

FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES - FICS

DIRECCIÓN DE POSTGRADOS



DEUSA DIAS DOS SANTOS

**INTERFACE ENTRE O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE
CERTA E A INDISCIPLINA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

**Asunción - Paraguay
2015**

DEUSA DIAS DOS SANTOS

**INTERFACE ENTRE O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE
CERTA E A INDISCIPLINA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada ao Programa de
Postgrado da Facultad Interamericana de Ciencias
Sociales - FICS, como requisito para obtenção do
título de Mestre em Ciências da Educação.

Orientador: Carlino Ivan Morinigo

**Asunción - Paraguay
2015**

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
A COMISSÃO ABAIXO ASSINADA APROVA A DISSERTAÇÃO:

**INTERFACE ENTRE O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE
CERTA E A INDISCIPLINA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

DEUSA DIAS DOS SANTOS

COMO REQUISITO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE
MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Dr. Carlino Ivan Morinigo

ORIENTADOR

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Ricardo Antar Morel

FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

Prof. Dra. Susana Barbosa Galvão

FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

Prof. Dr. Ismael Fenner Secretario General

FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

Asunción - Paraguay
2015

DEDICATÓRIA

A Deus, por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, autor do meu destino, meu guia, socorro presente na hora da angústia.

A toda minha família, em especial, a meus dois filhos, Guilherme e Júlia, e a meus queridos irmãos(ãs).

A Maurício Santana, que despertou nesse grupo a vontade, coragem e persistência em fazerum curso de mestrado.

A minha querida orientadora, Manoela Oliveira que, com olhar sempre especial, me mostrou outras possibilidades para que essa dissertação fosse concluída.

A minha co-orientadora, Dulcilene Soares que também contribuiu imensuravelmente na produção deste trabalho.

A todos vocês, meu muitíssimo obrigada.

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.

Paulo Freire

RESUMO

Além de identificar as causas endógenas e exógenas da indisciplina, à luz de teóricos como Michel Foucault (1994/2000) Kramer (2005) que tratam as relações de poder, e outros Aquino (1996) Esteve (1999) que discutem o que têm causado a carência de limites e valores morais por parte dos alunos, resultando na indisciplina nas salas de aula, essa pesquisa visa também situar a formação docente nesse panorama, investigando como a implantação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – Pacto/Pnaic tem contribuído com a formação profissional em serviço e o alcance deste em sala de aula no combate às questões de deficiência de aprendizagem e indisciplina, atualmente um dos maiores desafios para os educadores. Para tanto, foi feita uma pesquisa etnográfica, na Escola Municipal Elódia Vellôso no município de Gandu, com toda uma fundamentação teórica junto aos alunos e, professores, gestão com intuito de buscar melhor compreender a origem dos comportamentos considerados indisciplinados no ciclo de alfabetização e também pesquisar o impacto da formação continuada proposta pelo Pacto/Pnaic para a intervenção nesses processos. A partir dos resultados, da pesquisa, foi constituída esta dissertação que intenta esclarecer onde estão os motivos da indisciplina no cenário da pesquisa, principalmente, visando dar um suporte para que ações pedagógicas sejam reestruturadas e redimensionadas a fim de erradicar o problema no sentido de se fomentar a reformulação da prática pedagógica e assim, certamente, atingir a disciplina discente como elemento facilitador da aprendizagem escolar. A pesquisa evidencia que é na formação do Pacto/Pnaic, conjugada com a implementação do Projeto Político Pedagógico na escola, onde está o encaminhamento necessário para erradicar os problemas referentes à indisciplina.

PALAVRAS-CHAVE: Indisciplina; Ciclo de Alfabetização; Prática Pedagógica; Pacto/Pnaic; Aprendizagem.

ABSTRACT

Beyond identifying the endogenous and exógenas causes of the indiscipline, to the light of theoreticians Michel Foucault (1994/2000) Kramer (2005)) who deal with the relations being able, and others Aquino (1996) Esteve (1999) that they argue what they have caused the moral lack of limits and values on the part of the pupils, resulting in the indiscipline in the classrooms, this research also aims at to point out the teaching formation in this panorama, being investigated as the implantation of the program PACT PNAIC has contributed with the professional formation in service and the reach of this in classroom in the combat the questions of learning deficiency and indiscipline, currently of the greater challenges for the educators. For in such a way, a etnográfica research was made, in the Municipal School Elódia Vellôso in the city of Gandu, with all a theoretical recital next to the pupils and, professors, management with intention to more good search to understand the origin of the behaviors considered indisciplinados in the alfabetização cycle and also to search the impact of the continued formation proposal in PACT PNAIC for the intervention in these processes. From the results, of the research, this dissertação was constituted that intends to clarify where they are the reasons of the cited indiscipline classroom, mainly, aiming at to give a support so that pedagogical actions are reorganized and redimensionadas in order to eradicate the problem in the direction of if thus fomenting the practical reformularization of the pedagogical one and, certainly, to reach disciplines it learning as facilitador element of the pertaining to school learning. The research evidences that in the formation of PACT PNAIC, conjugated with the implementation of the Project Pedagogical Politician in the school, where it is the guiding necessary to eradicate the referring problems to the indiscipline.

KEY WORDS: Indiscipline; Cycle of Alfabetização; Practical Pedagogical; Pact/Pnaic; Learning.

LISTA DE SIGLAS

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PPP - Projeto Político Pedagógico

PNAIC- Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa

SEC - Secretaria de Educação e Cultura

SIMEC-Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 1 - ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

72

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 CONSIDERAÇÕES SOBRE INDISCIPLINA ESCOLAR	18
1.1 INDISCIPLINA: ENTRE A BUSCA DO EQUILÍBRIO NAS INTERAÇÕES HUMANAS E O USO COERENTE DE LIMITES.	18
1.2 INDISCIPLINA E RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA.	24
1.3 INTERFACE ENTRE A INDISCIPLINA E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.	31
2 O LUGAR DE ESTUDOS SOBRE A INDISCIPLINA EM CONTEXTOS DE FORMAÇÃO DOCENTE.	36
2.1 FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA REFORMA EDUCACIONAL e DO FUNDEB.	36
2.2 A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE DO PNAIC.	42
2.3 (DES)ENCONTROS ENTRE PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E O CONTEXTO DE ATUAÇÃO NA PRÁXIS	47
3 INDISCIPLINA E O PACTO/PNAIC: ASPECTOS METODOLÓGICOS	51
3.1 SOBRE A PESQUISA EMPREENDIDA.	52
3.2 CENÁRIO DA PESQUISA.	54
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA	55
3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS	56
3.5 ANÁLISE DE DADOS	56
3.5.1. Análise dos cadernos do PACTO PNAIC	57
3.5.2 Observação	68
3.5.3 Questionário dos professores	72
3.5.3.1 Olhares docentes sobre a indisciplina no processo de formação e de atuação na práxis	72
3.6 INDISCIPLINA EM FORMAÇÕES DOCENTES: POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO OU VÃ FILOSOFIA?	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERENCIAS	86

INTRODUÇÃO

O papel do professor na contemporaneidade tem sido amplamente e repetidamente discutido nos meios acadêmicos face às múltiplas atribuições que a profissão atualmente requer, considerando também a imobilização diante das práticas múltiplas, das diversas formas de controle e das determinações que as orientam. Multiplicidade parece ser a palavra chave hoje para entender o que se passa na educação escolar. A urgência por mudanças de um lado, a precariedade no trabalho e a inconformidade por estar em meio a essa situação tira, por vezes, a visão ao professor que a ideia de um futuro melhor perpassa pela possibilidade dessa variedade de práticas. É justamente essa imposição paradigmática e mudança por todos os lados que empurram os nossos olhares para a reflexão e, principalmente, revisão e efetivação de novas práticas dentro da educação.

Frente à constatação frequente de que os alunos de hoje não são os mesmos, em função do contexto no qual vive, advém também a reflexão de que o professor também não pode ser o mesmo. Assim sendo, o que se tem agora é uma nova realidade que precisa ser conhecida e acolhida em suas especificidades, sem maiores sofrimentos ou estertores. De acordo com Carrano e Martins (2007), podemos afirmar que, na contemporaneidade, as novas gerações se apresentam inseridas “em uma realidade própria, com códigos e linguagens específicas que, na maioria das vezes, não guardam relação de identificação com a geração que a antecede” (p.37). Esses códigos são “de difícil interpretação e, na maioria das vezes, traduzem ou escondem especificidades que podem indicar variadas formas de assumir alguma postura frente à cultura dominante, no caso, a dos adultos” (p.37). A armadilha constante que se antepõe aos docentes talvez seja a vaidade em achar que sua formação já lhe deu respaldo suficiente para lidar com as diversas situações que acontecem na escola. A grande realidade é que o inusitado, o imprevisível e o improvável estão sempre ao largo da educação, deixando-nos sempre em posição de aprendentes. A arrogância do professor tradicional não cabe no professor hodierno. Entendendo que alguns aspectos da educação precisam e devem ser mantidos, mas seu olhar é para o futuro, pois estamos nela, vivemos dela e para ela, aspectos cotidianos da escola mostram-se desafiantes para esse professor que oscila entre o comportamento tradicional e as novas práticas que lhe são cobradas. São momentos como a indisciplina, em alguns

casos congênita, que desafiam todo o cabedal de conhecimento e comportamento do professor frente à necessidade ação e não reação no contexto. Ela aparece como a expressão mais contundente da oposição juvenil ao poder adulto no ambiente escolar, razão pela qual focalizamos os conflitos professor-aluno por meio dos atos e falas dos adolescentes, no intuito de identificar como eles entendem os seus comportamentos de oposição e a que ou a quem este estaria relacionado

Isso porque a indisciplina, além do caráter do mau comportamento, pode estar trazendo como mensagem direta ao professor que: suas aulas são entediantes, seu contexto está ultrapassado, suas informações são desatualizadas, seu vocabulário está obsoleto e em linguagem coloquial ele não está antenado com as necessidades do dia a dia do aluno. Isso gera no mestre uma perplexidade porque no confronto disciplina X indisciplina surge o desrespeito nas relações, o desafio entre os saberes, a provável violência que, por vezes, vai até agressão física e logicamente esse enfrentamento nas relações vai diretamente atingir o aprendizado e rendimento escolar.

A escola moderna nasceu no interior de um programa de socialização das novas gerações, configurado a partir de uma relação social baseada na disciplina. Seu projeto socializador ganhou corpo a partir do advento da idade moderna, quando a organização dos estabelecimentos escolares institucionaliza uma ordem temporal e espacial específica para a relação intergeracional. Apesar das mudanças vividas pela escola na contemporaneidade, ainda prevalece como uma de suas marcas históricas as práticas educativas disciplinadoras, ligadas às relações de poder que lhes dão sustentação. Ao mesmo tempo, nela coexistem as culturas de resistência juvenis, que em sua maior parte expressam o gosto pela mudança. De tal modo, a experiência das novas gerações com a escola não é simplesmente uma repetição dos modelos relacionais herdados do passado, embora estes possam referenciar suas ações cotidianas nesse espaço institucional. Cada geração que adentra as portas da escola enfrenta questões específicas que se ligam, em maior ou menor grau, às alternativas identificadas pelos seus membros para o presente e o futuro, em meio ao contexto societário de pertença ou de referência que alimenta as relações geracionais. Isso significa que cada membro da nova geração tem de lidar com as relações de poder estabelecidas no cotidiano escolar, em movimentos de aproximação e de distanciamento em relação às exigências escolares. Sendo assim, os comportamentos de oposição juvenil podem estar ligados às formas específicas que

cada grupo encontra para resistir, para responder aos padrões relacionais hegemônicos na escola e como forma de expressar sua identidade, de chamar a atenção para as necessidades mais significativas definidas pelos seus integrantes.

Atualmente, a escola além de ter o desafio de implementar um Projeto Político e Pedagógico forte que agregue família e comunidade de entorno. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular, reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da co-responsabilidade entre todos os educadores. A forma mais eficaz de elaboração e desenvolvimento de projetos educacionais envolve o debate em grupo e no local de trabalho. Tem também que colocar como pauta de ações o investimento na formação continuada docente como requisito para que a escola além de espaço de aquisição de conhecimento se torne um locus de convivência saudável e relacionamentos construtivos. Para tanto, há que se aliar um ensino cativante e atualizado, com conteúdo próximos ao concreto do aluno, com a constituição de uma convivência sólida pautada em respeito ao ser humano e respeito a autoridade constituída do professor.

Muito se fala no conceito de indisciplina enquanto oposição à disciplina, ela aparece como a expressão mais contundente da oposição juvenil ao poder adulto no ambiente escolar, razão pela qual focalizamos os conflitos professor-aluno por meio dos atos e falas dos adolescentes, no intuito de identificar como eles entendem os seus comportamentos de oposição e a que ou a quem estes estariam relacionados.

Dentro da visão de Foucault (1994), nenhum significado seria mais propício para a palavra disciplina quanto o seu respectivo “aquele que segue”, oriundo da palavra discípulo. Além do seguir externo, a um líder, ídolo, existe o seguir interno que é autodisciplina que enfoca o comedimento próprio do indivíduo. A disciplina assim, é um hábito interno que facilita a cada pessoa o cumprimento de suas obrigações, é um autodomínio, é a capacidade de utilizar a liberdade pessoal, isto é, a possibilidade de atuar livremente, superando os condicionamentos internos e externos que se apresentam na vida cotidiana. Observa-se então, que a disciplina é comportamento condicionado e condicionante, um comportamento autônomo, escolhido pelo indivíduo que, sendo autônomo, escolhe seguir seus princípios e valores pessoais. Quando dizemos aqui escolhido, entenda-se que ninguém nasce disciplinado, aprende a ser disciplinado. Esse seria o ideal de disciplina, enquanto escolha. Porém, percebe-se a

sua amplitude quando a vemos como “castigo” na religião e como “qualidade e conduta” no militarismo. No convívio social, seja ele de que forma for, familiar, institucional, ela toma essa outra dimensão.

Segundo Foucault (1994), disciplina agora, é conceituada como “uma forma de dominação e de exercício de poder nos espaços sociais menores, cuja organização não é garantida, no seu cotidiano, pelas leis maiores. Ela permite, portanto, nestes locais, o controle do corpo e da alma, isto é, do comportamento integral dos que neles se encontram e lhes impõe uma relação de docilidade e utilidade. A escola é um desses espaços, onde a indisciplina é considerada como um dos principais entraves ao processo educativo, fato que se destaca na maioria das instituições de ensino, sendo um fenômeno considerado mundial. Esta dificuldade se constitui em motivo de preocupação para instituições escolares, profissionais da educação, de um modo geral, e os pais que de certa forma parecem assistir atônitos o desenrolar de questões não resolvidas no ambiente doméstico.

A palavra disciplina, apesar de seu sentido polissêmico, não tem a ver com comportamento homogêneo ou estereótipos de comportamento. Tem mais a ver com uma conduta que vislumbre a facilitação da aprendizagem. Conhecer as concepções de autoridade e hierarquia que fundamentam a prática de uma escola será essencial para compreender as formas de participação compartilhada que lá se engendram. Assim, importante entender o conceito de Arendt de que a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção: onde a força é usada, a autoridade em si fracassou, para elucidar a diferença desta para as demais formas de poder. Assim, para que haja autoridade, é necessário um reconhecimento da sua legitimidade pelas partes envolvidas (ARENDR, 1972). A realidade brasileira, porém, mostra que a tendência centralizadora, autoritária, coercitiva ainda é muito forte na cultura da escola e do sistema educacional como um todo. A participação, no seu sentido pleno, ainda não constitui prática comum no cotidiano. As iniciativas em termos de formação para debelar esse quadro resvalam em outras estruturas autoritárias e punitivas e coercitivas que dão o tom daquilo que é a cultura brasileira de educação, trabalho e mesmo de democracia. Nesse sentido, Ortega (2002) ressalta a necessidade da prevenção de atos de indisciplina e condições de violência por meio do aperfeiçoamento das condições de convivência. Esse processo implica a mobilização de muitas motivações. E pesquisar os locais onde ocorrem esses embates é papel do

professor pesquisador. Entende-se que a prática da pesquisa educacional deve ser emancipadora a pesquisa deve funcionar de modo a que se possa produzir contextos nos quais o professor possa adquirir instrumentos e desenvolver a praticada reflexão e o desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria de seu trabalho pedagógico em sala de aula. Nesse sentido, buscou-se aqui, uma linha de pesquisa onde haja uma interatividade entre pesquisador e professor a ponto que além de informar haja a possibilidade de reflexão e ação diante da prática que poderá se reelaborada a partir dos resultados da pesquisa.

De acordo com Telles (2002):

As perspectivas deste paradigma emancipador de pesquisa promovem uma relação de parceria com o pesquisador – uma posição do professor enquanto “agente” da investigação, em oposição à posição de “sujeito”. Também tratam o professor como um ser sabente de sua prática pedagógica e dotado de um potencial e capacidade para a reflexão, em oposição à visão de um receptáculo vazio. (TELLES, 2002, p. 61)

A leitura do pesquisador aqui, é que de maneira geral, a ideia os professores entendem de suas práticas pedagógicas, mas não estão acostumados a explicitar seus conhecimentos e falar sobre eles. Assim, a atitude do pesquisador é a de enfatizar o que há de positivo na prática docente, tentando evitar o papel do pesquisador adquire a dimensão de mentor que orienta, reflete e discute juntamente com o professor participante e agente na construção do conhecimento sobre sua prática pedagógica – um professor pesquisador.

Ainda em Telles (2002):

Trata-se do paradigma sócio-construcionista e interpretativista da pesquisa em educação. Tanto o pesquisador quanto o professor, em parceria, trabalham engajados na produção de sentidos sobre a prática pedagógica. O professor reflete e produz sentidos sobre suas ações e a sala de aula. O pesquisador, por sua vez, produz sentidos sobre aqueles produzidos pelo professor, construindo, assim, quadros de significados que comporão o conjunto de conhecimentos adquiridos através da pesquisa. Desta maneira, os resultados da pesquisa serão relevantes para os professores e contribuirão para o desenvolvimento de suas atividades profissionais (TELLES, 2002, p. 64).

Nesse sentido, a proposta que aqui se configura é a de conhecer os referenciais da formação docente oferecida pelo PACTO/ PNAIC, discutir o conceito

de indisciplina e o lugar desta em programas de formação docente, delimitar o alcance das propostas do PACTO/ PNAIC junto ao professor do Ciclo de alfabetização, bem como analisar a objetividade e aplicabilidade do projeto político pedagógico da escola frente às propostas do PACTO/ PNAIC. O questionamento que permeia esta pesquisa é entender em que medida as propostas de formação continuada oferecidas pelo PACTO-PNAIC têm contribuído para a intervenção docente em casos de indisciplina e consequente dificuldade de aprendizagem no contexto do ciclo de alfabetização da Escola Municipal Elódia Veloso. Para tanto, no primeiro capítulo será tratada a questão da indisciplina e a dificuldade de aprendizagem dela oriunda ou que a ela converge, com a abordagem epistemológica e reflexão que usará como aparato Michel Foucault (1984) Yves De La Taille (1996), Tania Zagury (1996) e Wanderley Codo (1999). Serão utilizados também artigos e periódicos que versem sobre o tema no período que compreende 1985 a 2015.

Posteriormente, no segundo capítulo, trataremos da formação docente, do professor que, no cerne dessas questões, por vezes, se torna impotente diante da realidade que o circunda. Para isso, falaremos aqui da formação docente, discutindo à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental FUNDEF, a Reforma Educacional e a criação do PACTO/PNAIC, para tanto o aparato teórico será feito à luz de Isabel Alarcão (2004) Francisco Imbernón (2010) Antonio Nóvoa (1995). Serão também utilizados sites, revistas, artigos e periódicos que versem sobre o tema no período que compreende 1985 a 2015. A metodologia utilizada será abordada no terceiro capítulo a partir de uma pesquisa qualitativa, etnográfica, descritiva com as técnicas de entrevista, observação e análise de documentos e conteúdos das propostas dos cadernos do PACTO/PNAIC. As considerações finais expressam os encontros e desencontros entre a teoria abordada e a prática dos professores da referida escola, colocando em pauta o aspecto da necessidade constante da formação continuada em serviço.

1 CONSIDERAÇÕES SOBRE INDISCIPLINA ESCOLAR

A indisciplina, muito mais que uma conduta pessoal, é considerada uma conduta social e como tal, sujeita a proliferação em ambientes onde os indivíduos enquanto seres sociais interagem. Para compreendê-la semanticamente, precisa-se entender o que é disciplina enquanto categoria conceitual.

As explicações sobre as causas da indisciplina escolar, quase sempre se pautam numa literatura que associa o tema a fatores externos e/ou internos, geralmente, desencadeadores de atos de violência. De uma forma bem resumida, pode-se sugerir que os fatores externos se referem à explicação de ordem socioeconômica, ao agravamento das exclusões sociais, raciais e a desestruturação familiar. Estes fatores, apesar de não condicionantes, seriam a explicação de muitos casos de violência praticados na escola.

No que se refere às variáveis internas, a literatura destaca os seguintes fatores: o desenvolvimento psicossocial, o ambiente, o nível de escolaridade dos estudantes, o sistema de normas e regras, a disciplina do projeto político pedagógico, a quebra dos pactos de convivência, interna, o desrespeito de professores com os alunos e vice-versa, a má qualidade do ensino, a carência de recursos. Observa-se que estas variáveis se inserem em um conjunto de ações dificuldades e tensões vividas no cotidiano escolar. Essas variantes respondem a fatores internos e externos que serão o alvo desse estudo, na busca de detectar os fatores que implicam na indisciplina escolar e de que forma o professor e a escola atuam para erradicá-la. Neste capítulo, abordaremos os aspectos conceituais da indisciplina em suas origens e configurações.

1.1 INDISCIPLINA: ENTRE A BUSCA DO EQUILÍBRIO NAS INTERAÇÕES HUMANAS E O USO COERENTE DE LIMITES.

Na concepção de formação humana postulada por Vygotsky (1995), percebe-se que os elementos biológicos e psicossociais predisõem o sujeito à disciplina ou não. Esse teórico já afirmava que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores está diretamente relacionado com a interação do indivíduo, do seu organismo individual com o seu mundo cultural e que a partir daí, vão aparecer suas

funções e atividades psicológicas mais sofisticadas e complexas. Também afirmava que essas funções, típicas do ser humano, dizem respeito ao controle consciente do comportamento, à ação intencional e à liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes. Assim sendo, as origens de tais funções devem ser buscadas nas relações sociais entre o indivíduo e os outros homens, numa dada cultura e época. O fundamento psicológico tipicamente humano é social e histórico.

Dentro da abordagem de Vygotsky (1995), para compreender o desenvolvimento de um indivíduo, é preciso significá-lo como membro de uma cultura, com elementos carregados de significados, e em um processo ininterrupto de criação, recriação e reinterpretação desses elementos. Os processos ocorridos em diversos níveis no mundo externo é que vão significar a vida do indivíduo, mas é através das relações interpessoais que o indivíduo chega a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento nesse processo e assim acontece a interação do mundo cultural com o mundo subjetivo de cada pessoa. É na força dessas relações que acontecem a produção cultural a qual produz e é produzida simultaneamente pelo sujeito. Nesse processo, a linguagem exerce um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento dos significados compartilhados (VYGOTSKI, 2001).

Assim, é possível compreender que, se o homem é membro de uma cultura carregada de significado e, ao mesmo tempo, se constitui nas relações sociais, ou seja, se é através dessas relações interpessoais dos homens que ocorre a internalização das formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico, então as condutas de disciplina e de indisciplina representam produtos da significação de um determinado grupo cultural e, portanto, estão na dependência das concepções e valores de uma dada cultura (PIROLA, 2009, p. 73).

A respeito disso, Vygotsky (1995) explica que no decorrer do seu desenvolvimento, o indivíduo vai se apropriando das formas de comportamento fornecidas pela cultura, em um processo em que as atividades externas e as funções interpessoais transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas. Desse modo, observa-se que o processo de desenvolvimento do indivíduo se dá de fora para dentro. Assim, explica Vygotski (1995b, p. 150): “[...] quando dizemos que um processo é externo queremos dizer que é social. Toda função psíquica superior foi externa por ter sido social, antes que interna”. Nesse sentido, primeiro, o indivíduo realiza ações

externas, que são interpretadas pelas pessoas ao seu redor de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. Com base nos mecanismos estabelecidos pelo grupo e compreendidos através dos símbolos compartilhados nesse contexto, o indivíduo poderá atribuir significados as suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio. Esses processos podem ser de inibição ou desinibição. Este é o processo de formação da personalidade. A personalidade se afirma à medida que o outro a estabelece. Para definir o que acontece nesse momento, em relação ao funcionamento psicológico do indivíduo, Vygotsky utilizou o conceito de mediação. Nas palavras de Vygotsky (1995b, p. 49): “[...] passamos a ser nós mesmos através dos outros”. Mediação significa o processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação. A mediação se dá entre os elementos internos do indivíduo, seus próprios signos e os elementos externos, os instrumentos voltados para os objetos, as coisas. Segundo o autor, isso torna ainda mais complexa as relações entre o organismo do indivíduo e o meio onde interage. Essas mediações não são fixas, assim como não o é o desenvolvimento do indivíduo (VYGOTSKI, 1995). Vão sendo experiência das mudanças a partir dos novos muitos estímulos externos que surgem através da vida, deliberando mudanças também no desenvolvimento psíquico do indivíduo.

Em um determinado momento, a utilização das marcas externas (uso dos signos) começa a se transformar em processos internos – internalização – através dos sistemas simbólicos presentes na cultura, que organizam os signos em estruturas complexas e articuladas. (PINO, 2004, p.764).

O universo simbólico do indivíduo passa a tomar forma a partir do momento em que as representações externas passam a ser, representações mentais que substituem o mundo real: objetos, eventos, situações, permitindo-lhe fazer relações mentais na ausência das próprias coisas – imaginar, fazer planos e ter intenções. Esse universo não é solitário, é compartilhado pelo grupo, possibilitando a comunicação entre eles e o aprimoramento da interação social. Como os sistemas de representação da realidade são socialmente dados, o resultado fundamental da história do desenvolvimento cultural da criança poderia ser denominado sociogênese das formas superiores de comportamento (VYGOTSKI, 1995). Entende-se aqui em sociogênese, segundo Vygotsky (1995), que o meio de influência do indivíduo sobre si mesmo é o meio de influência sobre os outros e, por sua vez, o meio de influência dos outros é o

meio de influência sobre o indivíduo. O que ele é no seu funcionamento psíquico depende das relações sociais estabelecidas na cultura. Para o autor, o homem é ser biológico, mas tem especificidades. Os aspectos que marcam essas especificidades são: a linguagem, a intelectualidade e a abstração, processos esses que se relacionam no homem. Desse modo, essa concepção liga o desenvolvimento da pessoa à sua relação com o ambiente sociocultural em que vive e à sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos da sua espécie. O organismo assimila as influências externas e uma série de formas de conduta de acordo com o desenvolvimento psíquico em que se encontra. O estudo parcial dessa concepção nos leva a perguntar em que momento o coletivo cria no indivíduo a predisposição para a indisciplina? Em que momento a indisciplina passa a ser uma linguagem desde que é expressada de forma tão contundente e congênita? Por que a indisciplina passou a ser um mal congênito nos ambientes escolares principalmente? De acordo com Vasconcelos (1997, p. 252), a indisciplina é um problema que atinge muitos países e não apenas o Brasil. Exemplos de que a indisciplina é um problema mundial podem ser observados em outros países como na França, onde as gangues estudantis batem nos professores; nas escolas públicas norte-americanas acontecem elevado número de mortes por violência, consequência da indisciplina; na rígida disciplina japonesa que ocasiona suicídios e também a falta de criatividade. Isso comprova que a indisciplina é um assunto de amplitude e complexidade que ultrapassa os limites territoriais e sociais de nações desenvolvidas e subdesenvolvidas, como é o caso do Brasil. Ainda para o autor,

As questões disciplinares têm ocupado um espaço cada vez maior no cotidiano escolar do país e a grande insatisfação decorrente dessas questões tem constituído em causa de abandono e de doenças, principalmente nervosas, do quadro do magistério. As reclamações dos professores, atualmente partindo até mesmo dos professores da pré-escola, é uma tendência que ainda não é generalizada, porém é preocupante e merece nossa reflexão e discussão, uma vez que é causa de repetência, evasão escolar e também constitui consequência de fracasso do planejamento inicial do professor e da escola, além do fato preocupante de tornar a escola local antes de promoção e autonomia, como um local de violência, fracasso e palco do medo (VASCONCELOS, 1997, p. 252).

Para Mabilon-Bonfils (2005, p.53), ao falar dessa experiência na França, as recentes transformações da escola são estruturais, podem também ser responsabilizadas por essa questão e a lista de mudanças é vasta: a massificação

escolar, a heterogeneidade crescente dos métodos de inserção dos alunos, as modificações no recrutamento dos professores, a feminização da profissão, a inserção crescente de um relatório instrumental ao conhecimento, a crueldade doce da esfera comercial na escola e a notável insuficiência das políticas de educação. Esses são alguns dos fermentos da atual onda de indisciplina que assola nossas escolas. Somados a esses fatores, percebe-se também que o número de famílias gerenciadas por mães e avós e que perdem o apoio do pai (do masculino) é grande. Isso numa sociedade hierárquica e altamente machista pode significar a perda da representação de autoridade. É costume culpar a família, nessas situações mas entende-se que há um contexto por trás de toda essa situação que gera a indisciplina. E isso também gira em torno da questão limite.

O psicólogo Yves de La Taille (1996) entende que:

"Limite" é uma palavra que tem voltado à tona ultimamente. É empregada com frequência de forma queixosa: "Essa criança não tem limites!", ou então, com um quê de autoritarismo "É preciso impor limites!" ou ainda como crítica à família do vizinho ou dos alunos; "Esses pais não colocam limites!". A obediência, o respeito, a disciplina, a retidão moral, a cidadania, enfim, tudo parece estar associado a essa metáfora (LA TAILLE, 1996, p. 7).

A colocação de limites faz parte da educação de uma criança, do processo civilizador, uma vez que ela convive com outras pessoas, dentro de uma sociedade. É notável a existência de crianças e jovens carentes de limites na contemporaneidade. Facilmente assistimos a falta de respeito com o outro, uma falta de limite no convívio com os demais, e desrespeito a todo tipo de regras, incluindo as simples – como uma fila, por exemplo (LA TAILLE, 2002). A indisciplina oriunda da falta de limites desemboca na escola, mas de acordo com Aquino (1996), a tarefa de educar, não é responsabilidade da escola, é tarefa da família, ao docente cabe repassar seus conhecimentos acumulados. Afirma que a solução pode estar na forma da relação entre professor e aluno, ou seja, a forma que suas relações e vínculos se estabelecem, aponta também que a solução pode estar no desenvolvimento do resgate da moralidade discente por meio da relação com o conhecimento e que esse conhecimento deve ser construído socialmente, sem rigidez ou autoridade.

A desestruturação das instituições sociais, onde as famílias notadamente se enfraquecem pouco se reúnem e são substituídos os diálogos pelos meios de comunicação os pelas mídias sociais, facilitou a inversão de papéis família/escola, o próprio enfraquecimento da família enquanto agente educador e mesmo regulador das crianças para esse autor é fator preponderante para a que a indisciplina aconteça. Crianças cada dia mais sós, famílias mais ausentes têm sido cruciais para a realização e o sucesso da atividade escolar. Ocorre também uma troca de farpas entre família e escola, cada uma delegando a outra a responsabilidade pela situação. É constante nesse íterim a acusação mútua de incompetência, abandono intelectual, abandono de incapaz, entre outros. Para o psicólogo Yves de La Taille (1996), não é possível estabelecer hierarquia. Ambas as instituições são fundamentais para a educação moral e a formação ética. Logo, devem trabalhar em cooperação, completando-se mutuamente. Tania Zagury(1996), afirma que quando se educa deve-se assumir a responsabilidade de estabelecer limites e, muitas vezes, ocorre uma grande dificuldade pela ausência de um sistema único e acabado de valores. Assim, considera que os limites são essenciais em todas as instâncias. Mesmo os animais precisam deles.

Sentir limites é para criança uma questão de segurança – uma necessidade básica. Não estabelecer limites é uma opção que um pai pode fazer. Mas é importante que, se o fizer, o faça sabendo que, ao contrário do que possa parecer, é também através dos limites que a criança percebe que alguém se preocupa com ela e a protege. O limite faz com que ela perceba também que esse alguém é um alguém forte, que sabe e tem segurança do que faz. Além disso, se nos mostramos inteiros, com direitos, também nos revelam aos nossos filhos como seres humanos, exatamente como lhes mostraram que eles são. Somente com direitos e deveres de ambas as partes é que se poderá construir uma relação equilibrada, saudável e democrática (ZAGURY,1996, p.31).

Estando diante do quadro instável imposto pela indisciplina, a escola se mantém ereta. Ela sobrevive a essas crises conjunturais, morais, políticas, éticas e de valores. As coisas passam, as crises passam e a escola sobrevive. Por um lado, isso é muito importante, pois é um lugar de segurança para as crianças e jovens num mundo em que a violência predomina. Por outro, é um barril de pólvora, pronto a explodir. Acolhe em si um mundo em ebulição e tenta encarcerá-lo em quatro paredes, organizá-lo, controlá-lo, mantendo-se, apesar de tudo, conservadora em seus

métodos. Como poderá ela se ajustar a essa geração? Para famílias e escolas, a grande preocupação parece girar em torno da formação de valores e do estabelecimento de limites.

Segundo Zagury (1996), o próprio papel da escola já envolve a questão dos limites, dos valores e da cidadania, o que pode reforçar a necessidade do trabalho da família, desde que seja conjunto. Para isso, a escola deve revitalizar a confiança da família no seu papel de formadora, trazendo-a, cada vez mais, para dentro da instituição, mostrando a importância de se trabalhar em equipe.

Por outro lado, no que diz respeito ao professor, o processo de retificação, os salários baixos e as péssimas condições de trabalho, principalmente quando se refere a dupla, tripla jornada, além de dificultar, desvalorizam a ação dos profissionais que atuam na educação. Assim, é imenso o processo de evasão escolar e o caráter autoritário intrínseco à escola prejudica sua função educativa e social. Esses sistemas de conflitos e problemas são muito mais profundos, assim, a escola que deveria promover a apropriação de um saber elaborado, criativo, crítico e solidário, capacitando as pessoas para o desenvolvimento das diferentes culturas, confere certificados e diplomas a funcionários burocráticos com aptidão apenas para reproduzir as relações exploradoras e de dominação. Lembrando ainda do que aborda Foucault (1994, p.12): “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.” E corrobora essa visão da escola quando afirma ainda que “As luzes que descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas”. Aqui, Foucault (1994) faz uma referência ao período iluminista, onde o ideal de liberdade nas ciências e no saber se articula, porém, onde o conhecimento começa também a ser sacrificado em função da compartimentalização e da rigidez dos pensamentos.

1.2 INDISCIPLINA E RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA.

A história da indisciplina se confunde com questões de ordem política, social e cultural. Está fortemente comprometida e marcada em países que passaram por longos períodos de Ditadura Militar como no caso do Brasil, mas é um fenômeno mais amplo e se estende pelo mundo afora numa discussão que ultrapassa os muros da escola e permeia outras esferas sociais.

A disciplina é concebida como obediência e subordinação do aluno aos ditames do professor; que quer um aluno estático, passivo, receptivo dentro da sala de aula, sempre propondo a utilização de medidas autoritárias para punir qualquer comportamento que ameace o equilíbrio da ordem. Com ela, se perde muito tempo em detrimento da interação do aluno com o conhecimento e com a realidade (VASCONCELLOS, 1997). Isso parece estar relacionado a certo senso comum pedagógico que atrela a disciplina à subordinação.

A questão que ora se revela é acerca desse professor. Geralmente, a história de vida dos professores revela o percurso de indivíduos desfavorecidos economicamente, que conviveram com limitações econômicas para concluírem o ensino superior, fato que num contexto de familiares semianalfabetos, foi um acontecimento que, supostamente, traria a tão sonhada cidadania da sociedade de consumo, sonho de toda classe média para a qual a pobreza é o pior câncer. Assim, ser universitário significaria ascensão e inclusão social. Muito embora, de acordo com Esteve (1999), quem escolhe ser professor na atualidade não está se pautando numa vocação, mas no alibi de sua incapacidade de fazer algo melhor. Quem tem um nível melhor vai ter outra profissão.

Os que não têm esse nível, ao ingressar no ensino público, dos baixos salários, da realidade difícil em sala de aula, vêm à tona a desvalorização, o sofrimento e as situações de humilhação. De fato, ser o único na família a concluir o ensino superior possibilitou que os professores abandonassem trabalhos precários e assumissem um trabalho intelectual. Porém, foram frustradas as expectativas de reconhecimento social e melhorias financeiras significativas. A convivência com essa realidade, o saudosismo a que se reporta ao lembrar de seu esforço para chegar até ali e principalmente a sua falta de capacidade e vontade de lidar com a realidade e o aluno que agora se apresenta são o que Batista e Codo (2002) afirmam sobre a crise de identidade docente.

Os aspectos estruturantes da identidade do professor, a formação, os papéis sociais da escola e da educação hoje são questionados e não se sabe mais se o professor tem que fazer o papel de professor, de educador, passar o conhecimento ou se o papel dele é acolher. (BATISTA E CODO,2002,p.68)

Acolher e cuidar enquanto a indisciplina é somente indisciplina? Fazer de conta que ensina e vistas grossas para a indisciplina? Ou punir, interferindo com as armas

atribuídas pelo tradicionalismo da escola para tentar debelar a indisciplina? Parece sim que o professor tem um grande problema. O problema de identificar, discernir e escolher.

O aluno indisciplinado é tomado pelo professor como o sujeito 'bagunceiro' que não 'sabe o que é errado', 'carente de afeto', que desconhece limite e respeito à autoridade. Por outro lado, há uma tendência no discurso dos sujeitos a explicar os problemas apontando a interação familiar e o Estado como origens do problema, contribuindo para que a responsabilidade do fracasso escolar seja direcionada para esferas além da pedagógica e institucional.

Mas geralmente, dentre as origens da indisciplina escolar, não são consideradas as relações e processos sociais, a escola por exemplo em seus currículos e em sua metodologia, em seu funcionamento, em sua natureza e papel na formação. Assim como uma família problemática, a escola é problemática ao cubo, pois traz para seu espaço a coletividade dos problemas, de histórias, enfim. E nesse sentido, ao não saber como lidar com a situação submete-se o aluno a uma situação inusitada de desmotivação, falta de perspectiva e descontentamento. Está na escola para fazer exatamente o que?

Para Foucault (1994), a escola, por meio da disciplina, sujeita o aluno, produzindo um tipo de indivíduo útil e dócil ao sistema capitalista. Nessa perspectiva, é esse o papel da disciplina, um modo específico de poder que encontrou nas instituições educacionais o seu local de ancoramento. Segundo Foucault (1994), apesar da reflexão crítica dos educadores comprometidos com a integração dos processos educacionais na busca da libertação do ser humano e das numerosas propostas para a transformação da escola em instituição que atenda a esse objetivo, muitos dos aspectos inaceitáveis e incompreensíveis diante da demanda da atualidade ainda estão presentes na prática educacional escolar.

Na escola, os professores e especialistas em educação são os seus executores e por que não digamos os detentores do "poder", uma legião de profissionais que utiliza seu saber para a efetivação de sua ação de modo que eles não se apercebam da situação de violência a que estão submetidos e, portanto, reajam. É um trabalho por vezes tão sutil que é conduzido, tão eficazmente, que os excluídos por vezes, assumem a culpa pela situação de inferioridade e exclusão. Assim, a ação disciplinadora vai acontecendo até que num determinado momento outras variáveis

entram em cena e que quebram toda a forma como vem se conduzindo a disciplina. E aí surge em seu caráter dual a indisciplina

Ambientada principalmente no trinômio Família/Escola/Aluno, a indisciplina não pode ser taxada como “escolar”, a escola é o espaço onde, devido a sua própria peculiaridade normativa, a indisciplina mais se apresenta e se propaga. Para os professores, a disciplina é concebida como obediência e subordinação do aluno; foi essa a educação recebida e essa a que deve ser imposta. É essa a formação que trata a disciplina como um fenômeno restrito ao espaço da escola e da sala de aula, sempre propondo a utilização de medidas autoritárias para punir qualquer comportamento que ameace o equilíbrio da ordem.

Preconizada como indispensável na formação de sujeitos autônomos e críticos, que saibam usufruir seus direitos e exercer seus deveres, sendo responsáveis e comprometidos com o processo de transformação social, a prática de disciplina adotada, no interior da sala de aula, inviabiliza, por vezes, tal formação, uma vez que se destina a produzir sujeitos obedientes e submissos. Os alunos não poderão construir sua autonomia, se tal disciplina impede-os de desenvolverem, de modo crítico, a livre expressão, a criatividade e a construção do conhecimento. Esse modelo de disciplina em caráter autoritário foi herdado também dos anos de escola submissa à Ditadura Militar, portanto, em sua concepção comum, a disciplina escolar comporta em si um caráter diverso. E aqui reside o paradoxo como fugir do autoritarismo sem cair no espontaneísmo se não há uma preparação para isso em na formação?

Quanto a isso Antônio Gramsci (1991) chamou a atenção para o fato que espontaneísmo submete a criança ao autoritarismo do ambiente, mas cala o professor, podendo no seu fazer enquanto educador. O espontaneísmo obstaculiza a formação do aluno como sujeito, isto é, como alguém que, no entender de GRAMSCI, é “capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (1991,p.136).

Portanto, uma relação pedagógica baseada quer no autoritarismo quer no espontaneísmo contribui para a produção de sujeitos domesticados, tal como convém à lógica que mantém a dominação inerente ao sistema de produção capitalista (MARQUES,1992, p.17).

Esse espontaneísmo pedagógico pode ocorrer, por diversos motivos desde a competência do professor, ao desvinculo de suas atividades ao projeto pedagógico da escola, como também o desestímulo para o exercício de sua profissão. Outro fator preponderante é a resistência do aluno a um conteúdo divergente de seu

cotidiano. Michel Foucault (1994) compreendeu e identificou como disciplina a manifestação do poder que emerge das sociedades modernas. Seus estudos nesse campo são bastante valiosos para uma compreensão crítica da disciplina na escola e na sala de aula, hoje.

Na perspectiva de Foucault (1994), a disciplina é entendida como uma forma de dominação e de exercício de poder nos espaços sociais menores, cuja organização não é garantida, no seu cotidiano, pelas leis maiores. A sala de aula, por exemplo, um espaço social menor, é local onde a disciplina exerce um controle minucioso e rigoroso do corpo e da alma dos indivíduos, impondo-lhes uma relação de docilidade-utilidade (FOUCAULT, 1994). Por isso, a disciplina é uma arte de adestrar os corpos humanos, torná-los obedientes, tendo em vista satisfazer determinadas exigências da organização social capitalista (VASCONCELLOS, 1997).

Ainda em Foucault (1994), percebemos que a vigilância e o controle contínuo exercidos sobre os corpos são uma técnica ou procedimento disciplinar comum que se consolida em todas as instituições sociais modernas, a partir do final do século XVIII e início do século XIX.

Esse aparato de poder sobre o corpo dos indivíduos se mostra desde a formatação do espaço físico escolar que supõe alas, classes, turmas, por sua vez, classificadas em idade, comportamento, origem etc. O dispositivo disciplinar, enquanto possibilita a vigilância permanente dos indivíduos (poder), constitui, ao mesmo tempo, sobre eles um saber.

Como diz Foucault

Tal saber se ordena em torno da norma, em termos do que é normal ou não, correto ou não, do que se deve fazer ou não fazer. As instituições disciplinares são, portanto, responsáveis, por todo um corpo de saber, de descrições, de receitas e de dados, fazendo aparecer o homem moderno, como produto do poder e do saber. (FOUCAULT, 1994, p.126).

A austeridade da escola enquanto espaço que produz saber caracteriza também essa relação de poder, porém é também onde esse poder se caracteriza como possibilidades e modernidade. Nessa perspectiva, Foucault acaba comparando a escola, com presídios. No presídio, não há argumentos. Há rebelião, motim. A escola atua com o mesmo modelo da prisão que é o de vigiar e punir. E uma das bases dessa estrutura precária são a avaliação mentirosa e contínua por meio de

provas e testes. Contra esse argumento da escola, a indisciplina e a violência.

O homem é um ser em devir, inconcluso, inacabado conforme lembra Freire (1996). O que o diferencia é a consciência que tem disso. Essa consciência o faz lançar-se no mundo como um projeto, isto é, como um ser sempre desafiado a promover-se, a buscar constantemente a sua realização humana. E a educação escolar é um dos meios que ele utiliza para esse fim. Quando não encontra na escola o respaldo para essa busca, autopercepção e por que não dizer autodisciplina, o homem, ainda jovem se perde no caminho.

Na sala de aula, o professor tem o importante papel de levar o aluno como indica a etimologia da palavra educação a promover-se, a projetar-se no mundo onde vive, não como um ser que a ele se adapta, mas que nele se insere, para compreendê-lo, transformá-lo. No dizer de Freire (1996), ser presença no mundo, numa posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História. Isso significa admitir o aluno como sujeito e não como objeto da educação; respeitar a sua liberdade de construir-se, de projetar-se, de ser mais; enfim, significa afirmar a autonomia do sujeito que se educa. Isso é educar para a autonomia.

À medida em que o professor falha nessa tarefa de mediar civilizadamente a indisciplina, ocorre o predomínio da rivalidade na relação professor-aluno, de modo que o próprio professor é escolhido como a vítima, e assim, está sujeito a humilhações e a pior delas o não saber lidar e controlar a classe.

O embate diário entre aluno e professor, deslança na decepção e perda de sentido do trabalho docente, fatores que alimentam um círculo vicioso a partir do qual alunos, docentes e instituição caminham para a banalização dos conflitos.

A prática educativa deve ser norteada por uma proposta filosófica básica, que se traduz na pergunta sobre que tipo de homem (sujeito) se pretende formar. Ora, se por um lado se quer formar um sujeito crítico e autônomo, por outro, a disciplina, com suas técnicas de adestramento, o impede contribuindo para formar alunos docilizados, pode-se então dizer que a disciplina não forma, mas deforma o sujeito, pelo fato de não permitir que ele desenvolva a sua autonomia, qualidade essencial da ação educativa. Portanto, a disciplina no cotidiano da sala de aula tem um caráter ambíguo. E o professor é altamente responsável por isso (MARQUES, 1997, p.67).

Segundo Tania Zagury (2002), quando relacionamento é afetivo, qualquer problema pode ser revertido em pouco tempo.

O professor como intelectual não pode ficar no nível do senso comum de mera constatação dos fatos; precisa ir a raiz do problema,

compreender suas múltiplas e complexas causas, a fim de poder assumir a parte que lhe cabe, se articular com outros segmentos compreendidos; ajudar na tomada de decisões e consciência e no assumir responsabilidades dos demais setores implicados (sensibilização denúncia, pressão etc.) (ZAGURY, 2002, p.18).

As relações entre todos na escola, à medida que se atravessa o plano coletivo (interpsicológico) rumo ao individual (intrapsicológico), são interpretadas, significadas e internalizadas, seja no que diz respeito aos alunos, professores, equipe técnica ou funcionários. Assim, para compreender os aspectos da indisciplina não há que se buscar as causas apenas nos alunos, mas lembrando o que Vygostky já afirma lá atrás um comportamento desencadeado pelas relações, na interação do indivíduo com o meio. A escola é apenas uma parte desse aspecto. Dessa forma, não há que se atribuir ao aluno enquanto ser individual a responsabilidade total da situação. Tampouco a esse ou aquele fator de forma isolada. O que há aqui é uma deficiência nas relações institucionais que envolvem fatores de ordem teórica, metodológica, afetiva mas também concepções que norteiam a escola, condições de trabalho, oportunidades de trocar experiências com os colegas ou outras pessoas envolvidas, de refletir sobre o projeto pedagógico, discutir novas propostas de intervenção, entre outras situações. Certamente, as implicações da indisciplina na prática pedagógica é grande, mas não há como repensá-la sem uma reflexão e um questionamento acerca das crenças e das ações desenvolvidas no cotidiano escolar que podem estar aprisionando o indivíduo sob o discurso ilusório da educação para a autonomia.

Como afirma Pino (2004), ao não se levar em conta a existência dos elementos mediadores nas relações surge os diversos dualismos epistemológicos e psicológicos, com implicações diretas para as práticas pedagógicas. O medo e a repressão não cabem mais nas escolas e o contraponto em insistir nesse tipo de ação por parte do professor é incentivar a postura defensiva do aluno que geralmente é de ataque.

De acordo com Içami Tiba (1996), é essencial à educação saber estabelecer limites e valorizar a disciplina. E para isso, é necessária a presença de uma autoridade saudável. O segredo que difere autoritarismo do comportamento de autoridade está no respeito à autoestima. O aluno ao se sentir respeitado em suas características sentem-se seguros e tomando consciência de seu papel de aluno, sente-se também desafiado em sua aprendizagem e sente-se útil e capaz. Assim, um caminho para se enfrentar a indisciplina seria através do reconhecimento dos alunos como possíveis parceiros de uma jornada política que tem como meta a construção de uma sociedade

mais justa. O professor conduz o processo de ensino para que os alunos usufruam, mais e melhor, desse processo desafiador de aquisição de conceitos científicos e isso pode ser o diferencial na questão da indisciplina.

1.3 INTERFACES ENTRE A INDISCIPLINA E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

De acordo com Naranjo (2014), o problema da educação não está a serviço da evolução humana, mas sim da produção ou da socialização. As escolas acreditam que os alunos não querem mais o que elas têm a oferecer, submetendo-os a uma educação irrelevante. Para se defender estes se utilizam com distúrbios de atenção e com a desmotivação e com tudo aquilo que gera a indisciplina e que, por vezes, descamba na violência.

Esta educação serve para adestrar as pessoas de geração em geração, a fim de continuarem sendo manipulados como cordeiros pela mídia. Este é um grande mal social, querer usar a educação como uma maneira de embutir na mente das pessoas um modo de ver as coisas que irá atender ao sistema e a burocracia. Nossa maior necessidade é evoluir na educação, para que as pessoas sejam o que elas poderiam ser. O mundo está em uma profunda crise por não termos uma educação voltada para a consciência. Nossa educação está estruturada de uma forma que rouba as pessoas de sua consciência, seu tempo e sua vida (NARANJO,2014, p .12).

Associando essa ideia com a abordagem de Foucault (1994), percebe-se que uma avaliação e autoavaliação das situações ocorridas no cotidiano escolar poderão fornecer uma visão crítica da questão da disciplina escolar, permitindo aos sujeitos identificar e analisar a situação e o papel de cada uma diante delas. Ao tomar essa posição de análise, os sujeitos perceberão que todos estão embutidos nesse processo de luta pelo poder e que hora ou outros esses papéis de poder se intercalam no cenário institucional. De acordo com Foucault (1994), todo indivíduo é, ao mesmo tempo, efeito e instrumento, sujeito e objeto, produto e transmissor do poder. Segundo Foucault (1994, P.36) “A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso”. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras. Estudos de Ortega e Del Rey (2002) chamam

a atenção para o fato de que a educação enquanto instância criadora e formadora de valores éticos, sociais e morais ter se afastado dessa preocupação por uma valorização excessiva da liberdade individual gerando um aumento considerável das tensões internas na escola. Essas tensões, em um extremo, poderiam desencadear fenômenos de violência de natureza e origens distintas. Nesse sentido, o conflito no interior da escola colocaria em risco a própria instituição, enquanto propulsora de um saber ético formativo, exigindo um processo regulatório mais rígido.

Para tanto, é preciso voltar o olhar para dentro da escola. Em Soares (2002), voltar o olhar para dentro da escola significa conhecer em que medida e dimensões culturais criam ou estimulam embates de alunos, professores e direção. Assim, é possível buscar formas de promover uma educação excludente por meio da minimização dos efeitos perversos de uma sociedade hierarquizada. Ou seja, trata-se do envolvimento de pessoas interessadas nas questões da escola, no seu processo de tomada de decisões. No entanto, “não basta a tomada de decisões, mas é preciso que elas sejam postas em prática para prover as melhores condições de viabilização do processo de ensino/aprendizagem” (LIBÂNEO, 2001, p. 326). Para efetivar a aprendizagem, objetivo primeiro da escola, as atividades escolares devem ser produtos da reflexão do coletivo da escola, pois o planejamento dessas atividades é indispensável para que a escola consiga desempenhar bem o seu papel. Pois, “isoladamente, ainda que haja competência e comprometimento, os resultados do trabalho educacional são quase sempre insignificantes.” (BORGES, 2004, In: ANDRADE, 2004, p. 42). A partir dessa reflexão, surgirão os caminhos a serem seguidos na ação educacional, concretizados na forma de proposta pedagógica, planos de curso e no plano de gestão escolar. O projeto político pedagógico da escola será o referencial para que essas distorções sejam corrigidas. A melhor, para não dizer a única, forma de ter sucesso na educação moral, na formação ética e na pacificação das relações é, no seio da escola, trabalhar a qualidade do convívio social entre seus membros (professores, alunos, funcionários e pais). Logo, em vez de limitar-se a impor inúmeras regras, é melhor a escola deixar claro, para todos, os princípios que inspiram a convivência social. A elaboração de regras — que pode ser feita pela comunidade como um todo — será derivada da apreciação desses princípios. E esses princípios estão contidos no PPP da escola.

É na elaboração de um projeto comum que se encontra a possibilidade de participação dos diferentes atores do processo pedagógico nos destinos da escola,

de forma a reverter o quadro de violência que a envolve e, conseqüentemente, aos seus jovens. O clima de indisciplina, além de influir na qualidade de ensino, no desempenho escolar dos alunos e no desempenho profissional do corpo técnico-pedagógico, também incide sobre a percepção dos alunos a respeito do espaço-físico da escola, da gestão e dos próprios colegas. E muito mais que isso, influencia na percepção presente e futura que esse indivíduo terá de mundo.

Classificar os alunos como bons ou maus disciplinados ou indisciplinados, não vai resolver a questão. Eles estão aí como resultado desses fatores todos que foram citados. O desafio seria encontrar formas de promover um mecanismo que permita uma “regulação consensuada”, onde seria necessário ensinar a aprender a manejar os conflitos.

Recuperar os processos de integração social e de legitimidade do espaço da escola tem sido o grande desafio que mobiliza os diferentes setores que atuam ou refletem sobre o universo escolar. No âmbito da ação da escola, a busca por processos de integração social passa pela constituição de estratégias que visem à melhoria do clima escolar e a transformação da aprendizagem em algo prazeroso.

A indisciplina é o forte concorrente da escola hoje e para tanto, pensando numa maneira de debelá-la e são criadas estratégias no Programa Pacto PNAIC, apostando sobretudo na formação do professor para tal. Outro caminho é baseado, sobretudo nas crenças afirmadas no PPP da escola. Se o problema existe é função nossa resolvê-lo e criar estratégias de acesso, permanência e qualidade, pautadas no respeito ao outro – independentemente da sua condição econômica, cultural, de sexo, e de raça – e na inclusão de todos os alunos num processo de aprendizagem mais justo e solidário.) Daí a importância também de se valorizar as situações coletivas entre os alunos em sala de aula com vistas a contribuir para o avanço das funções psíquicas. Novamente, a busca de conhecimento de forma instigadora, questionadora e crítica não é indisciplina, mas a disciplina do aprender. Nesse sentido, como as mudanças são constantes e aceleradas, o professor em conjunto com a gestão deve se preparar para possuir a capacidade técnica de planejar, com uma visão clara. O que está em jogo, com certeza é um novo modelo de escola, em que se pressupõe a articulação com a sociedade imediata – bairro ou comunidade local, cidade – e vínculos mediatos com as esferas estaduais. Nesse sentido, permitem um contraponto aos diferentes tipos de problemas vivenciados, contribuindo para a diminuição da

indisciplina e possível violência na escola, para a melhoria do desempenho escolar e para a promoção da motivação de alunos e professores.

A cada dia, o debate sobre a escola pública assume grande importância, pois se espera dela uma cultura escolar apta a lidar não só com a diversidade de seus alunos e com as desigualdades existentes entre eles, mas, também, a contribuir para a construção de uma escola mais igualitária. Para tanto é necessário que haja, um clima escolar propenso à inclusão dos alunos e de suas famílias, dos valores, crenças e cultura que os cercam, trará impactos à aprendizagem. Assim, o clima positivo e o respeito à heterogeneidade cultural serão motivadores para os alunos e professores na busca de novos conhecimentos e, ao mesmo tempo, responsáveis por uma cultura escolar capaz de construir uma identidade, não unificada nem homogênea, porém compartilhada. A palavra disciplina, apesar de seu sentido polissêmico não tem a ver com comportamento homogêneo ou estereótipos de comportamento. Tem mais a ver com uma conduta que vislumbre a facilitação da aprendizagem. Conhecer as concepções de autoridade e hierarquia que fundamentam a prática de uma escola será essencial para compreender as formas de participação compartilhada que lá se engendram. Assim, importante entender o conceito de Arendt (1972) de que a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção: onde a força é usada, a autoridade em si fracassou, para elucidar a diferença desta para as demais formas de poder. Assim, para que haja autoridade, é necessário um reconhecimento da sua legitimidade pelas partes envolvidas (ARENDR, 1972,p.131).

A realidade brasileira, porém, mostra que a tendência centralizadora, autoritária, coercitiva ainda é muito forte na cultura da escola e do sistema educacional como um todo. A participação, no seu sentido pleno, ainda não constitui prática comum no cotidiano. As iniciativas em termos de formação para debelar esse quadro resvalam em outras estruturas autoritárias e punitivas e coercitivas que dão o tom daquilo que é a cultura brasileira de educação, trabalho e mesmo de democracia.

Nesse sentido, Ortega (2002) ressalta a necessidade da prevenção de atos de indisciplina e condições de violência por meio do aperfeiçoamento das condições de convivência. Este processo implica a mobilização de muitas motivações. Assim, a educação de emoções, sentimentos e valores não pode ser um simples esquema no processo, mas a incorporação de objetivos, conteúdos e estratégias para permitir que os alunos expressem suas emoções, tomem conhecimento dos seus próprios sentimentos e assumam atitudes e valores de respeito mútuo (ORTEGA, 2002, p. 209)

Combater a indisciplina, portanto, exige pensar além das fórmulas mágicas exige mudar hábitos, rever posturas, ressignificar experiências, refletir sobre as práticas, resgatar, reafirmar e/ou atualizar seus valores e, numa abordagem que tem um toque psicanalítico, colocar-se como parte da questão. O essencial é chegar às verdadeiras causas, que incluem enxergar o que a escola está oferecendo a todos os alunos para fazer com que a indisciplina deixe de ser esse enorme fantasma que assombra nossas salas de aula e se torne o que de fato é: uma manifestação natural das crianças e jovens, que pode e deve ser controlada.

2 O LUGAR DE ESTUDOS SOBRE A INDISCIPLINA EM CONTEXTOS DE FORMAÇÃO DOCENTE.

O conjunto de práticas cotidianas constitui um forte contexto formativo real para os professores, é o seu real, o seu presente, assim como a sua história e a trajetória escolar própria possui um caráter formativo e tende a permanecer, apesar das características que assume, a formação específica. Assim como a formação do caráter e formação da personalidade do indivíduo tem a ver com aquilo que viveu na infância, a formação do professor também recebe a forte carga de sua história de vida e daquilo que experienciou enquanto criança. O professor de hoje é o aluno de ontem que não esqueceu sua professora, sua escola e o lugar que isso representava na sua família e em seus projetos futuros. Pode ser que, na sua forma de atuar em sala de aula, o professor repita padrões ou ressentimentos que nunca puderam ser elaborados, analisados ou ouvidos em um contexto apropriado para isso.

Muitas vezes, o professor está restrito a definições elaboradas de acordo com fórmulas prontas, percebendo como desvalorizados o seu conhecimento ou seus próprios pensamentos sobre as mesmas questões. Como se estes não tivessem lugar, fossem proibidos. O que gera insegurança na prática docente. Mesmo diante da expansão ocorrida com a educação no Brasil, grande parte da população, ainda se encontra fora do contingente escolar, muitos cidadãos que ainda não dominam a língua escrita e oral em seu sentido formal. Muito se discutiu e ao longo dos anos sobre como criar mecanismos para um ensino eficiente, mas os resultados ainda são números alarmantes.

Este capítulo se propõe a discutir os aspectos da formação docente no Brasil a partir das mais recentes políticas pública e de que forma elas tem sido implementadas bem como sua repercussão no trabalho cotidiano do professor em sala de aula.

2.1 FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA REFORMA EDUCACIONAL E DO FUNDEB.

Com as reformas educativas e com a implantação de novas políticas para o sistema educacional, houveram modificações para o trabalho docente em termos de maior ou menor controle sobre o trabalho pedagógico, maior ou menor autonomia do

professorado sobre o seu fazer e pensar e em termos de aumento do grau de intensificação do trabalho realizado. Além das discussões sobre a proletarização docente, tem ganhado força na atualidade, a intensificação do trabalho docente e o alargamento da condição de assalariado alargam a discussão sobre a identidade social do professor tem servido para embasar a posição dessa categoria quanto à classificação como “trabalhador”.

Hypólito (1994) afirma ser a proletarização um processo de assalariamento e precarização profissional no qual está submetido um grande número de trabalhadores. Já para Wenzel (1991), a proletarização é resultado da produção capitalista que retira do trabalhador o controle sobre o processo produtivo. Trabalhador proletário é a negação do trabalhador individual e a afirmação do trabalhador coletivo. Os avanços constitucionais não foram obtidos facilmente, mas surgiram da luta mais ampla pela democracia no país, marcado pela transição de um regime autoritário e que perdurou por mais de vinte anos no Brasil(1964-1985), que se formula e encontra acolhida a noção de gestão democrática da educação, compreendendo também a gestão democrática da escola. Os professores, em vários locais do país, por meio de organização sindical e começaram a conquistar planos de cargos e carreira, começam a participar da organização burocrática e hierárquica da administração escolar e questionar a escola enquanto extensão do Estado representado pelo diretor autoritário. A padronização dos programas de ensino e dos currículos escolares contribuiu para uma diminuição na participação do professor no resultado do seu trabalho, já que estas regulamentações influenciam no conteúdo que o professor deve ensinar e em como ele irá ensinar. O país fervia em protestos e a classe trabalhadora passa a esboçar uma maior preocupação pelo direito de seus filhos à escola pública, o que impôs a reflexão sobre os motivos da falta de vagas, das altas taxas de reprovação e do conseqüente abandono escolar, assim como das condições precárias nas instalações escolares e da limitada profissionalização do magistério. Enfim, uma série de demandas acontecia e a reforma educacional iniciada em 1995 veio sendo implementada sob o imperativo de restrição do gasto público, de modo a cooperar com o modelo de ajuste estrutural e a política de estabilização econômica adotados pelo governo federal. Tinha por objetivos descentralizar os encargos financeiros com a educação, racionalizando e redistribuindo o gasto público em favor do ensino fundamental obrigatório. Essas diretrizes de reforma educacional implicaram que o MEC mantivesse a educação básica na idade certa como meta prioritária, em

detrimento de outras modalidades como, por exemplo, a de jovens e adultos, mantendo-a na posição marginal que ela já ocupava nas políticas públicas de âmbito nacional, reforçando as tendências à descentralização do financiamento e da produção dos serviços. Sacristán (1999) destaca que reforma se entende a mudança de condições objetivas de aprendizagem desejadas pelo professor, aluno, ou família, porém o que se vê é que aqueles que propõem reformas não percebem que este é um universo cheio de necessidades não satisfeitas, de demandas e conflitos nem sempre possíveis de articular entre si. O trabalho do ensino que outrora foi estruturado de acordo com três elementos: a vocação ou ministério, ou ainda de ofício aprendido e profissão, teve essa representação substituída. Os atores atuais são diferentes para o diferente momento, é o momento das reformas educacionais principalmente a partir das décadas de 60 e 70 que, enfatiza a aquisição de competências técnicas e pedagógicas para a busca de modernização do país. E moderno era aquele profissional que buscava sua própria formação. Esse discurso claro escondia as situações precárias do ensino no país, proletarizando e responsabilizando os profissionais que não alcançavam o sucesso. Atualmente, tornou-se mais presente a representação do professor como um profissional que trabalha com certa autonomia. Esta representação, no entanto, é forçada por um número processos sociais e concepções variadas de profissionalismo, ponto para outra discussão.

Percebe-se assim, que as reformas são pensadas e postas na tensão entre o existente e o desejado, e por vezes perdem de foco as grandes necessidades dos sistemas educativos, e nem atendem às demandas daqueles que, atuando na esfera educacional, atestam as insuficiências das propostas em seu fazer cotidiano. Apesar de necessárias reformas são programas criados em determinado contexto, passíveis de variadas leituras e reformulações e nascem do fazer cotidiano, imersa nos processos sociais e surgem justamente quando algo não está dando resultados. Neste sentido, a regulação operada nos sistemas de ensino leva à ressignificação dos conceitos de descentralização e autonomia, já que aplicados em contextos distintos.

Um exemplo disso se dá em relação à formação dos professores, as tentativas de implementação de projetos, por meio da alocação de recursos junto ao MEC. Em todo o país os resultados mostraram a ineficácia das tentativas e os resultados foram incapazes de reverter o quadro caótico existente. Centralização e programas unificados que não respeitaram essas diversidades falharam em suas empresas. Para compreender melhor esse conturbado contexto que caracteriza o trabalho docente na

atualidade, faz-se necessário buscar entender as mudanças que vêm se processando no mundo do trabalho e no próprio modo de produção capitalista e como isso tem refletido nas políticas educacionais e no trabalho dos docentes. Em outras palavras, a legislação em vigor e os avanços nela contidos pouco tem modificado a situação de professores no Brasil. A educação voltada para uma vertente de educação para o trabalho do que para uma educação para a cidadania, não alcança seus principais sujeitos nem em formação, nem em respeito e muito menos em autonomia.

Atualmente, ocorre uma ressignificação nos estudos e investigações sobre a formação docente, de modo que o

[...] desenvolvimento das competências passa a ser a principal preocupação da formação e os saberes da prática e conhecimentos tácitos assumem lugar central na definição da própria ação pedagógica, em detrimento do conhecimento teórico/científico (SOARES, 2006, apud MANCEBO, 2007, p. 468).

Isso veio a ocorrer em consonância com as reformas educacionais que passam a priorizar o atendimento dos objetivos requeridos pelo mercado. Assim as pesquisas sobre a natureza do trabalho docente, a teoria da mais-valia e sua aplicabilidade ou não nas escolas, o caráter produtivo e improdutivo do trabalho escolar, a suposta autonomia e/ou alienação do docente, foram sendo substituídas por estudos que priorizaram as relações de gênero, cultura escolar e formação docente. Ou seja,

[...] passamos a ter a afluência das pesquisas pós-modernas e multiculturalistas na educação, muitas de caráter etnográfico, que davam mais destaque ao cotidiano da escola e aos sujeitos envolvidos no processo educacional do que ao contexto no qual seu trabalho tem curso (MANCEBO, 2006, p. 468).

Nesse contexto de estudos sobre cotidiano, se inclui a indisciplina, grande demanda atual nas escolas. Na ação educativa, percebe-se que o papel do professor vai além da sala de aula, pois ele exerce uma influência positiva sobre os alunos e lhes prepara para a vida. A presença do educador na vida das crianças e dos jovens e mesmo adultos começa com ações de interação e reciprocidade que constituem em si o trabalho da educação. A concepção freireana (1998) busca a inspiração para uma aprendizagem comprometida com as ideias de igualdade, liberdade e justiça, o tripé sobre o qual repousa a formação da cidadania e a palavra é um instrumento de conhecimento dos homens sobre si mesmo e sobre a situação no mundo.

Assim, o educador torna-se uma ponte entre o educando e seu entorno, possibilitando-lhe o estabelecimento de uma relação pedagogicamente qualificada com o mundo natural e humano que o cerca. Infelizmente, a atenção dada ao professor e ao seu trabalho foi degradingando com o tempo e este passou de figura central da educação nos tempos da escola tradicional, à posição marginal atual, onde uma série de demandas sociais e econômicas e por que não dizer também de cunho pessoal fragilizam o ser professor. É preciso então, instrumentalizar esse professor, e isso não pode ser feito fora do serviço, fora do seu trabalho, isso precisa ser feita enfrentando as mazelas do dia-a-dia, capacitando-o a resolver in loco, aquilo tudo que o fragiliza profissionalmente.

Nóvoa (1992) propõe a formação de professores numa perspectiva que denomina crítico-reflexiva, que “forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada, com vista à construção de uma identidade profissional”. Assim, considera três aspectos na formação docente: produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional) e produzir a escola (desenvolvimento organizacional). Quanto ao desenvolvimento pessoal, que seria o produzir a vida do professor, o autor destaca a necessidade de uma interação entre os saberes adquiridos e a própria experiência de vida do professor a serem consideradas, ambas como construtores de sua aprendizagem e, portanto, ambas passíveis de igual valorização. Na produção de sua profissão docente, o autor propõe que o professor deve ser responsável pela produção do seu próprio conhecimento, desde a atuação como agente na implementação das políticas educacionais, como também quanto gerente desse conhecimento que deve ser construção de uma prática reflexiva e direcionada para a atuação no espaço hoje múltiplo e plural que é a escola. Por fim, munido das experiências adquiridas, as produzidas em serviço e orientado por uma visão política e ampliada do processo, esse professor vai produzir a escola que ao mesmo tempo que terreno onde os saberes se processam e se formam, configura-se em terreno, onde os caminhos são questionados, polemizados, refletidos, reestruturados e refeitos. Sendo assim o fim e o próprio processo. O perfil do aluno muda como muda o perfil da sociedade. Certamente, a velocidade dessas mudanças fazem com que a criança de hoje não aprenda da mesma forma que a de 20 anos atrás. Esse aluno que é um ser novo, em todos os aspectos falando, em seu estado biológico, em seu estado de recepção

intelectual e cultural, portanto, um aprendiz em potencial, ávido de novidades que a própria dinâmica atual supõe. Um mundo dinâmico, que se renova, repagina-se, com uma velocidade que ninguém ousa supor acompanhar e com uma riqueza de sons e visões que seduz a todos. Mas que por isso mesmo, precisa ser melhor orientado, melhor trabalhado e melhor cuidado. O mundo abre-se em informações e possibilidades, mas essas por vezes são um terreno inseguro e perigoso.

Autores como Perrenoud (2001), Nóvoa (2000), nos remetem a discussão sobre a prática reflexiva e a participação crítica como orientações prioritárias na formação de professores. É nesse sentido que a escola e os professores não podem ficar imóveis a esses contextos sociais em transformação. Precisam discutir, definir e não apenas aceitar e incorporar.

De acordo com Perrenoud (2002)

A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação. Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais. Por isso, a figura do profissional reflexivo está no cerne do exercício de uma profissão, pelo menos quando a consideramos sob o ângulo da especialização e da inteligência no trabalho (PERRENOUD, 2002, p.13)

As explicações teóricas sobre indisciplina repousavam sobre uma crítica ao sistema educacional, compreendido como um “aparelho” reprodutor das desigualdades socioeconômicas (BOURDIEUE PASSERON, 1970), sendo as tensões e os conflitos existentes no universo escolar determinados pelos conflitos sociais mais gerais. Esses dois teóricos defendem a ideia de que a escola não é neutra, não é justa, não promove a igualdade de oportunidades, e também não transmite da mesma forma determinados conhecimentos, pois é a cultura da classe dominante.

A escola, ao tratar de maneira igual tanto em direitos quanto em deveres aqueles que são diferentes socialmente, acaba privilegiando os que por sua herança cultural já são privilegiados focalizando o espaço intra escolar, se observa que, no mínimo, duas culturas confrontam-se no cotidiano: de um lado, a cultura erudita e etnocêntrica, veiculada nos conteúdos programáticos e identificada com as camadas dominantes da população; por outro. O professor em meio a esses confrontos é o profissional que precisa estar instrumentalizado para um refazer-se diário na prática

pedagógica e considerando todas as intervenções, situações e personagens envolvidos no processo.

Atualmente, tornou-se mais eficaz a representação do professor como um profissional que trabalha com certa autonomia. Esta representação, no entanto, é forçada por inúmeros processos sociais e concepções variadas de profissionalismo. Porém no sistema de ensino atual apesar de todas as iniciativas se voltarem para a necessidade da formação contínua do professor, parece ainda haver uma distância entre os planos e projetos elaborados, o alcance desses ao professor e uma distância ainda maior para a aplicabilidade na sala de aula dos conceitos adquiridos em formação. Mas como fazer a diferença metodologicamente frente ao currículo imposto e ao currículo oculto? Como fazer para que o aluno deixe de ser um mero receptor de conteúdos prontos e esquematizados e passe a ser coautor de sua educação? Como enfrentar esses gatilhos, a exemplo da indisciplina que permeiam o dia-a-dia desafiando todo o arcabouço teórico adquirido frente a situações cada vez mais inusitadas e aterrorizantes por vezes descambando na violência? A reforma exige professores para ensinar um currículo mais exigente a um grupo mais diversificado de estudantes que vêm para a escola com interesse, motivações e experiências de vida, muitas vezes muito diferentes daquelas expectativas de seus professores

2.2 A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE DO PNAIC

No que diz respeito à formação de professores a LDB diz, em seu artigo 62, afirma que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (LDB, 1996, art.62).

Essa disposição da lei só vem ser ativada agora quando a proposta do Pacto PNAIC propõe associar novas abordagens do ensino da língua às “novas concepções” de formação. Esses programas estão sendo desenvolvidos em alguns estados, trazendo um formato que congrega a formação continuada de professores formadores e professores que atuam nos anos iniciais desenvolvendo programas de formação

continuada de professores em diversas áreas de ensino, em consonância com as mudanças que se operam no campo do conhecimento. Com ênfase especial na alfabetização e no ensino da língua, o pacto orienta discussões no sentido de buscar garantir a apropriação do sistema de escrita, dentro da perspectiva do letramento dos alunos inseridos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi criado em 2012 e tem como principal desafio garantir que todas as crianças brasileiras até oito anos sejam alfabetizadas plenamente. Para isso, ele contempla a participação da União, estados, municípios e instituições de todo o país. O Pacto tem quatro eixos de atuação:

1° - Formação continuada de professores alfabetizadores: curso presencial com duração de dois anos para os professores, ministrados pelos orientadores de estudos, educadores que fazem um curso específico, com duração total de 200 horas por ano, realizados pelas universidades públicas nacionais. O material para a capacitação foi desenvolvido pela Universidade de Pernambuco (UFPE) com a colaboração de 11 instituições de ensino superior.

2° - Materiais didáticos e pedagógicos: livros, obras complementares, dicionários, jogos de apoio à alfabetização, entre outros materiais que são disponibilizados para os professores e alunos.

3° - Avaliações: processo pelo qual o poder público e os professores acompanham a eficácia e os resultados do Pacto nas escolas participantes. Por meio dessa avaliação, poderão ser implementadas soluções corretivas para as deficiências didáticas de cada localidade. Acesse a publicação Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões públicas nacionais.

4° - Gestão, controle social e mobilização: sistema de gestão e de monitoramento, com o intuito de assegurar a implementação das etapas do Pacto. O sistema de monitoramento (SisPacto), disponibilizado no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (Simec), possibilita esse acompanhamento constante pelos atores envolvidos no Pacto. (BRASIL. MEC.2012)

Diante desses quatro eixos, pode-se perceber que a formação de professores se encontra em primeiro plano porque reflete a real necessidade do país que segundo os dados do último censo conforme dados do IBGE. Dados do Censo Escolar 2009 mostraram que 152.454 profissionais dão aulas sem a formação adequada para alunos matriculados em creches, pré-escolas, ensino fundamental e até ensino médio nas cinco regiões do País. Eles representam apenas 7,7% dos docentes que atuam hoje nas escolas brasileiras. O total era de 1.977.978. Para os especialistas, as estatísticas são chocantes, porque, após a chamada “Década da Educação” iniciada com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, a quantidade

de profissionais sem qualificação necessária para dar aulas não diminuiu e, sim, cresceu. A questão da formação continuada de professores vem sendo assim colocada como um dos principais pré-requisitos para a melhoria da qualidade no ensino principalmente por que a demanda de oferta de vagas atualmente em todas as modalidades do ensino não acompanha como visto acima o nível de formação técnica do professorado. Em relação ao professor, o Pacto especifica que a formação continuada deve se pautar em seis aspectos principais, a saber: 1) a prática da reflexividade, 2) a mobilização dos saberes docentes, 3) identidade do professor, 4) o engajamento, 5) a socialização, 6) a colaboração. Segundo Houpert (2005), a prática da reflexividade deve ser exercitada e fazer parte da prática cotidiana do professor, pois favorece as tomadas de decisão na sala de aula e pode ajudar a antecipar os atos cognitivos dos seus alunos. Esse tipo de habilidade deve se pautar além da previsão e observação de situações didáticas, estar fundamentada principalmente na análise das ferramentas conceituais, construídas a partir dos estudos científicos, que devem ultrapassar o empírico com a ajuda das teorias que referenciam as práticas observadas. Para a realização dessa ação Houpert (2005) aponta a alternância entre a prática/teoria/prática. Assim, para materializar o desenvolvimento dessa competência nas formações, deve ocorrer a atividade de análise contextualizadas de práticas de sala pois permite ao professor relacionar as situações sejam conhecidas ou não, percebendo aí a funcionalidade das teorias educativas na prática, ainda para esse autor, esse tipo de atividade nas formações é importante pelo fato das teorias educativas serem dinâmicas e se relacionarem entre si e desse modo, requerem análise desses movimentos na própria prática. Essa ação conduz também a uma autoanálise profissional e recondução da prática quando necessário. A mobilização dos saberes docentes é outra questão dentro dos estudos sobre formação continuada, que parte do princípio de que o profissional deve reconstruir ao longo de todo o processo os saberes que traz consigo, melhorando, substituindo, modificando, e mesmo pondo de lado aquilo que já está obsoleto, mas por alguma razão ele teima em manter. A capacidade de resiliência é aqui testada uma vez que não está sendo abandonado aleatoriamente o que ele traz consigo, mas respeitada a sua bagagem e tudo que aquele conhecimento já trouxe, perceber quando é hora de refazer. É um universo complexo visto que sendo esses saberes já presentes no universo dos docentes (em escalas diferenciadas de apropriação pelas singularidades e subjetividades), torna-se complexo o trabalho sem incorrer no risco da

homogeneização. Acerca disso, Nóvoa (1995) traz a importância de historicizar a prática, possibilitando aos professores trazer à tona o saber que eles possuem e colocá-lo em pauta a partir de determinadas temáticas sobre a escola, o fazer pedagógico e o mundo (por meio dos documentos oficiais, propostas curriculares, pesquisas científicas etc.) para serem conhecidos pelos professores. Ou melhor, colocar em cena saberes diversos para que eles sejam confrontados, estudados, analisados e aprendidos.

Outro aspecto evidenciado é a identidade do professor o ser professor é uma expressão que diz respeito principalmente aos aspectos que se relacionam à pessoa que ensina: a história do professor, suas memórias, o seu engajamento, sua socialização com os outros, seus problemas: escolas com dificuldades diversas, formação inicial precária, salários baixos, entre outros. Sabemos que existem outras profissões que também possuem as suas adversidades, porém a docência carrega uma grande carga social refletida em seu fazer cotidiano: a desvalorização profissional, concretizada não apenas nos aspectos econômicos, mas na baixa valorização social, aliada às exigências cotidianas (por pais, coordenadores, diretores, mídia, sociedade em geral) relativas aos produtos de sua ação – as aprendizagens dos estudantes. Tudo isso conflui para a baixa autoestima do professor. Não podemos esquecer que o professor é, antes de tudo, uma pessoa que tem emoções, vivências e, sobretudo, experiências. No entanto, tais experiências nem sempre têm sido respeitadas e suas vivências, ao longo da história do Brasil, vêm sendo difundidas como sendo malsucedidas. São frequentes e recorrentes as interpretações segundo as quais o fracasso escolar brasileiro é provocado pela baixa qualidade do trabalho do professor. Aprender a ser professor inclui construir representações sobre a atividade profissional e desconstruir a imagem negativa imposta aos profissionais da educação.

Na formação continuada, portanto, é necessário investir na construção positiva da identidade profissional coletiva, reforçando a importância e a responsabilidade dessa atividade no contexto social. Olhar para o professor como sujeito individual, dentro da sua história, pode revelar as situações que facilitaram ou dificultaram a sua atuação profissional em algum momento de sua trajetória. Nesse sentido, é sempre importante proporcionar ao docente a oportunidade de revisitar suas experiências profissionais e de formação para, por meio delas, analisar a sua atuação no presente.

De acordo com Bosi (1994 p.55), "...na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho". Desse modo, a utilização das experiências dos professores pode favorecer um trabalho de resgate de suas práticas, do seu fazer pedagógico. Perrenoud (2002) acredita que o professor, por mais comprometido que seja com o seu trabalho, nem sempre tem energia para se observar caminhar. Muitas vezes, ele é guiado por ações irrefletidas, pelo próprio movimento do seu dia a dia, que o fazem agir impulsivamente dentro de uma rotina já estabelecida. Relembrar e refletir sobre o próprio caminho percorrido pode ser revelador de práticas que precisam ser superadas, reconstruídas e/ou modificadas Além de trazer à tona as experiências profissionais individuais, o exercício da memória em processos formativos favorece também a rememoração dos aspectos coletivos do vivido enriquecidos com experiências diferentes, relacionadas a um mesmo objeto, tema, situação ou prática (HALBAWACHS, 1994). A socialização outro quesito proposto é uma habilidade importante a ser trabalhada nas formações continuadas, principalmente, pelo fato do professor não trabalhar sozinho, de estar sempre em contato com pais, alunos, diretores e com os pares. A capacidade de comunicação é uma ferramenta primordial no seu exercício profissional. Houpert (2005) afirma que o professor, no seu dia a dia, precisa desenvolver formas múltiplas de comunicação. Desse modo, nas formações, o docente deve ser estimulado a trabalhar, a comunicar-se por meio de atividades em grupo, exercitando a troca de turnos entre os pares, a argumentação e, sobretudo, a intervenção com colegas e com alunos. Esse exercício pode contribuir tanto para o desenvolvimento profissional como pessoal.

O engajamento é o elemento motivador próprio, que somado aos outros elementos faz com que o profissional docente nas formações e na sua prática cotidiana, reavive o entusiasmo pelo que faz. O engajamento parte de uma motivação pessoal mas pode e deve ser sensibilizado, disseminado e propagado pelo grupo em formação. A colaboração é um outro elementíssimo no processo de formação, o qual vai além da socialização, pois tem como foco o rompimento do individualismo. Hoje, fala-se nos meios educacionais que a profissão docente migra de uma cultura do indivíduo ao exercício do profissionalismo coletivo. Esta nova visão envolve mudar a cultura organizacional tradicional onde um professor trabalha de forma isolada, refugiado em sua classe. Uma maior heterogeneidade nos estudantes,

a diversificação das demandas para estabelecimentos de ensino, a necessidade de articular educação contínua para a vida e complexidade de conhecimento e mercado de trabalho exigem a capacidade de trabalhar em equipe, são alguns dos fatores que incentivam essa transformação. A reforma educacional reflete essa nova visão da profissão docente, como implica aqui a própria gestão do conhecimento profissional. Assim, atualmente os professores estão sendo convocados a trabalhar em grupo para propor atividades que acrescentem ao currículo por meio da colaboração, nas formações, um aprendizado coletivo, através do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento.

E assim questionando dentro do próprio processo suas práticas e fazeres, as formas como essas práticas contribuem para seu crescimento e do outro, construir saberes cotidianamente, refletindo sobre sua própria trajetória e articulando saberes diversos e inclusive questionando o próprio processo de formação continuada em seus métodos, projetos e validade. Essa escuta dos sujeitos envolvidos no início, no meio e no final de cada etapa de formação, possibilita planejar e replanejar os próximos encontros e os programas de formação, tendo como perspectiva as necessidades e desejos dos professores.

2.3 (DES)ENCONTROS ENTRE PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E O CONTEXTO DE ATUAÇÃO NA PRÁXIS

A proposta de uma formação em serviço, integrando situações de formação continuada e situações de trabalho, desenvolvida a partir de experiências parte do pressuposto de que, ao vivenciar situações que integram reflexão, investigação e ação, “o profissional muda, mudando o contexto em que trabalha.” (BARROSO,1997;GIOVANI,2003, p. 213). Assim, pensar em formação continuada nos remete a tratar da formação dos professores no espaço escolar, bem como à necessidade de reflexão desses profissionais. E falar de professores reflexivos é imaginar que, apesar de existirem certas atitudes pessoais nos professores, há todo um conjunto de destrezas ou habilidades que os professores precisam dominar para concretizar o processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, Giovani (2003) reconhece que aprendizagens profissionais não são somente um resultado da situação de trabalho e do exercício da profissão. Ela destaca

alguns elementos essenciais que precisam estar presentes na formação dos educadores: a) Intencionalidade do processo, b) Produção do conhecimento, c) A dimensão coletiva, d) Caráter prospectivo, e) Pensar simultaneamente a formação dos professores e gestão da escola, f) Aprendizagens e mudanças também para escola, g) Trabalhar sobre a forma de projetos. De acordo com Ferreira e Leal (2010), nem sempre participação e/ou realização das formações depende do sujeito. Diferentemente da formação inicial, a opção em fazer parte ou não da formação, nem sempre se inscreve em um plano individual de interesse do professor, ou seja, nem sempre é uma decisão que ele toma sozinho, às vezes é forçada pelas circunstâncias e mesmo pela instituição que imbuída em um discurso com interesses diversos obriga o professor a participar de programas de estudo visando esse desenvolvimento profissional, no sentido de melhorar seu desempenho na sala de aula e, sobretudo, de melhorar a aprendizagem dos seus alunos. A falta de opção em escolher ou não participar desses programas pode ter consequências como baixa produtividade, desinteresse a não utilização das estratégias formativas, o que resulta em conflitos com as instituições responsáveis pela sua formação. Outro agravante é que, por vezes, diante das variadas funções que a escola pública assume, o professor tem de desempenhar papéis que estão para além de sua formação. Muitas vezes são obrigados a desempenhar as funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de perda de identidade profissional, de desinteresse pelo ato de ensinar. Dependendo da concepção, dos objetivos e das estratégias de formação, envolvidos em uma determinada prática formativa ou programa de formação continuada, os professores poderão integrar-se a esse processo de modo ativo, ou não. É o engajamento de modo ativo que promove a transformação do fazer pedagógico cotidiano.

Nessa perspectiva, percebemos que a formação continuada necessita de uma atenção diferenciada por envolver sentimentos e comportamentos profissionais e pessoais, como o prazer e o desprazer em ser e estar docente. Desse modo, não considerar alguns aspectos essenciais envolvidos nesse processo pode direcionar os esforços destinados à formação, justamente para o sentido contrário, pois trabalhar com os profissionais em serviço é, sobretudo, administrar diferentes saberes e procedimentos que os levem a um novo pensar e fazer a partir de diferentes processos, considerando os percursos individuais e sociais.

De acordo com Gatti (2003), os conhecimentos aos quais os professores têm acesso, por meio da formação continuada, são incorporados em função de complexos processos que não são apenas cognitivos, mas socioafetivos e culturais. Nesse sentido, vê-se que o professor não participa dessas ações apenas se apropriando de conteúdos que são ensinados, mas ele também mobiliza os conhecimentos/conteúdos, tendo o seu cotidiano pessoal e profissional como referência. A partir daí, torna-se necessário principalmente olhar para os professores sob o ponto de vista cultural e subjetivo.

Conforme exposto em Ferreira e Leal (2010), é importante discutir que habilidades e conhecimentos são necessários para o fazer pedagógico e quais podem ser aprimorados pelos professores nas formações continuadas, tendo em vista a realidade da sua prática profissional e principalmente o seu envolvimento de forma satisfatória. Dessa forma, espera-se que alguns princípios sejam contemplados durante o processo formativo com os professores. De acordo com Giroux (1997), existe uma necessidade de defender as escolas como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, também para a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos ativos. Para Libâneo (PIMENTA, 2002) reflexividade parece ser, pois, um termo adequado para designar a capacidade racional de indivíduos e grupos humanos de pensar sobre si próprio. Pérez Gómez (1999) afirma que a reflexão é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer. Ainda defende a ideia de que o trabalho docente é intelectual, trabalho que une a teoria na prática e não simplesmente técnico ou instrumental, trabalho cujo o desempenho é extremamente tecnicista, argumentando-se que, se nós dignificamos a capacidade humana de integrar pensamento e prática, “[...] destacamos a essência do que significa entender os professores como intelectuais transformadores.” (GIROUX, 1997, p.167)

Quando se fala em reflexão, Isabel Alarcão (2004) alerta para o conteúdo dessa terminologia e o indiscriminado uso desse conceito. Segundo ela, é preciso estar atento sobre as atividades de formação de professores que se servem indevidamente

do conceito. Geralmente, segundo Alarcão (2004), os autores estabelecem três níveis distintos de análise da realidade circundante: técnica, prática e crítica. O primeiro nível corresponde à análise das ações explícitas: o que fazemos e é passível de ser observado (andar na sala de aula, fazer perguntas, motivar, etc.). O segundo implica o planejamento e a reflexão: planejamento do que se vai fazer, reflexão sobre o que foi feito, destacando o seu caráter didático (inclusão do conhecimento prático). Por último, o nível das considerações éticas, que passa pela análise ética ou política da própria prática, bem como das suas repercussões contextuais. Esse nível de reflexão é necessário para o desenvolvimento da consciência crítica sobre as possibilidades de ação e as limitações de ordem social, cultural e ideológica do sistema educativo, assim como a própria ação pedagógica.

3. A INDISCIPLINA E O PACTO/PNAIC: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Em 2010, tive minha primeira experiência como coordenadora pedagógica. Estava toda entusiasmada com a perspectiva de fazer um trabalho diferente. Poderia ajudar os professores a melhorar uma realidade que estava clara no nosso país, a violência e a indisciplina em sala de aula. Os desafios foram muitos. Realizava o planejamento quinzenalmente com os professores do 3º ano de todo o município, sendo que alguns professores integrantes desse contexto participavam da formação do PACTO/PNAIC. E a proposta desse plano era seguir uma rotina no planejamento das aulas. Planejavamos aula com o momento da leitura, dinâmicas para introduzir o conteúdo trabalhado no dia. Os planos de aulas eram bastantes interessantes e se aplicados com dedicação e responsabilidade, tinham tudo para dar certo. Mas nos momentos de visitas e observações das aulas, percebia que os professores da escola que coordenava eram resistentes à proposta do PACTO. Percebia que os planos de aulas realizados no planejamento não eram seguidos, raramente eles realizavam a dinâmica, o momento da leitura realizados pelos alunos era superficial, muitos deles brincavam nesse momento, jogavam os livros nos outros, rasgavam e o professor, muitas vezes, ficava alheio ao que estava acontecendo. Esse momento teria que ter um tempo de no máximo 15 minutos e percebi, várias vezes, que eram usados mais de 30 minutos.

Chamei as docentes, com as quais trabalhava, para conversar algumas vezes, passei o problema para a gestora da escola que também chamou para uma conversa mas esse quadro não mudou. As duas salas de 3º ano que funcionavam na escola, constituía num problema, a indisciplina era grande e, com isso, a dificuldade na aprendizagem era óbvia. Percebia que no 1º e 2º anos, os alunos eram mais calmos, a professora seguia a rotina sugerida pelo PACTO. Realizavam as dinâmicas, as crianças adoravam. Aos poucos, fui perdendo o ânimo, ficava angustiada, inquieta com algumas atitudes de professores, isso tudo foi me decepcionando em relação à escola. Em 2013, surgiu a oportunidade de fazer um mestrado em educação. Logo pensei em trazer essa inquietação como meu tema da dissertação, queria escrever sobre a indisciplina em sala de aula, poder estudar sobre o que os teóricos pensam sobre isso e entender até que ponto a formação proposta para professor desde o início de sua carreira até os aspectos propostos pelo PACTO PNAIC contribuem ou não

para intervir nessas dificuldades. Estava entre a figura do professor e a figura do aluno, pois refletia o tempo inteiro (talvez pela formação também na área de saúde: sou enfermeira) sobre o impacto que essa indisciplina trazia para a da aprendizagem tornando-a deficiente e essa sensação angustiante de trabalho insuficiente, incompleto, ineficaz que assola a classe docente, trazendo angústia, insatisfação e, até mesmo, doenças ao professor.

Daí, surgiu o tema em questão como forma de avaliar o que de fato contribui para a baixa aprendizagem e rendimento do aluno do ciclo inicial de alfabetização, a indisciplina, a formação ineficiente do professor, a falta de motivação na aplicação das propostas do PATOP/PNAIC ou a resistência a essas. Nesse sentido, nas discussões seguintes, apresento a metodologia, os instrumentos, sujeitos, contexto e dados da pesquisa.

3.1 SOBRE A PESQUISA EMPREENDIDA

A partir da utilização do método dialético, a metodologia para a construção desta produção dissertativa será de natureza qualitativa, etnográfica e descritiva. Para Minayo (1992), a etnometodologia ou pesquisa etnográfica compreende o conjunto de reflexões que se abrigam sob seu próprio nome, além do interacionismo simbólico, da história de vida e da história oral. Seu berço foi a Universidade de Chicago e seu principal teórico Roberto Park, que já nas décadas de 20 e 30, preconizava a experiência direta com atores sociais para a compreensão de sua realidade.

Trata-se de uma pesquisa empírica que irá investigar um fenômeno contemporâneo, tendo por objetivo analisar a vivência da realidade por meio da discussão, análise, de modo a estabelecer uma relação estreita entre a teoria/prática, adotando um enfoque descritivo. O método etnográfico tem a finalidade de desvendar a realidade através de uma perspectiva cultural, portanto, pressupõe além de considerar a heterogeneidade do grupo, estar atento às escutas do dito e do não dito e só observado. Segundo Telles (2002,p.46), etnografia “é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”, objetivando entender um outro modo de vida, mas do ponto de vista do informante. O trabalho de campo, então, inclui o estudo disciplinado do que o mundo é, como as pessoas têm aprendido a ver, ouvir, falar, pensar e agir de formas diferentes. Mais do que um estudo sobre as pessoas,

etnografia significa “aprendendo com as pessoas”. É entendida também como a “compreensão do ponto de vista do outro, sua relação com a vida, bem como a sua visão do mundo”. Lüdke & André (1986) citam Wilson (1977), para quem a pesquisa etnográfica fundamenta-se em dois conjuntos de hipóteses sobre o comportamento humano: - a hipótese naturalista-ecológica, que afirma ser o comportamento humano significativamente influenciado pelo contexto em que se situa, daí a necessidade de estudar o indivíduo em seu ambiente natural; - a hipótese qualitativo-fenomenológica, que determina ser quase impossível entender o comportamento humano sem tentar entender o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações. Dessa forma, o pesquisador deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, a fim de compreender e explicar o comportamento humano. Dentro dessa perspectiva, a pesquisa sugere uma abordagem qualitativa que, segundo Andrade (2003, p. 26), é aquela que compreende um conjunto de técnicas interpretativas, que visa à descrição e o processamento dos dados obtidos. Proporciona maiores informações sobre determinado assunto, facilitando e delimitando a temática, definindo objetivos e traçando hipóteses, contribuindo assim, para o aprimoramento da pesquisa. Desse modo, compreendemos que o estudo qualitativo procura de maneira subjetiva conhecer a essência dos significados, as crenças, os sentimentos, os valores, os hábitos culturais, os costumes, as atitudes, dentre outras características próprias do comportamento humano. Assim para Richardson (1999, p. 79), “...as investigações que se voltam para uma análise qualitativa têm como objeto de estudo situações complexas ou estritamente particulares” complementa ainda, afirmando que os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Segundo Portela (2004), a pesquisa qualitativa e descritiva objetiva conhecer, observar, analisar, explorar, registrar e interpretar dados sem interferir para modificá-los. Demonstra caracterização de uma população ou de determinado fenômeno que descreve através de questionários ou formulários, para identificação do conhecimento.

Propõe ir além da simples identificação de relação entre variáveis e pretende determinar a natureza desta relação.

É importante enfatizar que o aspecto cultural de um grupo é resultado de uma construção social, seja pelas atividades individuais, seja pelas atividades coletivas, desenvolvidas em determinado período. O indivíduo contribui para a formação de uma cultura, e esta, por sua vez, fornece um suporte no qual a existência do sujeito ganha significado. Essa interação promove a criação de um conjunto de comportamentos e de atitudes que são transformados e compartilhados por um grupo social. De acordo com Salomon apud Andrade (2001), a pesquisa qualitativa descritiva compreende a descrição, o registro e interpretação da natureza atual ou processos dos fenômenos. O enfoque se faz sobre condições dominantes ou sobre como uma pessoa, grupo ou coisa conduz ou funciona no presente. E é nessa perspectiva que abordamos tal método para discussão dos resultados no nosso trabalho. As informações foram analisadas a partir da aproximação com o método de análise de conteúdo, na perspectiva de perceber o impacto da formação do PACTO PNAIC no dia-a-dia da prática pedagógica da referida escola, no que se refere ao trato da indisciplina.

A pesquisa que se propõe é entendida como uma alternativa epistemológica que orienta o desenvolvimento e aprimoramento da teoria curricular no contexto escolar, o lugar de trabalho dos professores configurado no contexto da aprendizagem. No caso específico aqui, a questão da indisciplina trata-se também de uma oportunidade para que os docentes possam refletir sobre os seus conhecimentos e saberes e, conseqüentemente, as suas práticas pedagógicas.

3.2 CENÁRIO DA PESQUISA

O estudo aconteceu na Escola Municipal Elódia Vellôso de Souza, na Cidade de Gandu, tendo como cenário as práticas pedagógicas (que trabalham com a formação do Pacto-Pnaic), de sala de aula, envolvendo questões de indisciplina. Essa escola foi criada em 1988, através do decreto: 614 de 27.04.88 e sob o código29299071, tendo como entidade mantenedora a Prefeitura Municipal de Gandu, através da Secretaria Municipal da Educação. Situa-se no Loteamento Francisco Teotônio Calheira, s/n, Gandu-BA, de acordo com a portaria nº 16, de 26/03/2011,

processo nº 00294333/2010. Mudou de logradouro passando do antigo endereço no Parque Turístico (atual Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE) para essa localização, urbana periférica em Gandu-BA. Oferece Educação Básica, integrada pelos os níveis de Ensino Fundamental anos iniciais e finais. A Escola Municipal Elódia Vellôso de Souza dispõe no ano vigente de 16 professores regentes, 01 coordenação pedagógica, 01 diretora, 01 vice-diretora, 02 auxiliares de secretaria, 02 porteiros, 02 serventes e 02 merendeiras. A clientela é de baixa e média-baixa renda, apresenta um considerável índice de indisciplina em sala de aula, falta de acompanhamento e presença dos pais na escola, acarretando aumento do déficit de aprendizagem, dentre outros. Tem como disciplina crítica, Língua Portuguesa e Matemática, problema este que também reflete nas demais áreas de ensino. Os professores sentem dificuldade em sanar as deficiências no ensino-aprendizagem nas séries iniciais, em função da falta de parceria dos pais e de outros órgãos competentes, no sentido de iniciarem e darem continuidade a um trabalho específico, como o trabalho de um psicopedagogo, professor de Educação Física, música e/ou arte, por exemplo. Com relação ao IDEB, no ano de 2011, a escola conseguiu superar a meta estimada, realidade esta que alavancou maior estímulo e autoreconhecimento por parte dos docentes. Sabe-se que como aspecto positivo para este resultado, deve-se citar o empenho entre direção, coordenação e corpo docente, pois o estudo e aplicação de questões desafiadoras e diversas todos os anos propicia um melhor preparo na época da Prova Brasil. No entanto, ainda se acompanha como aspecto negativo o desinteresse e indisciplina de alguns educandos que acabam refletindo no não alcançar das propostas docentes.

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram 2 professoras do Ensino Fundamental I, que atuam entre 5 a 10 anos no Ensino Fundamental. Eles foram escolhidas em um universo de 16 professores, por estarem ambas lecionando no ciclo de alfabetização da escola. Por ser o objeto de pesquisa uma aprendizagem contextualizada significativa, tendo como sujeitos/atores os professores da Unidade Escolar, estes são as pessoas adequadas a fornecerem informações imprescindíveis para o desenvolvimento da pesquisa.

3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Para coletar o material empírico, foi utilizado um questionário no modelo semiestruturado, a observação participante e análise de documentos e conteúdos. Na pesquisa etnográfica qualitativa, descritiva, o método utilizado é de suma importância, pois no processo de investigação, deve-se levar em consideração não só o que é visto e experimentado, como também o não explicitado, aquilo que é dado por suposto, ou seja, atrás de uma colocação geral, supostamente entendida, vai se subtraindo questionamentos, até que tudo fique explícito. A linguagem é um ponto importante a se considerar, uma vez que somente o autor da sentença pode dar a dimensão exata, o conteúdo e as razões de suas colocações, já que são as experiências que definem o conteúdo significativo do enunciado. A aplicação do questionário enquanto instrumento, viabilizou condições para atender ao objeto da pesquisa, possibilitando também, a organização de um roteiro com questões que acolhessem o objetivo da proposta de trabalho e que fosse significativo no contexto investigado. São instrumentos que merecem ser cuidadosamente utilizados, pois trabalham com a subjetividade, tendo um caráter descritivo e narrativo de seus resultados, sendo que a imparcialidade do pesquisador deverá prevalecer. A atitude ética se deu desde a escolha dos entrevistados, do local até o compromisso com o registro. Daí a importância de se ter usado roteiro organizado, a gravação para ampliar o poder de registro e aumentar a possibilidade de transcrições mais fidedignas.

Quanto à observação dos documentos, optou-se pela avaliação da coerência entre o Projeto Político Pedagógico da Escola e o planejamento e a atuação dos professores, bem como o conhecimento desses acerca dos pressupostos do PPP.

Já na observação do contexto da sala de aula, analisou-se o procedimento e atuação dessas profissionais e, principalmente, a relação entre o que foi dito e o que é executado por elas mesmas.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

A apreciação dos dados coletados para a produção desta pesquisa segue a sequência de análise dos cadernos do PACTO/PNAIC, a observação feita no período, entre março e junho de 2015, com registro das impressões obtidas e a análise do

questionário aplicado a duas professoras do ciclo de alfabetização, onde se faz a relação entre os aspectos teóricos e a prática vivenciada na escola.

3.5.1 Análise dos cadernos do PACTO PNAIC

Conforme o PNAIC, a criança é alfabetizada quando compreende o funcionamento da escrita, domina as correspondências entre grafema e fonema, lê, escreve e compreende textos escritos. Está posto na formação continuada que:

Em uma concepção de alfabetização focada na inserção das crianças nas práticas sociais podem ser desenvolvidas metodologias que, de modo concomitante, favoreçam a apropriação do sistema alfabético de escrita por meio de atividades lúdicas e reflexivas e a participação em situações de leitura e produção de textos, ampliando as referências culturais das crianças (BRASIL, s.d., p.20).

O que está defendido nos diferentes materiais disponibilizados no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa refere-se ao fato de que a habilidade de leitura da criança deve avançar mais do que simplesmente, investir na capacidade de ler palavras soltas. É necessário adquirir autonomia, a criança deve ter condições de ler e compreender textos de gêneros diversos para atender a diferentes finalidades. Essas habilidades podem e devem ser trabalhadas no ciclo de alfabetização.

Como foi dito anteriormente, a intenção dessa pesquisa vem de uma inquietação de anos e que passou a ser melhor sistematizada a partir do Curso de Mestrado em Ciência da Educação. A análise propriamente dita acontece em um período de 06 meses onde são avaliados os planos de aula e de curso, bem como o produto dos instrumentos de coleta de dados com os alunos que são as atividades propostas.

O plano de aula é elaborado no coletivo, quinzenalmente no período noturno com encontro de todos os educadores das escolas públicas municipais direcionado por duas coordenadoras. A elaboração do plano de aula é baseada pelo sistema do Pacto, elaborado de forma contextualizado com as habilidades, os conteúdos, a metodologia, a avaliação e os recursos utilizados. O professor, a cada dia, deve estar com seu plano de aula, condizente com a realidade da sua classe, ou seja, clientela. No desenvolvimento da metodologia, segue uma rotina didática para alfabetizar

letrando, com momentos distintos que condizem com a fundamentação teórica da proposta do Pacto. Esses momentos são:

- 1. Tempo para gostar de ler:** a principal finalidade didática desse momento é a leitura, para o aluno gostar de ler, ler por prazer, ler o que quiser para desenvolver o hábito de leitura, como prática social no cotidiano da sala de aula. Para cada dia, são apresentados de forma dinamizada para a degustação do deleite com os diferentes gêneros textuais: livros de literatura infantil, poesia, contos, fábulas jornais, revistas, revistas em quadrinhos, histórias, parlendas, músicas, bilhetes, e-mail, cartas, receitas, listas e outros
- 2. Roda da leitura e oralidade:** momento da aquisição da leitura e o desenvolvimento da fala, ambos com compreensão do que se lê e do que se fala, a produção oral de textos, a relação do texto escrito com a oralidade.
- 3. Lendo e compreendendo:** É momento da relação do conteúdo a ser trabalhado com os conhecimentos prévios dos educandos e a mediação do educador com a realidade do conhecimento a ser trabalhado.
- 4. Aquisição da escrita:** A finalidade desse momento é apropriação do sistema é a realização das atividades fundamentais de ler e escrever nesse momento, pois caminham juntos no processo de aprendizagem com a compreensão da leitura e a oralidade do aprendiz.
- 5. Prática da escrita:** O objetivo para esse momento é prática das atitudes dos educandos com as produções tanto na oralidade como na escrita, com diferentes gêneros textuais, interpretações com desenhos, pinturas, dobraduras, confecção de cartazes e outros, baseados na compreensão do conteúdo em estudo.
- 6. 2º momento:** Ocorre sempre depois do intervalo e do lanche dos alunos. Esse momento é a troca do componente curricular, ou seja, uma nova disciplina, pois o plano de aula deve contemplar, diariamente, duas disciplinas.

Assim, ensinar os alunos das escolas públicas a ler e a escrever é trabalhar com um leque de sensibilidade, culturas e relações com a escrita. Isso significa que um desafio a ser enfrentado pelos professores é o de promover o convívio e o trabalho com a diversidade e a diferença. Essa pluralidade se desdobrará em dimensões socioculturais e econômicas, étnico-raciais ou ainda de gênero. Dessa forma, para trabalhar nesse contexto de diferenças, é importante que os alfabetizadores saibam criar um ambiente de parceria, de troca e de intervenção na sala de aula, de modo a

permitirem que cada educando avance no processo de aprendizagem e apreensão dos conteúdos.

Para firmar o compromisso de alfabetizar todas as crianças até, no máximo, oito anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização – 3º ano do Ensino Fundamental e cumprir com o objetivo principal de refletir, estruturar e melhorar a ação docente dos professores alfabetizadores que atuam no 1º, 2º e 3º anos, o PNAIC conta a participação articulada do governo federal e dos governos estaduais e municipais. O Pacto se apoia em quatro eixos de atuação: formação continuada presencial para os professores alfabetizadores; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas e gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2012). O foco deste trabalho é o eixo formação continuada dos professores alfabetizadores.

Ainda, conforme o caderno citado no início do parágrafo, o PNAIC pretende refletir sobre a possibilidade real de desenvolvimento de práticas de alfabetização baseadas na inclusão e no respeito à heterogeneidade. Em função disso, torna-se necessário que os professores saibam os conteúdos e procedimentos de ensino, conheçam seus alunos e o que eles sabem sobre determinados conteúdos, para que possam planejar atividades que os façam evoluir em suas aprendizagens. Nessas perspectivas,

a organização do trabalho pedagógico precisa envolver um conjunto de procedimentos que, intencionalmente, devem ser planejados para serem executados durante certo período de tempo, tomando como referência as práticas sociais/culturais dos sujeitos envolvidos, suas experiências e conhecimentos (BRASIL, 2012, p. 19).

O caderno ano 2, unidade 8 (BRASIL, 2012) ressalta que as práticas de alfabetização são constituídas de um conjunto de ações que envolvem procedimentos rotineiros e inovadores: o saber fazer dos professores. Nessa perspectiva, as práticas escolares cotidianas são consideradas apropriações ativas, não sendo algo acabado e pronto ou simples fonte de aplicações de textos teóricos e/ou oficiais. O caderno do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, especificamente o de linguagem, ressalta que a pessoa alfabetizada é aquela que é capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, de tal forma que isso lhe permita inserir-se e participar ativamente de um mundo letrado, enfrentando os desafios e demandas sociais. É necessário também um amplo domínio de outras disciplinas como a matemática, no

qual os números e sistema de numeração decimal são fundamentais, mas não são os únicos aspectos que devam ser abordados na escola. E evidencia também que o papel do professor alfabetizador é central, não cabendo confundi-lo com o de alguém que na sala de aula irá reproduzir métodos e técnicas. O professor alfabetizador deve ser tratado como um profissional em constante formação em todas as áreas que fazem parte do ciclo de alfabetização (PNAIC Mat. Cad. Apresentação/p. 10). Traz ainda como princípios da formação continuada que orientam as ações do PNAIC, a prática da reflexividade que é pautada na ação prática /teoria/ prática, operacionalizada na análise de práticas de sala de aula, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas. A constituição da identidade profissional é efetuada em movimentos de reflexão sobre o professor enquanto sujeito de um processo mais amplo, auxiliando-o a perceber-se em constante processo de formação. Outro aspecto abordado é a socialização e a operacionalização e fortalecimento de grupos de estudo que transcenda o momento presencial, diminuindo o isolamento profissional que em geral, mantém contato com pais, alunos e diretores, mas não com seus pares. O engajamento tende a privilegiar o gosto em continuar a aprender e faz parte da melhoria de atuação em qualquer profissão. A colaboração vai além da socialização, trata-se de um processo de formação no qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento. Um aspecto também trazido nos cadernos é a operacionalização da formação. É um curso de formação continuada que se dá através da articulação entre universidades, secretarias de educação e escolas que objetiva-se num processo formativo dos professores alfabetizadores nas escolas, nas salas de aula. É estruturado inicialmente por dois grupos de professores: Professores Formadores; Orientadores de Estudos. A ação desses dois grupos incide sobre um terceiro grupo: Professores alfabetizadores. O curso, em sua versão de 2014, está organizado em 08 unidades, totalizando 80 horas. Além do seminário de encerramento de 8 horas. Os 8 (oitos) cadernos serão trabalhados em 10 meses. As estratégias formativas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, tem o objetivo de desenvolver uma cultura de formação continuada individual e em rede, o Pacto estrutura-se em vários eixos, sendo fundamentais o compromisso institucional e individual. Institucionalmente, o Governo Federal das Secretarias de Educação e Universidades – Financiadores, apoiadores e parceiros na elaboração e execução das ações PNAIC. Individualmente: Os professores que optam por continuar seu processo formativo. Os cadernos de

formação: Suporte e auxílio no processo do trabalho do professor formador, do orientador de estudo e dos professores alfabetizadores. Assim, os cadernos de formação são constituídos pelas seções: Iniciando a conversa Aprofundamento do tema Compartilhando Para saber mais Sugestões de atividades para encontros em grupos Atividades para casa e Escola. O diálogo com as outras áreas do saber e com as práticas sociais é algo de destaque no material e currículo dessa formação. Todos os componentes curriculares são importantes no ciclo da alfabetização. No primeiro ano do programa de formação, a ênfase se deu no trabalho com a Linguagem. Já no segundo ano, a Matemática foi contemplada de forma mais precisa. Em 2014, a proposta de formação visou dar continuidade ao trabalho iniciado no primeiro ano do PNAIC, ampliando a equipe de formadores - além dos especialistas em linguagem mais os especialistas em matemática – que devem trabalhar de forma conjunta, mantendo a mesma estrutura para os encontros em grupo (Ex: iniciar com a leitura deleite). Com relação às outras áreas do conhecimento, o diálogo ocorre no interior do texto. Exemplo: Geografia e as cartas cartográficas, a história como fio condutor de sequência didática, etc. Entender a Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento impõe o constante diálogo com outras áreas do conhecimento e com as práticas sociais. Aos oitos cadernos de formação, e mais o caderno de apresentação, juntam-se outros três cadernos: 1) Educação Inclusiva objetiva-se em: Ampliar conhecimentos sobre aspectos legais à educação especial; aprofundar conhecimento sobre encaminhamentos destinados aos alunos que fazem parte do público alvo; ampliar conhecimento sobre espaço de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais no âmbito escolar; compreender a importância de um trabalho considerando as diferenças dos alunos; encaminhar práticas pedagógicas de alfabetização matemática para alunos com necessidades específicas. Conta-se ainda com Educação Matemática do Campo: que busca apresentar um histórico da educação brasileira no campo; ampliar conhecimentos sobre aspectos legais; aprofundar conhecimento sobre a relação entre Educação do campo e a Educação matemática e apresentar diferentes práticas sociais da realidade campesina como disparadoras do trabalho com a alfabetização matemática.

Os Cadernos de Jogos na alfabetização Matemática integram jogos e encartes apresentados e divididos conforme os eixos de direitos da aprendizagem na alfabetização matemática(números e operações, pensamento algébrico, geometria, grandezas e medidas, educação estatística). Cada Jogo é apresentado em várias

seções: Aprendizagem, Materiais, Número de jogadores e Regras. Ao iniciarem o ensino fundamental, os alunos trazem consigo a experiência obtida na educação infantil, onde predominava o brincar, as brincadeiras, os jogos, a música e o cuidar. Nessa nova etapa de educação, os mesmos se deparam com uma realidade muito diferente daquela que conheciam; não existe mais o brincar, as brincadeiras e os jogos, na maioria das escolas, ocorrem somente no momento do recreio, que tem duração de quinze a vinte minutos, e a criança tem que se alimentar, ir ao banheiro, tomar água e brincar. O predomínio, agora, é a transmissão de conhecimento em sala de aula, onde o aluno deve permanecer por quase cinco horas sentado, de preferência em silêncio e sem se levantar da cadeira. Essa mudança brusca na vida da criança pode causar desinteresse pela escola, e pelo conteúdo a ser trabalhado, causando indisciplina na escola. Nessa fase, o aluno ainda não tem vínculos com esta escola, não sabe nem o que fazer nos primeiros dias, não há estímulos que proporcione a interação e a socialização entre si. O professor preocupa-se em preencher o tempo de aula com atividades dirigidas, com os alunos sentados e com a sala em silêncio. O aluno não está acostumado, precisa sentir-se valorizado e acolhido. Uma nova metodologia que desperte o interesse e promova a interação e a socialização do aluno pode amenizar essa problemática.

De acordo com Antunes (2001, p. 32), o professor deve alternar suas metodologias, a tradicional aula expositiva, usando a mais apropriada ao devido contexto: “é importante que o professor conheça outras estratégias de ensino e saiba alterná-las com a aula expositiva, da mesma forma que um competente mecânico seleciona a ferramenta certa para consertos específicos”. O momento de transição da educação infantil para o ensino fundamental é caracterizado pela tensão entre os dois níveis de ensino. Na educação infantil, predomina as atividades lúdicas, e as relacionadas ao cuidar, aliadas à questão da afetividade. No ensino fundamental há uma preocupação maior com a transmissão de conteúdo, o aluno tem que tomar conta de si, poucos adultos, não existe mais o cuidar, cada um cuida de si. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), esse período de mudanças na vida da criança é muito significativo, devendo ser preparadas com antecedência para isso: “a passagem da educação infantil para o ensino fundamental representa um marco significativo para a criança podendo criar ansiedades e inseguranças” (BRASIL, 1998, p. 84) vários autores são favoráveis à introdução de

jogos como metodologia de apoio complementando a aula expositiva, pois os mesmos estimulam e favorecem o aprendizado, além de contribuir para a socialização e formação de personalidade, como a afetiva, a social, a cognitiva. Além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades como coordenação, destreza, rapidez e concentração. Assim, a palavra jogo pode ser usada para definir diferentes atividades, tendo sua origem no vocabulário latino *iocus*, que significa diversão, brincadeira. Nos dicionários, a palavra jogo significa atividade física ou mental conduzida de acordo com regras onde cada participante joga em direta oposição aos outros resultando em perda ou ganho. De acordo com Kami e DeVries (1991), um jogo deve permitir que exista a possibilidade de oposições e de ações, elaboração de estratégias, ter características importantes para a educação e para o desenvolvimento das crianças. Para a autora, um bom jogo deve seguir três critérios amplos, para ser útil no processo educacional; Propor alguma coisa interessante e desafiadora para as crianças resolverem; Permitir que as crianças possam se autoavaliar quanto ao seu desempenho; Permitir que todos os jogadores possam participar ativamente do começo ao fim do jogo. (KAMI; DEVRIES, 1991, p. 5).

De acordo com Celso Antunes (2001), durante muito tempo, confundiu-se ensinar com transmitir conhecimentos, o aluno era um agente passivo da aprendizagem, acreditando que a mesma ocorria pela repetição, e os alunos que não aprendiam eram responsáveis pelo fato e mereciam ser castigados. Atualmente, o interesse do aluno é que comanda o ensino e aprendizagem, suas experiências e descobertas, e o professor é um agente gerador de situações estimuladoras e eficazes.

É nesse contexto que o jogo ganha um espaço como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, que como todo pequeno animal adora jogar e joga principalmente sozinho e desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social. O jogo ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem. (ANTUNES, 2001, p. 36). Já Constance Kamii (1991), em seus trabalhos, enfatiza os aspectos do desenvolvimento cognitivos e o desenvolvimento da operatividade e também a importância das trocas interindividuais, sendo que sem a interação entre os pares, não pode construir sua lógica, os seus valores sociais e

nem morais: “o jogo é uma forma de atividade particularmente poderosa para estimular a vida social e a atividade construtiva da criança” (1991, p. 9). O jogo pode ser considerado muito mais que uma atividade lúdica, onde a criança tem um papel fundamental. Atualmente o jogo é algo que deve ser unido ao processo educacional. Ele é visto como uma atividade que proporciona o crescimento e o desenvolvimento físico e psíquico das pessoas. Dessa forma, os jogos são de grande importância, pois, desafiam a previsão e a imaginação fazendo com que exerçam as habilidades da memória e da inteligência. Os mesmos possuem regras que definem o início e o final, envolvem dois jogadores que se confrontam como adversários. E, como resultado, sempre um ganha e o outro perde. Dessa forma, os jogos realizam nas crianças um papel educativo, o respeito às regras e o respeito por si e pelo outro. E ainda transmitem por entre linhas a mensagem que nem é possível ganhar e que perder faz parte do processo de aprendizagem, do amadurecimento, ou seja, prepara o aluno para os desafios da vida. Nos jogos, ao interagirem com os adversários, os alunos podem desenvolver o respeito mútuo, buscando participar de forma leal não violenta. Confrontar-se com o resultado de um jogo e com a presença de um árbitro permitem a vivência e o desenvolvimento da capacidade do julgamento de justiça e de injustiça.

[...] em relação a postura diante do adversário podem desenvolver atitudes de solidariedade e dignidade, nos momentos, por exemplo, quem ganha é capaz de não provocar e não humilhar, e quem perde pode reconhecer a vitória dos outros, sem sentir-se humilhado (BRASIL, 1997, p. 25).

Segundo Constance Kami (1991, p. 38), os jogos com regras são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças, “as crianças se desenvolvem não apenas social, moral, e cognitivamente, mas também política e emocionalmente através dos jogos com regras”. Com isso, percebemos que os jogos trazem contribuição significativa para o educando em vista de sua convivência com os pares, mas também diante dos relacionamentos em meio à sociedade. Nesse ponto, veremos que os jogos podem contribuir de alguma forma para o melhoramento da questão da indisciplina, uma vez que pela atividade lúdica o indivíduo é posto em situações reais de sua vida pessoal e social. Dessa forma, o jogo é o ponto de partida para o desenvolvimento integral do aluno, pois, o mesmo proporciona momentos decisivos que fazem com que a criança aprenda superar obstáculos, aprender novos conceitos, favorecendo que o aluno construa uma nova visão de respeito ao próximo, de solidariedade, de interação, de princípios morais. Assim, o aluno ao mesmo tempo

em que aprende a conviver em sociedade, tem oportunidades para desenvolver seu potencial ao máximo. Em relação a indisciplina, o jogo na sala de aula não é simplesmente um passa tempo, por meio dele a criança dá vazão à energia, desperta o senso crítico, aprende a tomar decisões. Assim, o jogo é conceituado como atividade física e (ou) mental. Existem algumas modalidades que exige elementos físicos, como futebol, vôlei, basquete, entre outras. Mas o jogo vai muito além disso, sendo que as normas, as regras utilizadas nas atividades, se incorporam na formação da personalidade da criança. Essa atividade dá a possibilidade de observação ao professor, que observando seus alunos jogando, poderá perceber a personalidade de cada um. Assim, o mesmo poderá analisar a necessidade dos alunos, e planejar que tipo de jogos vai auxiliá-lo no sentido de trabalhar na resolução do problema, no caso a indisciplina, o comportamento, ou aprendizagem.

[...] existe a possibilidade de se abordarem diferentes jogos e atividades e se discutirem as regras em conjunto com os alunos, tentando encontrar as razões que as originaram propondo modificações, testando-as repensando sobre elas e assim por diante. A compreensão das normas pode que advir daí é completamente diferente de quando as regras são consideradas absolutas, inquestionáveis e imutáveis. (BRASIL, 1997, p. 61).

Sendo que as diversas modalidades de jogos existentes permitem a educação e a reeducação do comportamento. A pessoa que o pratica se torna mais reflexiva (acostuma a pensar), mais solidária, cooperativa, ou seja, uma pessoa com condições de conviver bem em sociedade, pois conhece os limites, regras, normas, o respeito por si e pelo outro, enfim, aprendeu os valores e princípios do qual tem condições de compartilhar com a família e a sociedade. Ao mesmo tempo o jogo contribui para a saúde física e mental, pois desenvolve habilidades motoras, auxilia no processo de aprendizagem, incentiva o espírito de liderança, desenvolve a criatividade, ajuda na tomada de decisão, desenvolve a autonomia da criança. Ao realizar um jogo a criança interage e socializa-se, adquire um prazer em participar de atividades lúdicas em grupo. Na modalidade física proporciona: o crescimento físico, o fortalecimento da estrutura muscular, a coordenação motora de uma forma geral. É uma atividade que descontraí, permite que a criança libere suas energias, torna-a mais espontânea, mais livre e segura para expressar seus sentimentos e necessidades. Segundo Constance Kamii (1991, p. 40), as regras ajudam a criança a desenvolver a iniciativa e interagir: “a responsabilidade de cumprir regras e zelar pelo seu cumprimento, encoraja o desenvolvimento da iniciativa, da mente alerta e dizer honestamente o que pensa”.

Os jogos com regras são aqueles que se joga em grupo ou em duplas seguindo normas pré-estabelecidas, visando um objetivo. No dicionário Aurélio (2001, p. 592), regra pode ser definida como: “aquilo que regula, dirige, rege, governa; Fórmula que indica o modo correto de falar, raciocinar, agir, etc., num dado caso; O que está determinado pela razão, pela lei, ou pelo costume; Estatutos de certas ordens religiosas. Método, ordem”. O jogo de regras ajuda a criança a aceitar o ponto de vista dos demais, limitar sua própria liberdade em favor dos outros, a ceder, a questionar e a compreender. Por meio dos jogos a criança terá que se adaptar a um código comum, “as regras”, podendo ser criado por iniciativa própria, ou por outras pessoas, mas deverá obedecer limites, porque a violação das mesmas traz consigo uma consequência, um castigo. Para Durkheim (2008), a regra serve para orientar a criança que em sociedade não podemos agir de acordo com nossa vontade, que não importa o poder, o dinheiro e que devemos mostrar para a criança que dentro de qualquer circunstância temos limites, não podendo nossas ações excedê-los. A regra é um instrumento de libertação e liberdade, precisamente porque nos ensina a moderação e a maestria de si. Acrescento ainda que especialmente nas sociedades democráticas como a nossa que ensinar a criança essa moderação salutar é ainda mais indispensável (DURKHEIM, 2008).

Conforme a citação, as regras proporcionam liberdade e libertação a partir do momento em que organizam a nossa vida e a vida em sociedade, sendo que a ausência de regras nos levaria a indisciplina, e a vida em sociedade sem regras seria o caos. Sem as regras não teria como distinguir e limitar os maus instintos e maus impulsos que nos traria violência e infelicidade. De acordo com o site Jogos Educativos, os jogos são de extrema importância para as crianças com dificuldades de aprendizagem e concentração, pois, os mesmos estimulam o aluno e desperta sua curiosidade, proporcionando uma forma prazerosa de aprender, bem diferente daquela que era quase uma “decoreba”. E o jogo pode, além de possibilitar momentos agradáveis, facilitar a forma de educar as crianças, fazendo com que a sala de aula se torne um lugar mais agradável, mais disciplinado.

A disciplina também pode ser desenvolvida através dos jogos, pois é necessário ter uma ordem para efetuar a atividade e quando há um interesse pelo que está sendo apresentado, a criança contribui para essa ordem. Sendo assim, o tema, por mais difícil de ser ensinado e compreendido, é melhor absorvido quando há o

interesse, a curiosidade e a disciplina e em todos esses aspectos os jogos educativos podem contribuir. Assim, os professores devem escolher a modalidade dos jogos que condizem com os conteúdos a serem trabalhados e com os objetivos almejados, fazendo dos jogos um complemento à parte teórica, tornando o ensino mais significativo. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação no Ensino Fundamental (1998), os alunos geralmente adquirem o conhecimento pelas regras do convívio escolar, mas desconhecem sua natureza e as razões pelas quais foram estabelecidas. Há uma necessidade, atualmente, que urge na sociedade, nas escolas, na família, de pessoas preparadas para conviver em sociedade, pessoas que conheçam valores, princípios, pessoas que saibam o verdadeiro significado da palavra autonomia. Dessa forma, os cadernos do PACTO/PNAIC parecem abarcar todo conhecimento específico ao currículo normal e ao currículo especial, sendo passível de críticas quanto à sua efetivação mais do que quanto à sua elaboração. O conteúdo proposto é consistente e as atividades respectivas se bem aplicadas consegue envolver o alunado de modo a não deixar tempo livre ou ocioso dentro das atividades propostas o que, nesse sentido, serviria como uma proposta de intervenção potencial para os casos de indisciplina. Por conta desses problemas sociais é que a propostas dos cadernos do PACTO/PNAIC no trabalho com jogos nas primeiras séries do Ensino Fundamental, sendo que os jogos são atividades favoráveis à introdução de regras no cotidiano dos alunos. O professor deve incentivar os alunos a participar dessas atividades, procurando dialogar com os mesmos, explicando melhor o que são as regras, qual a sua importância e quais regras podem ser negociáveis e o porquê outras não se pode mudar. A prática escolar distingue-se de outras práticas educativas, como as que acontecem na família, no trabalho, na mídia, no laser e nas demais formas de convívio social por constituir-se uma ação intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças e jovens durante um período contínuo e extenso de tempo (BRASIL, 1996, p. 33). Para iniciar o planejamento da aula incluindo jogos, os professores precisam refletir sobre o conteúdo a ser ensinado e os objetivos almejados. E a partir dessas informações, selecionar, entre as várias modalidades existentes, uma que seja adequada ao conteúdo a ser trabalhado. Essa estratégia de usar o jogo como uma ferramenta para mudar o comportamento de crianças indisciplinadas, a princípio, pode assustar o professor. A maneira de brincar e jogar sofre uma profunda modificação no que diz respeito à questão socialização. Ocorre uma ampliação da capacidade de brincar; além dos jogos de caráter simbólico, nos

quais as fantasias e os interesses pessoais prevalecem, as crianças começam a praticar jogos coletivos com regras, nos quais tem de se ajustar as restrições de movimentos e interesses pessoais (BRASIL, 1996). É obvio que toda mudança que envolve novas concepções metodológicas envolve o “assumir riscos”, flexibilização e tempo; não é de um dia para outro que a criança vai mudar seu comportamento. Esse trabalho precisa de tempo, paciência e perseverança.

Segundo Aquino (1996), os tempos mudaram e a indisciplina na escola pode estar indicando o ingresso de um novo sujeito histórico, com outras necessidades e que o problema em si não estaria na figura do aluno, mas na escola por ser incapaz de administrar as novas formas de existência social concreta, ou seja, os tempos passaram e muita coisa evoluiu, as crianças atualmente já nascem em contato com as novas tecnologias, e vão evoluindo cada vez mais de geração em geração, a escola, os professores tem que acompanhar essa mudança

3.5.2 Observação

A proposta geral metodológica da escola afirma que ter como referencial os estudos de Piaget (1976) e Vigotsky (1984) entre outros, cujas concepções baseiam-se no princípio de que o indivíduo não adquire conhecimento e sim, constrói. O Sócio-construtivismo traz em si uma convergência das ideias piagetianas e vigotskyana, enfatizando a construção do conhecimento numa visão social, histórica e cultural O processo de construção do conhecimento assim, é feito pelo indivíduo, em interação com o meio e durante toda a sua vida, não estando pronto ao nascer nem sendo adquirido passivamente graças às pressões do meio. Experiências anteriores servem de base para novas construções que dependem, todavia, também da relação que o indivíduo estabelece com o ambiente numa situação determinada. Abaixo temos a observação feita em duas aulas específicas e a análise feita é em relação à adequação das atividades propostas pelo PACTO com a filosofia apoiada pela escola.

Aula 1 – Professora do 2º ano.

A aula foi iniciada com o tempo para gostar de ler, onde os alunos escolhem um livro de literatura, que já estão disponíveis no cantinho da leitura, e fazem a leitura.

Nesse momento, percebo que nem todos fazem a leitura. Um grupo de 4 alunos fica brincando, jogando o livro um no outro. Depois desse tempo, a professora faz a brincadeira de “Vivo e Morto” e quem ganha a brincadeira conta para a turma a leitura do livro escolhido. Em seguida, a professora confecciona um barquinho, coloca a turma em círculo e depois conta a historinha de um barquinho que estava carregado de animais. O aluno que estiver com o barquinho na mão fala um nome de um animal. Perde o aluno que repetir o nome de um animal já dito naquela atividade. Em seguida, ela coloca os nomes dos animais citados na brincadeira e faz questionamentos como: Vocês já viram alguns desses animais? Quais? Onde? Como o corpo deles são protegidos? Como se movimentam? De que se alimentam? De que o corpo deles é coberto? Em seguida explicar para a turma o que são animais vertebrados e invertebrados. Montar um quadro com duas colunas na lousa e classificar os nomes dos animais citados pelos alunos em animais vertebrados e invertebrados. Com a ajuda dos alunos, organiza no quadro os nomes dos animais em ordem alfabética e em seguida, pede que um aluno, de cada vez, responda alguns questionamentos, como: mostre o nome do animal que tem o maior número de letras; o menor; o maior número de sílabas, que começa com o som **ga**; termina com a letra **o**. Aponte o nome do animal que tem 4 patas; que é um animal doméstico; que pula e assim sucessivamente. No final, realizou um bingo com os nomes dos animais. Distribuiu uma cartela com os nomes dos animais vertebrados e invertebrados. Ganhou quem marcou a cartela completa primeiro. Com essa sequência didática, os alunos puderam diferenciar os animais são vertebrados e invertebrados e fizeram relação com alguns animais já conhecidos por eles.

Considerando a apreciação dessa aula, vê-se que além da interdisciplinaridade proposta pelo conteúdo do caderno, e bem incentivada pela regente em sala, a aula apresentou interatividade, dinamismo, envolveu os alunos em uma competição pacífica, trabalhando também a questão dos valores. O trabalho com valores nesse contexto, incide justamente no trabalhar a questão da indisciplina porque o ser humano desde o nascimento está inserido num contexto permeado por valores. Valores estes estabelecidos por outrem muito antes de cada um de nós nascer. Assim, desde muito cedo, aprendemos nossos direitos e deveres, como nos comportamos em determinada situação, como tratarmos e nos relacionarmos com as pessoas.

Segundo Aranha (p. 118) “diversos são os valores, entre eles os econômicos,

vitais, lógicos, éticos, estéticos, religiosos, abraçando todos os níveis da vivência humana, o que nos leva a concluir que é impossível viver sem eles”. Assim, um aspecto observado nessa aula foi como a professora habilmente se movimentou entre os conteúdos diversos e a questão da ética, senso de responsabilidade e o espírito esportivo entre os alunos.

Aula 2 - Professora do 3º ano

Nessa aula observada, de início, cada aluno escolhe um livro e faz a leitura de forma espontânea, em seguida, a professora realiza uma brincadeira também de “morto e vivo”. Fez a leitura, por conseguinte, o aluno que foi o vencedor da brincadeira.

A professora levou para a sala de aula uma caixa contendo (cinco) bilhetes com assuntos variados. Chamou um aluno e pediu que retirasse um bilhete da caixa e lesse, em voz alta, para os colegas, e assim procedeu, sucessivamente, com os outros bilhetes. A seguir, iniciou uma conversa orientada sobre as características e estrutura do gênero textual bilhete. Posteriormente, questionou a turma o que eles sabiam: O que é um bilhete? Como escrevê-lo? Qual a sua estrutura? Se tinha os mesmos elementos que uma carta? Após instigá-la, apresentou a definição de bilhete. Ela colocou no quadro um cartaz previamente feito com um bilhete. Conversou com os alunos sobre o bilhete do cartaz, salientando que este é um gênero textual que possui algumas características próprias. Ele deve conter o nome de quem vai receber o bilhete (destinatário), o assunto, que deverá ser curto e objetivo; a despedida e a assinatura de quem escreveu (remetente). Ela diz que os três elementos indispensáveis desse tipo de texto são: o destinatário, o assunto e o remetente. Explica para eles que o bilhete deve possuir a seguinte estrutura: nome da pessoa que receberá o bilhete; a mensagem deve ser curta e fácil de ser entendida e deve ter despedida, assinatura e data. Em seguida, faz a proposta de cada aluno fazer um bilhete para um colega da sala. Após a construção, os alunos fizeram a leitura do bilhete do colega e os demais tentaram descobrir para quem era o bilhete, ou de quem se tratava. A professora copiou um dos bilhetes no quadro produzidos e todos participam das correções ortográficas necessárias, identificando se a mensagem está clara e se o formato está correto. Essa aula de conteúdo específico de linguagens foi movimentada pela dinâmica. Mas observou-se aqui, que não houve um aproveitamento maior da professora em termos de relações do tema com outros

contextos que não o de língua portuguesa, pecando assim, em termos de interdisciplinaridade. Percebeu-se aqui, que os alunos em determinados momentos ficavam inquietos e os que terminaram logo seus bilhetes, ficavam inquietos e começavam atividades paralelas. Na sala de aula, o professor tem o importante papel de levar o aluno como indica a etimologia da palavra educação a promover-se, a projetar-se no mundo onde vive, não como um ser que a ele se adapta, mas que nele se insere, para compreendê-lo, transformá-lo. No dizer de Freire (1996), ser presença no mundo, numa posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História. Isso significa admitir o aluno como sujeito e não como objeto da educação; respeitar a sua liberdade de construir-se, de projetar-se, de ser mais; enfim, significa afirmar a autonomia do sujeito que se educa. Isso é educar para a autonomia.

À medida em que o professor falha nessa tarefa de mediar civilizadamente a indisciplina, ocorre o predomínio da rivalidade na relação professor-aluno, de modo que o próprio professor é escolhido como a vítima, e assim, está sujeito a humilhações e a pior delas o não saber lidar e controlar a classe.

O embate diário entre aluno e professor, deslança na decepção e perda de sentido do trabalho docente, fatores que alimentam um círculo vicioso a partir do qual alunos, docentes e instituição caminham para a banalização dos conflitos.

A professora em questão, ao perceber a inquietação que começava retomou propondo uma atividade interativa e mais dinâmica que culminou com uma apresentação no quadro. Ela perdeu em alguns momentos a oportunidade de trabalhar conteúdos relativos a comportamento e valores humanos, dentro do próprio contexto do conteúdo estudado, o que seria certamente muito rico e proveitoso.

De acordo com Martins (2005)

Se a escola deixa de cumprir o seu papel de educador em valores, o sistema de referência ética de seus alunos estará limitado à convivência humana, que pode ser rica em se tratando de vivências pessoais, mas pode estar também carregadas de desvios de postura, atitude. Comportamento ou conduta, e mais, quando os valores não são bem – formal ou sistematicamente – ensinados, podem ser encarados pelos educandos como simples conceitos ideais ou abstratos, principalmente para aqueles que não os vivenciam, seja por simulações de práticas sociais ou por não serem vivenciados no cotidiano (MARTINS, 2005 p. 26).

Comparando a ação das duas professoras, percebe-se que enquanto a professora 1 aproveitou o contexto de um conteúdo e trabalhou além de matemática, ciências, português, geografia, integrando também a questão dos valores. A outra perdeu a oportunidade de tratar do assunto dentro de um contexto bem interativo que é facilitado pelo uso do bilhete. Retomando o que foi trazido no segundo capítulo desse trabalho, Tania Zagury(1996), afirma que quando se educa deve-se assumir a responsabilidade de estabelecer limites e, muitas vezes, ocorre uma grande dificuldade pela ausência de um sistema único e acabado de valores. Assim, considera que os limites são essenciais em todas as instâncias. Mesmo os animais precisam deles. A professora aqui perdeu boas oportunidades a partir de situações concretas de interferir com segurança e firmeza que é o que é proposto pela interdisciplinaridade exaustivamente trabalhada nas formações e nas propostas dos cadernos do PACTO/PNAIC. Percebe-se aqui que o discursos da alta de formação que é tão habitual entre os professores, vem por vezes embutido pela falta de criatividade, falta de vontade, inventividade e, o que nos faz crer que as formações e capacitação em serviço não darão conta de resolver problemas que vão além das questões de ordem material.

3.5.3. Análise dos questionários

Os questionários foram entregues as duas professoras que trabalham no ciclo de alfabetização. No quadro abaixo, encontra-se o resumo das suas respostas e observações acerca da proposta da pesquisa.

3.5.3.1. Quadro 01 - Olhares dos docentes sobre a indisciplina no processo de formação e de atuação na práxis.

Aspectos	Entrevistada 1	Entrevistada 2
1-Formação mais elevada	Pós- graduação	Pós-graduação
2-Área de formação	Pedagogia	Não respondeu
3-Tempo de atuação	Mais de 10 anos	Mais de 10 anos
4-Cursos mais recentes (menos de 2 anos)	PACTO PNAIC em Alfabetização e Letramento e Matemática	PACTO PNAIC
5-Entendimento do PPP da escola	Oferecer condições para o educando compreender os mecanismos da	PPP deve ser forte e flexível para se adaptar as

	aprendizagem e conhecimentos.	necessidades de aprendizagem dos alunos.
5.1 Perfil do aluno	Baixa renda, indisciplinados e sem acompanhamento dos pais.	Classe esperta, comunicativa e entrosada.
5.2. Perfil da comunidade de entorno	Baixa renda e ausente da escola.	Pessoas simples, humildes, trabalhadoras e honestas.
5.3. Missão e valores da escola	Realizar o trabalho de maneira eficaz, segura e responsável.	Formar por meio da educação cidadãos comprometidas, éticos e solidários.
5.5. Considera a escola democrática	Sim	Sim, por estar aberta a comunidade.
5.6. Avanços promovidos pelo PPP.	Maior índice de aprovação, menos evasão, aumento da participação da família	Internamente promoveu a melhoria da escola no IDEB.
6. Conhece e aprova o PACTO/PNAIC.	Sim. Veio somar, mas não soluciona por completo as deficiências da aprendizagem e alfabetização.	Sim, através dele pode-se avaliar sistematicamente o aluno possibilitando compreensão do processo de aprendizagem.
7. Aspectos melhorados com o PACTO /PNAIC na escola.	Desempenho dos alunos nas séries iniciais.	Parceria entre professores troca de experiências e mais atenção a turma.
8. O PACTO/PNAIC ajudou no processo de alfabetização? Por que?	Sim. Para os alunos interessados e acompanhados pela família	Sim. Valorizando a individualidade do educando.
9. A partir do PACTO foram resolvidos problemas de indisciplina e deficiência de aprendizagem na escola/sala?	Não. Necessário ainda compromisso do educando e apoio maior da família	De certa forma, sim. Com a inovação da prática pedagógica e inovação da forma de ensinar.
10. É comum a indisciplina entre os alunos?	Às vezes. No segundo momento, após a rotina proposta no PACTO.	Sim. Comportamento inadequado e falta de interesse.
11. Contribuições do PACTO em intervenção nos casos de indisciplina.	O uso de recursos lúdicos, questionamentos direcionados.	Utilização do lúdico e interatividade educador/educando.
12. Utilização da proposta do PACTO para intervenção em casos de indisciplina.	Utilizando o lúdico, rodas de leitura e oralidade com questionamento direcionado aos indisciplinados	Utilizando o lúdico, envolvendo o aluno nas atividades propostas.
13. A roda literária? Ajuda a conter a indisciplina?	Sim. Ajuda em parte	Sim, contribui com o ensino/aprendizagem da criança indisciplinada.
14. Sobre a utilização do lúdico	Constantemente utilizado, diminui mas não erradica a indisciplina.	Sim. Fundamental para o aprendizado, desperta o interesse e raciocínio.
15. Oportunidade dada a todos.	Sim. Fazendo questionamentos direcionados.	Sim, conforme a proposta do programa que é de interação e interatividade.
16. Recursos comuns utilizados em sala.	Audiovisuais, jogos, material concreto.	Jogos, livros de literatura infantil, cartazes ilustrados, caderno do aluno.

17. É frequente a ida dos alunos à biblioteca e à sala de informática?	Na própria sala existe o canto da leitura.	Na própria sala existe o canto da leitura. E alguns estão no projeto de informática.
18. Relação inter e intrapessoal do aluno	Boa com o professor, com os colegas e com a comunidade escolar.	Muito boa com o professor, às vezes problemática com os colegas e razoável com os demais na escola.
19. Atividades diferenciadas de acordo com os níveis de aprendizagem/ Minimização da indisciplina.	Sim. Sempre que possível com os alunos de baixo desempenho e em meio as atividades indisciplina menor	Sim. Atividades diferenciadas têm ajudado a conter a indisciplina
20. Os momentos da rotina inviabilizam a indisciplina em sala de aula?	Às vezes nem sempre é 100%.	Sim. Por que os alunos ficam curiosos esperando surpresas
21. Em que momento da aula o aluno se revela mais indisciplinado.	Nas atividades em grupo e lúdicas, pois não aceitam perder e não gostam de compartilhar	Sempre depois do recreio pois chegam agitados.
22. Nível de aprendizagem da turma em termos de leitura e escrita	Bom. A maioria apresenta bom desempenho na leitura e escrita.	A maioria ainda em nível alfabético
23. Falhas do programa PACTO/PNAIC.	Falta de material de apoio para as turmas de 2º. E 3º. Ano.	Falta de recursos materiais para todas as turmas.

No início desta pesquisa, afirma-se que a proposta que aqui se apresenta é a de conhecer o processo de formação docente oferecida pelo PACTO/ PNAIC, discutir o conceito de indisciplina e o lugar desta em programas de formação docente, delimitar o alcance das propostas do PACTO/ PNAIC junto ao professor do Ciclo de alfabetização, contemplando a objetividade e aplicabilidade do projeto político pedagógico da escola. O questionamento maior, nesse sentido, é entender em que medida as propostas de formação continuada oferecidas pelo PACTO-PNAIC têm contribuído para a intervenção docente em casos de indisciplina e consequente dificuldade de aprendizagem no contexto do ciclo de alfabetização da Escola Municipal Elódia Vellôso de Souza.

Logo no início das questões, as duas entrevistadas colocam que a formação mais recente que tiveram foi justamente a proposta pelo PACTO/PNAIC, e que ocorreram há menos de dois anos. Ambas trabalham na educação há mais de 10 anos e, portanto, conhecem bem o perfil do alunado. Percebe-se, então, uma diferença nos olhares de ambos para com esse aluno e com a comunidade de entorno e mesmo na visão geral. A entrevistada 1 mostra-se mais realista, e a entrevistada 2 mais otimista em relação às possibilidades dos alunos, das famílias e do próprio projeto pedagógico.

Na conversa que antecede ao questionário, foi notado claramente que a entrevistada 1 sentia-se mais cansada com os rumos da quantidade de projetos que o governo impõe, mas que, entretanto, não tem resultados em curto prazo. Considerando-se que, aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita, o domínio das 37 correspondências grafofônicas¹², a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos e levando em consideração a concepção apresentada pelo PNAIC, percebe-se que, no campo educacional, a alfabetização é uma das maiores prioridades nacionais no contexto atual e que, nesse processo, o professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental precisa ter clareza do que ensinar e de como deve ensinar. Em outras palavras, é necessário que ele tenha clareza da concepção de alfabetização e letramento presente nos documentos nacionais para que esta esteja subjacente à sua prática. E quando as questões de indisciplina perpassam dificultando esse trabalho está claro que medidas devem ser tomadas sejam elas referentes à formação do professor, seja quanto a participação da família ou a forma como a gestão escolar é conduzida. Entende-se que esses aspectos são previstos pelo PACTO /PNAIC quando propõe: Formação presencial continuada para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo e Gestão, controle e mobilização social, enquanto dois de seus quatro eixos.(BRASIL, 2012).

Em questões subsequentes, quando inquiridas acerca do Projeto Político pedagógico da Escola, ambas o relacionam às necessidades de aprendizagem, de formação de cidadania, ética, índice de aprovação enfim. O PPP aqui, é visto numa visão micro, que certamente é o produto final, mas não é o todo. Isso porque o Projeto Político Pedagógico é alma da escola e nele devem estar contidas todas as referências do que a escola é e o que ela representa, por isso, deve ser construído observando os princípios democráticos que conduzem à participação de todos os segmentos que representam a escola, juntamente com o corpo docente. De acordo com Hora (2013), a escola, como uma instituição, deve procurar a socialização do saber, da ciência, da técnica e das artes produzidas socialmente, deve estar comprometida politicamente e ser capaz de interpretar as carências reveladas pela sociedade, direcionando essas necessidades em função de princípios educativos capazes de responder às demandas sociais.

Quando as entrevistadas falam que a escola é democrática porque envolve a

comunidade, ao mesmo tempo, queixam-se da falta de participação dos pais no cotidiano escolar dos filhos, podem estar dando a essa participação a dimensão de apenas participação nos eventos e festas da escola, o que certamente são momentos importantes, mas não o todo. O Projeto Pedagógico da Escola Municipal Elódia Vellôso, relata que com relação ao IDEB, no ano de 2011, a escola conseguiu superar a meta estimada, realidade esta que alavancou maior estímulo e autoreconhecimento por parte dos docentes. Sabe-se que como aspecto positivo para este resultado, deve-se citar o empenho entre direção, coordenação e corpo docente, pois o estudo e aplicação de questões desafiadoras e diversas todos os anos, propiciando um melhor preparo na época da Prova Brasil. No entanto, ainda se acompanha como aspecto negativo o desinteresse e indisciplina de alguns educandos que acabam refletindo no não alcançar das propostas docentes. Hoje, a escola também tem refletido negativamente em seu processo a divisão de carga horária da coordenação pedagógica com outra escola, fator este que comprometeu diretamente o acompanhamento do corpo discente e da realização processual dos projetos desenvolvidos na escola. (PPP,2015). Continua afirmando que: a sistematização dos conteúdos procura ser condizente com a realidade dos educandos – considerando avanços, entraves e dificuldades de aprendizagem –, tendo como referência as propostas curriculares e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN do Ensino Fundamental I e Fundamental II. Mas ainda se tem consciência que o processo de maturidade do docente vem sendo processual no que diz respeito à manutenção desta condizência com a realidade local em todo período letivo. Além disso, percebe-se que a parceria desenvolvida com os pais e com a comunidade local, mesmo realizando projetos de empreendimento, a escola ainda não atinge o quantitativo desejado de pais participantes (PPP,2015). Tem como prioridade, uma necessidade de renovação, exigindo quebra de paradigmas em direção à autonomia e participação de toda a comunidade escolar vigente validando assim a perspectiva de gestão participativa e democrática(PPP,2015). A natureza processual da educação faz deste projeto pedagógico um instrumento de trabalho, para a realização da missão e dos ideais dessa instituição. Assim sendo, o presente Projeto tem a função articuladora, identificadora, retroalimentadora e ética (PPP,2015). O fazer pedagógico consiste no processo de (re)construção da aprendizagem, que se dá nas relações do sujeito consigo mesmo e com os outros, as quais processam-se num contexto social e institucional marcados pela história. Também permeia pela função política, enquanto

coloca o exercício da educação comprometido com a qualidade e o exercício da cidadania. Desse modo, esta Instituição Escolar pretende privilegiar a produção e a construção do conhecimento de forma sistematizada e sistêmica, partindo da reflexão, do debate e da crítica numa perspectiva criativa e interdisciplinar, bem como a recuperação do conhecimento enquanto práxis, reflexão, dúvida, compreensão e crítica do que nos é oferecido pela observação e pela experiência do mundo físico e social, bem como pelas mídias tecnológicas disponíveis. Sendo assim, a escola passa a dar maior ênfase ao processo de aprendizagem do aluno, capacitando-o a elaborar o conhecimento que espera ser alcançado. Segundo Freire,

A construção de uma democracia séria, que implica na mudança das estruturas da sociedade, na reorientação da política da produção e do desenvolvimento, na reinvenção do poder, na justiça aos espoliados, requer também o desenvolvimento de gostos democráticos' no trabalho político-pedagógico da escola, o que não se faz com palavras desencarnadas, mas com reflexão e prática (FREIRE, 1997, p 77).

Nessa perspectiva, a educação progressista para Freire (1997), passa necessariamente, pela intervenção democrática do educador, pela construção de uma relação dialógica e de respeito ao educando, aos seus saberes, que demanda o conhecimento das condições concretas em que vive, as quais condicionam seu pensar, sua cultura sua história. Conhecer a realidade em que os educandos vivem é fundamental para ter acesso à maneira como pensam e perceber o que sabem e como sabem (PPP, 2015).

Estes trechos do PPP relacionados com a fala das professoras entrevistadas, contrapõem o aspecto de democratização e participação da comunidade numa visão de gestão democrática e participativa e é claro esse aspecto compromete a efetivação do PPP tal qual proposto. De acordo com Hora (2013), a questão da democratização da escola tem sido analisada sob três aspectos, de acordo com a percepção dos órgãos oficiais que entendem a democratização do ensino como a facilidade de acesso à escola pelas camadas mais pobres da população para tal, desenvolvem programas que têm como principal objetivo o aumento do número de vagas, com a construção de salas de aula e escolas, garantindo o seu discurso de universalização do ensino, sem atentar, na prática, para as condições mínimas necessárias para a efetivação desse processo "democrático", não oferecendo salário digno aos professores e condições de trabalho favoráveis ao ensino e à aprendizagem; ou na

perspectiva dos educadores, especialmente daqueles que fazem uma análise mais crítica do processo educacional: democratização como ampliação do acesso à instituição educacional; democratização dos processos pedagógicos e democratização dos processos administrativos. Os educadores encaram a democratização como o desenvolvimento de processos pedagógicos que permitam a permanência do educando no sistema escolar, através da ampliação de oportunidades educacionais.

Assim, a gestão democrática em educação deveria estar articulada ao compromisso social e político e também com os interesses reais e coletivos, de classe, e além dos problemas da educação institucionalizada, a escola tem uma contribuição indispensável e insubstituível, embora limitada, a dar para a afirmação histórica das classes populares, na medida em que pode favorecer a ampliação da compreensão do mundo, de si mesmo, dos outros e das relações sociais, essencial para a construção da sua presença histórica, responsável e consciente, no exercício concreto da cidadania. O PPP é muito mais do que um condensador de propostas de aprendizagem escolar, é um motor de aprendizagem de vivências sócio políticas para a comunidade como um todo. O PPP da escola coloca formação do professor, parceira com a comunidade em termos de metas e estratégias para o ano, mas o PPP infelizmente em muitas situações só cumpre sua função burocrática na escola.

Quando inquiridas sobre os avanços obtidas com o PACTO/PNAIC ambas afirmaram que sim, que isso aconteceu e que de certo modo ajudou em casos de indisciplina. A entrevistada 1, sempre mais otimista que a entrevistada 2, atribui mais uma vez as dificuldades de aprendizagem à falta de interesse e de acompanhamento familiar e indisciplina dos alunos. De acordo com os cadernos do PACTO/PNAIC na formação continuada, o papel desempenhado pelo sujeito é tanto de estudante, quanto de profissional, sendo preponderante o papel de profissional. Ali, os autores ainda preconizam que na formação inicial geralmente as questões são voltadas para a teoria e na formação continuada para a prática, embora ressaltem a existência de autores, que enfatizam o equilíbrio entre a teoria e a prática, tanto na formação inicial, quanto na continuada. Considerando que a formação continuada é voltada para profissionais, e que esses já trazem conhecimentos, saberes e práticas muitas vezes sedimentados em seu cotidiano, a orientação é que alguns princípios sejam contemplados durante o processo formativo, que são aqueles que sedimentos sua identidade profissional. (BRASIL, 2012)

A respeito do lúdico e sua utilização, são unânimes em afirmar a necessidade e importância desses no processo de aprendizagem e o quanto beneficia em termos de comportamento, interesse e aprendizagem. Queixam-se apenas da escassez dos recursos, e a crítica ao PACTO/PNAIC se dá nesse sentido de escassez de material para todas as turmas. A importância do lúdico é trazida por Soares (2011), como um pressuposto para que a educação dê certo

Uma das maneiras de fazer isso é criando um currículo que oriente a criança em sua progressiva inserção no mundo social, no mundo da natureza, e propicie oportunidades para que ela desenvolva linguagens, por meio de sua introdução no mundo da música, da expressão corporal, das representações simbólicas e também no mundo da escrita. É uma fase em que a criança está se desenvolvendo em várias frentes, desde a motora, a do convívio social, da inserção cultural, etc. A escola propicia o processo formal de inserção da criança na sociedade e em sua cultura. E uma parte importante desse processo é a introdução à escrita, ao mundo do impresso. Então é também o momento em que a criança deve e pode ser introduzida no mundo do letramento (SOARES,2011p.124).

Um aspecto interessante observado é que o Programa não consta no PPP da escola e em nenhum momento é citado, apesar de fazer parte dos programas da Secretaria Municipal da Educação no município há cerca de 2 anos.

Segundo o projeto PACTO/PNAIC, para que o processo de alfabetização se efetive, é necessário que os professores estejam preparados, motivados e comprometidos, e acompanhem o progresso da aprendizagem das crianças. Contudo, é preciso disponibilizar o acesso aos instrumentos pedagógicos e é importante que o professor, figura central neste processo, saiba utilizá-los, todavia, o PNAIC considera que é preciso assegurar a formação continuada para o trabalho ser desempenhado com competência e entusiasmo.

O PNAIC sinaliza que o papel do professor é importante para a sociedade e para o desenvolvimento do conhecimento do mundo, pois é ele quem favorece a aprendizagem e “organiza um determinado conhecimento e dispõe de uma certa maneira de propiciar boas condições de aprendizagem” (BRASIL, 2012d, p.6). Os princípios apontados e perseguidos pelo PNAIC, colocam o professor como figura central no processo ensino/aprendizagem, ao adotar uma metodologia no curso de formação continuada pautada na prática da reflexividade, que aprimora de maneira constante a prática pedagógica do professor, a partir de experiências compartilhadas,

de reflexões sobre trabalhos desenvolvidos e do aprendizado de escolhas didáticas que garantam o aprendizado do aluno. Considera-se assim, na entrevista com os professores que metade do caminho é material, mas a outra metade é formação, é motivação e persistência e, sobretudo, vocação. Não é fácil e nunca vai ser, mas há que se acreditar e ter vontade.

3.6 INDISCIPLINA EM FORMAÇÕES DOCENTES: POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO OU VÃ FILOSOFIA?

O conceito de indisciplina estudado em capítulo anterior, segundo Garcia (1999) tem três formas de expressão: a) como conduta do aluno, b) como dimensão dos processos de socialização, c) como reflexo dos relacionamentos que os discentes possuem na escola e a forma como isso interfere no seu contexto de aprendizagem cognitiva. Segundo o autor, um quarto plano, pode ser considerado, no qual “do lado da escola pode ocorrer alguma incongruência em relação aos referenciais assumidos, de tal forma que também a escola pode ser eventualmente considerada indisciplinada” (GARCIA, 1999, p. 102). De acordo com Xavier (2002), tem relação direta com a escola uma vez que demonstra o cotidiano dos alunos e como vivem a escola e seus conteúdos. Fugir ao controle é uma forma de questioná-lo, minando as relações de poder univocamente estabelecidas. Nesse sentido, as questões acerca da indisciplina tendem a desestabilizar a autoridade docente e em consequência, a prática pedagógica do profissional da educação, causando sem sombra de dúvidas, um problema a ser resolvido na escola e pela escola. Foi visto que a formação inicial do professor sendo sólida, irá subsidiar teóricos para esses mesmos professores atuarem de maneira mais efetiva, seja nas atividades planejadas, ou coordenadas de acordo com um projeto político pedagógico de um estabelecimento de ensino. Mas apenas no contato com a prática, é que ocorre o desafio e frente às situações complexas que precisarão ser vistas de forma contextualizada e com o olhar interdisciplinar.

Durante a formação, é importante que o professor traga essas suas experiências para o campo de trabalho com um olhar sistematizado sobre o assunto, porém não determinista ou com receitas prontas. Mas com o olhar reflexivo, crítico, trazendo a indisciplina como um problema a ser compreendido e resolvido pela escola,

pelo conjunto que forma a escola e não apenas, como um problema pessoal seu. A ação sem dúvida pode partir dele, mas não se encerra nele.

Assim, a resposta para o esforço empreendido na formação (nesse caso específico com o projeto PACTO PNAIC), pode estar na confecção e efetividade do Projeto Político Pedagógico na escola. Nele pode estar contido ou não o encaminhamento necessário para sedimentar o saber adquirido, colocando-o em prática, principalmente, aqueles que dizem respeito à indisciplina. Segundo Veiga (2002, p.09), a elaboração do Projeto Pedagógico propicia aglutinar “crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo”.

O esforço coletivo na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola tem no seu cerne a finalidade de observar o cumprimento do artigo segundo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), ou seja, “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Para garantir esses desdobramentos, é mister identificar as aspirações de seus segmentos, cujas intencionalidades passam a compor este documento que, se elaborado coletivamente, oportuniza a reflexão acerca da complexidade educacional.

Nesse processo, a gestão democrática, somada a uma coordenação pedagógica atenta com os paradigmas atuais da educação têm extrema importância, pontuando a articulação entre os diferentes segmentos da comunidade escolar. Mas em absoluto, o PPP não encerra o assunto e tampouco pode ser considerado como a resposta final e definitiva para o trabalho de formação dos professores, mesmo porque não se pende apenas dele. Tampouco encerra a questão da indisciplina que está inserida num contexto amplo. Sendo assim, é impossível acreditar que o que se tem atualmente em termos de formação irá debelar essa questão que é histórica e cultural e está localizada no seio não só da escola, mas dos lares, da comunidade e que infelizmente, utiliza a escola como um espaço a mais de expressão. O que se considera aqui, é que estando o professor instrumentalizado teoricamente, imbuído de valores e crenças na mudança e com um olhar sempre aberto e pronto a intervir, apesar de todas as mazelas da profissão, então, o fazer pedagógico, pode sim, interferir de maneira positiva na questão indisciplina. Influenciando na aprendizagem e cuidando para que não haja dicotomia entre o fazer

pedagógico e a reflexão teórica, possibilitando que os alunos saibam pensar, resolver problemas, encontrar e sintetizar informações, ao mesmo tempo ser capaz de cumprir a sua autonomia de aprendizagem colaborativa e equânime. Por isso, existe a necessidade do professor acompanhar as transformações da sociedade e o PACTO/PNAIC propõe a formação dos professores alfabetizadores direcionando maneiras para a atuação docente flexíveis e adaptáveis às suas realidades.

Considera-se assim, que o Programa tem uma proposta pertinente, que poderá intervir em casos de indisciplina, que o professor está sendo formado para isso, mas a efetividade do PPP da escola, o próprio contexto escolar demanda outras revisões no sentido de combater esse problema. Enquanto isso, o docente vai diluindo, com a formação, aqui em especial, nos reportamos a do Pacto-Pnaic, com a interdisciplinaridade, com o lúdico... a indisciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor preparado e conhecedor do seu entorno sabe se adaptar para atender a diversidade de alunos ao invés de tentar homogeneizar o seu grupo de alunos. O que falte talvez, e aqui sem julgamentos, mas com um pouco de reflexão, é olhar para situação de forma clara, objetiva e sabê-la em suas mãos e, portanto, em sua decisão seguir adiante, correr riscos, refazer sua ação ou deixar as coisas chegarem a pontos onde além de riscos profissionais a situação descambe para a violência que é o estágio último das relações adoecidas na sociedade.

Acreditar que é possível refazer as práticas e fazer outro caminho diferente daquele que porventura não tenha levado a lugar algum, não é apenas condição do profissional em transformação. É condição do ser humano, que socialmente localizado sabe que a vida, o mundo e o futuro não esperam. É preciso refazer já. E não sedimentar. Refazer no percurso e entender que nunca haverá formas nem fórmulas definitivas para nada e muito menos para o ser humano. Passa por uma questão de identidade profissional e, sobretudo, pela questão da identidade humana. A confecção dessa pesquisa revela um professor desafiado, a cada dia, por situações, entre esperadas e inusitadas, com um aluno que o empurra a cada dia ao desafio do autoconhecimento, do conhecimento do seu ofício e mais ainda, da rearticulação flexível dos seus saberes, somados à experiência que não deve ser menosprezada. O professor em questão problematiza esse processo infindo de formação que quando acomoda uma estratégia já está em um devir. Isso inquieta, isso desestabiliza, isso deixa o profissional inseguro. Ainda assim, o professor aqui, procura seguir mesmo com suas dificuldades a proposta do PACTO/PNAIC e até confidenciam que talvez tenha sido a proposta mais consistente entre tantas apresentadas pelos governos em tantos anos de busca por uma educação de qualidade. Retomando um aspecto que foi tratado anteriormente, entende-se que as relações entre todos na escola, à medida que se atravessa o plano coletivo (interpsicológico) rumo ao individual (intrapicológico), são interpretadas, significadas e internalizadas, seja no que diz respeito aos alunos, professores, equipe técnica ou funcionários. Assim, para compreender os aspectos da indisciplina não há que se buscarem as causas apenas nos alunos, mas lembrando o que Vygostky (1978) já afirma lá atrás um comportamento desencadeado pelas relações, na interação do indivíduo com o meio.

A escola é apenas uma parte desse aspecto. Dessa forma, não há que se atribuir ao aluno enquanto ser individual a responsabilidade total da situação. Tampouco a esse ou aquele fator de forma isolada. O que se vê é uma deficiência nas relações institucionais que envolvem fatores de ordem teórica, metodológica, afetiva, mas também concepções que norteiam a escola, condições de trabalho, oportunidades de trocar experiências com os colegas ou outras pessoas envolvidas, de refletir sobre o projeto pedagógico, discutir novas propostas de intervenção, entre outras situações.

O plano inicial do PACTO/PNAIC é que, em dois anos, todos os alfabetizadores recebam a formação continuada do programa e possam, assim, mudar suas práticas para garantir que nenhuma criança avance para o 4o ano sem estar alfabetizada. O Pacto é uma tentativa de cercar e controlar melhor a alfabetização das crianças e, em termos de programa de alfabetização, tem uma identidade própria. O objetivo do Pacto, de usar a articulação de estratégias (formação, material e avaliação) para garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas até 8 anos de idade pode ser nobre, mas, de acordo com especialistas, é irreal pensar que é possível partir de níveis tão desiguais e chegar a um mesmo ponto ao mesmo tempo. Certamente, as implicações da indisciplina na prática pedagógica é grande, mas não há como repensá-la sem uma reflexão e um questionamento acerca das crenças e das ações desenvolvidas no cotidiano escolar que podem estar aprisionando o indivíduo sob o discurso ilusório da educação para a autonomia, sem atentar para questões de ordem de formação e ordem metodológica. Na escola em questão, percebeu-se a boa vontade, o empenho e o comprometimento com uma educação pautada em valores enquanto características fortes no grupo. A educação em valores é uma exigência da sociedade do conhecimento inserido no mundo globalizado e marcado, no início deste século por mudanças tecnológicas e novos paradigmas políticos, culturais e educacionais” (MARTINS, 2005). Por isso, é fundamental que a escola tenha presente em seu dia-a-dia também o ensino de valores. Por mais que a formação continuada seja contextualizada, é insuficiente para garantir a alfabetização. A ideia de garantir a alfabetização é muito complexa, porque há fatores intraescolares e extraescolares que também impactam o processo de alfabetização. Por exemplo: é mapeado há décadas o quão desigual é o acesso das crianças à leitura e à escrita antes de entrarem na escola, em função das condições socioeconômicas das famílias. Assim, a formação de professores ajuda e contribui para que a alfabetização aconteça, mas não é suficiente para garantir que 100% delas sejam alfabetizadas. Esse ensino pode

ocorrer tanto de maneira formal, como informalmente, isto é, tanto em atividades planejadas, elaboradas, previstas e estabelecidas durante o período letivo, como em situações não previstas, por meio de acontecimentos e relatos que ocorrem dentro e fora das escolas, permeando o relacionamento das pessoas. A dedicação e o interesse para com o crescimento pessoal e a formação em serviço é outra tônica do grupo. Esses ingredientes, somados aos esperados estímulos externos, certamente farão dessa escola um bom referencial na utilização do programa PACTO/PNAIC no município e mais que isso um referencial na alfabetização da escola que consegue inibir, ou melhor, erradicar a indisciplina. Muito se discute sobre o PNAIC enquanto política pública, mas do ponto de vista dos milhares de professores envolvidos na iniciativa, a maior expectativa é pedagógica. O programa irá oferecer ferramentas para aplicar na sala de aula? O intuito da formação é ensinar a aplicar o conteúdo do material ou refletir no plano teórico sobre o que significa alfabetizar? Na prática o que se pode empreender é que a partir das formações docentes se proponham ações coletivas e projetos que visem a sensibilização para conter a indisciplina por meio principalmente de aprendizagens significativas e distanciadas de práticas repressoras e autoritárias. Projetos que possam atrair cada vez mais pais e comunidade para a vida escolar e, sobretudo, convocá-los à responsabilização pelo aprendizado e formação dos filhos/alunos. Essa pesquisa enquanto instrumental teórico pode ser referencial para que saia do papel e parta para a prática, atividades que possibilite a toda a comunidade da escola supracitada viabilizar um aprendizado de maior qualidade, visto que existem condições preexistentes para isso, e o professor enquanto sujeito eixo do PACTO/PNAIC é predisposto para tal demanda.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. C. de. Introdução: Gestão da Escola. In: ANDRADE, Rosamaria Calaes de (org.); ACÚRCIO, Marina Rodrigues B. (coord.). **A gestão da escola**. Porto Alegre/Belo Horizonte: Artmed/Rede Pitágoras, 2004 (Coleção Escola em ação; 4).

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias da supervisão**. Porto: Porto, 2005.

AQUINO, J. G. **Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno**. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1996

_____, J. G. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

_____. **A indisciplina e a escola atual**. Revista Faculdade de Educação, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, jul. /Dez 1999.

_____. **A violência escolar e a crise da autoridade docente**. Cadernos CEDES, Campinas, v.19, n. 47, p. 7-19, dez. 1998.149

_____. **A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento**. In:AQUINO, Julio Groppa. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 2006.

BATISTA, A. S. e CODO, W. (1999). **Crise de identidade e sofrimento**. In: CODO, W. (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes / Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2. ed. 1982 (publicado originalmente em 1970)

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

DE LA TAILLE, Yves. **A Indisciplina e o sentimento de vergonha**. In: Aquino, Julio Groppa (org). *Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

_____. **Limites: três dimensões educacionais**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP: EDUSC.1999.

FERREIRA, Andrea. T. B. e LEAL, Telma F. A formação continuada de professores: enfim o que pensam e sugerem os docentes? In:**Formação continuada de professores: Reflexões sobre a prática**. Recife: Editora Universitária, UFPE, 2010.

FERREIRA, Andrea. T. B. Os saberes docentes e sua prática. In: Andrea Tereza Brito Ferreira; Eliana Albuquerque; Telma Leal. (Org.). **Formação Continuada de Professores: questões para reflexões**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. (2ª ed., R. Ramalhete, Trad.). Rio de Janeiro: Vozes. 1994

_____. **Microfísica do Poder**.15a ed. Graal - RJ, 2000.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo.**Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar**. 9ª edição. São Paulo: Olho d'Água/Loyola, 1998.

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

GATTI, Bernadete. **Formação Continuada de Professores: A questão psicossocial**. Cadernos de Pesquisa, n. 119, 2003 . GIOVANI,

L.M. **O ambiente escolar e ações de formação continuada**.In:CHAVES.S.M e

TIBALI E. F. (orgs). **Concepções e práticas em formação de professores – diferentes olhares.** Goiânia: Alternativa, 2003. GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**, 4ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991

GRAMSCI, A . **Marx e a pedagogia moderna.** São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1991

HALBAWACHS, Maurice. *Lescadressesociaux de lamémoire.* Paris, Albin Michel, 1994. In Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa /** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

<http://estaremsi.com.br/a-educacao-que-temos-rouba-dos-jovens-a-consciencia-o-tempo-e-a-vida/> Acesso em 24/04/2015.

HYPOLITO, A. M. **Processo de trabalho na escola: uma análise a partir das relações de classe e de gênero. Processo de trabalho na escola: uma análise a partir das relações de classe e de gênero** 1994. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 1994

_____ A. M.; VIEIRA, J. S. **Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle.** In: Hypolito, A. M.;Vieira, J. S.; Garcia, M. M. A. In: Trabalho docente: formação e identidades. Pelotas: Seiva Publicações, 2002. HOUPERT, Danièle. *Quels principes pour la formation continue? Enseigner, un métier qui s'apprend.* Cahiers pédagogiques, n.435, p. 45-49, 2005. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa /** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012.

IMBERNÓN, Francisco, **Formação continuada de professores,** Porto Alegre: Artmed, 2010.

KAMI, C.; DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil: implicações na teoria de Piaget**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KRAMER, S. et al. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 2005

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

MABILON-BONFILS, B. L'invention de la violence scolaire "**A invenção da violência escolar**". Saint-Agne: Érès, 2005.

MANCEBO, Deise. **Uma análise da produção escrita sobre o trabalho docente em tempos de globalização**. In: MANCEBO, Deise e FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (orgs). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTINS, V. **A prática de valores na escola**. In: **Diálogo, Revista de Ensino Religioso**. São Paulo: Paulinas, nº 37, fevereiro/2005.

MARQUES S. A. **A disciplina no cotidiano da sala de aula e seu papel na (de)formação do sujeito**. Fortaleza: UFC, 1998. Dissertação de Mestrado NÓVOA, Antonio. **Vida de Professores** (org) Porto: Porto Editora, 1995. NUNES, Célia M. F. **Saberes docente e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. In **Educação e Sociedade** v.22 n. 74. Campinas, 2001.

ORTEGA, R.; DEL REY, R; GOMES, P. **Estratégias educativas para la prevención de la violencia. Mediación y diálogo**. Madrid: Cruz Roja Juventud, PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PINO, Angel. **Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, p. 763-785, 2007.

_____. **Ensinar-aprender em situação escolar: perspectiva histórico-cultural**. Contrapontos, Itajaí, v. 4, n. 3, p. 439-460, set./dez. 2004.

PIROLA, Sandra Mara Fulco. **As marcas da indisciplina na escola: caminhos e descaminhos das práticas pedagógicas** / Sandra Mara Fulco Pirola – Piracicaba,

2009 155 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências Humanas - Programa de Pós- Graduação em Educação / Universidade Metodista de Piracicaba.

SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

TIBA, Içami. **Disciplina, limite na medida certa**. São Paulo: Editora Gente, 1996

VASCONCELLOS, C. S. **Metodologia Dialética-Libertadora de Construção do Conhecimento em Sala de Aula** (Série Cadernos Pedagógicos do Libertad, n. 2). São Paulo, Libertad. 1991.

_____. **Os desafios da indisciplina em sala de aula e na escola**. Série Ideias n. 28, São Paulo: FDE, 1997.

_____. **Disciplina: construção da disciplina consciente e Interativa em sala de aula e na escola**. 7.ed. São Paulo: Libertad, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro e CASTANHO, Maria Eugênia. L. M. (orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. 3ª edição. Campinas: Papirus, 2002.

VYGOTSKY, L.S. **A formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1995.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1996
XAVIER, M. L. (Org.). **Disciplina na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

ZAGURY, Tania. **Sem padecer no paraíso: em defesa dos pais ou sobre a tirania dos filhos**. Rio de Janeiro: Record, 1996.