurso normalizador traz consigo uma maneira específica de disciplinar, uma indução às regras juntamente com um modelo específico de punição dos desvios dessas. O soldado “fere” a regra ao não se subordinar a seu superior, o fiel ao cometer injúrias, o doente na displicência às recomendações do médico, o aluno ao não cumprimento às suas tarefas. Para todas essas condutas, se estabelece uma punição disciplinar, identificando assim o que se normaliza e, reduzindo os respectivos desvios; estipula-se a visão do “normal” e do “anormal”, através duma ação mediana – o correto.

A arte de punir não visa somente o negativo, visa contra-balancear em punições e gratificações para cada ato proporcionalmente ao considerado aceito pela norma. Assim, se estabelece um parâmetro que nem mesmo é o da repressão. Os comportamentos são passíveis de atos disciplinares por traçar um limite, um fronteira do normalizável. Comparar, diferenciar, hierarquizar, igualar, excluir, todas essas palavras confluem no discurso normalizador que solidificou e transformou o corpo social vigente.

Outro elemento, nesse processo de normalização do corpo individual, é o exame. Ele permite qualificar, classificar e punir. Por isso, tem todo um ritual para ser aplicado; manifesta a sujeição, a relação de poder e saber, a aceitabilidade da verdade e o consentimento da norma. O exame não só se consolidou como o que “sanciona” o conhecimento, como tem o poder de estabelecer conceitos de verdade ou validar uma ação. Conforme Foucault (1987, p. 155):

[...] o exame permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos. Enquanto que a prova com que terminava um aprendizado na tradição corporativa validava uma aptidão adquirida – a ‘obra-prima’ autenticava uma transmissão de saber já feita – o exame é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre.

Na formação do docente e na relação pedagógica, há a idéia de todo o processo educacional imposto pelo estado, levando a valores tradicionais,

reguladores e punitivos. Não existe um Projeto Político-Pedagógico claro na formação do docente; ocorre de forma simplista e esvaziada que influencia nas relações com o aluno. De acordo com Osório (2003, p. 83):

[...] isso pode ser evidenciado de várias formas, frutos de uma correlação de poder das estruturas organizacionais que compõem a gestão da educação, o que não deixa de ser voltado à cultura, mas traz um cunho pedagógico mais pontual, reproduzindo os mesmos interesses do Estado e transformando a educação num dos melhores mecanismos de controle da sociedade. Como já foi dito, é de forma disciplinar, centralizadora, burocrática e corporativista que se promove a educação. O resultado dessa prática pode ser verificado de diferentes formas, pelo número cada vez maior de alunos que, quando não são bem sucedidos nos padrões culturais estabelecidos, são erroneamente rotulados e classificados como indisciplinados [...].

Analisando essa estrutura de poder, percebe-se que a “(in)disciplina” não figura no aluno nem no professor, mas na introjeção de uma escola que reflete vários interesses da sociedade no perfil da sua clientela. Ambos são vítimas desse processo excludente e as relações de poder imposta fazem parte de instrumentos que a sociedade implementa para que o assujeitamento passe despercebido pelos agentes envolvidos.

Desprender da escola idealizada para conhecer verdadeiramente como se apresenta os problemas organizacionais – “(in)disciplina” –, torna-se fundamental, pois observa-se que, na maioria das vezes, a escola, gasta mais tempo com os fatos disciplinadores do que propriamente com a docência. É evidente que o caráter normalizador, implícito pelos educadores e pela própria escola, tornam as relações escolares pautadas nos termos de obediência e subordinação. Quanto mais se apóia nos preceitos democráticos, mais o caráter excludente da escola implementa em suas relações. E isso, sobretudo, a pesquisa se propõe evidenciar e argumentar.

Os aspectos sócio-históricos e psicológicos de seus componentes (professor, aluno, pais, funcionários, etc.), não pode assumir o aspecto da disciplina somente com o direcionamento do olhar centrado no aluno, na ação do professor ou ainda creditar na estrutura escolar vigente e a “(in)disciplina” germinando como um fenômeno transversal nessas unidades conceituais.

Com o exame, inverte-se o foco da visibilidade no exercício do poder e da normalização; a disciplinação não tem a visibilidade do macro para o micro, ocorre inversamente e possivelmente por todos os lados, o indivíduo se normaliza. É o

indivíduo que tem que se enquadrar (normalizar) para estar no corpo social. Submetendo o corpo individual às condutas obrigatórias (normas) através das regras minuciosas que colocam a vigilância ao nível dos corpos em todo o instante.

Um olhar que está em todos os lados, funciona constantemente como um examinador, a vigilância é de todos por todos e para todos. Para Foucault, isso se denomina panoptismo. A figura arquitetural dessa composição é o “Panóptico de Bentham”:

O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar (FOUCAULT, 1987, p. 165).

Essa estrutura arquitetural ilustra como o poder disciplinar se apóia numa vigilância que distribui uma normalização eficiente na massa social. Induz o indivíduo a uma permanente visibilidade assegurando uma sensação ao próprio de não identificar quem o observa, mas a certeza que está sendo examinado constantemente, e através disso, sua ação é voltada à utilidade. Esse princípio do Panoptismo que automatiza e tira o foco do indivíduo ao poder:

Uma sujeição real nasce mecanicamente de uma relação fictícia. De modo que não é necessário recorrer à força para obrigar o condenado ao bom comportamento, o louco à calma, o operário ao trabalho, o escolar à aplicação, o doente às observâncias das receitas (FOUCAULT, 1987, p. 167).

Esse diagrama Panóptico é múltiplo em suas aplicações; é um tipo de controle que se arraiga dentro do indivíduo, controlando-o e normalizando-o constantemente. A avaliação transforma-se num mecanismo extremamente eficiente para engenhar esse processo. É através dessa forma de avaliar que se legitima a diferenciação entre indivíduos (bons/maus, aptos/inaptos) como se fosse possível conhecer a essência verdadeira dessas pessoas.

O registro é outra peça regulamentar, pois os traços estabelecidos pelos exames são mensuráveis e, através deles, ocorre formalização do indivíduo dentro desse processo. São os códigos (regras) que referendam as normas e que descrevem os indivíduos como normais ou anormais.

O disciplinamento da população passa a multiplicar-se por meio de vários segmentos que seguem uma tendência de vigilância sob o pretexto de criar indivíduos úteis. As estruturas disciplinadoras não só normalizam os indivíduos, como todos os que os rodeiam. Na escola, por exemplo, o aluno é normalizado e sua família também é alvo desse disciplinamento. Já, nos grupos religiosos, o indivíduo tem que se confessar para manter a paz com Deus e seus semelhantes.

Evidentemente que se estabelece um ordenamento das diversidades na sociedade, sobretudo para ter maior produção econômica, controle social (jurídico e político) e populacional. O objetivo é manter a população dócil e útil. Esse é o grande marco dessa técnica de poder, o “poder disciplinar” – introduzir uma logística de poder ramificada em todos os segmentos da sociedade, implantando algo que se tornou extremamente eficiente, o “auto-confesso”, um poder disciplinar desenvolvido do micro para o macro e para todos os lados, do indivíduo para a sociedade. Substituem a pilhagem, serviços obrigatórios, fiscos injustos ou retirados à força, internações à força, castigos supliciosos, etc., por novas técnicas de poder nos aparelhos sociais, implantando uma homogeneidade disciplinar do corpo através do exame e controlando a produção de cada indivíduo nesses segmentos nos mínimos detalhes.

O poder disciplinar examina e controla o corpo individual se alastrando nos aparelhos sociais, alcançando todo o corpo social – a sociedade. Isso inverte todo um esquema de poder até então aplicado, o indivíduo sente a necessidade de ser útil, de produzir, ser qualificado, ser educado, de contribuir, ser punido, pois o corpo social leva, exige, que ele seja “sujeito normal”. Enfim, a “disciplina” faz com que as relações de poder se entrelacem numa teia nivelar, não ostentando a impotência do poder do dominante, mas que existe algo muito mais solidificado.

Nessa nova configuração social, os meios de produção e a densidade populacional cresceram substancialmente e o elo de ligação ou de mediação desses dois aspectos sociais foi a “disciplina”. Quanto mais a sociedade se desenvolve sob os preceitos de liberdade, mais o “poder disciplinar” se fundamenta; esse processo é

recíproco, os alicerces do poder não se alteram, se transformam em uma nova estrutura.

É interessante, então, para se aprofundar na disciplinação escolar, discutir democracia escolar e as regras de convívio. É evidente que sem disciplina é impossível algum trabalho pedagógico significativo, de qualidade, mas qual tipo de disciplina se almeja? Como alcançar uma disciplinação consciente e interativa, com respeito, responsabilidade, participação, caráter e cidadania. Uma disciplina que formule uma auto-regulação do sujeito a partir de uma inteiração com o meio social para que os propósitos evidenciem os meios; uma disciplina que regule e direcione os impulsos dos agentes envolvidos para um avançar construtivo e libertador.

Nessa ótica, percebe-se o quanto às relações dos indivíduos se entrelaçam na coletividade, emaranhada de jogos de poder dentro da escola e o quanto o docente tem que ter a habilidade da negociação constante. É importante esclarecer que, ao valorizarmos a habilidade de negociação, não está-se referindo às estratégias de ensino, no sentido de ceder simplesmente aos alunos para ser “liberal”, pois tal procedimento levaria a um comportamento espontaneísta. O negociar aqui se refere, no sentido de envolver corpo docente e discente ao processo, de distribuir compromissos, responsabilidades e propósitos; pode ser esse um “contrato pedagógico”. Ao docente, cabe recriar relações com seus alunos no sentido de potencializar situações para a aquisição de um efetivo conhecimento. Portanto, o trabalho educativo escolarizado não é estático ou de via única – professor e aluno são agentes unos na construção desse processo.

É fundamental, para os sujeitos do processo educativo, a consciência do que se propõe a fazer em todo o meio educacional, para que nenhuma das partes perca a noção do compromisso de dispor do tempo necessário para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a maleabilidade da ação pedagógica e de seus agentes é imprescindível, ou seja, não se pode estipular um processo que se torne automático e mecânico e se apóie na passividade das relações. Se todo o ato educativo não tem significação no coletivo, os alunos são submetidos a uma pseudo-educação e a estrutura social dentro do ambiente escolar tende a romper com esse movimento passivo, fortalecendo o contra-poder, resultando na “(in)disciplina” educacional.

A escola não pode se omitir da realidade social, cabendo-lhe recriar conceitos inerentes ao âmbito escolar, numa abordagem realista e madura em que a

sociedade se apresenta e da qual não pode se distanciar. Aprofundar na discussão de democracia escolar pode ser um “contraponto” para o enfrentamento da “(in)disciplina” escolar e para o resgate da autoridade do educador. A partir dessa constatação, todos os sujeitos envolvidos têm a clara percepção de que cumprir regras é preceito básico para a preservação da “ordem social”. O problema é que as regras explícitas ou não, por si só, não garantem seu cumprimento; há os conflitos, as divergências, as rupturas.

Não adianta a escola cultivar “slogans” democráticos se no seu interior essa prática não é efetivamente vivenciada. A relação entre teoria e prática e seu distanciamento é “a priori” um forte elemento cultivador da “(in)disciplina”. É o que acontece quando se observa a aplicação das normas disciplinares dentro da escola; o discente tem um foco consideravelmente maior nos deveres, ou seja, cumprir normas, do que nos demais segmentos da escola. Conforme Aquino (2003, p. 64-65):

Define-se compulsória e extenuantemente o que os alunos não devem fazer e, raras vezes, o que deles se espera ou se solicita. Note-se também que são incomuns, ou mesmo inexistentes, as menções a deveres especificamente pedagógicos, mesmo que globais [...], salta aos olhos a trivialidade de determinadas condutas lá especificadas, mais afeitas ao campo da incivilidade ou à ausência de boas maneiras, de cortesia ou de camaradagem. [...] Além disso, nos enunciados de tais normas disciplinares, é recorrente o uso de um sistema de penalização dos ‘infratores’.

As normas disciplinares contidas nos regimentos escolares e empregadas em geral refletem o contra-senso que a escola declara buscar – cidadania, participação ativa, consciência crítica e democrática. Essas normas são impregnadas de passivamento, sujeição, coerção. Não é com meros regulamentos escolares que se alcança à “disciplina” escolar, ainda mais nos moldes que se apresentam, com caráter intimidatório e formulado quase que exclusivamente visando limitar e punir a ação unilateral do discente, que não se constrói com relação de forças, então, fadado ao fracasso.

Não se trata de opor-se ou suprimir o regimento escolar, mas de reavaliar sua gestão e eficácia, sua resolutividade com relação ao trato disciplinar; implica em clarear os parâmetros de conduta de todos os sujeitos do meio escolar – objetivos, limites, ação, relação, convívio, espaço – para potencializar e validar sua existência:

Um exercício saudável a ser empreendido em cada escola e cada sala de aula é a explicitação não só das razões pelas quais se considera importante cumprir determinadas atividades, como também das formas através das quais se espera cumpri-las. Estipular em conjunto as regras que pautarão a conduta a ser seguida por todos aqueles envolvidos no processo de conhecer – diretores, professores e alunos – constitui uma rica ocasião para se enfrontar na elaboração tanto de regras comuns como de artifícios para garanti-las, uma vez que a participação coletiva nesse processo legitima a necessidade de obedecer aos resultados alcançados (AQUINO, 2003, p. 68).

As regras não podem ser um imperativo categórico que valham por si só, elas têm que ter, dentro da escola, um significado, possivelmente numa trajetória que facilite ao caminho da aprendizagem do discente, desvinculando-se do conjunto fixo da padronização comportamental. Implica a clareza de regras e sua aplicabilidade para que o trabalho docente possa fluir de maneira disciplinada, desvinculando-se do padrão vigente da boa ordem, o famoso “silêncio”.

A relação de poder no ato pedagógico durante o convívio escolar torna-se interessante quando, de acordo com Foucault (1987, p. 130), “Um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente”. O docente exerce o poder disciplinador no indivíduo de uma forma ideológica, sobretudo a representar uma sociedade constituinte de formas jurídicas, políticas e econômicas muitas vezes abstratas ou descaracterizadas da sua atualidade.

Na multiplicidade desse sistema educacional super povoado, os vários elementos envolvidos germinam situações conflitantes, surge o contra-poder, agitações, inquietações, nasce a resistência, o processo fica dispendioso e tem-se a falsa idéia de que a disciplinação vai mediar a produção do conhecimento:

A ‘disciplina’ não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma ‘física’ ou uma ‘anatomia’ do poder, uma tecnologia (FOUCAULT, 1987, p.177).

Na escola, o aluno recebe punições como a restrição ao movimento e a comunicação com os demais, a perda do intervalo, a mudança de lugar, a privação da fala, dentre outros, em um processo de reclusão disseminado em ações pedagógicas quase “naturalmente”, sob a alegação de educar o indivíduo

transformando-o para o convívio social. Nesse aspecto, corpo social se sobrepõe ao corpo individual. O desvio disciplinar fica caracterizado não como uma transgressão do indivíduo isoladamente, mas sim, uma transgressão do indivíduo à sociedade.

O poder disciplinar tem a vigilância normalizadora da própria sociedade, em que “todos” os indivíduos são atores desse processo. Todos ficam reféns do olhar, professor e aluno. Não se pode perder de vista a ação reguladora que o estado exerce diante da sociedade, um aspecto intrínseco de relação de poder que regula a nossa realidade, inclusive dentro do espaço educacional. Ao surgir conflitos dentro das esferas sociais, o poder regulador se apossa de verdades que são estabelecidas ou disseminadas como ordens, nos diversos dispositivos políticos sociais, como a política, a economia, a crença, a educação, para que leis, decretos, regimentos ou demais instrumentos normativos “regulem” a sociedade de forma geral. Conforme Osório (2003, p. 56):

Para reconhecermos essas condições, entretanto, é necessário identificarmos o mosaico constituído pelo jogo da relação de poder, centrado num modelo democrático, forjado, de Estado moderno, na representação e na separação entre, de um lado, os diferentes modos de constituição da preparação do homem, localizados em uma sociedade, num dado momento histórico, e no Estado até, outro lado, as relações de produção, limitadas ao jogo do poder, do lucro, conseqüentemente, ao capital.

Toda essa organização social em relações coletivas e individuais é permeada de processos normativos visando o interesse do estado, ou melhor, dos grupos que controlam o poder dessa estrutura para que haja uma delimitação do que pode ser realizado pelos indivíduos.

É preciso compreender, enquanto processo educacional, que a postura do docente e dos demais atores envolvidos no processo pedagógico faz parte desse jogo de poder. É aí, nas políticas disciplinadoras e de vigilância do estado, em maior ou menor grau de distribuição, que se manipula o exercício pedagógico. É o que escreve Osório (2003, p. 59):

O professor, em frente da realidade social e dos fragmentos normativos de sua atividade profissional, nada mais é do que um sujeito que vive num suplício constante, na mediação do caos social em que ele e seu aluno se situam e as possibilidades pedagógicas da aprendizagem, ambos controlados e vigiados pelo poder público

instituído. No caso do professor, também pelos familiares dos alunos que cobram, constantemente, respostas em um modo arcaico de entender o papel da educação a partir de seus valores pessoais.

Nessa contextualização, o suplício está inserido no propósito dessa relação de poder, conforme argumenta Foucault (1987, p. 31-32):

[...] o suplício faz parte de um ritual. É um elemento da liturgia punitiva, e que obedece a duas exigências. Em relação à vítima, ele deve ser marcante: destina-se, ou pela cicatriz que deixa no corpo, ou pela ostentação de que acompanha, a tornar infame aquele que é a vítima; o suplício, mesmo se tem como função ‘purgar’ o crime, não reconcilia; traça em torno, ou melhor, sobre o próprio corpo condenados sinais que devem se apagar; a memória dos homens, em todo o caso, guardará a lembrança da exposição, da roda, da tortura ou sofrimento devidamente constatado. E pelo lado da justiça que impõe, o suplício deve ser ostentoso, deve ser constatado por todos, um pouco como seu triunfo.

Nessa variedade de ações, o poder suscita de escalonamento para que as células produzam certo controle de tarefas e para que a sociedade tenha uma liberdade vigiada, um contrato social permanente do que é tido como normal e aceitável. A disciplina cria entre os indivíduos um “elo” que é totalmente diferente daquele caracterizado como contrato e suas obrigações; é um poder que normaliza através de vários instrumentos como a classificação, a especialização, a distribuição ou a hierarquização, validando ou separando-os da normalidade.

Esse controle disseminado traz os efeitos controladores e punitivos na escola. Os atos punitivos não desapareceram, se transformaram; sendo agora punidas as transgressões que afetam a esfera social e seu “tempo”, como ausências, atrasos, sujeira, conversa, desatenção, insolência. A disciplinação se apossa de mecanismos que validam esse poder de rotular e normalizar os indivíduos. A normalização distribui-se em esferas reduzidas, leva as Escolas a se transformarem em mini tribunais, cotidianamente, onde se “avalia” tudo o que decorre do tido como “normal”. A “(in)disciplina” é oriunda do mesmo poder que gera a “disciplina”!

CAPÍTULO III

CARACTERIZANDO FACÇÕES NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Seguindo o movimento teórico e metodológico deste estudo, calcado nos princípios de Michel Foucault, as facções, enquanto conjunto de interdições, que não explicitam uma unidade, pelo contrário, possuem uma noção inicial de confluência, mas que em seu interior, trazem o isolamento e a contradição, passam a ser descritas, na relação dos instrumentos selecionados neste estudo, observando suas aproximações e seus distanciamentos, pontualmente nas interações entre o Projeto Político-Pedagógico, o Regimento Escolar e o Livro de Ocorrência de cada escola estudada.

É pretensão, nesta parte do estudo, retomar a ótica da ordem estabelecida no interior das Escolas, de acordo com o pressuposto de Foucault, pois a estrutura de poder, e, mais especificamente, o poder disciplinar, se apóia em instrumentos de saberes, tanto quanto forem necessários para difundir a relação de poder-saber.

Na conjuntura de preceitos democráticos que a escola vivencia, o próprio conhecimento passa por uma “insurreição” dos saberes até então postos como “verdadeiros”, e a ordenação de condutas sociais postas como uma “disciplina” fundamental para a formação individual – formar o cidadão –, passa a ser questionada.

Nessa nova ordem, saberes não qualificados, inferiores, não conceituais, saberes locais, diferentemente do senso comum, passam a ser redescobertos no mundo contemporâneo. Para Foucault (2002, p. 13):

Trata-se, na verdade, de fazer que intervenham saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia filtrá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência que seria possuída por alguns.

O ato pedagógico tem que vislumbrar novas perspectivas, obter algo diferente do “adestramento” imposto aos que freqüentam a Escola, que é comumente justificado pelo enfrentamento da sobrevivência social, por correlações de forças comumente ativadas no campo da gestão escolar que envolve diferentes estratégias pedagógicas no limite da aprendizagem dos alunos.

Isso se remete a arquitetura econômica implantada em meados do século XVIII, em que a questão do capital passa a deliberar sobre as situações da sociedade, a educação dos indivíduos também é alvo desse rearranjo. Nesse período, a massificação escolar na Europa, pretendia melhorar o nível produtivo dos trabalhadores, preparar um maior mercado produtor e consumidor, e, “disciplinar” toda a sociedade para os conceitos capitalistas.

No Brasil, o acesso escolar passou por várias nuances, conforme descrito anteriormente nesta pesquisa, mas a ser massificado nas duas últimas décadas, apoiado por importantes alterações que o mundo do trabalho e de produção implantaram na sociedade, o papel das políticas públicas se redimensionaram, particularmente a partir de 1990. É a Política Neoliberal, centrada no papel do estado mínimo no tocante às políticas públicas, mas com uma imensa capacidade de reinventar aparelhos controladores.

A Política Educacional teve sua fundamentação nesse período, principalmente pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9394/96), marco recente do processo educacional brasileiro que preconizou a implementação do princípio da gestão democrática através da criação de mecanismos de participação na vida escolar.

A Escola experimentou alterações significativas em seu cotidiano, todavia, sem alterar o “*modus operandi*” centralizado da política do estado que tutela as ações dos indivíduos envolvidos no processo educacional.

A organização estrutural das instituições escolares estabeleceu um profundo e fértil terreno para o assujeitamento dos indivíduos. No instante em que passam a freqüentar esse espaço social, há o enquadramento às regras, através dos saberes que a Escola se encarrega de justificar e todo um aparelhamento voltado a legitimar as relações de poder dos diferentes grupos presentes na sociedade.

Segundo Dourado (2004, p. 74):

A autonomia pedagógica e financeira e a implementação de um projeto político pedagógico próprio da unidade escolar têm se restringindo, na maior parte dos casos, a uma falácia, na medida em que vários limites se colocam ao paradigma de gestão escolar vigente, destacando-se, dentre eles: 1) a centralização das decisões; 2) entraves ao estabelecimento de princípios de organização colegiada da gestão e do trabalho pedagógico; 3) projeto político-pedagógico restrito ao mero atendimento às determinações das secretarias de educação.

Numa densidade populacional geradora de conflitos, a Escola passa a ser a engrenagem mediadora de conceitos disciplinares que garantam a sobrevivência social, através da imputação de preceitos democráticos adotada em todas suas instâncias segmentares. Diante disso, as instituições escolares são fomentadas de aparelhos ideológicos (regimentos, conselhos e associações), que regem sua estrutura, geram normalização implícita no ato pedagógico e os indivíduos passam por esse “disciplinamento”.

O interior das Escolas traz consigo outra realidade, as novas expectativas dos indivíduos que a freqüentam e as novas configurações sociais, é o que comenta Aguiar (2004, p. 125-126):

[...] alardeia-se o alcance das grandes metas da educação nacional, ou seja, que, em relação à população de 7 a 14 anos de idade, a taxa líquida de escolarização cobre cerca de 95% desse contingente e, nas regiões mais pobres do Brasil, um índice médio aproximado de 90%. [...] a democratização das oportunidades educacionais, impulsionada, sobretudo, pelas lutas sociais, e que implicou a presença de expressivo contingente de alunos oriundos das camadas populares na escola pública, não correspondeu a um esforço governamental satisfatório para equacionar os problemas da repetência, da evasão e do desempenho que se verificam na escola e que teimam em revelar a face das desigualdades educacionais que persistem cronicamente no país.

A LDB (Lei nº 9394/96) estimulou a descentralização administrativa, financeira e pedagógica no interior da Escola, propiciou a elaboração dos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs) e Propostas Pedagógicas (PPs), os Regimentos Escolares e as estruturas administrativas das Escolas, realizando todos os repasses financeiros à Escola, firmando o idealismo de que o sucesso escolar está na boa condução democrática dos segmentos escolares. É o que demonstra o Artigo 12, como segue:

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III – [...];

IV – [...];

V – [...];

VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII – informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

(LDB. Lei Nº 9394/96)

Há distanciamento entre o oficializado em documentos e o que se efetiva no dia-a-dia das Escolas.

3.1 Anotações deste Estudo

A pesquisa foi realizada no Município de São Gabriel do Oeste, Estado de Mato Grosso do Sul, por ser o local onde resido e convivo há oito anos. O contato com as Escolas Públicas pesquisadas fez realçar o interesse na “(in)disciplina” e, por isso, a intenção da pesquisa em promover entendimento do “locus” escolar relacionado com a questão disciplinar, mas, essencialmente compreender esses mecanismos estratégicos, como uma das formas de controle social, operacionalizando no “lócus” da cultura pedagógica.

Apoiando-se no referencial de Foucault, partindo do contraponto – a disciplinaridade, a pesquisa se direciona em investigar documentos do cotidiano escolar voltados a disciplinação coletiva dos alunos. Por estes aspectos, a transcrição das advertências contidas nos Livros de Advertências não apresenta na íntegra a escrita, preservando os indivíduos envolvidos, sobretudo porque o que interessa são os “interditos” das advertências.

Os Anexos estão organizados separadamente, pois os seis volumes de Regimentos Internos, os quatro volumes de Projetos Políticos-Pedagógicos, os dois volumes de Proposta Pedagógica e o volume das Advertências coletadas, constitui-se em material extenso e para melhor manuseio, justifica a organização fora do corpo da pesquisa.

3.1.1 Situando o Município de São Gabriel do Oeste

O Município de São Gabriel do Oeste, Estado de Mato Grosso do Sul, Região Centro-Oeste do Brasil, localiza-se ao norte do estado, a 130 Km da capital, através da ligação rodoviária Br 163, possui população de 17.408 habitantes (BRASIL. IBGE, 2001). Consta nos registros da história do município que, no ano de 1973, alguns pioneiros oriundos do sul do país fincaram suas “raízes” num vasto chapadão, demarcaram um território e “ousaram” construir uma nova vila de moradia.

Três anos após, essa vila, denominada São Gabriel do Oeste, tornou-se Distrito do município de Camapuã. Em 12 de maio de 1980, ocorreu a emancipação, surgindo, assim, um município com forte vocação agrícola. Com estrutura fundiária, o município comprova isso sendo o maior produtor de soja, o segundo maior produtor de milho, o sexto produtor de feijão, o maior rebanho de suíno, o principal produtor de avestruz e o quarto produtor de ovos de galinha do Estado de Mato Grosso do Sul, além de o sorgo e o algodão ocuparem espaço destacado na sua economia.

A organização social constituiu reflexo do povoamento do município e a cultura predominante é da Região Sul do País. Há fortes traços culturais nesse sentido em todos os segmentos sociais, inclusive a preservação e a manutenção do modo de vida sulista se dá com a presença do Centro de Tradições Gaúchas (CTG) e dos grupos culturais de origem alemã e italiana. São instituições que visam a fortalecer as heranças culturais aos mais jovens e ao mesmo tempo, impõe papéis sociais bem definidos, por uma leitura autoritária de cunho filosófico positivista.

É importante ressaltar que isso tende a estabelecer uma hegemonia cultural, institucionalizada, pelas diferentes formas de seletividades sociais como “*referendun*”, impondo a aceitabilidade de padrões e valores sociais, em nível de reflexão, interpretação e resistência no campo cultural, nesse caso, o disciplinamento, o controle e o domínio. Segundo Oliven (1982, p.101):

O estudo de práticas e orientações culturais de diferentes classes sociais poderia abarcar os seguintes aspectos:

1) O que é vagamente chamado de modos de vida (ou às vezes, de estilos de vida) de diferentes estratos sociais. Isto envolve o estudo de práticas sociais, isto é, de padrões de comportamento, normas e

estratégias de operar o sistema (o que é freqüentemente chamado de subculturas).

2) Os sistemas de significados (também chamados de orientações de valores) de diferentes estratos sociais. Isto envolve o estudo de diferentes perspectivas sociais e concepções de vida, e modos de interpretar e representar a ordem social.

O Autor descreve dois aspectos, fornecendo elementos para analisar como a ordem social pode ser definida ou justificada na sociedade, possibilitando levantar outros subsídios sobre a “(in)disciplina” no meio educacional, neste caso específico no Município de São Gabriel do Oeste.

Na educação, o Município é servido de cinco Escolas Públicas da Rede Municipal, quatro Escolas Públicas da Rede Estadual e quatro Escolas particulares, que atendem ao Ensino Fundamental e Médio.

As Escolas do Município de São Gabriel do Oeste e aqui a somatória de todas elas, atendiam 5891 alunos, sendo 4803 alunos no ensino fundamental e 1088 alunos no Ensino Médio, segundo censo 2004 (BRASIL. MEC/INEP/DEEB).

Presta, ainda, atendimento à Educação Infantil com nove instituições particulares ou conveniadas à Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, abrangendo um total de 265 crianças (MATO GROSSO DO SUL. SGO/SEMEC, 2004).

As instituições educacionais do Município de São Gabriel do Oeste desenvolvem vários projetos voltados à formação dos alunos, como horta democrática, capoeira na escola, musicalização/coral e flauta, semana do livro, teatro, futebol, judô na escola, Coper Jovem, BB Jovem, reforço escolar (MATO GROSSO DO SUL. SGO/SEMEC, 2004).

Aos profissionais envolvidos com a educação são oferecidos constantemente capacitações e programas de formação continuada, destacando-se o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Fóruns de debates educacionais e sociais, como encontro anual de educadores, voltado às pesquisas e palestras de temas problematizados no ato pedagógico (MATO GROSSO DO SUL. SGO/SEMEC, 2004).

3.1.2 Situando a Rede Pública de Ensino de São Gabriel do Oeste

A Rede Pública de Ensino do Município de São Gabriel do Oeste, Estado de Mato Grosso do Sul, abrange nove Escolas, que oferecem o Ensino Fundamental e Médio, totalizando 5419 alunos, segundo censo 2004 (BRASIL. MEC/INEP/DEEB).

Das Escolas Públicas Municipais, quatro são localizadas em bairros da cidade e uma localizada na área rural, no Distrito do Areado (45 km da sede do Município).

A Rede Pública Municipal de Ensino do Município de São Gabriel do Oeste, abrange, atualmente, cinco Escolas que oferecem o Ensino Fundamental, totalizando 1693 alunos, segundo censo 2004 (BRASIL. MEC/INEP/DEEB).

Quadro 1 - Número de Matrículas na Rede Pública Municipal - São Gabriel do Oeste

INDICADORES	1999	2000	2001	2002	2003
Nº Matrículas da Rede	2593	2437	1937	1935	1914
Reprovados da Rede %	22,27	29,85	21,56	13,90	18,08
Desistentes da Rede %	3,62	3,32	2,99	2,48	1,35

Fonte: MATO GROSSO DO SUL. SGO/SEMEC, 2004.

Observando os números acima, constata-se que as matrículas na Rede Pública Municipal do Município de São Gabriel do Oeste tiveram um decréscimo nos últimos anos, possivelmente devido implantação de duas novas Escolas da Rede Pública Estadual nos últimos quatro anos.

Por outro lado, a concentração de alunos por sala de aula diminuiu, o que possivelmente pode ter influenciado índices de aproveitamento no rendimento escolar e conseqüentemente, índices como o de repetência e desistência das Escolas.

De acordo com levantamentos feitos na pesquisa, todas as Escolas Municipais fornecem livros didáticos, merenda escolar e funcionam no sistema seriado; e, em seu quadro de funcionários, a Rede Municipal conta com 84 Professores distribuídos nas Escolas, dentre os quais vinte e oito atuando de 5ª a 8ª série e cinquenta e seis de 1ª a 4ª série.

Desses profissionais, 90% são graduados em nível superior e, desse percentual, 80% com pós-graduação “lato sensu”, seis coordenadores pedagógicos,

com graduação em nível superior e com pós-graduação “latu sensu” na área, o que representa que os profissionais têm educação contínua.

Na Rede Pública Municipal de Ensino, para fazer parte desta pesquisa, foram escolhidas três Escolas Públicas que possuem sete 5ª séries do Ensino Fundamental, totalizando um atendimento nesta série de 200 alunos e envolvendo vinte e dois Professores nesse processo, nos turnos matutino e vespertino.

A denominação atribuída às Escolas foi “Escola número 1”, “Escola número 2” e “Escola número 3”. Essas três Escolas Públicas Municipais distribuem as 5ª séries da seguinte maneira: três 5ª séries na “Escola número 1”, abrangendo 83 alunos; uma 5ª série na “Escola número 2”, abrangendo 32 alunos e; três 5ª séries na “Escola número 3” abrangendo 85 alunos.

Na Rede Pública Estadual de Ensino do Município de São Gabriel do Oeste, existem atualmente quatro Escolas que oferecem o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, totalizando 3726 alunos, segundo censo 2004 (BRASIL. MEC/INEP/DEEB). Das Escolas Públicas Estaduais, três são localizadas no perímetro urbano, sendo duas no centro e uma no bairro, a quarta unidade está localizada na área rural, no Assentamento Campanário (15 km da sede do município).

Quadro 2 - Número de Matrículas na Rede Pública Estadual - São Gabriel do Oeste

INDICADORES	1999	2000	2001	2002	2003
Nº Matrículas	1738	1921	2095	2645	2910

Fonte: BRASIL. INEP, 2004.

O número de matrículas na Rede Pública Estadual do Município de São Gabriel do Oeste cresceu com a implantação de duas novas Escolas da Rede nos últimos quatro anos e, assim, a concentração de alunos por sala de aula tem diminuído, o que possivelmente influenciou nos índices de aproveitamento no rendimento escolar, nos índices de repetência e desistência das escolas, mas esses dados não são mensurados pela Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, conforme informação da Assessoria Técnica dessa Secretaria no Município de São Gabriel do Oeste, como observou nos indicadores de matrículas do quadro acima.

Na Rede Pública Estadual de Ensino foram escolhidas três Escolas Públicas que atendem a sete 5ª séries do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino, totalizando 214 alunos e envolvendo trinta Professores no processo.

A denominação das Escolas que fazem parte da pesquisa foi “Escola número 4”, “Escola número 5” e “Escola número 6”. Essas três Escolas Públicas Estaduais oferecem sete 5ª séries: três, na “Escola número 4”, abrangendo 86 alunos; duas, na “Escola número 5”, abrangendo 56 alunos e; duas, na “Escola número 6”, abrangendo 72 alunos.

De acordo com as informações obtidas nos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs) das Escolas da Rede Pública de Ensino do Município de São Gabriel do Oeste, Estado de Mato Grosso do Sul, todas possuem direção eleita pela comunidade escolar (pais, alunos e funcionários), colegiado e/ou conselho escolar para gestão da unidade escolar (Rede Estadual e Rede Municipal, respectivamente, nomenclaturas diferentes, mas com objetivo idêntico) e Associação de Pais e Mestres (APM).

Foi realizado o levantamento de dados através do conhecimento de como se estrutura os Projetos Políticos-Pedagógicos, como se apresentam os Regimentos Escolares e de como se encaminham as ocorrências nos Livros de Advertências seus com os devidos registros dos fatos na 5ª séries do Ensino Fundamental.

3.2 Rede Pública Municipal de Ensino e as Escolas Pesquisadas

Os elementos que fazem parte da pesquisa realizada na Rede Pública Municipal do Município de São Gabriel do Oeste, Estado de Mato Grosso do Sul, abrangendo três das cinco Escolas da Rede perfazendo 78% do oferecimento do total das vagas, em um tocante de 90% do universo de alunos matriculados na 5ª série do Ensino Fundamental.

Preservando a pesquisa, as Escolas da Rede Pública Municipal foram identificadas pelos números “1, 2 e 3”, e observado o quadro que segue, pode-se identificar alguns dados importantes, tendo na seqüência destacado neste trabalho, o número das advertências, como E1 – Escola número 1 e ADV 1 – Advertência número 1, sendo E1ADV1 – Advertência número 1 da Escola 1.

Quadro 3 – Perfil da Rede Pública Municipal - São Gabriel Do Oeste/MS (2004)

INDICADORES	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3	TOTAL ESCOLAS	TOTAL REDE (EF)
Total de Alunos	505	210	615	1330	1693
Nº de alunos nas 5ª séries	83	32	85	200	222
Nº de 5ª séries	3	1	3	7	8
Nº de Profº da Rede	25	18	31	74*	84
Nº de Profº nas 5ª séries	11	5	6	22*	30

Fonte: MATO GROSSO DO SUL. SGO/SEMEC, 2004.

*Alguns professores possuem carga horária em mais de uma escola pesquisada.

Diante dos dados acima, as Escolas da Rede Municipal dispunham de seis 5ª séries, no período matutino, e duas, no período vespertino, totalizando oito salas de 5ª série na Rede e, duzentos e vinte e dois alunos. Trinta Professores estavam envolvidos com o ato pedagógico, sendo que alguns deles possuíam carga horária em mais de uma Escola pesquisada.

A pesquisa foi realizada em sete salas de 5ª séries, pois a oitava estava localizada na zona rural (Distrito do Areado) e, possivelmente, apresentava nuances específicas à localidade e ao Projeto Político-Pedagógico, portanto, optou-se por não efetivar a pesquisa nessa localidade.

Outro dado estatístico que deve ser registrado é a relação de alunos matriculados com alunos reprovados e desistentes na Rede Municipal, nos últimos anos, particularmente os da 5ª série do Ensino Fundamental, como segue:

Quadro 4 – Perfil da 5ª Série da Rede Pública Municipal - São Gabriel do Oeste/MS (2004)

INDICADORES	1999	2000	2001	2002	2003
Nº Alunos Matric. nas 5ª Séries	315	450	282	266	265
Reprovados %	30,88	42,43	32,61	22,01	25,00
Desistentes %	0,95	5,77	0,70	3,00	1,50

Fonte: MATO GROSSO DO SUL. SGO/SEMEC, 2004.

Conforme descrito anteriormente (ver quadro 1) e observando o quadro acima, possivelmente o decréscimo do número de alunos matriculados nas 5ª série se deu pelo oferecimento de mais salas de aula na Rede Pública Estadual de Ensino. Entretanto, observar o índice elevado de alunos reprovados e desistentes, requer reflexões do quanto a questão disciplinar possa estar próximo à esses índices no cotidiano escolar.

3.2.1 Escola “número 1”

A “Escola Número 1” possuía 505 alunos matriculados, segundo censo 2004 (BRASIL. MEC/INEP/DEEB) no Ensino Fundamental, dos quais 83 alunos distribuídos na 5ª série no período matutino (duas turmas) e no vespertino (uma turma). Essa Escola funciona desde 1982 e possui uma área de 6150 m², toda murada, tendo 1338 m² de área construída, subdivididos em doze salas de aulas, dois banheiros para alunos, almoxarifado, sala de dentista, cozinha, sala de professores com banheiro, biblioteca, coordenação, secretaria e direção com banheiro (PPP DA ESCOLA, 2003, p. 7).

O corpo docente é composto por vinte e cinco Professores pós-graduados e que participam de formação continuada e, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico, está anotado que os segmentos da escola – comunidade escolar, coordenação pedagógica, professores, administrativos – participaram de uma elaboração diagnóstica levantando problemas do cotidiano escolar, como falta de espaço para lazer, cobertura da quadra, anfiteatro, equipamentos tecnológicos, reforma da escola em geral, utensílios na cozinha, ar condicionado, materiais didáticos e alguns “problemas” que devem ser solucionados, como a “indisciplina”. Na justificativa do PPP da Escola, destaca-se “falta de interesse dos alunos, falta de limites e hábitos de estudo, desorganização das salas, mesas riscadas, aglomeração no pátio e barulho no intervalo”.

Para contornar essa situação, a escola apresenta como “fins e princípios” norteadores a filosofia de:

[...] atuar com competência, para que o ensino realmente aconteça e que a aprendizagem se realize, para que as convicções se construam no diálogo e no respeito e as práticas se efetivem coletivamente no companheirismo, na cooperação e na solidariedade, firmando a aprendizagem nos conteúdos da vida que abrange os conceitos científicos e os conteúdos éticos da convivência social estabelecendo limites a fim de que os alunos, pais e profissionais da educação possam desenvolver-se como seres humanos fortes intelectualmente, ajustados emocionalmente, capazes tecnicamente e ricos de caráter. (PPP DA ESCOLA, 2003, p. 3).

Ainda, tem como filosofia norteadora no Ensino Fundamental, segundo o Projeto Político-Pedagógico da Escola (2003, p. 3):

- A – Princípios éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem comum;
- B – Princípios dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- C – Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

Para se alcançar o êxito nos princípios acima citados, a constituição do Regimento Escolar justifica para abranger as normalizações no convívio escolar, e no título II, que fala das finalidades e objetivos, Artigo 2º:

- I – atuar com competência, para que o ensino realmente aconteça e que a aprendizagem se realize, para que as convicções se construam no diálogo e no respeito e as práticas se efetivem coletivamente, no companheirismo, na cooperação e na solidariedade;
- II – firmar a aprendizagem nos conteúdos da vida que abrange os conceitos científicos e os conteúdos éticos da convivência social;
- III – estabelecer limites a fim de que os alunos, pais e profissionais da educação possam desenvolver-se como seres humanos fortes intelectualmente, ajustados emocionalmente, capazes tecnicamente e ricos de caráter;
- IV – despertar a criatividade, a criticidade, a sensibilidade, a afetividade e o respeito para construir coletivamente uma sociedade mais humana, democrática e solidária, através da participação individual e coletiva. (REGIMENTO DA ESCOLA, 2003, p. 1)

Para isso, a Escola, aprova e aplica “normas” visando controlar a “boa convivência escolar” como no capítulo III, sobre os direitos, deveres, proibições e penalidade do corpo discente, assim como a instituição de “combinados” entre o corpo docente e discente, a fim de especificar alguns procedimentos de convívio escolar, como o local de colocar as bicicletas, obediência ao sinal (sirene entre os períodos de aulas e intervalo), como deve ser o deslocamento do aluno, sua organização, como deve ser sua sala de aula, o uso do uniforme, como deve ir para praticar a educação física e como deve retornar preservando o silêncio, como se portar na hora da merenda e no recreio, como cuidar da higiene pessoal e, uma recomendação em especial, é expressamente proibido mascar chicletes, chupar balas e pirulitos na Escola. Além disso, todos os servidores devem exigir e cobrar o

cumprimento dessas normas, assim como as estabelecidas no Regimento Escolar (PPP DA ESCOLA, 2003, p. 7-8).

Ainda observando o Regimento Escolar da Escola, na seção I, que fala dos direitos do corpo discente, no Artigo 109, destaco:

- I – ser tratado com respeito, atenção e cortesia por todos os servidores e colegas da unidade escolar;
 - II – [...];
 - III – expor as dificuldades encontradas nos trabalhos escolares e solicitar orientação do professor;
 - IV – [...];
 - V – receber com igualdade de condições a orientação necessária para realizar suas atividades escolares;
 - VI – [...];
 - VII – tomar conhecimento, no ato da matrícula, das disposições do regimento da unidade escolar;
 - VIII – [...];
 - IX – [...];
 - X – [...];
 - XI – [...];
 - XII – [...];
 - XIII – [...];
 - XIV – [...];
 - XV – participar da elaboração da proposta pedagógica.
- (REGIMENTO DA ESCOLA, 2003, p. 25)

Na seção II, que fala dos deveres do corpo discente, no Artigo 110 , faço destaque:

- I – cumprir as determinações da direção, do corpo docente e coordenação pedagógica da unidade escolar;
 - II – [...];
 - III – manter durante as aulas, atitudes condizentes com as atividades que estiverem sendo desenvolvidas;
 - IV – [...];
 - V – freqüentar com assiduidade as aulas;
 - VI – [...];
 - VII – [...];
 - VIII – portar-se corretamente dentro da unidade escolar;
 - IX – [...];
 - X – [...];
 - XI – [...];
 - XII – ter boa conduta na escola, evitando atitudes que prejudiquem o seu relacionamento e integração na unidade escolar;
 - XIII – [...];
 - XIV – [...];
 - XV – [...].
- (REGIMENTO DA ESCOLA, 2003, p. 24 e 25)

Na seção III, que fala das proibições do corpo discente, no Artigo 111, destaco:

- I – [...];
 - II – [...];
 - III – [...];
 - IV – [...];
 - V – incitar colegas a atos de rebeldia graves ou ausências coletivas;
 - VI – formar grupos com o fim de promover algazarras ou distúrbios nos corredores e no pátio da unidade escolar;
 - VII – [...];
 - VIII – desacatar o diretor, professores, coordenação pedagógica e demais servidores da unidade escolar;
 - IX – [...];
 - X – [...].
- (REGIMENTO DA ESCOLA, 2003, p. 25)

Na seção IV, que fala das penalidades do corpo discente, no Artigo 112, destaca-se:

- I – advertência verbal;
 - II – repreensão escrita, 3 (três);
 - III – suspensão de até 3 (três) dias consecutivos; 1 (uma suspensão)
 - IV – remanejamento de turno;
 - V – transferência do aluno para a unidade escolar que melhor lhe convier.
- § 1º - As penalidades de advertência e repreensão poderão ser aplicadas pelo Professor, Coordenador Pedagógico ou Diretor da Unidade Escolar, a suspensão será dada pela Coordenação ou Direção a qual se efetivará depois de comunicado os pais ou responsáveis. Caso não houver mudanças de comportamento, o aluno será encaminhado para o Conselho Escolar que tomará as medidas cabíveis.
- § 2º - A penalidade de suspensão ocorrerá após as penalidades previstas nos Incisos I e II e será cumprida na Unidade Escolar, sob orientação do Coordenador Pedagógico, através da realização de atividades preparadas pelo Professor, correlatas aos conteúdos que estarão sendo desenvolvidos.
- § 3º - Serão proibidas sanções que atentem contra a dignidade pessoal, a saúde física e mental ou prejudiciais à formação do aluno.
- § 4º - As decisões sobre penalidades disciplinares tomadas pelo Diretor e Conselho Escolar deverão constar no Livro de ocorrência.
- § 5º - Em caso de reiteração de falta grave, a Direção agirá em consonância com o que dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente ouvindo o Conselho Tutelar do Menor e a Promotoria da Infância e Adolescência.
- § 6º - Seja qual for a penalidade, caberá ao aluno ou seu responsável, o direito de defesa.
- (REGIMENTO DA ESCOLA, 2003, p. 25)

O Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar, caracterizam elementos norteadores do que pode ser a “(in)disciplina” nesta unidade escolar, pela observação da aplicação desses, no cotidiano pedagógico, através de “combinados” - espécie de acordo em comum entre professor, aluno e direção da Escola, realizado no momento do Conselho de Classe visando a disciplina, do livro de advertências, dentre outros elementos pertencentes ao meio escolar e a Escola registra ao longo dos anos, situações quanto à “transgressão” das normas mais comumente anotadas em que o aluno ausenta-se da unidade escolar durante o período de aula, ou da própria sala de aula, sem permissão do professor e desacato a integrantes da escola, como descrevo a seguir:

ADV número 1 - Os alunos abaixo relacionados, foram advertidos pela Direção e Coordenação da escola, por infringirem os incisos III, VI e VIII do artigo 74 do Regimento Escolar. Os mesmos estão cientes, mas levarão nesta data um comunicado aos pais que deverá retornar assinado.

ADV número 2 - O aluno está suspenso das aulas, por não fazer o que a Professora pediu e não respeita a Professora e colegas. O aluno vai trabalhar separado da turma, na biblioteca.

ADV número 3 - Em reunião na sala, Direção, Coordenação e Professora conselheira da turma; tendo em vista constantes desentendimentos e fofocas ocorridos nesta turma e após ter ouvido vários alunos, tomaram a seguinte decisão: a) ficam advertidos todos os alunos por não estar cumprindo os combinados e o Regimento; b) o Professor deverá encaminhar para a Direção e/ou Coordenação qualquer aluno que ainda venha a desrespeitar estas normas bem como qualquer atitude indevida. A penalidade será de suspensão das aulas conforme Regimento e comparecimento dos pais; c) a Conselheira irá refazer a mapa da classe que deverá ser rigorosamente respeitado. Referente ao ocorrido, não serão aceitas reclamações de alunos, na Direção e Coordenação. As mesmas deverão vir acompanhadas do Professor com ficha de registro.

ADV número 4 - Foram advertidos os alunos por se agredirem no corredor após o término do recreio e por não respeitarem os combinados, ou seja, não entraram para a sala após o primeiro sinal, término do recreio.

ADV número 5 - Compareceu o Diretor, Coordenadora, juntos aos alunos da 5ª série para conversar sobre o andamento da turma e da escola em geral. O Diretor questionou o comportamento [...] os alunos se comprometem em melhorar a educação, ficar no seu lugar, conversar menos e respeitar o Professor, para ser respeitado.

ADV número 6 - Os alunos abaixo foram suspensos das aulas de geografia no dia de hoje, por terem brigado dentro da sala. Os mesmos infringiram o artigo 110, inciso VIII e XII do Regimento Escolar.

(ESCOLA NÚMERO 1, ADVERTÊNCIAS 1-6)

As advertências aqui enunciadas demonstram o perfil normalizador da conduta no interior da Escola, e, evidente que em seu interior necessita de regras, mas a análise tem que ser mais minuciosa; em nenhum momento leva-se em conta a individualidade, a interioridade por que o aluno passa ou da própria conduta pedagógica dentro da sala de aula.

O interessante é a prontidão que o aluno demonstra em obedecer o que lhe é imposto na advertência, sobretudo para passar daquele momento, e isso muitas vezes não traz efeito algum – nem normalizador e muito menos para uma construção pedagógica.

3.2.2 Escola “número 2”

A “Escola número 2” possuía 210 alunos matriculados, segundo censo 2004 (BRASIL. MEC/INEP/DEEB) no Ensino Fundamental, dos quais 32 alunos na 5ª série do período vespertino. Essa Escola funciona desde 1986 e sua estrutura física possui seis salas de aula, sala de recuperação paralela, sala de direção, secretaria, coordenação pedagógica, sala de estudos, quadra poliesportiva (PPP DA ESCOLA, 2003, p. 5). O objetivo maior da Escola, segundo a justificativa do Projeto Político-Pedagógico “é melhorar o desempenho da Escola centrando suas ações no aluno, qualificando o fazer pedagógico, organizando diversas atividades que integrem docentes e discentes”, visando a construção de uma escola cidadã.

A Escola apresenta os seguintes “fins e princípios” norteadores, atendendo ao disposto na sua filosofia:

[...] desenvolver a educação como processo de atuação sobre o indivíduo a fim de levá-lo a um estado de maturidade que o capacite a se encontrar com a realidade de maneira consciente, equilibrada e eficiente e nela agir como cidadão participante e responsável, desenvolvendo uma educação integral com condições para o desenvolvimento moral e intelectual através de conhecimentos científicos e tecnológicos que lhe possibilite enfrentar os desejos do cotidiano, como agente transformador, consciente de seus direitos e deveres como cidadão brasileiro, para construção de uma sociedade mais justa e humana. (PPP DA ESCOLA, p. 3).

Apresenta, ainda, no Projeto Político-Pedagógico os objetivos e metas a serem alcançadas (2003, p. 5):

- Procurar melhorar a forma de educar buscando através de teorias e de novas metodologias a real aprendizagem do aluno diminuindo assim a evasão e a repetência escolar.
- Melhorar o desempenho da escola, tendo como centro o aluno, sua formação individual e social.
- Qualificar o fazer pedagógico.
- Organizar e promover atividades culturais intra e extraclasse, propiciando ao corpo docente e discente uma vivência na qual não participe só na execução, mas também, em todas as atividades que a escola propõe.

O Regimento Escolar se constitui alicerçado pela justificativa de normalizar as atividades no interior da escola, de acordo ao disposto nas Constituições Federal e Estadual, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tendo como objetivos no Ensino Fundamental, descrito no Artigo 3º:

- I – O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
 - II – A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
 - III – O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
 - IV – O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.
- (REGIMENTO DA ESCOLA, 2003, p. 2 e 3)

No que diz respeito ao corpo discente, o Regimento Escolar dessa Escola, seção I, que fala dos direitos, no Artigo 71, destaco:

- I – Tomar conhecimento, no ato da matrícula, das disposições do Regimento Escolar desta Unidade Escolar;
- II – [...];
- III – Ser considerado e valorizado em sua individualidade, sem comparação nem preferências;
- IV – [...];
- V – [...];
- VI – Ser ouvido em suas queixas ou reclamações;
- VII – [...];
- VIII – [...];

IX – [...];
X – [...];
XI – [...];
XII – [...];
XIII – [...];
XIV – Participar da elaboração da Proposta Pedagógica.
(REGIMENTO DA ESCOLA, 2003, p. 18 e 19)

Na seção II, que fala dos deveres do corpo discente, no Artigo 72, faço destaque:

I – [...];
II – Desincumbir-se das obrigações que lhe forem atribuídas;
III – [...];
IV – [...];
V – [...];
VI – Portar-se corretamente dentro da Unidade Escolar;
VII – [...];
VIII – [...];
IX – Apresentar-se na Unidade Escolar devidamente trajado;
X – [...];
XI – Permanecer até o término do período escolar, afastando-se somente com autorização;
XII – [...];
XIII – [...];
XIV – Ter boa conduta na escola, evitando atitudes que prejudiquem o seu relacionamento e integração na comunidade escolar;
XV – [...];
XVI – [...];
XVII – [...];
XVIII – [...];
XIX – [...].
(REGIMENTO DA ESCOLA, 2003, p. 19)

Na seção III, que fala das proibições do corpo discente, no Artigo 73, destaco:

I – [...];
II – [...];
III – [...];
IV – [...];
V – [...];
VI – [...];
VII – Formar grupos com fim de promover algazarra, incitar os colegas a atos de rebeldia, movimentos contra normas regimentais, distúrbios nos corredores e pátios da Unidade Escolar;
VIII – Desacatar os integrantes da Unidade Escolar;
IX – [...];
X – [...].

(REGIMENTO DA ESCOLA, 2003, p. 19 e 20)

Na seção IV, que fala das penalidades do corpo discente, no Artigo 74, destaca-se:

- I – advertência verbal;
- II – repreensão escrita, 3 (três);
- III – suspensão de até 3 (três) dias consecutivos; 1 (uma suspensão)
- IV – remanejamento de turno;
- V – transferência do aluno para a unidade escolar que melhor lhe convier.

§ 1º - As penalidades de advertência e repreensão poderão ser aplicadas pelo Professor, Coordenador Pedagógico ou Diretor da Unidade Escolar, a suspensão será dada pela Coordenação ou Direção a qual se efetivará após a presença dos pais ou responsáveis na escola. Caso não houver mudanças de comportamento, o aluno será encaminhado para o Conselho Escolar que decidirá o turno mais conveniente para o aluno, após observar os incisos I, II, III e IV ocorrendo incidência de má conduta, o aluno receberá transferência mediante Ata do Conselho Escolar.

§ 2º - A penalidade de suspensão ocorrerá após as penalidades previstas nos Incisos I e II e será cumprida na Unidade Escolar, sob orientação do Coordenador Pedagógico, através da realização de atividades extraclasse, correlatas aos conteúdos que estarão sendo desenvolvidos.

§ 3º - Serão proibidas sanções que atentem contra a dignidade pessoal, a saúde física e mental ou prejudiciais à formação do aluno.

§ 4º - As decisões sobre penalidades disciplinares tomadas pelo Diretor e Conselho Escolar deverão constar no Livro de ocorrência.

§ 5º - Em caso de reiteração de falta grave, a Direção agirá em consonância com o que dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente ouvindo o Conselho Tutelar do Menor e a Promotoria da Infância e Adolescência.

§ 6º - Seja qual for a penalidade, caberá ao aluno ou seu responsável, o direito de defesa.

(REGIMENTO DA ESCOLA, 2003, p. 20)

Com relação às advertências, a Escola faz registros no Livro de Advertências, de ocorrências tidas como pequenas, somente para que o aluno tome nota do fato, são as advertências orais. As advertências escritas são lavradas em papel específico e encaminhadas ao conhecimento de pais ou responsáveis, como segue:

E 1 ADV número 1 - Termo de Advertência: a Direção da Escola, conforme consta em seu Regimento Interno (artigo 74), adverte o aluno _____, motivo _____.

Com relação às advertências mais severas, como suspensões, também são lavradas em papel específico, encaminhada ao conhecimento de pais ou responsáveis e afixado em mural da escola, para o conhecimento de toda a comunidade escolar, como segue:

E 1 ADV número 2 - Termo de suspensão: conforme artigo 74 – item III do Regimento Interno desta Unidade Escolar, eu, Diretora e Professores, suspendo o aluno _____ nos dias _____, motivo _____.

Um aspecto interessante está em não utilizar o usual “Livro de Advertências”, sendo as “pequenas” transgressões regimentais advertidas oralmente pelo Professor ou Coordenador Pedagógico, mas em que nível isso acontece, não se mensura.

As advertências escritas são, conforme o Regimento, aquelas em que o aluno leva ao conhecimento dos pais ou responsáveis e que freqüentemente refere-se ao horário não cumprido, ausência da sala ou da Escola, desobediência ao Professor e algazarras no interior da Escola. A reincidência dessas advertências, conforme o Regimento, leva a suspensão; essa sim, é “noticiada” a toda comunidade escolar, pois é afixada no mural da Escola, para que principalmente os demais alunos saibam como determinado colega foi “punido”.

A Escola “zera” a cada ano todos os documentos relacionados à questão disciplinar, pois os termos de advertências ficam nas pastas de cada aluno ao longo do ano letivo e, ao final, são eliminados.

3.2.3 Escola “número 3”

A “Escola número 3” possuía 615 alunos matriculados, segundo censo 2004 (BRASIL. MEC/INEP/DEEB) no Ensino Fundamental, dos quais 85 alunos distribuídos na 5ª série do período matutino. Essa Escola funciona desde 1984 e sua estrutura física possui doze salas de aulas, cozinha, banheiros, coordenação pedagógica, direção, sala de professores, sala de reforço, sala de depósito esportivo, sala de dentista, sala de computação e quadra poliesportiva (PPP DA

ESCOLA, 2003, p. 11-12). De acordo com o Projeto Político-Pedagógico da Escola, na sua elaboração foram envolvidos os funcionários, pais e alunos que opinaram sobre o objetivo da unidade escolar e os problemas a serem superados, como questões estruturais (espaço físico), pedagógicos, administrativos e de relacionamento entre todos da comunidade escolar.

A Escola apresenta os seguintes “fins e princípios” norteadores, considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças e atendendo ao disposto na sua filosofia:

- Respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.;
 - O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
 - O acesso das crianças aos bens sócio-culturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e a estética;
 - A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
 - O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.
- (PPP DA ESCOLA, 2003, p. 7)

Mais especificamente têm como filosofia norteadora no Ensino Fundamental, segundo o Projeto Político-Pedagógico da Escola (2003, p. 7):

- a) Os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- b) Os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- c) Os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

No intuito de abranger a plenitude da filosofia acima citada, a normalização das ações se apóia no Regimento Escolar para o cumprimento dos princípios propostos.

Um aspecto importante anotado no Regimento Escolar dessa Escola está no Artigo 107, no Parágrafo único: “O Corpo Discente é o centro de todas as atividades educacionais”.

No que diz respeito ao corpo discente, observando o Regimento Escolar dessa Escola, seção I, que fala dos direitos, no Artigo 108, destaco:

- I – ser tratado com respeito, atenção e cortesia por todos os servidores e colegas da unidade escolar;
 - II – [...];
 - III – expor as dificuldades encontradas nos trabalhos escolares e solicitar orientação do professor;
 - IV – [...];
 - V – receber com igualdade de condições a orientação necessária para realizar suas atividades escolares;
 - VI – [...];
 - VII – tomar conhecimento, no ato da matrícula, das disposições do regimento da unidade escolar;
 - VIII – [...];
 - IX – [...];
 - X – [...];
 - XI – [...];
 - XII – [...];
 - XIII – [...];
 - XIV – [...];
 - XV – participar da elaboração da proposta pedagógica.
- (REGIMENTO DA ESCOLA, 2003, p. 35)

Na seção II, que fala dos deveres do corpo discente, no Artigo 109 , faço destaque:

- I – cumprir as determinações da direção, do corpo docente e coordenação pedagógica da unidade escolar;
 - II – [...];
 - III – manter durante as aulas, atitudes condizentes com as atividades que estiverem sendo desenvolvidas;
 - IV – [...];
 - V – freqüentar com assiduidade as aulas;
 - VI – [...];
 - VII – [...];
 - VIII – portar-se corretamente dentro da unidade escolar;
 - IX – [...];
 - X – [...];
 - XI – [...];
 - XII – [...];
 - XIII – ter boa conduta na escola, evitando atitudes que prejudiquem o seu relacionamento e integração na unidade escolar;
 - XIV – [...];
 - XV – [...];
 - XVI – [...].
- (REGIMENTO DA ESCOLA, 2003, p. 35 e 36)

Na seção III, que fala das proibições do corpo discente, no Artigo 110, destaco:

- I – [...];
 - II – [...];
 - III – [...];
 - IV – [...];
 - V – incitar colegas a atos de rebeldia graves ou ausências coletivas;
 - VI – formar grupos com o fim de promover algazarras ou distúrbios nos corredores e no pátio da unidade escolar;
 - VII – [...];
 - VIII – desacatar o diretor, professores, coordenação pedagógica e demais servidores da unidade escolar;
 - IX – [...];
 - X – [...].
- (REGIMENTO DA ESCOLA, 2003, p. 36 e 37)

Na seção IV, que fala das penalidades do corpo discente, no Artigo 111, destaca-se:

- I – advertência verbal;
 - II – repreensão escrita, 3 (três);
 - III – suspensão de até 3 (três) dias consecutivos; 1 (uma suspensão)
 - IV – remanejamento de turno;
 - V – transferência do aluno para a unidade escolar que melhor lhe convier.
- § 1º - As penalidades de advertência e repreensão poderão ser aplicadas pelo Professor, Coordenador Pedagógico ou Diretor da Unidade Escolar. A suspensão será dada pela Direção a qual se efetivará após comunicado os pais ou responsáveis. Caso não houver mudanças de comportamento, o aluno será encaminhado para o Conselho Escolar que tomará as medidas cabíveis.
- § 2º - A penalidade de suspensão ocorrerá após as penalidades previstas nos Incisos I e II e será cumprida na Unidade Escolar, sob orientação do Coordenador Pedagógico, através da realização de atividades preparadas pelo Professor, correlatas aos conteúdos que estarão sendo desenvolvidos.
- § 3º - Serão proibidas sanções que atentem contra a dignidade pessoal, a saúde física e mental ou prejudiciais à formação do aluno.
- § 4º - As decisões sobre penalidades disciplinares tomadas pelo Diretor e Conselho Escolar deverão constar no Livro de ocorrência.
- § 5º - Em caso de reiteração de falta grave, a Direção agirá em consonância com o que dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente ouvindo o Conselho Tutelar do Menor e a Promotoria da Infância e Adolescência.
- § 6º - Seja qual for a penalidade, caberá ao aluno ou seu responsável, o direito de defesa.
- (REGIMENTO DA ESCOLA, 2003, p. 37).

Com relação às advertências, a Escola registra ao longo dos anos, situações quanto à “transgressão” das normas mais comumente são anotadas aquelas em que o aluno ausenta-se da unidade escolar durante o período de aula, ou da própria sala de aula, sem permissão do professor e desacato a integrantes da escola, como descrevo a seguir:

ADV número 1 - O aluno está sendo advertido, pois anda abusado demais, responde de maneira grossa às professoras, não faz atividade, anda falando palavrões, usando expressões meio pesadas.

ADV número 2 – O aluno está recebendo a quarta advertência, que corresponde a suspensão de três dias de acordo com o Regimento Escolar. O motivo de advertência é a constante falta de respeito com colegas e professores tornando insuportável o ambiente para estudo e a preguiça de fazer atividades, nada do que os Professores propõem ele atende. O caderno está sem conteúdo. Ao invés de ocupar o tempo para fazer atividades, ocupa-o desviando atenção do Professor e colegas.

ADV número 3 – Os alunos estão sendo advertidos por mau comportamento, agressões, indisciplina e falta de vontade de fazer atividades, deixando a Professora exausta de tanto chamar atenção.

ADV número 4 - As alunas estão recebendo o ultimato para mudança de postura, ter mais respeito entre si. Caso contrário, as mesmas serão suspensas das aulas.

ADV número 5 - Os alunos estão sendo alertados para que certas brincadeiras de mau gosto, falta de respeito com colegas e Professores, não podem acontecer, pois o Regimento Escolar será aplicado a quem não cumprir com as normas vigentes.

ADV número 6 – O aluno está sendo enquadrado no artigo 77 do Regimento Escolar. Entende-se que foram dadas as advertências orais e a escrita e agora só resta o item III deste mesmo artigo.

ADV número 7 – O aluno está sendo enquadrado no artigo 77 do Regimento Escolar. Foram dadas as advertências orais e escrita.

ADV número 8 – O aluno está sendo enquadrado no artigo 77 do Regimento Escolar, inciso III. O motivo foi mais uma vez perturbar a sala, não respeitar as atividades da professora e discutir de igual para igual com a Professora substituta. Outras medidas foram tomadas e registradas com a Coordenação.

ADV número 9 - A aluna está sendo advertida por total falta de respeito com a Professora, desacatando e insultando, dizendo que ninguém manda nela. (ESCOLA NÚMERO 3, ADVERTÊNCIAS 1-9)

A Escola utiliza o Livro de Advertência para “encaixar” padrão estipulado no Regimento Interno. Percebe-se que a maior dificuldade que os alunos advertidos apresentam está na conduta social estipulada pela Escola, como o comportamento, o cumprimento das atividades propostas, respeito e subordinação ao professor, dentre outros. É a normalidade que a Escola se propõe a cumprir com extrema eficiência.

3.3 Rede Pública Estadual de Ensino e as Escolas Pesquisadas

Os elementos que fazem parte da pesquisa realizada na Rede Pública Estadual do Município de São Gabriel do Oeste, Estado de Mato Grosso do Sul, abrangendo três das cinco Escolas da Rede, perfazendo 70% do oferecimento do total das vagas e 90% do universo de alunos matriculados na 5ª série do Ensino Fundamental.

Preservando a pesquisa, as Escolas da Rede Pública Estadual foram identificadas pelos números “4, 5 e 6”. As informações podem ser analisadas no quadro que segue:

Quadro 5 – Perfil da Rede Pública Estadual - São Gabriel do Oeste/MS (2004)

INDICADORES	ESCOLA 4	ESCOLA 5	ESCOLA 6	TOTAL ESCOLAS	TOTAL/REDE (Ens. Fund. e Ed. Jovens e Adultos)
Total de Alunos	1047	847	711	2605	3726
Nº de alunos nas 5ª séries	83	56	72	214	240
Nº de 5ª séries	3	2	2	7	8
Nº de Profº da Rede	50	48	37	135*	125
Nº de Profº nas 5ª séries	13	9	8	30	36

Fonte: MATO GROSSO DO SUL. ASS. TÉCN. SED/MS/SGO, 2004.

* Alguns professores possuem carga horária em mais de uma escola pesquisada.

Diante dos dados acima, as Escolas da Rede Estadual dispunham de três 5ª séries no período matutino e cinco 5ª séries no período vespertino, totalizando oito salas de 5ª séries, atendendo 240 alunos na Rede. Trinta e seis Professores estavam envolvidos com o ato pedagógico, sendo que alguns possuíam carga horária em mais de uma Escola pesquisada.

A pesquisa foi realizada em sete salas de 5ª série, pois a oitava estava localizada na zona rural (Assentamento Campanário) e, possivelmente, apresentava nuances específicas à localidade e ao Projeto Político-Pedagógico, portanto, optou-se por não efetivar a pesquisa nessa localidade.

Outro dado estatístico que deve ser registrado é a relação de alunos matriculados com alunos reprovados e desistentes na rede estadual, nos últimos anos, particularmente os das 5ª séries do Ensino Fundamental, como segue:

Quadro 6 – Perfil das 5ª Séries da Rede Pública Estadual - São Gabriel do Oeste/MS (2004)

INDICADORES	1999	2000	2001	2002	2003
Nº Alunos Matric. nas 5ª Séries	194	241	324	256	239
Reprovados %	24,22	48,96	32,09	26,17	17,15
Desistentes %	21,65	0,41	10,80	16,01	5,86

Fonte: MATO GROSSO DO SUL. SGO/SEMEC, 2004.

Conforme descrito anteriormente (ver quadro 2) e observando o quadro acima, possivelmente o acréscimo do número de alunos matriculados na 5ª série se deu pelo oferecimento de mais salas de aula na Rede Pública Estadual de Ensino. Entretanto, observar o índice elevado de alunos reprovados e desistentes, remete à reflexões do quanto a questão disciplinar possa estar próximo à esses índices no cotidiano escolar.

3.3.1 Escola “número 4”

A “Escola 4” possuía 1047 alunos matriculados, segundo censo 2004 (BRASIL. MEC/INEP/DEEB), no Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial e no Projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA presencial), dos quais 83 alunos na 5ª série regular, uma no período matutino e duas no vespertino. Essa Escola funciona desde 1974 e sua estrutura física possui treze salas de aulas, cinco dependências para o setor administrativo, nove banheiros, um depósito, uma cozinha, uma sala para educação física, uma residência situada no fundo da escola onde reside um funcionário da escola com a função de fazer a guarda, cantina, duas quadras de esporte (PP DA ESCOLA, 2003, p. 3).

O objetivo geral da Escola, segundo sua Proposta Pedagógica (a Escola adota essa nomenclatura), é propiciar o desenvolvimento contínuo e global do processo educativo, buscando despertar no cidadão o senso crítico visando uma participação social com responsabilidade, interagindo na sociedade onde está inserido.

A Proposta Pedagógica teve como pessoal envolvido em sua elaboração a direção, a direção adjunta, coordenadores, funcionários administrativos, professores,

colegiado escolar e alunos (PP DA ESCOLA, 2003, p. 21). Apresenta como “fins e Princípios” norteadores a filosofia de:

[...] direcionar suas atividades curriculares e extracurriculares com qualidade de ensino, possibilitando ao educando conhecimentos suficientes para enfrentar o cotidiano.

Neste processo o professor [...] cabe o papel de mediador do conhecimento e para tanto deverá ser habilitado, capacitado e motivado, apresentando atividades de modo que preencham as expectativas positivas do alunado em relação à aprendizagem.

Ao aluno cabe a participação efetiva do processo escolar, com interesse, respeito a outros e a si mesmo, agregando valores que possam contribuir para sua formação intelectual, social, política, econômica, ética, científica e tecnológica dentro da sociedade em que está atuante.

É princípio norteador desta escola o desejo de que juntos possamos construir uma sociedade sem diferenças sociais, onde haja respeito e que a família desenvolva os verdadeiros e mais importantes valores de amizade, fraternidade, fé, união determinando assim sua real identidade.

(PP DA ESCOLA, 2003, p. 5)

Ferramenta central para o alcance dos propósitos supracitados, o Regimento Escolar, no Capítulo II, do Ensino Fundamental, Artigo 4º, se propõe:

I – O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

(REGIMENTO DA ESCOLA, 2003, p. 4)

No que tange à conduta, o Regimento Escolar dessa Escola, mais especificamente na seção I, dos direitos do corpo discente, Artigo 85, destaco:

I – Tomar conhecimento, no ato da matrícula, das disposições do Regimento Escolar desta Unidade Escolar;

II – [...];

III – Ser considerado e valorizado em sua individualidade, sem comparação nem preferências;

IV – [...];

V – [...];

VI – Ser ouvido em suas queixas ou reclamações;

VII – [...];

VIII – [...];

IX – [...];

X – [...];

XI – [...];

XII – [...];
XIII – [...];
XIV – [...];
XV – Participar da elaboração da Proposta Pedagógica.
(REGIMENTO DA ESCOLA, 2003, p. 29 e 30)

Na seção II, que fala dos deveres do corpo discente, no Artigo 86, faço destaque:

I – [...];
II – Desincumbir-se das obrigações que lhe forem atribuídas;
III – [...];
IV – [...];
V – [...];
VI – Portar-se corretamente dentro da Unidade Escolar;
VII – [...];
VIII – [...];
IX – [...];
X – Apresentar-se na Unidade Escolar devidamente uniformizado, sendo camiseta branca com emblema da escola em azul;
XI – [...];
XII – Permanecer até o término do período escolar, afastando-se somente com autorização;
XIII – [...];
XIV – [...];
XV – Ter boa conduta na escola, evitando atitudes que prejudiquem o seu relacionamento e integração na comunidade escolar;
XVI – [...];
XVII – [...];
XVIII – [...];
XIX – [...];
XX – [...];
XXI – [...].
(REGIMENTO DA ESCOLA, 2003, p. 30 e 31)

Na seção III, que fala das proibições do corpo discente, no Artigo 87, destaco:

I – [...];
II – [...];
III – [...];
IV – [...];
V – [...];
VI – [...];
VII – Formar grupos com fim de promover algazarra, incitar os colegas 'a atos de rebeldia, movimentos contra normas regimentais, distúrbios nos corredores e pátios da Unidade Escolar;
VIII – Desacatar os integrantes da Unidade Escolar;
IX – [...];
X – [...];
XI – [...].
(REGIMENTO DA ESCOLA, 2003, p. 31 e 32)

Na seção IV, que fala das penalidades do corpo discente, no Artigo 88, destaca-se:

- I – advertência verbal; no máximo 3 vezes por professor, coordenação ou direção;
 - II – repreensão escrita, no máximo 3 vezes pela coordenação ou direção;
 - III – suspensão de até 3 (três) dias consecutivos;
 - IV – transferência;
 - § 1º - As penalidades de advertência e repreensão poderão ser aplicadas pelo Diretor da Unidade Escolar, e pela Coordenação Pedagógica.
 - § 2º - Serão proibidas sanções que atentem contra a dignidade pessoal, a saúde física e mental ou prejudiciais à formação do aluno.
 - § 3º - As decisões sobre penalidades disciplinares tomadas pelo Diretor e Colegiado Escolar deverão constar no Livro de ocorrência.
 - § 4º - Em caso de reiteração de falta grave, a Direção agirá em consonância com o que dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente ouvindo o Conselho Tutelar do Menor e a Promotoria da Infância e Adolescência.
 - § 5º - Seja qual for a penalidade, caberá ao aluno ou seu responsável, o direito de defesa.
- (REGIMENTO DA ESCOLA, 2003, p. 32).

Nas observações do Livro de Advertências, onde são registradas todas as infrações e respectivas punições que o corpo discente por ventura possa ocorrer, os registros não são diferentes das demais Escolas, como já foi transcrito nesta pesquisa.

Entretanto, o diferencial é que a direção escolar não permitiu a transcrição das advertências, alegando que “expor alguns fatos é complicado, muitas advertências são aleatórias”, mesmo sendo um documento de conhecimento público.

3.3.2 Escola “número 5”

A “Escola 5” possuía 847 alunos, segundo censo 2004 (BRASIL. MEC/INEP/DEEB) no Ensino Fundamental e Ensino Médio, dos quais 56 alunos na 5ª série regular, uma no período matutino e outra no vespertino. Essa Escola funciona desde 1984 e sua estrutura física possui dez salas de aulas, sala de direção, sala de direção adjunta, parte administrativa, biblioteca, banheiros para alunos, banheiros para funcionários, banheiros para professores, sala de recurso, sala de coordenação pedagógica, sala de professores, sala de assessoria técnica da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (SED/MS),

sala da unidade de apoio, almoxarifado, sala de educação física, cantina e saguão para refeição, cozinha com depósito, depósito geral e quadra de esportes (PPP DA ESCOLA, 2003, p. 6).

A Proposta Político-Pedagógica da Escola (termo adotado pela Escola), tem como finalidade desenvolver um processo educativo alicerçado no próprio educando, no modo de perceber o mundo, nas suas relações com o meio, nas formas como se comunica, em suas descobertas; inspirar no educando o respeito à dignidade e à liberdade fundamental de cada ser humano; propiciar ao educando o desenvolvimento da consciência política e filosófica, além de preservar, valorizar e implementar o patrimônio cultural (PPP DA ESCOLA, 2003, p. 13).

Tem como “fins e princípios” norteadores a filosofia, no ensino fundamental, segundo a Proposta Político-Pedagógica da Escola de (2003, p. 3):

Organizar e direcionar as atividades extra-curriculares da Escola, visando a qualidade de ensino e integração entre a comunidade e escola. Difundir conteúdos concretos, indissociáveis da realidade de forma interdisciplinar, trabalhando a valorização humana nos aspectos intelectual, social, político, econômico, ético, científico e tecnológico.

Ainda, tendo como finalidades:

- Desenvolver um processo educativo alicerçado no próprio educando, no seu modo de perceber o mundo, nas suas relações com o meio, nas formas como se comunica, em suas descobertas;
- Inspirar no educando o respeito à dignidade e à liberdade fundamental de cada ser humano;
- Propiciar ao educando o desenvolvimento da consciência política e filosófica, evitando tratamento desigual, a discriminação e o preconceito;
- A preservação, valorização e implementação do patrimônio cultural.

(PPP DA ESCOLA, 2003, p. 13)

O Regimento Escolar apresenta como elemento distribuidor de normas no convívio escolar, e mais especificamente, no que se refere ao corpo discente, o Capítulo V, seção I, dos direitos, Artigo 78, faço destaque:

I – Tomar conhecimento, no ato da matrícula, das disposições do Regimento Escolar desta Unidade Escolar;

II – Ser respeitado por todos os integrantes da Comunidade Escolar;
III – Ser considerado e valorizado em sua individualidade, sem comparação nem preferências;
IV – [...];
V – [...];
VI – Ser ouvido em suas queixas ou reclamações;
VII – [...];
VIII – [...];
IX – [...];
X – [...];
XI – [...];
XII – [...];
XIII – [...];
XIV – [...];
XV – Participar da elaboração da Proposta Pedagógica.
(REGIMENTO DA ESCOLA, 2003, p. 26-27)

Na seção II, que fala dos deveres do corpo discente, no Artigo 79, faço destaque:

I – [...];
II – Desincumbir-se das obrigações que lhe forem atribuídas;
III – [...];
IV – [...];
V – [...];
VI – Portar-se corretamente dentro da Unidade Escolar;
VII – [...];
VIII – [...];
IX – [...];
X – Apresentar-se na Unidade Escolar devidamente trajado;
XI – [...];
XII – Permanecer até o término do período escolar, afastando-se somente com autorização;
XIII – [...];
XIV – [...];
XV – Ter boa conduta na escola, evitando atitudes que prejudiquem o seu relacionamento e integração na comunidade escolar;
XVI – [...];
XVII – [...];
XVIII – [...];
XIX – [...];
XX – [...];
XXI – [...].
(REGIMENTO DA ESCOLA, 2003, p. 27-28)

Na seção III, que fala das proibições do corpo discente, no Artigo 80, destaco:

I – [...];
II – [...];
III – [...];
IV – [...];
V – [...];

VI – [...];
VII – Formar grupos com fim de promover algazarra, incitar os colegas ‘a atos de rebeldia, movimentos contra normas regimentais, distúrbios nos corredores e pátios da Unidade Escolar;
VIII – Desacatar os integrantes da Unidade Escolar;
IX – [...];
X – [...];
XI – [...].
(REGIMENTO DA ESCOLA, 2003, p. 28-29)

Na seção IV, que fala das penalidades do corpo discente, no Artigo 81, destaca-se:

I – advertência verbal; no máximo três
II – repreensão escrita três;
III – suspensão de até 3 (três) dias consecutivos (uma suspensão);
IV – remanejamento de turno;
V – transferência do aluno para a Unidade Escolar que melhor lhe convier;
§ 1º - As penalidades de advertência e repreensão poderão ser aplicadas pelo Professor, Coordenador Pedagógico ou Diretor da Unidade Escolar, a suspensão será dada pela Coordenação ou Direção a qual se efetivará após a presença dos pais ou responsáveis na escola. Caso não houver mudanças de comportamento, o aluno será encaminhado para o Colegiado Escolar que decidirá o turno mais conveniente para o aluno, após observar os incisos I, II, III e IV ocorrendo incidência de má conduta, o aluno receberá transferência mediante Ata do Colegiado Escolar.
§ 2º - A penalidade de suspensão ocorrerá após as penalidades previstas nos Incisos I e II e será cumprida na Unidade Escolar, sob orientação do Coordenador Pedagógico, através da realização de atividades extra-classe, correlatas aos conteúdos que estarão sendo desenvolvidos.
§ 3º - Serão proibidas sanções que atentem contra a dignidade pessoal, a saúde física e mental ou prejudiciais à formação do aluno.
§ 4º - As decisões sobre penalidades disciplinares tomadas pelo Diretor e Colegiado Escolar deverão constar no Livro de ocorrência.
§ 5º - Em caso de reiteração de falta grave, a Direção agirá em consonância com o que dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente ouvindo o Conselho Tutelar do Menor e a Promotoria da Infância e Adolescência.
§ 6º - Seja qual for a penalidade, caberá ao aluno ou seu responsável, o direito de defesa.
(REGIMENTO DA ESCOLA, 2003, p. 29-30)

Com relação às advertências, essa Escola registra ao longo desses vinte e um anos, situações similares quanto à “transgressão” das normas, alterando somente a redação com o passar dos anos, e mais comumente, são anotadas aquelas em que o aluno ausenta-se da unidade escolar durante o período de aula, ou da própria sala de aula, sem permissão do professor, na formação de grupos com fins de promover algazarras ou qualquer movimento afim e, desacato a integrantes da escola, como descrevo a seguir:

ADV número 1 - Eu, Coordenadora Pedagógica desta unidade escolar, juntamente com o Professor e Diretor, aplico a pena de advertência ao

aluno, por ter infringido o artigo 58, incisos II, VII, IX, X e artigo 59, inciso III, V, VI do Regimento Escolar. Caso reincidir terá suspensão de 3 dias.

ADV número 2 - Eu, Diretor desta unidade escolar, adverti o aluno, por ter desrespeitado, desacatado, xingado, mostrado dedo para o professor, falado diversos palavrões e ainda se portar na sala de aula durante o ano letivo como aluno mau comportamento e outros. O referido aluno sofrerá suspensão de 5 dias úteis e posterior transferência da escola através do Colegiado Escolar, e o mesmo não cumpre o exposto no Regimento Escolar em nenhum momento.

ADV número 3 - Eu, Diretor desta unidade escolar adverti os alunos e apliquei a penalidade de advertência por escrito, bem como termo de responsabilidade. Eu, prometo não inferir as leis e normas do Regimento Escolar. Eu, Marina, prometo não inferir as leis e normas do Regimento Escolar.

ADV número 4 - Eu, Diretor, aplico suspensão de 3 dias ao aluno, da 5ª, sendo que este aluno já cumpriu advertência escrita e também uma advertência referente a suspensão de um dia, tendo em vista as normas do Regimento Escolar cumprirá 3 dias de suspensão nessa unidade escolar. Caso este venha reincidir, será encaminhado ao Colegiado Escolar.

ADV número 5 - Eu, Diretor desta unidade escolar, aplico ao aluno, suspensão de um dia, por ter infringido o Regimento Escolar, em sua Seção III, escrevendo bobagens no quadro negro.

ADV número 6 - Eu, Diretor desta unidade escolar, convoco para conversar sobre advertência e transferência a senhora, mãe do aluno, no momento oportuno, pois o mesmo sabia que se tratava da última vez de advertência escrita/suspensória. Encaminho para o Colegiado Escolar.

ADV número 7 - Eu, Coordenadora, aplico a penalidade de suspensão de três dias, a ser cumprida na escola, ao aluno da 5ª, pois o mesmo já tem advertências orais e escritas. O motivo é o desrespeito aos professores, não traz materiais e desacata a todos.

ADV número 8 - Eu, Diretor desta unidade escolar, adverti o aluno por não se portar de maneiras adequadas na sala de aula, bem como já ter tido outras advertências e apliquei desta vez a penalidade de 2 dias de suspensão, dizendo ainda que qualquer ato praticado pelo referido aluno será motivo de penalidade suspensiva por mais dias.

ADV número 9 - Eu, Coordenadora, aplico a repreensão por escrito, conforme o Regimento Escolar, artigo 60, inciso II, uma vez que o referido aluno abaixo citado, já havia sido advertido oral e verbalmente, conforme o registro de anotações de ocorrência do matutino, por infringir o artigo 59, inciso VIII. Da próxima vez a pena será mais severa.

ADV número 10 - Eu, Coordenadora, aplico a penalidade por escrito de suspensão de 1 dia ao aluno, por ter infringido o artigo 59, inciso V do Regimento Escolar.

ADV número 11 - Eu, Coordenadora, aplico advertência por escrito e a Professora aplica a suspensão de 6 horas aulas de Português por ter infringido o Regimento Escolar, artigo 59, inciso VIII, ao aluno.

ADV número 12 - Eu, Diretor desta unidade escolar, aplico a pena de 7 dias sem recreio, aos alunos da 5ª, por terem infringidos o artigo 59, inciso VII do Regimento Escolar.

ADV número 13 - Eu, Coordenadora, aplico a advertência por escrito, conforme o Regimento Escolar, artigo 60, inciso II, aos alunos abaixo citados, por terem infringido o artigo 59, inciso V.

ADV número 14 - Eu, Coordenadora Pedagógica, aplico advertência por escrito, suspendendo por 3 dias, por infringir o artigo 59, inciso IV do Regimento Escolar, o aluno.

ADV número 15 - Eu, Coordenadora Pedagógica desta unidade escolar, aplico a pena de advertência por escrito aos alunos da 5ª série por terem infringido o artigo 58, incisos V, IX e XI, do Regimento Escolar.

(ESCOLA NÚMERO 5, ADVERTÊNCIAS 1-15).

Nesta Escola, as advertências são idênticas as demais, mas percebe-se através do Livro de Advertências que o rigor disciplinar implementado a longo dos anos é uma característica absorvida por todos os funcionários e as punições são até certos ponto inibidoras, pois sugerem novos desdobramentos punitivos, caso haja a reincidência.

3.3.3 Escola “número 6”

A “Escola número 6” possuía 711 alunos matriculados, segundo censo 2004 (BRASIL. MEC/INEP/DEEB) no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Especial e no Projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA presencial), dos quais 72 alunos nas duas 5ª séries regular do período vespertino. Essa Escola funciona desde dezembro de 1998 e sua estrutura física possui dez salas de aulas (uma sala atende alunos com necessidades educacionais especiais), sala de recursos, biblioteca, cozinha, despensa, área de serviço, secretaria, coordenação pedagógica, direção, auditório, sala de materiais de educação física, sala de professores, sala de projeto tecnológico, depósito, almoxarifado, banheiros para funcionários, banheiros para alunos, campo de futebol e quadra de esportes (PP DA ESCOLA, 2003, p. 7).

Na justificativa da sua Proposta Pedagógica (a Escola adota essa nomenclatura), está em promover aos alunos o processo de escolarização, conhecimentos científicos, interdisciplinaridade entre a vivência em comunidade, bairro, turmas com experiências de convívio, formando um cidadão ético, solidário, crítico, social, autônomo, produtivo e feliz (PP DA ESCOLA, 2003, p. 13).

A Escola apresenta como “fins e princípios” norteadores na sua Proposta Pedagógica a filosofia de:

[...] Cabe à escola recomendar aos professores, que façam seus planejamentos pautados numa perspectiva histórica, adequando numa tendência para subsidiar seu trabalho no sentido real da construção do conhecimento consciente enquanto seres sociais, pois é Ela a responsável em organizar meios de transmissão dos conceitos, independente dos recursos disponíveis para que os cidadãos possam o mais cedo possível usufruir dos conhecimentos científicos, tecnológicos e de suas habilidades, aplicando-os no cotidiano participando ativamente na transformação da nossa sociedade. [...] A Escola pública **jamais** deixará de transmitir conhecimentos diante dos recursos que dispõe. Com esse pressuposto,

estaremos desenvolvendo nosso trabalho onde os **cidadãos** possam crescer com espírito fraterno, fé, amor, compreensão, discernimento no agir e sobretudo exercer sua **cidadania**.
(PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA, 2003, p. 6)

O Regimento Escolar molda como um elemento distribuidor de normas no convívio escolar, e mais especificamente, no que se refere ao corpo discente, o Capítulo V, seção I, dos direitos, Artigo 73, como pode ser observado nos itens em destaque:

- I – Tomar conhecimento, no ato da matrícula, das disposições do Regimento Escolar desta Unidade Escolar;
 - II – Ser respeitado por todos os integrantes da Comunidade Escolar;
 - III – Ser considerado e valorizado em sua individualidade, sem comparação nem preferências;
 - IV – [...];
 - V – [...];
 - VI – Ser ouvido em suas queixas ou reclamações;
 - VII – [...];
 - VIII – [...];
 - IX – [...];
 - X – [...];
 - XI – [...];
 - XII – [...];
 - XIII – [...];
 - XIV – [...];
 - XV – Participar da elaboração da Proposta Pedagógica.
- (REGIMENTO DA ESCOLA, 2003, p. 27-28).

Na seção II, que fala dos deveres do corpo discente, no Artigo 74, destaco:

- I – [...];
- II – incumbir-se das obrigações que lhe forem atribuídas;
- III – [...];
- IV – [...];
- V – [...];
- VI – Portar-se corretamente dentro da Unidade Escolar;
- VII – [...];
- VIII – [...];
- IX – [...];
- X – Apresentar-se na Unidade Escolar devidamente trajado;
- XI – [...];
- XII – Permanecer até o término do período escolar, afastando-se somente com autorização;
- XIII – [...];
- XIV – [...];
- XV – Ter boa conduta na escola, evitando atitudes que prejudiquem o seu relacionamento e integração na comunidade escolar;
- XVI – [...];
- XVII – [...];
- XVIII – [...];
- XIX – [...];

XX – [...];
XXI – [...].
XXII – Acatar determinações quando esta for discutida a aprovada em assembléia.
(REGIMENTO DA ESCOLA, 2003, p. 28-29)

Na seção III, que fala das proibições do corpo discente, no Artigo 75, destaco:

I – [...];
II – [...];
III – [...];
IV – [...];
V – [...];
VI – [...];
VII – Formar grupos com fim de promover algazarra, incitar os colegas 'a atos de rebeldia, movimentos contra normas regimentais, distúrbios nos corredores e pátios da Unidade Escolar;
VIII – Desacatar os integrantes da Unidade Escolar;
IX – [...];
X – [...];
(REGIMENTO DA ESCOLA, 2003, p. 29-30)

Na seção IV, que fala das penalidades do corpo discente, no Artigo 76, destaca-se:

I – advertência verbal, no máximo três;
II – repreensão escrita , no máximo três;
III – suspensão de até 3 (três) dias consecutivos;
IV – remanejamento de turno aprovado pelo Colegiado Escolar;
V – transferência do aluno para outra Unidade Escolar quando for o caso somente com parecer jurídico;
§ 1º - As penalidades de advertência e repreensão poderão ser aplicadas pelo Professor, Coordenador Pedagógico ou Diretor ou Diretor-Adjunto da Unidade Escolar;
§ 2º - A suspensão do aluno será dada somente pela Coordenação ou Direção, a qual se efetivará após a presença dos pais ou responsáveis na Unidade Escolar. Após aplicada todas as penalidades, e caso não houver mudança de comportamento, o aluno será encaminhado para o Colegiado Escolar analisar e emitir parecer sobre o caso.
§ 3º - A penalidade de suspensão ocorrerá após as penalidades previstas nos Incisos I e II e será cumprida na Unidade Escolar, sob orientação do Coordenador Pedagógico, através da realização de atividades extra-classe, correlatas aos conteúdos que estarão sendo desenvolvidos, indicados pelo Professor;
§ 4º - Serão proibidas sanções que atentem contra a dignidade pessoal, a saúde física e mental ou prejudiciais à formação do aluno.
§ 5º - As decisões sobre penalidades disciplinares tomadas pela Direção ou Colegiado Escolar deverão constar no Livro de ocorrência.
§ 6º - Em caso de reiteração de falta grave, a Direção agirá em consonância com o que dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente ouvindo o Conselho Tutelar do Menor e a Promotoria da Infância e Adolescência.

§ 7º - Seja qual for a penalidade, caberá ao aluno ou seu responsável, o direito de defesa.
(REGIMENTO DA ESCOLA, 2003, p. 30-31)

Com relação às advertências, essa Escola registra ao longo desses seis anos, situações similares quanto à “transgressão” das normas, e mais comumente são anotadas aquelas em que o aluno ausenta-se da unidade escolar durante o período de aula, ou da própria sala de aula, sem permissão do professor, na formação de grupos com fins de promover algazarras ou qualquer movimento afim e, desacato a integrantes da escola, como descrevo a seguir:

ADV número 1 - Compareceu o aluno para orientação, pelo fato de que fica passeando na sala, conversa bastante, responde à professora com palavrões (minhoca escorrida, professor lingüiça).

ADV número 2 - Neste dia, o pai do aluno compareceu para verificar fato acontecido em sala de aula com o professor que segundo o aluno foi agredido com palavras, durante a aula. O aluno disse que o professor falou que quem não quer assistir sua aula deveria abaixar a cabeça, o aluno abaixou e o professor disse para o aluno: o que é que foi moleque? E o aluno respondeu – nada. Em conversa com professor e aluno, ficou acordado que de hora em diante, o aluno vai colaborar para melhor andamento das aulas, como um todo.

ADV número 3 - Neste dia, o aluno infringiu o inciso XVI do Artigo 74, onde trata dos deveres do aluno, ficando advertido. Além disso, o aluno se propôs a respeitar os professores e colegas e fazer as atividades propostas pelos professores. Deixando de cumprir o estabelecido, o pai será convocado a comparecer a escola.

ADV número 4 - Neste dia compareceu o pai do aluno, pois o mesmo tem muitas faltas, notas baixas, responde, brinca, não faz todas as atividades. O aluno se compromete em não mais faltar e realmente estudar, fazer as atividades, respeitar colegas e professores.

ADV número 5 - Neste dia, os alunos da 5ª série foram suspensos nas duas últimas aulas deste dia, por motivo de não retornar para sala após o recreio e estarem causando transtornos.

ADV número 6 - O aluno está suspenso pela segunda vez, por ter infringido o Artigo 75, inciso V do Regimento Escolar. É aluno da 5ª série. Fica ciente que da próxima, será encaminhado ao colegiado escolar para providências.

ADV número 7 - As alunas, após ter batidos dois sinos para a 4ª aula, não foram para a fila, embora a professora havia chamado. Quando foram para a fila usaram atitude de esnobação. Por isso, foram advertidas por escrito.

ADV número 8 - Neste dia compareceu a direção o aluno, por motivo de comportamento inadequado quanto à disciplina de sala de aula e no recreio. O aluno se compromete em mudar seu comportamento.

(ESCOLA NÚMERO 6, ADVERTÊNCIAS 1-8).

Nesta Escola há uma indução dos alunos advertidos em se adequarem às normas, a fim de não serem punidos através da suspensão. Sempre nas advertências, está registrado um acordo do cumprimento ao Regimento Escolar com prerrogativas de não causar mais transtornos à coletividade escolar.

Observando aspectos destacados nas Escolas pesquisadas, as semelhanças quanto à constituição do Regimento Escolar, ao Projeto Político-Pedagógico e Proposta Pedagógica e aos Registros nos Livros de Advertências, demonstram claramente o perfil padronizador na conduta dos indivíduos envolvidos no ato pedagógico.

Conceitos propostos nessas escolas para a formação do aluno, passam por estimular a criticidade, ética, autonomia, produtividade, consciência política e filosófica e muitos outros adjetivos voltados à construção cidadã do indivíduo.

Todavia, é claro o distanciamento de conceitos escritos e as ações cotidianas, que se “chocam” com os princípios das normas fundadas em facções presentes no interior dessas escolas, como pôde ser comprovado nas advertências descritas anteriormente.

Questões como horário, controle de atos, correlação de gestos e do próprio corpo, articulação do corpo-objeto, estão presentes nesse cotidiano escolar; Foucault descreve com competência como essas operações são eficazes dentro do esquema disciplinar.

A questão do tempo é esmiuçada, cercada por ordens constituídas por respostas imediatas, a norma aproxima-se com elevado grau de precisão a gestos e movimentos, é a visão do bom uso do corpo, do ser normal, do padrão - o corpo disciplinado. Demonstrando essa ótica, cito Foucault (1987, p. 128-129):

Todas as pessoas... chegando a seu ofício de manhã, antes de trabalhar começarão lavando as mãos, oferecerão seu trabalho a Deus, farão o sinal da cruz e começarão a trabalhar; [...] Se acontecer que os operários cheguem mais tarde que em quarto de hora depois de tocar a campainha...; aquele companheiro que for chamado durante o trabalho e que perder mais de cinco minutos...; aquele que não estiver em seu trabalho na hora precisa...[...] É expressamente proibido durante o trabalho divertir os companheiros com gestos ou de outra maneira, fazer qualquer brincadeira, comer, dormir, contar histórias e comédias; [...] é expressamente proibido a qualquer operário, e sob qualquer pretexto que seja, introduzir vinho na fábrica e beber nas oficinas.

O Autor expressa o rigor disciplinar em uma fábrica, meados do século XVII, que não é diferente do que está regimentado nas Escolas pesquisadas, mesmo passados dois séculos.

As Escolas do Município de São Gabriel do Oeste, Estado de Mato Grosso do Sul, têm a conduta normalizadora na própria formação de sua população, com

“raízes” disciplinadoras, essa padronização é facilitada no cotidiano escolar. São procedimentos disciplinares obedecendo uma seqüência temporal linear, que integram uns nos outros, chegando a um ponto estável, ou seja, o padrão social.

A percepção de uma organização social refletida no povoamento do Município, representa fortalecimento de traços culturais, preserva e dissemina aos mais jovens, por intermédio das escolas, uma hegemonia cultural, institucionalizada, por diversas formas de seletividades sociais e a aceitabilidade de padrões e valores sociais, isso acarreta no disciplinamento, no controle e no domínio do indivíduo.

Fazendo uma mensuração das advertências nas Escolas Públicas pesquisadas, observa-se que as infrações mais freqüentes, ao longo dos últimos anos, são as mesmas. Os Regimentos Escolares das Escolas pesquisadas passaram por adaptações ao longo dos anos, alterando ordem de artigos, no entanto, o conteúdo inerente às proibições e penalidades aos discentes continua semelhante, para não dizer “igual”!

Os artigos comumente mais citados, tratam de infrações e punições aos discentes, como no quadro que segue:

Quadro 7 – Infrações mais ocorrentes ao Regimento Interno das Escolas Públicas pesquisadas de São Gabriel do Oeste/MS

Das Infrações:	
Inciso V	Ausentar-se da unidade escolar durante o período de aula, sem autorização do órgão competente;
Inciso VI	Entrar em sala de aula ou dela sair, sem permissão do professor;
Inciso VII	Formar grupos com fim de promover algazarra, incitar os colegas a atos de rebeldia, movimentos contra normas regimentais, distúrbios nos corredores e pátios da unidade escolar;
Inciso VIII	Desacatar os integrantes da unidade escolar;

Fonte: Mato Grosso do Sul, SGO/ Livros de advertências, 2004.

O que se percebe, são as redações de Regimentos Escolares semelhantes em seus conteúdos, alterando somente a ordem dos artigos e alguns incisos; mas, com relação às infrações, as que foram selecionadas acima, demonstram o “desvio da norma” imposto pela Escola.

No próximo quadro, segue as respectivas punições impostas aos discentes ao longo dos anos que a pesquisa pautou (últimos dez anos de registro de Advertências).

Quadro 8 – Punições mais incidentes ao Regimento Interno das Escolas Públicas pesquisadas de São Gabriel do Oeste/MS

Das Punições:	
Inciso II	Repreensão escrita (três);
Inciso III	Suspensão de até 03 (três) dias consecutivos, (uma suspensão);

Fonte: Mato Grosso do Sul, SGO/ Livros de advertências, 2004.

As “transgressões” dos artigos infringidos e as respectivas ações punitivas seguem uma conduta semelhante, linear, ou seja, a redação das ações punitivas em uma nova “roupagem”, mais “polida” ao longo desse período, influenciada pela promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1991) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, BRASIL. Lei Nº 9394/96), mas, no entremeio das facções da escola, como o regimento escolar, não modificou seu conteúdo, continua a “enquadrar” com o mesmo objetivo: *normalizar a conduta escolar daqueles que a freqüentam*.

O Professor também está envolto nesse mosaico de normalidade, e as ações pedagógicas são um reflexo dessa conjuntura, como se constata na Rede Pública de Ensino do Município de São Gabriel do Oeste, Estado de Mato Grosso do Sul, nos Projetos Políticos-Pedagógicos que apresentam como princípios o envolvimento participativo de todos os segmentos da Escola, na promoção do espírito crítico, participativo e democrático, para a construção de um saber transformador; esse envolvimento da comunidade escolar, que teoricamente está registrado como efetivo, não acontece integralmente – é superficial.

É o que destaca os dados da pesquisa “Retratos da Escola”, desenvolvida pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília (UnB), promovida pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e analisados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que descreve que em cinco Estados, mais de 30% das escolas não possuem projeto político pedagógico; mais de 20% o possuem, mas não são elaborados pela própria escola; em dez estado há indicação (mesmo que pequena) de que o projeto da escola é fruto, apenas, da experiência do diretor; mais de 40% dos municípios de três Estados do Nordeste possuem Projetos Pedagógicos elaborados fora da Escola.

A necessidade de se cumprir uma ação administrativa, a construção destes PPPs, desvirtua do conceito democrático imaginado e proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

AS INTERDIÇÕES: RESULTADOS ALCANÇADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi anunciado na apresentação deste estudo, foi necessário estabelecer dois critérios, de forma que garantisse a perspectiva teórica e metodológica de Michel Foucault para iluminar o objeto de estudo. O objeto de estudo em questão, a “(in)disciplina”, compreendida na contraposição histórica da “disciplina”.

Isso remeteu à uma facção contextual como um dos instrumentos reguladores que abarcam as relações culturais, sociais e pedagógicas, traduzidas pela obediência e pelo respeito, conceitos estes oriundos da subjetividade de diferentes representações institucionais, trazendo sempre a contradição e a exclusão como regras norteadoras dos discursos pedagógicos.

Voltando ao Referencial Teórico, registra-se movimentos sociais, inclusive pedagógicos, os quais sempre têm demonstrado uma tentativa de respeito do valor humano, do valor social, que mesmo quando transformado em mecanismos normativos, não conseguem abarcar uma nova concepção pedagógica que rompa com as práticas controladoras de domínios e de suplícios aos educandos.

Dentre esses dispositivos legais, destacam-se: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien, na Tailândia, a Declaração de Salamanca (1994), assinada na Espanha, e no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1991), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/96), fundada nos princípios Constitucionais de 1988 de que a educação é um direito de todos,

Esses fundamentos da construção pedagógica, a educação deve produzir tomando como referência, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9394/96), uma operatividade escolar calcada a partir de ações que tratem o aluno como um cidadão, independente de cor, raça, crença ou condições econômicas, porém, durante a revisão documental deste estudo, observou-se que o Projeto Político-Pedagógico (PPP), embora seja uma ferramenta legal, ainda a Escola precisa se apropriar, debater e construir essa dimensão, pois a questão da igualdade de direitos não faz parte da cultura escolar, o que leva a crer, que o

conhecimento acumulado não está disponibilizado a todos, por conta de que a Escola “castiga”, “reprova”, “exclui”, em nome de um disciplinamento científico de ordem moral, reforçando cada vez mais a marginalização do aluno, não sabendo com isso por quê são rotulados.

Justificando, através dos Livros de Advertência, que muitas vezes os alunos querem o enfrentamento em situações de conflito, inclusive debatendo com o Professor em mesmo nível, o contraponto desta situação, a autoridade do Professor foi sendo esvaziada pela fragilidade de diferentes concepções sobre o seu papel na construção pedagógica, que parte da sua própria formação e na falta de preparo de entender o aluno como sujeito do seu processo de ensino e aprendizagem.

Isso é reforçado pelas interdições que se estruturam na forma da organização escolar, o que foi observado em todas as Escolas pesquisadas, porém, outra contradição se estabelece, dentre as quais destaco o Projeto Político-Pedagógico (PPP), que aponta princípios de envolvimento participativo dos diferentes segmentos da comunidade escolar (Professores, alunos, funcionários, pais), embasados em discursos que descrevem e intentam na promoção dos alunos na formação do espírito crítico e participativo, concedendo-lhes autonomia de pensar e instigando-lhes à construir saberes transformadores da realidade social; entretanto, não lhes permite discutir o papel da Escola, seu currículo, seus mecanismos avaliativos, enfim, todas as práticas pedagógicas.

Mesmo assim, o conceito de Escola de todas as Instituições pesquisadas, adotam uma estrutura organizacional e uma uniformidade na conduta dos alunos. Tanto faz ser aluno da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, que os mecanismos punitivos são os mesmos, o que é evidenciado em seus Regimentos e explicitados nos Livros de Advertência.

Com isso, as demais facções, caracterizadas como espaços autônomos, como a Associação de Pais e Mestres (APM), o Conselho Escolar e o Colegiado Escolar, reforçam toda essa prática conflituosa de violentação ao aluno, embora nesses espaços tenham representação da comunidade escolar, legitimando cada vez mais o Regimento Escolar como instrumento de vigilância e de controle que rege e dirige os sonhos, transformando-os em pesadelos de cada aluno.

Nas seis Escolas pesquisadas da Rede Pública de Ensino do Município de São Gabriel do Oeste, Estado de Mato Grosso do Sul, a estrutura dos regimentos traz as penalidades de forma “uniformizada” e alterada apenas nas numerações dos

artigos, que redundam em enfatizar direitos, deveres (penalidades) a cada segmento escolar, porém, em regiões do Município totalmente distintas e muitas vezes com problemas específicos.

Dentre os mecanismos, a equidade na ação e reação dos deveres (penalidades), respectivamente, fica explicitado ao aluno da necessidade de adequação às normas escolares e sua sobrevivência pedagógica depende do nível de aceitação e rejeição à padronização que se desdobra, determina o sucesso ou o fracasso escolar.

Isso está amplamente detectado nos Livros de Advertências das Escolas pesquisadas, são anotações de “desvio” ou “não cumprimento” da observância do Regimento Escolar e das respectivas normas das Escolas, embora isso nunca tenha sido socializado entre alunos.

De maneira geral, os Regimentos Escolares são uma “caixa-preta” que só são abertos quando ocorre um incidente disciplinar. O aluno comete um delito e têm que ser “enquadrado” em uma infração regimental, como que pudesse ser recuperado após o cumprimento da pena. Isso nos remete ao Século XII, na idéia de pecado, cuja a absolvição se dava pelo número de aves Maria, Pai nossos e outras penitências; essas são estratégias e mecanismos do perdão. Na Escola, com os mesmos princípios de “enquadrar” aqueles que a freqüentam, mas com procedimentos diferenciados, essas transgressões são rotulares e são publicizadas, transformando o aluno em um infrator delinqüente.

Essas “transgressões” dos artigos infringidos e as respectivas ações punitivas seguiram uma conduta semelhante, linear, ou seja, a redação das ações punitivas têm uma nova “roupagem”, mais “polida” ao longo dos anos, influenciadas por novos discursos em que as estratégias são diferentes, mas que os mecanismos e os recursos, principalmente de ordem emocional, continuam os mesmos.

São aspectos no cotidiano escolar que produzem mecanismos disciplinares, gera um poder de governar, que o aluno está envolto e obriga-se a “encaixar” em prol de um bem comum.

As normatizações no espaço escolar, é calcada em princípios de governabilidade pedagógica, de saber e de poder e possui efeitos jurídicos que codificam um modelo padronizado de conduta, próximo do que é legal ou proibido, e ao processo educacional cabe uma função – produzir o indivíduo normalizado, assumindo a mesma dimensão de um presídio.

Essa normalização identificada através das punições que refletem por muitas vezes o desvio da “ordem”, está imbuída de mecanismos atrelados às práticas sociais que usualmente não estão escritos em regulamentos disciplinadores, porém, sua legitimidade operacional se incorpora no discurso escolar através da identificação da “disciplina”, enquanto conteúdo de objetos específicos e enquanto conduta pedagógica.

Aprofundando nas legitimações que todo o interior escolar se apossa visando estabelecer a “disciplina”, é explícito o caráter normalizador do adjetivo “(in)disciplinado”, incorporado e reproduzido nas ações pedagógicas, que buscam referendos de domínio, de controle e de coação.

O modelo disciplinar das Escolas pesquisadas elabora mecanismos de segurança que viabiliza a governabilidade em seu interior, na subordinação aos regulamentos justificados pela convivência, organização e o funcionamento ordeiro da instituição escolar, e cada indivíduo adapta-se a esse universo de normas, alicerçada nos direitos coletivos.

Essa tutela das ações que a Escola massifica na sociedade, é terreno fértil para o “assujeitamento” individual e as regras, justificadas pela constituição dos saberes dessas facções, propiciam no discurso democrático, postos como “verdadeiros” na esfera educacional, estabelecendo uma nova reinvenção dos dispositivos controladores, ou seja, a personificação do que vem a ser “disciplina”.

A conduta controladora prevalece, a unilateralidade na distribuição dos deveres e penalidades do corpo discente, mais uma vez, é reforçada para reproduzir e fortalecer a padronização, uma estratégia de controle pedagógico, nas mesmas dimensões daquelas instituídas na sociedade.

É um processo de indução às regras com respectivas punições quanto o seu desvio, objetivando, sobretudo, disciplinar a massa social, negando o conhecimento como um instrumento de transgressão ao poder.

Ao Professor, cabe mediar essa normalização dentro da Escola apoiado no controle pedagógico, que difunde uma disciplinação calcada em punições como a restrição à comunicação (ficar em silêncio, não conversar com fulano), ao movimento (não levantar, não correr, não pular, ficar no lugar), ao espaço (formar fila ordeira, não transitar no corredor), etc, e “naturalmente”, sob alegação de educar para o convívio social, torna o ato pedagógico em ações mecânicas, passivas e com respostas previsíveis, determinadas.

Professor e aluno fazem parte dessa relação de poder que vai além do ambiente escolar. Configura-se em uma estrutura de poder que nas políticas disciplinares da sociedade vêm cobrar, em maior ou menor grau, respostas através do ato pedagógico, que ambos devem alcançar – a disciplinariedade, a subserviência, a submissão.

Portanto, esse controle disciplinar, mesmo imanado de subjetividade, produz um contrato social permanente, refletido no que é tido como normal, padrão ou aceitável e, tudo que discorre disso é “(in)disciplina”!

Ainda observando as Escolas Públicas de Ensino do Município de São Gabriel do Oeste, Estado de Mato Grosso do Sul, o Regimento Escolar, o Conselho de Classe, o Colegiado Escolar e a Associação de Pais e Mestres (APM) são de natureza consultiva e deliberativa e têm como finalidade apoiar o processo educacional, tendo como finalidade incrementar a participação democrática na escola, essas finalidades estão descritas nos documentos de cada Escola pesquisada, porém, não são observadas.

Portanto, configuram-se como um instrumento acessório ao processo educativo global. Na prática, grande parte do tempo dessas facções está voltada às questões disciplinares, comprovado nas justificativas nos livros de advertência, durante os registros das advertências aos alunos, observados nesta pesquisa.

Nesse aspecto, a participação dessas “facções” no interior das Escolas é legitimada em um discurso democrático na participação em questões de âmbito maior, e, os instrumentos “disciplinadores”, que não dão conta da normalização pretendida, remete a essas instâncias para postularem decisão de como agir – seria uma espécie de tribunal dentro da escola, que avalia, julga e sentencia, avalizando o controle social.

Os processos sociais e culturais no convívio escolar caracterizam-se por suplantarem uma normalização e uma padronização nas relações de poder disseminadas na estrutura pedagógica, que demanda uma minuciosa ramificação disciplinar e o ato pedagógico, juntamente com as facções presente na Escola, tratam de perpetuar.

Na justificativa de aceitabilidade a padrões e valores sociais, essas instituições escolares produzem uma seletividade social apoiada no controle, no domínio e no disciplinamento, reforçando cada vez a exclusão social do aluno, enquanto um indivíduo que pensa e age de acordo com o meio que se insere.

Isso nos remete a questionar, para que serve essa Escola disciplinar?

Ao percorrer esse trajeto, através da pesquisa que propus desenvolver, me atrevo a dizer que a Escola serve apenas para uma aplicação pedagógica de práticas normativas sociais, que normaliza, disciplina e rotula seus integrantes, para inseri-los na sociedade e, assim, justificar sua existência.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S. A reforma da educação básica e as condições materiais das escolas. In: SILVA, A. M. M. & AGUIAR, M. A. S. (Org.). **Retrato da escola no Brasil**. Brasília: CNTE, 2004.

AQUINO, J.R.G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: _____. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 9. ed. São Paulo: Editora Summus, 1996.

_____. **Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno**. 2. ed. São Paulo: Editora Summus, 1996.

_____. **Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas**. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

ARAÚJO, M. I. L. **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba: Editora UFPR, 2001.

ARISTÓTELES. **Política**. Trad. Mário de Gama Kury. Brasília: Editora UnB, 1985.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: Editora do Senado Federal, 1997.

CARVALHO, J. S. Os sentidos da (in)disciplina: regras e métodos como práticas sociais. In: AQUINO, R. G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 9. ed. São Paulo: Editora Summus, 1996.

COMENIUS, J. A. **Didática magna**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1997.

DOURADO, L. F. Gestão democrática da escola: movimentos, tensões e desafios. In: SILVA, A. M. M. & AGUIAR, M. A. S. (Org.). **Retrato da escola no Brasil**. Brasília: CNTE, 2004.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 18. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 10. ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1992.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2002.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da educação**. São Paulo: Editora Cortez, 1990.

GRACINDO, R. V. Gestão democrática da escola: movimentos, tensões e desafios. In: SILVA, A. M. M. & AGUIAR, M. A. S. (Org.). **Retrato da escola no Brasil**. Brasília: CNTE, 2004.

LAGOA, V. **Estudo do Sistema Montessori**. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

MORANDO, E. M. G. **Educação e Disciplina**. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 1995.

OLIVEN, R. G. **Urbanização e Mudança social no Brasil**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1982.

OSÓRIO, A. C. N. Anotações sobre o conhecimento: ciência, ideologia, socialização, mediatização, ... A pesquisa. In: BICUDO, M. A. V. & BELLUZZO, R. C. B (Org.). **Formação Humana e Educação**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

_____. Formação de professores: relações de poder e punições sociais. In: OSÓRIO, A. M. N. (Org.). **Trabalho docente**: os professores e sua formação. Campo Grande: Editora UFMS, 2003.

_____. Educação, trabalho e a diversidade social. **Integração**. Brasília, DF: SEESP/MEC, v. 22, n. ano 10, p. 16-21, 2002.

SILVA, A. S. Indisciplina e violência de alunos: notas de um professor. **Folha de São Paulo**, público, Segunda-feira, 22 Jan. 2001.

VASCONCELLOS, C. S. **Disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 12. ed. São Paulo: Editora Libertard, 2000.