

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAEd - CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

DEIWSOON SILVEIRA FAGUNDES

INDISCIPLINA NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DO PROJETO BOA CONDUTA

JUIZ DE FORA

2017

DEIWSOON SILVEIRA FAGUNDES

INDISCIPLINA NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DO PROJETO BOA CONDUTA

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. André Bocchetti

JUIZ DE FORA

2017

DEIWSON SILVEIRA FAGUNDES

INDISCIPLINA NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DO PROJETO BOA CONDUTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. André Bocchetti (PPGP/UFJF) (Orientador)

Prof. Dr^a Angélica Cosenza Rodrigues (PPGP/UFJF)

Prof. Dr^a. Teresa Paula Nico Rego Gonçalves (UFRJ)

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.

(Michel Foucault)

AGRADECIMENTOS

A Deus, que através de sua intervenção e benevolência concedeu-me a oportunidade de conquistar, sobrepujar as dificuldades e celebrar esse Mestrado.

Agradeço ao meu destemido pai, Victor Fagundes Dumont (*in memoriam*), por não ter medido esforços em garantir meus estudos, apesar das dificuldades.

À minha mãe Ivalda, pelo amor incondicional, pela dedicação incansável, e por fazer do meu o seu próprio sucesso.

À minha irmã Andréa, e minha sobrinha Vanessa pela inabalável entrega, amizade sincera e divertida convivência.

À minha namorada Elce, pelo carinho e compreensão que me permitiram manter sempre confiante.

À minha colega mestranda Gessinea, pela generosidade e consideração.

Ao meu orientador, professor Dr. André Bochetti, pela atenção, confiança e paciência dedicadas a mim e ao meu trabalho.

Ao meu Agente de Suporte Acadêmico Vitor Figueiredo, pela dedicação e apoio relevante.

À Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais que me concedeu esta oportunidade de crescimento.

À Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), por oportunizar profundas reflexões acerca da educação no país.

RESUMO

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão a ser estudado irá discutir o projeto disciplinar Boa Conduta, inserido na gestão da Escola Estadual Professora Carmem Lúcia, localizada em um município da região do vale do Rio Doce, em Minas Gerais. Mediante este contexto, a pergunta norteadora desta pesquisa é: como o projeto disciplinar Boa Conduta pode se tornar uma ferramenta de gestão adequada para lidar com a questão da indisciplina? O objetivo geral deste estudo é investigar o Projeto Boa Conduta, levantando as causas que levaram à sua criação e mapear os significados, valores e hierarquias criadas a partir dele. Os objetivos específicos são: i) descrever o Projeto e o ambiente escolar que o gerou; ii) analisar o Projeto, de modo a levantar as causas do seu surgimento; iii) e propor um plano de intervenção para readequação do Projeto Boa Conduta. Assumimos como hipótese que os problemas de disciplina na sala de aula, que motivaram a criação do Projeto, estão mais relacionados à fragilidade da proposta pedagógica da escola do que a um ambiente de desrespeito ou violência, embora o Projeto tenha contribuído com o monitoramento e melhoria da indisciplina na referida instituição. Não obstante, a utilização de uma ferramenta de vigilância e coerção na prática escolar descaracteriza um dos maiores objetivos da escola, que é desenvolver a cidadania. A assimilação da importância do exercício dos direitos e deveres, segundo as normas vigentes, não pode ser adquirida mediante a imposição, mas pela compreensão da sua importância para o convívio social. Para desenvolvimento deste trabalho utilizar-se-á como principal referencial teórico a obra “Vigiar e punir”, de Michel Foucault, e como metodologia a pesquisa qualitativa, tendo como método de investigação o estudo de caso, no qual serão usados instrumentos de coleta de dados: a pesquisa documental e a realização de entrevistas com o gestor, com o pedagogo e com os professores, além da realização de um grupo focal com os alunos. A dissertação será composta por três capítulos. No primeiro capítulo é apresentado o caso de gestão e o contexto que levou ao surgimento do Projeto Boa Conduta, além de sua trajetória até os dias atuais. No segundo capítulo o Projeto será analisado sob uma perspectiva teórica, e com base nos dados obtidos na pesquisa de campo. No terceiro capítulo propõe-se o plano de intervenção, a ser implementado pela referida instituição com o objetivo de tentar corrigir fragilidades detectadas na operacionalização do projeto analisado.

Palavras-Chave: Indisciplina; Vigilância; Coerção; Projeto Político Pedagógico.

ABSTRACT

This dissertation was developed under the Professional Master in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The case of the administration to be studied will discuss the discipline project Boa Conduta, inserted in the management of Escola Estadual Professora Carmen Lucia, located in a municipality in the region of Vale do Rio Doce, in Minas Gerais. In this connection, the guiding question of this study is: How will the discipline project Boa Conduta can become a management tool suitable for dealing with the issue of indiscipline? The overall goal of this study is to investigate the project Boa Conduta, lifting the causes that led to its creation and map the meanings, values and hierarchies are created from it. The specific objectives are: (i) describe the project and the school environment that generated it; (ii) analyze the project, to raise the causes of their emergence; iii) and propose a plan of action for adaptation of the project Boa Conduta. We take as a hypothesis that discipline problems in the classroom, which led to the creation of the project, are more related to the fragility of the pedagogical proposal of the school than to an environment of disrespect or violence, although the project has contributed to the monitoring and improvement of indiscipline in this institution. Nevertheless, the use of a tool of surveillance and coercion in school practice characterize one of the most important objectives of the school, which is to develop citizenship. The assimilation of the importance of the exercise of rights and duties according to the rules, cannot be gained through the imposition, but by understanding its importance for social interaction. For this study will be used as the main theoretical framework the work "Discipline and Punish ", Michel Foucault, and as a methodology qualitative research, having as a method of investigation the case study, which will be used instruments of data collection: the documentary research and interviews with the manager, with the pedagogue and with teachers, in addition to the completion of a focus group with students. The dissertation will consist of three chapters. In the first chapter is presented the case of management and the context that led to the emergence of the project Boa Conduta, in addition to its trajectory until the present day. The second chapter will the project be analyzed under a theoretical perspective, and based on the data obtained in field research. In the third chapter proposes to the intervention plan, to be implemented by this institution with the aim of trying to correct weaknesses identified in the operation of the project analyzed.

Keywords: Indiscipline; Surveillance; Coercion; Political Pedagogical Project.

LISTA DE ABREVIATURAS

BDPBG	Banco de Dados do Projeto Boa Conduta
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
EEPCL	Escola Estadual Professora Carmem Lúcia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
JEMG	Jogos Escolares de Minas Gerais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Reformulação do Projeto Político Pedagógico.....	88
Quadro 2 Sensibilização da comunidade escolar sobre a necessidade de reformular a proposta pedagógica.....	88
Quadro 3 Estudos sobre a legislação educacional.....	89
Quadro 4 Criação de bases pedagógicas de ação.....	90
Quadro 5 Construção da missão da escola.....	91
Quadro 6 Inserção de orientações sobre disciplina escolar.....	92
Quadro 7 Readequação do Projeto Boa Conduta.....	93
Quadro 8 Sensibilização da comunidade escolar sobre a readequação do Projeto Boa Conduta.....	94
Quadro 9 Extinção do viés punitivo (sanção/premiação).....	94
Quadro 10 Verificação da pertinência do Projeto como ferramenta de levantamento de dados.....	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ocorrências de falta de uniforme.....	23
Tabela 2 – Alunos em intervenção.....	31
Tabela 3 – Número de ocorrências de atrasos na entrada do turno.....	43
Tabela 4 – Número de ocorrências de depredação de carteiras escolares.....	43

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 O PROJETO DISCIPLINAR BOA CONDUTA COMO FERRAMENTA DE GESTÃO NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA CARMEM LÚCIA.....	15
1.1 A Escola Estadual Professora Carmem Lúcia e o contexto escolar na implantação do Projeto Boa Conduta.....	15
1.2 O Projeto Boa Conduta	30
1.2.1 Os relatórios periódicos do Projeto Boa Conduta.....	41
1.2.2 O aspecto punitivo do Projeto Boa Conduta.....	44
1.2.3 O Certificado de Boa Conduta e seus impactos na comunidade escolar.....	48
2 A ANÁLISE DO PROJETO BOA CONDUTA E SEUS DESAFIOS.....	51
2.1 O percurso metodológico.....	52
2.2 Uma análise do conceito de indisciplina.....	55
2.3 O Projeto Boa Conduta na perspectiva dos atores	60
2.3.1 A visão dos alunos sobre o Projeto Boa Conduta	61
2.3.2 O entendimento de indisciplina	69
2.3.3 O Projeto Político Pedagógico.....	76
3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	87
3.1 Reformulação do Projeto Político Pedagógico.....	87
3.2 Readequação do Projeto Boa Conduta.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	99
APÊNDICE A.....	102
APÊNDICE B.....	104
APÊNDICE C.....	106
ANEXO 1.....	107
ANEXO 2.....	108

INTRODUÇÃO

O aumento da violência vivenciada nas escolas chama atenção não apenas dos membros das comunidades escolares, mas também das autoridades públicas (Gestores e Ministério Público), configurando-se num dos maiores problemas educacionais nas últimas décadas. Diante do crescimento das dificuldades com relação à disciplina escolar, muitos gestores criam projetos com o objetivo de criar um ambiente mais organizado.

Neste sentido, a intenção deste estudo é analisar o Projeto Boa Conduta, criado com o objetivo de melhorar a disciplina discente na Escola Estadual Professora Carmem Lúcia, instituição que neste estudo recebe nome fictício para preservar a identidade dos sujeitos pesquisados, e que está localizada em um município da região do vale do Rio Doce, em Minas Gerais. O Projeto foi inserido no contexto escolar no ano de 2009, em função de constantes reclamações dos professores acerca da indisciplina dos alunos em sala de aula. Segundo os professores, a conduta inadequada dos alunos era um fator complicador do processo de ensino-aprendizagem. Após a implementação, uma comparação entre o número de ocorrências dos meses de abril de 2009 e de 2012 permitiu afirmar que o Projeto conseguiu reduzir as ocorrências em 87% (EEPCL, 2016). Entretanto, nos últimos anos (2013, 2014, 2015), o Projeto tem se mostrado menos eficaz no combate à indisciplina, pois os índices indicam uma estabilização do número de ocorrências disciplinares.

Os objetivos inicialmente pretendidos pelo Projeto aparentemente curvaram-se às dificuldades e atropelos da rotina da equipe gestora, presa à burocracia financeira e administrativa. Assim, o Projeto, que inicialmente tinha como objetivo identificar precocemente alunos considerados “problema”, para futuro acompanhamento, aparentemente atrofiou seus propósitos, restringindo-se ao binômio vigiar e punir.

Mediante esse contexto, a pergunta norteadora desse caso de gestão é: como o projeto disciplinar Boa Conduta pode se tornar uma ferramenta de gestão adequada para lidar com a questão da indisciplina? Para responder a esta pergunta, definiu-se como objetivo geral deste estudo a investigação do Projeto Boa Conduta, de modo a levantar as causas que levaram à sua criação, os seus significados, valores e hierarquias criadas a partir dele. Os objetivos específicos são: i) descrever

o Projeto e o ambiente escolar que o gerou; ii) analisar o Projeto, de modo a levantar as causas do seu surgimento; iii) e propor um plano de intervenção para readequação do Projeto Boa Conduta.

A hipótese defendida é a de que um estudo aprofundado sobre o Projeto pode indicar que os problemas de indisciplina na sala de aula, que motivaram sua criação, estavam mais relacionados à fragilidade da proposta pedagógica da escola do que a um ambiente de desrespeito ou de violência. Há indícios que a criação do Projeto, permeada pela representação dos professores sobre o conceito de indisciplina, é produto da fragilidade da proposta pedagógica da instituição na qual ele se desenvolve. Entre estes indícios está a indefinição de uma concepção pedagógica que oriente o trabalho dos professores, e, assim, os indique melhores formas de lidar com a indisciplina.

O conceito de indisciplina é complexo, mas pode ser pensado, a grosso modo, como negação da disciplina, ou como "[...] desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas pelo grupo" (ESTRELA, 1992, p. 17). Estrela considera a indisciplina como uma transgressão de regras que perturbam as condições necessárias para que ocorram as diversas aprendizagens coletivas em sala de aula. Neste caso, é preciso considerar que as regras são estabelecidas pelo grupo, segundo uma definição moral de condutas tidas como apropriadas ou inapropriadas, e é desta situação que é definida a indisciplina.

Com licenciatura em Física e professor por 12 anos (1993-2004), além de gestor da Escola Estadual Professora Carmem Lúcia por 11 anos (2004-2015), e agora atuando como vice-diretor da mesma instituição, sou responsável pela emissão de todos os relatórios relativos ao Projeto Boa Conduta. Por ser integrante da equipe gestora, também sou responsável pela análise destes relatórios, em conjunto com a equipe pedagógica. Tal proximidade com o Projeto instiga a analisá-lo, especialmente devido aos sentidos de indisciplina que gera nos membros envolvidos com a comunidade escolar, e que pode estar “encobrendo” uma limitação da proposta pedagógica da instituição de ensino.

A compreensão do problema deste caso de gestão contribuirá para uma análise da realidade escolar e para uma readequação do Projeto. Esta poderá auxiliar o trabalho dos professores, da equipe gestora, e, conseqüentemente, o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

Para analisar o Projeto Boa Conduta utilizou-se como referencial teórico a obra “Vigiar e punir”, de Michel Foucault (1988). Para o autor, as relações de poder existem em qualquer lugar: “[...] o poder está em toda parte; não porque englobe tudo, e sim, porque provém de todos os lugares” (FOUCAULT, 1988, p. 103). O autor defende que são essas correlações de força, em sua desigualdade, que, continuamente, induzem estados de poder sempre localizados e instáveis. Desta forma, a escola é também um ambiente sensível a esta correlação de forças, e no caso estudado, tal relação é claramente manifestada por meio do Projeto em estudo. Além deste autor, utilizou-se também a contribuição de outros pesquisadores voltados para a área da educação, como Aquino (1996) e Garcia (2009). Estes tratam da representação dos professores sobre a indisciplina escolar.

Como metodologia foi utilizada a pesquisa qualitativa, empregando a amostragem não-probabilística, e tendo como método de investigação o estudo de caso, no qual foram usados instrumentos de coleta de dados como: a análise documental, a utilização de entrevistas com o gestor com um pedagogo e com os professores, além de um grupo focal com os alunos.

A dissertação é composta por três capítulos. No primeiro são apresentados o caso e os obstáculos enfrentados pela gestão na implantação do Projeto Boa Conduta na Escola Estadual Professora Carmem Lúcia. Também é descrita a postura da equipe gestora diante dos desafios impostos pela demanda por acompanhamento dos alunos considerados “indisciplinados”, e as ações implementadas no sentido de solucionar crises. Pela análise de atas e dos relatórios emitidos pelo Projeto foi traçado um perfil dos alunos, da comunidade atendida pela escola, dos docentes e da equipe gestora que convive com o referido Projeto.

No segundo capítulo, o Projeto Boa Conduta é analisado conforme o conceito de disciplina utilizado por Foucault (1999). Mediante a análise dos dados coletados foi analisada a visão dos alunos, dos professores e do gestor sobre o Projeto, além de detectar assimetrias no equilíbrio de forças na relação professor/aluno, e um possível empoderamento do corpo docente. Além disto, pretende-se verificar o entendimento dos professores e da equipe gestora sobre o conceito de indisciplina e a sua representação no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola. A partir destes dados foi possível verificar a pertinência do PPP como condutor dos trabalhos pedagógicos e fragilidades do mesmo no que concerne o combate à indisciplina.

No terceiro capítulo, propõe-se um Plano de Intervenção a ser implementado pela Escola Estadual Professora Carmem Lúcia, que visa corrigir fragilidades detectadas no Projeto e na proposta pedagógica analisada. O Plano de Ação Educacional (PAE) sugere duas ações: a reformulação da proposta pedagógica e a readequação do Projeto Boa Conduta. Cada uma destas ações foi dividida em etapas de forma a permitir o progressivo amadurecimento das discussões pela comunidade escolar. O avanço na execução destas ações norteará o trabalho dos profissionais da educação rumo a uma educação de qualidade e com respeito à diversidade.

1 O PROJETO DISCIPLINAR BOA CONDUTA COMO FERRAMENTA DE GESTÃO NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA CARMEM LÚCIA

A indisciplina escolar se tornou um dos maiores desafios para os profissionais da educação. O ambiente da sala de aula, em algumas escolas, se tornou um campo hostil para alunos e professores, o que dificulta o trabalho pedagógico e o processo de ensino e aprendizagem. Eventualmente, as crises fogem ao controle dos atores e irrompem para a violência.

Neste capítulo, apresentar-se-á o contexto de surgimento do Projeto disciplinar Boa Conduta, uma iniciativa com objetivo de melhorar a disciplina na Escola Estadual Professora Carmem Lúcia. O Projeto, de empreendimento da equipe gestora e com amparo dos professores, criou sentidos de indisciplina, formas de aferição e vigilância capazes de induzir o comportamento dos alunos. Um mapeamento do Projeto e o estudo da realidade escolar permitiram compreender os problemas que afligem a comunidade escolar e os fatores que propiciaram o surgimento do referido Projeto.

Neste contexto, a questão que então se coloca ao caso de gestão é: como o Projeto Boa Conduta pode-se tornar uma ferramenta de gestão adequada para lidar com a questão da indisciplina? Para responder a esta questão, ao longo do primeiro capítulo apresentar-se-á o Projeto e o contexto que permitiu sua criação. Na seção 1.1 serão expostas as peculiaridades da instituição e do PPP, o que pode elucidar o surgimento do Projeto. Na seção 1.2 apresentar-se-á o Projeto com seus relatórios, suas singularidades e o Certificado de Boa Conduta.

1.1 A Escola Estadual Professora Carmem Lúcia e o contexto escolar de implementação do Projeto Boa Conduta

A Escola Estadual Professora Carmem Lúcia possui cerca de 943 alunos (EEPCL, 2016) que frequentam os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. Destes, 53 % vive na zona rural e utiliza o transporte escolar para se deslocar. O município que se encontra possui uma população formada por cerca de 9.024 habitantes (IBGE 2010), e um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,583 (PNUD 2000), o que evidencia a baixa qualidade de vida da população local. A economia da região se baseia na pecuária de leite e na prestação

de serviços. A escola é a única na sede do município que oferece os anos finais do ensino fundamental e o médio. Há outra instituição que oferece os anos finais do ensino fundamental, mas está localizada na zona rural e possui apenas 102 alunos, incluindo os de anos iniciais. Assim, a Escola Estadual Professora Carmem Lúcia atende a praticamente toda a população do município em fase de escolaridade.

A Escola está localizada na área central da cidade, em um espaço de 2.000 metros quadrados. O prédio, que possui dois pavimentos, funciona em três turnos e possui suas dependências em bom estado de conservação. A Escola é equipada com biblioteca, laboratório de informática e sala de audiovisual¹. A biblioteca possui um acervo que atende relativamente bem a comunidade escolar, mas há necessidade de aquisição de mais títulos. Já o laboratório de informática, embora possua 40 computadores, permanece fechado em função da falta de manutenção e devido ao fato da sala de audiovisual atender bem às necessidades dos alunos e dos professores.

De modo geral, o espaço físico da instituição é deficiente, em função da quantidade de alunos, pois os espaços de lazer são limitados. A Escola, por exemplo, não possui quadra poliesportiva, os alunos utilizam de quadras públicas para desenvolvimento das aulas de Educação Física, e que estão instaladas nas proximidades da Escola. Já as atividades recreativas dentro da instituição se restringem a dois pátios, que são utilizados para jogar peteca e para abrigar duas mesas de pingue-pongue e duas de pebolim. No horário recreativo os alunos disputam as poucas alternativas de lazer existentes, mas as crises seguidas de agressões físicas são raros. As oportunidades de lazer ofertadas pela escola retratam a realidade do município, que oferece poucas oportunidades de diversão para os jovens, reclamação permanente dos alunos em relação ao município.

A partir da Constituição de 1988, o lazer passou a ser direito social de todos os cidadãos brasileiros. Isto é assegurado também nas constituições estaduais e leis orgânicas municipais. A cidade em que se localiza a escola, inclusive em sua lei orgânica, assegura este direito aos munícipes. No entanto, as prioridades administrativas e os poucos recursos disponíveis fazem com que esta área careça de ações efetivas por parte do poder público municipal. A falta de oportunidades de lazer na região traz consequências para a formação dos jovens, que passam a

¹ A sala de audiovisual possui equipamentos para projeção de filmes e arquivos com conexão à internet. A sala é disponibilizada aos professores segundo agendamento prévio.

utilizar das formas de lazer dos adultos para se divertir. Envolvidos no mundo dos adultos, os jovens passam a frequentar festas, saídas noturnas e iniciam precocemente a vida sexual e o consumo de álcool. Desta forma, as limitações de diversão e lazer não se restringem ao ambiente escolar, mas a todo o município.

Ainda sobre a Escola Estadual Professora Carmem Lúcia, é importante ressaltar que, dos seus 42 docentes, 81% possui licenciatura plena, e cerca de 88% vive no município. O quadro de professores da escola conta com 55% dos docentes em cargos efetivos, e o restante (45%) é contratado anualmente. Deste quadro, 81% são do sexo feminino (com idade média de 37 anos e 2 meses) e 19% do sexo masculino (com idade média de 36 anos e 7 meses) (EEPCL, 2016).

A gestão escolar é escolhida por um processo de consulta à população, a cada três anos, o que evidencia um viés democrático para preenchimento da função. O processo de escolha é formado por duas etapas. A primeira seleciona os candidatos que possuem vínculo com a Secretaria de Estado da Educação do Estado de Minas Gerais, e que possuam capacidade técnica para exercer a função de gestor escolar. Os candidatos realizam uma prova que tem por objetivo avaliar se o candidato possui os conhecimentos técnicos para exercer a função de gestor. A classificação do candidato nesta etapa o habilita à de escolha, realizada junto à comunidade escolar. Nesta segunda fase, o candidato a gestor constrói um plano de gestão para ser apresentado à comunidade, que o avaliará e manifestará a sua escolha por meio do voto. O processo de escolha conta com a participação de toda a comunidade, que possui direito a voto com igual peso para todos os integrantes: alunos, pais, professores e funcionários. O nome escolhido pela comunidade passa pelo crivo da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEEMG), que o envia ao Governador do Estado para nomeação. Após a posse do gestor, a SEEMG realiza algumas reuniões para capacitá-lo ao exercício da função.

No que se refere à quantidade de alunos atendidos, a Escola Estadual Professora Carmem Lúcia possui, atualmente (2016), 16 turmas dos anos finais do ensino fundamental e 10 do ensino médio. A média de alunos por turma no ensino fundamental é de 32,5 alunos por sala, e no ensino médio este número é de 42,3 alunos (EEPCL, 2016). O número de alunos por sala é relativamente elevado, o que causa preocupação à gestão escolar e insatisfação no corpo docente. Os professores reclamam do número de alunos e alegam que o quantitativo elevado de discentes dificulta o trabalho pedagógico e a manutenção da disciplina.

O fato de a escola atender a diferentes demandas, com alunos das mais variadas classes sociais, pois é a única que oferece os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio na sede do município, dificulta ainda mais a compreensão da realidade escolar pelo professor; já que a instituição não municia os professores com dados sobre as condições socioeconômicas dos alunos, uma vez que não há registros neste sentido. O sucesso de alguns alunos, em geral com condições socioeconômicas favoráveis, e com famílias que apoiam os filhos, leva o professor a simplificar o motivo do insucesso. O argumento da família ausente ecoa pelos mais diferentes ambientes da escola como se fosse o único empecilho ao sucesso do aluno, embora nos resultados das mais variadas pesquisas as condições socioeconômicas da família reflitam no desempenho discente (SOARES, 2005).

Em face deste contexto, o Projeto Boa Conduta foi idealizado no ano de 2009, em reunião pedagógica, como tentativa para solucionar problemas relatados pelos professores. Nesta oportunidade, os professores reclamavam da falta de disciplina dos alunos, que adentravam na escola sem uniforme, atrasados, ou não realizavam as atividades em sala de aula, permanecendo ociosos e, eventualmente, se mostrando desrespeitosos e agressivos. Aparentemente, na visão dos professores da Escola, a indisciplina é o desrespeito a qualquer norma previamente estabelecida com os alunos. Um relato frequente dos professores, àquela época, sobre o comportamento dos alunos em sala de aula era: “Os alunos levantam o tempo todo, não param quietos, não fazem as atividades”. Segundo esta visão, a indisciplina seria o rompimento do “contrato estabelecido pelo professor” em função de comportamentos inadequados do aluno. A indisciplina estaria, portanto, relacionada ao aspecto comportamental e restrita aos atos dos discentes. Haveria, portanto, a necessidade de coibir os comportamentos tidos como inadequados. Desta forma, a gênese do Projeto Boa Conduta foi construída na perspectiva de que a indisciplina é um fenômeno restrito ao aluno e de origem comportamental. Desta forma, o desejo dos docentes em criar um ambiente organizado, fora do contexto pedagógico, revela um embate de forças pelo poder de controlar a sala de aula. Segundo Foucault, “O poder é o que reprime a natureza, os indivíduos, os instintos, uma classe” (FOUCAULT, 1979, p. 175). Neste caso, o poder é exercido pelos professores quando **tentam impor** o controle, a vigilância e a punição sobre os discentes.

Embora, o objetivo inicial do Projeto fosse identificar os alunos “problema”, mediante o estudo dos relatórios periódicos emitidos pelos responsáveis pelo

Projeto para proposição de alternativas pedagógicas, o Boa Conduta se tornou uma forma de impor a disciplina. O ambiente disciplinado criado em sala de aula certamente facilitaria o trabalho do professor. Segundo Foucault, a disciplina é a arte do adestramento pela relação vigiar e punir, tornando os corpos dóceis. Para o autor, a disciplina serve para dominar o sujeito, organizar e fazer do ser humano um alvo do poder disciplinar. Ainda conforme o estudioso, não há uma natureza criminosa, mas jogos de força que, segundo a classe a que pertencem os indivíduos, os conduzirão ao poder ou à prisão. Assim, para o autor, não há alunos indisciplinados, mas indivíduos resistentes à dominação. No caso em estudo, os professores são aqueles que possuem a prerrogativa de registrar ocorrências, e os alunos de se sujeitarem ao domínio ou de sofrer as consequências.

Neste contexto, há a necessidade de avaliar o entendimento dos professores sobre o conceito de indisciplina. Parece haver na instituição uma compreensão específica, e que foi incorporada ao Projeto em análise. A necessidade de ordem dentro da sala de aula para a realização do processo de ensino e aprendizagem, tão almejada pelos professores, poderia ser substituída por um trabalho pedagógico. A efetiva participação dos alunos no processo de ensino/aprendizagem por meio de abordagens mais significativas, um currículo mais contextualizado e um enfoque a base de projetos poderia criar ambiente mais propício ao envolvimento dos alunos. Aquilo que o professor caracteriza como indisciplina, muitas vezes, expressa o desinteresse dos discentes frente à falta de significado do que é ensinado, ou seja, uma deficiência pedagógica ao invés de indisciplina. A substituição de uma abordagem pedagógica por um viés punitivo gera uma economia de energia significativa na prática pedagógica.

Em fevereiro de 2009, no início do ano letivo, em reunião pedagógica com os professores, alguns profissionais sugeriram a necessidade de um projeto disciplinar. Nesta oportunidade foram lançadas as primeiras ideias, que amadureceram durante as reuniões pedagógicas semanais. No início de março de 2009 ficou decidido que, para dar legitimidade a construção do Projeto, haveria a necessidade de envolver os alunos em sua construção. Assim, em março de 2009, os alunos do ensino fundamental e ensino médio foram chamados para construir a proposta, e para definir o que seria o ato indisciplinar e qual a sua gravidade. Em uma primeira oportunidade, os alunos foram reunidos nas salas de aula com os professores, que discutiram a proposta e sugeriram o que seria o ato indisciplinar e a sua gravidade.

Os professores foram orientados pela direção a discutir com os alunos a importância da disciplina no ambiente escolar, da convivência pacífica e do respeito aos colegas. Nesta oportunidade eles definiram o que seria um ato indisciplinar e classificaram as faltas como graves, médias ou leves (Ver ANEXO 2).

Em março de 2009, em uma assembleia no pátio da escola, com todos os alunos e professores, reunidos em um só turno, foi feito um consolidado das reuniões por turma. Nesta reunião, por meio de votação, foi estabelecido o que seria um ato indisciplinar e qual a sua gravidade. A título de exemplo, o atraso do aluno no início do turno passou a ser uma falta leve, e uma agressão física ao colega se tornou uma falta grave. A participação efetiva de todos os alunos deu legitimidade ao projeto que passou a vigorar no mês de abril do mesmo ano.

É importante salientar que os professores, na oportunidade de construção do Projeto, alegavam que a indisciplina era o maior entrave para efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Diante desta dificuldade, a equipe pedagógica e os professores se empenharam para que o Projeto tivesse sucesso. Entretanto, a compreensão dos professores acerca da indisciplina escolar retrata suas práticas pedagógicas. Imputar aos alunos, ou parte deles, a dificuldade de executar o trabalho pedagógico merece uma atenção especial. Como bem observou Garcia (2009, p. 315): “[...] as representações dos professores nos informam sobre como pensam suas práticas, além de exercer um papel importante na orientação das suas ações”. Assim, a compreensão do contexto escolar contribuirá com informações acerca do trabalho dos professores, da equipe gestora e pedagógica, e das condições para o surgimento do projeto em estudo.

A fragilidade do trabalho pedagógico pode ter desencadeado o Projeto Boa Conduta, mas seria a indisciplina o maior entrave à efetivação do processo de ensino-aprendizagem, outras abordagens não poderiam ter sido dadas? Uma discussão mais aprofundada do PPP e do papel do professor no processo de ensino aprendizagem, por exemplo, não poderiam ser mais efetivas?

Aguçar a curiosidade de jovens e crianças é uma forma de despertá-los para o saber. A curiosidade auxilia a formação do pensamento reflexivo. Cabe ao professor procurar maneiras de instigar a curiosidade dos alunos. Segundo Aquino, as crianças e jovens são ávidos pelo saber, basta instigá-los:

Crianças e jovens, por incrível que pareça, são absolutamente ávidos pelo saber, pelo convite a descoberta, pela ultrapassagem do óbvio, desde que sejam convocados e instigados para tanto. Tudo depende, pois, da proposta por meio da qual o conhecimento é formulado e gerenciado neste microcosmo que é cada sala de aula (AQUINO, 1996, p. 52).

A percepção da comunidade escolar sobre a indisciplina na escola precisa ser analisada com cautela. Por ocasião de implementação do Projeto, nenhum fato de relevância foi observado para o seu desencadeamento, a não ser a necessidade que os professores manifestavam por uma maior ordem dentro da sala de aula, para efetivarem o processo de ensino-aprendizagem. Naquela ocasião, nenhum evento significativo de agressão ou violência ocorreu dentro dos limites ou nas proximidades da escola envolvendo membros da comunidade escolar. Os atos considerados indisciplinados pelos professores, àquela época, estavam relacionados, em sua maioria, a conversa em sala de aula, ociosidade dos alunos, falta de uniforme e atrasos. Desta forma, exigindo que os alunos se enquadrassem ao Projeto, os professores poderiam manter suas práticas inalteradas. Nesta perspectiva, a compreensão do conceito de indisciplina presente no ambiente escolar pode ser um equívoco. Os docentes da instituição podem estar confundindo práticas pedagógicas ineficazes, que geram desinteresse e ociosidade, com indisciplina. Assim, procurou-se verificar, em pesquisa de campo, a visão dos professores sobre o conceito de indisciplina.

A criação do Projeto produz não apenas sentidos, mas também molda comportamentos. Ao definir as faltas, o Projeto cria sentidos do que é certo e do que é errado. Alguns alunos se adequam a ele, outros, entretanto, possuem dificuldade de adaptação. A transgressão ao Projeto gera a punição, que muitas vezes não é bem assimilada pelos alunos. Para estes a escola se torna hostil. Segundo Foucault, a construção do ser dócil, útil e submisso à ordem estabelecida é possível apenas por meio de processos disciplinadores, nos quais o sujeito é moldado conforme os anseios do grupo dominante. O exercício da disciplina supõe um dispositivo de vigilância que induz a efeitos de poder, e se tornem perceptíveis àqueles sobre os quais se aplicam. Conforme o autor: “[...] um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam” (FOUCAULT, 1999,

p.143). Assim, o Projeto é a manifestação do poder disciplinar com objetivos de moldar comportamentos no corpo discente.

O Projeto também cria um sentido de aceitabilidade do processo punitivo pelo corpo discente. O Projeto solidifica a compreensão de que a punição faz parte não apenas do processo educativo, mas também da convivência humana.

Detentora de posições alinhadas ao tradicionalismo, característico de pequenas cidades, a comunidade atendida pela escola, em sua maioria, aprova o Projeto. Esta percepção pode ser percebida nas comemorações de 7 de setembro, quando a escola, embora não tenha nenhuma tradição militar, desfila pelas ruas da cidade em pelotões, com alunos marchando como soldados, e ao som de sua própria fanfarra. O evento, que lembra os tempos do regime militar (1964-1985), permanece no calendário letivo, e é desenvolvido sob o olhar dos cidadãos, que o enaltecem.

Nesta comunidade, o segmento de pais jamais fez crítica ou reclamação formal contra o Projeto, mesmo tendo os seus filhos, eventualmente, privados de participar de algum evento escolar. O segmento de professores tem a percepção que o Projeto é, eventualmente, benevolente com os alunos indisciplinados, mas em grande maioria aprova a sua existência. E os alunos, tidos como “disciplinados”, acreditam que o Projeto é importante para a organização da escola. No entanto, os alunos considerados “indisciplinados”, ou que possuem muitas ocorrências, se manifestam contrários à sua existência. Diante destas visões há a necessidade de investigar, por meio de pesquisa de campo, os argumentos deste último segmento com o objetivo de verificar as fragilidades do Projeto, que aparenta possuir um enfoque mais punitivo do que o de educar com base na diversidade.

Atualmente, os índices de disciplina, segundo os critérios do Projeto, aparentam ser melhores do que os das escolas próximas. Há pelo menos dois indícios neste sentido. O primeiro diz respeito à percepção dos professores oriundos de outros municípios ou que trabalham em outras escolas, que retratam a disciplina da escola como melhor comparada às escolas vizinhas. O segundo indício diz respeito aos alunos que se matriculam na instituição, oriundos de outros municípios. Estes alunos possuem dificuldades de atender as exigências impostas pelo Projeto. Quando questionados pela equipe gestora, alegam excesso de regras.

Alguns aspectos indicam uma maior disciplina dos alunos, segundo a representação da comunidade escolar e dos critérios estabelecidos no Projeto. Entre

estes aspectos está a uniformização dos alunos. É nítida a ampliação da uniformização segundo os dados dos relatórios emitidos pelos responsáveis pelo Projeto e disponibilizados na Tabela 1.

Tabela 1 - Ocorrências de falta de uniforme (2009-2013)

Ano	Quantidade
2009	1935
2010	635
2011	424
2012	589
2013	378

Fonte: Banco de Dados do Projeto Boa Conduta (EEPCL, 2016)

Na Tabela 1, os dados avaliados anualmente foram obtidos no mês de abril de cada ano, momento em que se inicia o Projeto. Independentemente dos resultados do Projeto quanto à disciplina na escola, o objetivo desta pesquisa não é avaliar se há sucesso na sua aplicação, mas verificar sua adequação ao ambiente escolar e sua aplicação como ferramenta de gestão. Cabe ressaltar que a utilização da inconformidade “falta de uniforme” é um indício que a percepção de indisciplina gerada pelo Projeto ultrapassa a questão da sala de aula. Outro aspecto relevante é a dificuldade em se relacionar a melhoria da disciplina com o uso do uniforme, visto que existe a possibilidade do aluno receber a ocorrência em função de dificuldades econômicas ou técnicas, ao invés de razões de cunho disciplinar (rebeldia). Deve-se ressaltar que qualquer comunicado da família justificando a falta de uniforme impede o registro da ocorrência. Entretanto, o constrangimento de realizar tal justificativa pode revelar que os números de ocorrências de “falta de uniforme” por rebeldia sejam ainda menores.

O Projeto Boa Conduta é descrito no Projeto Político Pedagógico (PPP) como ferramenta de auxílio à proposta pedagógica. Segundo o PPP, o Projeto visa trabalhar a compreensão de direitos e deveres pelo aluno para sua futura formação como cidadão consciente e participativo. Conforme o PPP da escola EEPCL, a instituição utiliza diversas linhas pedagógicas: “A escola trabalha em uma linha progressista visando uma ‘Pedagogia de Qualidade’ com identidade e diversidade. Adota-se um método globalizado ou eclético utilizando várias linhas pedagógicas” (EEPCL, 2016, P. 17).

Acredita-se que esta diversidade de concepções pedagógicas defendida no PPP da escola, na verdade, esconde a fragilidade pedagógica da proposta. Isto porque, para a construção de um PPP, além da participação efetiva da comunidade escolar, há necessidade da condução dos trabalhos com base em referenciais teóricos. Neste sentido, não se observa uma concepção pedagógica na construção do documento, o que fragiliza seu poder de transformação. Consequentemente, não se observa embasamento teórico que defenda a existência do Projeto disciplinar Boa Conduta. Desta forma, o Boa Conduta não possui um respaldo teórico no PPP da escola, que endosse a sua existência.

Esta fragilidade do PPP, para embasamento teórico do Boa Conduta, não se restringe apenas a esse Projeto, abrange também o trabalho do professor em sala de aula. Assim, a liberdade das concepções pedagógicas encobre a falta de uma direção. Os professores trabalham conforme seus conhecimentos, alcançados no processo de formação, e de suas experiências adquiridas no decorrer da carreira, mas este trabalho não é norteado pela proposta pedagógica. Esta falta de rumo acaba por desagregar forças que poderiam realizar as mudanças capazes de efetivar com sucesso o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, o PPP parece um amontoado de orientações e projetos sem conexão. A ausência de concepção pedagógica definida, capaz de nortear as ações pedagógicas, traz ainda como consequência o empobrecimento das discussões entre os profissionais da educação. A presença de uma concepção pedagógica no PPP seria capaz de enriquecer as discussões acerca do trabalho pedagógico, e preparar o professor para desempenhar melhor suas funções.

Além da falta de compreensão por alguns profissionais da escola a respeito do aspecto nocivo do viés punitivo incorporado ao Projeto, existe o aspecto excludente. Um dos maiores desafios da educação brasileira é a inclusão dos segmentos mais vulneráveis da sociedade. A educação é um direito de todos, conforme definido pela Constituição Federal. Porém, no PPP da escola, ao definir a missão da instituição, o documento não menciona a questão da inclusão ou a necessidade de oferecer uma educação de qualidade para os segmentos mais vulneráveis da sociedade. A missão da Escola, segundo o PPP, é:

Oferecer uma educação pautada nos valores éticos, morais, políticos e sociais, formando assim, cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de interagir e transformar a realidade para uma

vida digna em sociedade promovendo assim a formação necessária para o exercício da cidadania, por meio do desenvolvimento de suas capacidades. (EEPCL, 2016, p. 10)

O documento reflete uma preocupação maior com os valores morais do que a inclusão ou a compreensão da diversidade. Esta falta de preocupação do documento com os mais vulneráveis pode refletir a postura dos profissionais da educação a respeito da inclusão e da disciplina. Embora este assunto mereça reflexões específicas, ele pode ser um indício sobre como pensam e sobre como trabalham os profissionais da instituição. É importante salientar, entretanto, que os mais diversos documentos que orientam as políticas educacionais, entre eles a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), evidenciam a importância da inclusão e da diversidade.

Por outro lado, esta falta de preocupação com os segmentos mais vulneráveis, apesar das diversas orientações legais, pode fornecer indícios de que um processo intenso de reflexão não foi realizado para construção da missão proposta no PPP da Escola. A confirmação deste indício é um indicativo de que houve falhas na construção da Proposta Pedagógica. A definição da missão de uma instituição deve ser construída por intensa negociação entre os atores envolvidos, sob pena de não ter legitimidade. As discussões, conflitos e argumentações bem direcionadas levam à compreensão do processo, e abrem caminho para a melhoria da qualidade e eficiência dos processos pedagógicos. As investigações de campo indicaram que os professores não participaram efetivamente do processo de construção da missão da instituição. Segundo Arellano, a construção da missão de uma instituição deve ser um processo de intensa reflexão organizacional:

Processo interno de determinação de valores, fins, objetivos e metas organizacionais, que diz respeito aos propósitos, prioridades e necessidades previamente mencionados. Deve-se entender esse processo como um esforço de profunda "reflexão organizacional", que oriente as ações da organização e seu encadeamento lógico-causal para obter determinados efeitos organizacionais. (ARELLANO, 2002, p.12).

A falta de um PPP condizente com a diversidade da realidade escolar e com a ausência de uma concepção pedagógica pode fragilizar o trabalho do professor. Como consequência, o docente possui dificuldade de trabalhar com os alunos que se mostram desinteressados ou com interesses divergentes dos tidos como

“disciplinados”. Esperar que neste contexto de fragilidade do PPP os alunos prestem atenção nas aulas e se mantenham disciplinados, segundo os anseios do professor, é desejar um esforço além dos limites, principalmente daqueles originários de uma sociedade desigual, como a do município onde a escola está instaladas. O que se observa na Escola é uma significativa quantidade de alunos que não se interessam pelos estudos. Este desinteresse pode ser fruto da falta de contextualização do currículo, ou da fragilidade do trabalho pedagógico de professores e da equipe pedagógica. Esta realidade pressupõe que o problema central da escola talvez não seja a indisciplina dos alunos, mas uma fragilidade da proposta pedagógica e, conseqüentemente, do trabalho pedagógico. Os atos considerados indisciplinados na realidade evidenciam esta fragilidade.

A ausência de um PPP adequado à realidade escolar, para nortear o trabalho dos profissionais da escola e para alavancar o processo de ensino-aprendizagem, com uma concepção pedagógica alinhada aos direitos de aprender da criança e do adolescente, garantidos constitucionalmente, pode ter sido um dos fatores responsáveis pelo surgimento do Projeto Boa Conduta. O Projeto pode ser um artifício criado pelos profissionais da educação para tentar garantir a efetividade do trabalho do professor frente à fragilidade da formação docente e de uma proposta pedagógica mal concebida.

A fragilidade do PPP da escola pode ser atribuída a sua construção. A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, visto que a comunidade atendida pela escola é única. Nessa perspectiva, é importante que professores e pedagogos se dediquem à sua construção de forma permanente, inserindo e modificando ações de forma a conceber o projeto pedagógico em ressonância com a realidade. Porém, o que se percebe na escola é uma desvalorização do instrumento.

A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais exige a reformulação do PPP a cada dois anos. Entretanto, pelo menos uma vez ao ano exige que a escola discuta com a comunidade propostas a serem inseridas no PPP. Nesta data, toda a comunidade se reúne de forma a possibilitar sugestões de todos os segmentos. O fato de existir datas específicas para reformulação do PPP e para participação da comunidade escolar não garante a efetividade do processo. O segmento dos docentes, embora presente, pouco contribui com sugestões e se mostra apático com a oportunidade de discussão. Este desinteresse do corpo

docente pode ser reflexo da desvalorização da carreira do magistério ou uma falta de liderança do gestor. De qualquer forma, esta indiferença da comunidade escolar frente a construção do PPP revela a sua fragilidade como instrumento norteador. Os profissionais da educação não se dedicam à sua construção. Assim, o projeto é construído pelo pedagogo sem muita interferência do corpo docente.

As mudanças dos segmentos sociais que adentram a escola geram novas questões, que exigem uma boa formação docente. A formação inicial dos docentes precisa se adequar à nova realidade, em função das novas demandas. O novo tipo de professor que é requerido necessita de uma formação sólida, que permita a compreensão de concepções pedagógicas capazes de efetivar o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Gatti, há a necessidade de uma mudança radical na formação destes novos docentes. Segundo ela:

Essas mudanças exigem da formação de professores mudanças radicais. Mudanças que, de fato, permitam que os seus licenciandos se inteirem mais profundamente de questões educacionais, dos aspectos de desenvolvimento cognitivo e social dos alunos que adentram a escola básica e suas motivações, questões relativas à escola e às redes de ensino, ao seu currículo, entre outros aspectos. (GATTI, 2013, p.64)

A complacência dos professores, da equipe pedagógica e da equipe gestora em relação ao viés punitivo do Projeto Boa Conduta dá indícios de fragilidades na efetivação do trabalho pedagógico. Estas fragilidades podem advir de uma formação inicial deficiente do professor, da falta de formação continuada, da desvalorização da carreira ou de concepções morais arraigadas e tidas como verdadeiras pelo docente. A princípio, o objetivo maior da escola é ensinar. Assim, as falhas observadas no comportamento dos alunos, que alguns professores chamam de indisciplina, são oportunidades para redirecionar o processo educativo, pois a indisciplina é aprendida. Segundo Rego:

Finalmente, como pudemos observar, os postulados defendidos por Vygotsky ressaltam claramente o papel crucial que a educação tem sobre o comportamento e o desenvolvimento das funções psicológicas complexas, como agir de modo consciente, deliberado, de autogovernar-se (aspectos diretamente relacionados à disciplina). Em outras palavras, o comportamento (in) disciplinado é aprendido. (REGO, 1996, p.96)

A autora ressalta que o comportamento indisciplinado é aprendido a partir das experiências vivenciadas pelos alunos dentro e fora do ambiente escolar. Desta forma, cabe ao professor fornecer elementos que possibilitem ao aluno depreender as implicações de um comportamento tido como inapropriado. A compreensão desta realidade permitirá ao professor intervir de forma a evitar o uso de ações punitivas.

A punição, segundo Foucault é o instrumento do poder. A punição é utilizada por aqueles que exercem o poder para atingir seus objetivos. Assim, no ambiente da sala de aula, a cultura disciplinar rompe com as formas naturais de agir do aluno. Segundo Passos:

Assim, os processos dicotômicos, que marcam a forma como as escolas estão organizadas, vão construindo nas salas de aula uma cultura disciplinar que rompe com as formas de mover-se, de falar, de estar, cultivadas no espaço cotidiano da vida das crianças fora da escola. Entrar para a escola significa renunciar à diversidade desse espaço, adentrando num espaço organizado para que todos os alunos sejam iguais, para que todos aprendam do mesmo jeito, no mesmo ritmo. (PASSOS, 1996, p. 123).

Desta forma, um ambiente divergente daquele vivenciado pelo aluno impulsiona focos de resistência e de luta que sugerem caminhos de liberdade, na linguagem de Foucault. O uso de dispositivos disciplinares como a punição gera o medo. O medo, segundo Foucault, seria um dispositivo de controle disciplinar, pois é ele que coíbe os comportamentos tidos como inadequados. Assim, quando o aluno teme a punição ele encobre seu comportamento e impossibilita o diagnóstico do professor, que se torna incapaz de avaliar o processo.

Um ambiente carregado de condutas e normas, para uma criança cujo universo diverge deste contexto, se torna um lugar hostil e impróprio ao aprendizado. Neste caso, quanto mais se busca a disciplina mais se cria a indisciplina. Segundo Ratto (2007):

Quanto mais se define, se esquadrinha, se busca produzir e controlar a criança disciplinada, mais se abre o campo de emergência para as crianças indisciplinadas, das que a qualquer momento podem não se enquadrar, não se adaptar, negar ou não corresponder aos padrões que estabelecem o que é a criança disciplinada. Sendo assim, a escola produz sua indisciplina diária. (Grifo nosso) (RATTO, 2007, p. 501).

A transformação do ambiente escolar em um ambiente singular àquele vivenciado pela criança, permeado pelo controle e pela punição, é uma prática que

fragiliza o ambiente de aprendizagem. Desta forma, haveria a necessidade de criar um ambiente de aprendizagem mais adequado para crianças e jovens. Garcia sugere um ambiente humano e caloroso para acolher os alunos:

[...] o ambiente escolar adequado, capaz de agir como um elemento preventivo, precisa ser fundamentalmente humano e caloroso – algo certamente difícil de praticar em uma sala de aula congestionada, onde conflitos interpessoais já se instalaram. (GARCIA, 1999, p.104).

A construção de um lugar aconchegante para os alunos precisa ser realizada para que o processo de aprendizagem se realize a contento. Uma tarefa bastante difícil quando os conflitos já se instalaram. Desta forma, cabe ao professor gerenciar o ambiente onde trabalha, motivando os alunos e criando uma atmosfera de aprendizado. A prevenção da indisciplina deve ser norteadas por estas estratégias. Segundo Garcia: “Alguns estudos mostram que sobretudo as estratégias para prevenir a indisciplina devem englobar as relações complementares entre a motivação dos estudantes e os seus processos de aprendizagem” (GARCIA, 1999, p.104).

Assim, a construção de um ambiente organizado passa pela construção coletiva da proposta pedagógica. Há a necessidade de desenvolver uma diretriz disciplinar de base pedagógica com a participação efetiva dos alunos. Segundo Garcia:

O primeiro ponto a ser destacado refere-se à necessidade de as escolas desenvolverem uma diretriz disciplinar de base pedagógica ampla, legitimada pela comunidade escolar, consonante com seu projeto político-pedagógico. Tal diretriz deve incluir o desenvolvimento de orientações (regras e procedimentos) disciplinares claras e de base ampla, as quais ganham em legitimidade à medida que são desenvolvidas com a participação dos estudantes, tornadas claras e conhecidas de toda a comunidade envolvida com a escola. (GARCIA, 1999, p.105).

Embora a literatura forneça caminhos para efetivação de um ambiente organizado e que favoreça o aprendizado, a Escola Estadual Professora Carmem Lúcia optou pelo caminho mais econômico; a adoção do regime disciplinar.

Desta forma, a complacência dos profissionais da escola em relação a implantação do viés punitivo do Projeto indica falhas. Assim, os eventos considerados pelos professores como atos indisciplinados deveriam ser utilizados por estes como objetos de planejamento. Cada momento de conflito deveria ser

trabalhado de forma pedagógica, com a finalidade de melhorar a convivência. Neste momento, caberia ao professor avaliar a importância do prosseguimento das atividades ou uma possível intervenção. Desta forma, existe a necessidade do professor avaliar permanentemente o significado do conteúdo lecionado para os alunos e a pertinência da abordagem. Entretanto, o que se nota é uma preocupação exacerbada do professor com a ordem em sala de aula, a fim de propiciar um ambiente adequado à transmissão do conhecimento. O professor estabelece uma relação de força com os alunos de forma a impor os seus anseios.

As deficiências na formação inicial docente podem ser atenuadas por formação continuada. É necessário que o docente esteja em constante processo de formação, buscando se qualificar, pois, com formação continuada, ele poderá melhorar sua prática e seu conhecimento profissional. Entretanto, o que se observa na Escola é que a desvalorização da carreira docente desestimula este tipo de iniciativa por parte dos professores, e o Estado nem sempre possibilita este tipo de capacitação.

Na próxima sessão será descrito o Projeto Boa Conduta, com seus objetivos iniciais, seus relatórios, os primeiros resultados e a criação do Certificado de Boa Conduta. O Projeto, que criou sentidos de indisciplina, hierarquias disciplinares e modificou a relação entre os membros da comunidade escolar, embora traga alguma melhoria nos indicadores, que o Boa Conduta chama de índices de indisciplina, na verdade revela uma série de fragilidades que perpassam o ambiente escolar.

1.2 O Projeto Boa Conduta

O objetivo inicial do Projeto Boa Conduta era identificar os alunos “problema”, mediante o estudo dos relatórios periódicos do Projeto, para proposição de alternativas pedagógicas. Diante da observação de casos reiterados de desrespeito às regras estabelecidas, o aluno seria avaliado pela equipe pedagógica para definição de um plano de intervenção.

A proposta inicialmente definida pressupunha a possibilidade de acompanhamento de cada aluno por uma equipe de pedagogos. Este trabalho foi realizado, inicialmente, quando o número de alunos era passível de acompanhamento. Com o passar do tempo, cerca de seis meses, o número de alunos a serem acompanhados aumentou de forma significativa, o que dificultou o

atendimento pela equipe pedagógica, que contava com três pedagogos, dois vice-diretores e o diretor. Como este tipo de trabalho de intervenção exige disponibilidade, o aumento da quantidade de alunos em intervenção inviabilizou o processo de acompanhamento.

Na Tabela 2 podemos observar a evolução dos alunos em intervenção no ano de 2009, a partir do mês de maio. Pela tabela pode-se observar a significativa evolução dos alunos em intervenção no período.

Tabela 2 Alunos em intervenção (2009)

Mês	Alunos
Maio 2009	2
Junho 2009	6
Agosto 2009	13
Setembro 2009	24
Novembro 2009	37

Fonte: Banco de Dados do Projeto Boa Conduta (EEPCL, 2016)

Para estimular a participação dos alunos, o Projeto premiava as turmas com melhor desempenho disciplinar. A premiação consistia em confraternização realizada todos os meses. Além disto, no final de cada semestre a turma com melhor desempenho participava de excursões com todas as despesas pagas pela escola. A definição da turma com melhor desempenho era apurada por meio do banco de dados do Projeto, que possuía as ocorrências classificadas conforme o peso definido para cada tipo de ocorrência. As ocorrências, segundo sua gravidade, possuíam pesos diferentes: as leves possuíam peso 1, as médias 2 e as ocorrências graves peso 3 (Ver ANEXO 2). Os resultados parciais das turmas eram divulgados toda semana, no quadro de avisos específico para este fim, localizado em local de fácil acesso aos alunos. A divulgação dos resultados das turmas não possibilitava a identificação dos considerados “transgressores”, o que ocasionava discussões entre os alunos, na tentativa de identificar o infrator.

O objetivo era informar aos alunos o desempenho da sua turma, o que propiciava uma correção de rumos, caso fosse necessário. Após o início do Projeto verificou-se que algumas turmas sempre se mostravam com melhor desempenho, o que foi um indicativo de falhas no processo de enturmação (distribuição dos alunos

pelas turmas). A partir desta constatação passou-se a premiar as turmas com melhor índice, de forma a alternar as turmas vencedoras do Projeto.

As turmas passaram a fazer uma acirrada disputa pelo título de turma mais disciplinada. Os alunos passaram a cobrar dos colegas de sala uma postura mais rigorosa quanto à disciplina e, eventualmente, se observava discussões acaloradas, quando algum aluno era advertido com uma ocorrência. Este ambiente de disputa facilitou o trabalho da gestão, pois agora quem exigia o cumprimento das regras eram os próprios alunos. A partir de então, observou-se uma redução significativa do número de ocorrências, principalmente aquelas motivadas pelos atrasos e falta de uniformização (Tabela 1). A premiação das turmas com melhor desempenho foi uma hábil iniciativa do Projeto, entretanto, a escassez de recursos obrigou a redução das confraternizações e a extinção das excursões. O artifício de tornar o próprio aluno como vigilante do Projeto foi um ardil do regime punitivo. Para Foucault (1999):

Pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos, dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis, ou que procura coerções sem grandeza, são eles entretanto que levaram à mutação do regime punitivo, no limiar da época contemporânea. (FOUCAULT, 1999, p.120)

O ardil de tornar o próprio aluno como um vigilante do Projeto proporcionou uma economia significativa de esforço. Neste instante, a escola deixa parte da punição para os próprios pares, que passam a abominar o transgressor. A premiação das turmas se torna um elemento do regime disciplinar. Conforme Foucault, a gratificação-sanção integra o regime punitivo. Para ele: “A Punição, na disciplina, não passa de um elemento de um sistema duplo: gratificação-sanção. É esse sistema que se torna operante no processo de treinamento e de correção” (FOUCAULT, 1999, p. 150). Neste caso, a gratificação passa a ter o mesmo papel da punição, mas com um arranjo mais sutil. Segundo Foucault, pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, mas profundamente suspeitas.

Estes arranjos sutis podem ser percebidos em escalas maiores no setor educacional. Exemplo disto são as gratificações que acompanham as avaliações sistêmicas. O exame para Foucault é uma combinação do olhar hierárquico com a sanção normalizadora, segundo o autor: “O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção

normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (FOUCAULT, 1999, p. 143). As avaliações em larga escala, portanto, são a manifestação do olhar hierárquico, quando combinado com a sanção normalizadora, através do elemento gratificação-sanção, se torna a ferramenta do processo de correção. Desta forma, as avaliações sistêmicas têm se tornado um hábil instrumento do regime disciplinar. Como sugere Foucault, pequenas astúcias, instrumentos sutis que levaram à mutação do regime punitivo. Foucault também chama a atenção para a capacidade do exame em possibilitar a classificação e a punição. Segundo o autor:

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isto que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. (FOUCAULT, 1999, p. 154)

De forma análoga às avaliações, mais especificamente aos sistemas de ranqueamento e de bonificação que as acompanham, no contexto do Projeto a premiação das turmas com melhor desempenho é a manifestação do regime disciplinar com um arranjo mais sutil, e o ritual do exame se manifesta no Projeto através da sua capacidade de vigilância, classificação e punição.

No Projeto analisado, percebeu-se que a premiação gerou reações instigantes dos alunos frente ao clima de disputa. As pontuações das turmas eram divulgadas semanalmente, para que os alunos pudessem acompanhar e realizar possíveis correções de rumo em suas posturas. As turmas com pontuações altas na primeira semana, e com fortes possibilidades de vencer, tornavam-se mais disciplinadas a cada semana. Turmas com pontuações baixas na primeira semana e com poucas possibilidades de vitória permaneciam com comportamento disciplinar inalterado. Esta constatação indica que a enturmação heterogênea é um importante requisito para este tipo de abordagem. Acredita-se que alunos com maior alto-estima respondem melhor a este tipo de estímulo. Assim, para tornar a disputa mais justa e possibilitar o envolvimento do maior número de alunos, há a necessidade que as turmas sejam formadas da forma o mais heterogêneo possível. Embora houvesse alguma alternância nas turmas de melhor desempenho, algumas se mostravam com desempenho muito inferior às vencedoras. A recorrência de maus resultados era um

fator desmotivador para os alunos destas turmas, que passaram a não cooperar. Este efeito parece ser comum a este tipo de abordagem, que cria um ambiente de disputa com vencedores estimulados e perdedores desmotivados.

A título de exemplo, em 2009 a turma 904 permaneceu entre os quatro últimos lugares nos 8 meses levantados. Neste mesmo período, a turma 901 permaneceu nas três primeiras posições, das 27 turmas envolvidas com o projeto. Estas turmas, com alunos do nono ano de escolaridade, de turnos diferentes, ilustram a diferença do nível de motivação e envolvimento presente entre os discentes. O empenho dos alunos da turma 901 contrasta com a indiferença dos alunos da turma 904. Neste exemplo, pode-se perceber que a enturmação possui uma significativa influência no desempenho, caso contrário haveria uma alternância maior das turmas. Segundo os documentos escolares, os critérios de enturmação aplicados às turmas de sexto ano levam em consideração a idade e a escola de origem do aluno. Entretanto, a determinação observada na turma 901 é um indício que estes alunos foram de alguma forma selecionados ao longo de sua trajetória escolar dentro da instituição, ou talvez, aprenderam a autodisciplinar pelo constrangimento provocado pela própria turma. Esta constância de propósito, segundo os professores, também se manifesta na aprendizagem dos alunos.

O trabalho de acompanhamento dos alunos mais vulneráveis permaneceu inalterado até 2015. Este trabalho consistia, inicialmente, em uma entrevista e no preenchimento de uma planilha sobre a condição socioeconômica do aluno. Estes procedimentos eram realizados pela equipe pedagógica. Diante do diagnóstico, procediam-se visitas às famílias, direcionamento para especialistas, como psicólogos, médicos oftalmologistas e assistentes sociais. Neste primeiro momento houve a participação do Conselho Tutelar Municipal e do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). Os alunos identificados com “problema” foram fruto de investigação nas reuniões pedagógicas semanais, com a presença de todos os professores de sua turma. Nestas reuniões, trocavam-se ideias sobre possíveis intervenções em sala de aula. No primeiro ano do Projeto, 37 alunos receberam este tipo de tratamento, nos anos posteriores houve uma redução significativa deste número, em função da falta de apoio humano.

O Projeto funcionou como planejado, apesar das intervenções pedagógicas não proporcionarem resultados imediatos, o que já era esperado pela equipe pedagógica. Os primeiros resultados desta intervenção puderam ser identificados no

final do ano de 2009. Neste primeiro momento houve entusiasmo do corpo docente pelo trabalho, mas com o passar do tempo, cerca de seis meses, permanecendo o quadro de “indisciplina”, os professores foram perdendo o entusiasmo e resignando-se às “causas” dos comportamentos indisciplinados. Segundo os professores, a família desestruturada é o maior entrave para concretização do processo de ensino-aprendizagem.

Aproximadamente doze meses após a criação do Projeto, alguns professores questionaram a participação dos alunos, tidos como “problema”, nos projetos extraclasse promovidos pela escola. Em reunião pedagógica, alguns professores sugeriram a exclusão destes alunos de projetos como viagens e excursões. Sugeriram que a escola fizesse mais eventos extraclasse como forma de garantir a punição aos alunos considerados “problema”. Neste momento, a equipe gestora e a equipe pedagógica se mostraram despreparadas para repelir este tipo de abordagem, pois a sugestão dos professores foi acatada. Institui-se, formalmente, o viés punitivo da proposta. Segundo Foucault um dispositivo de economia inconfessável. A punição traz uma economia significativa no trabalho pedagógico, pois impõe efeitos mais rápidos.

A aceitação de um viés punitivo ao Projeto Boa Conduta foge aos princípios norteadores da Proposta Pedagógica da Escola. Segundo o PPP, os princípios políticos são:

Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade e da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; (EEPCL, 2016, p. 10)

A utilização de um viés punitivo no Projeto contraria os princípios de equidade, quanto se trata os alunos de forma igual sem considerar a sua diversidade. Questiona-se a motivação para esta inclusão. Os profissionais da Escola utilizam o PPP como princípio norteador da prática pedagógica? Se utilizam, qual a fundamentação teórica para agregar o viés punitivo? Neste sentido, acredita-se que o PPP da Escola é apenas uma mera formalidade.

A inclusão de um viés punitivo ao Projeto Boa Conduta lança suspeitas não somente quanto a formalidade do PPP, mas também sobre a formação adequada dos profissionais da instituição. A aceitação de um projeto com cunho punitivo

contraria as concepções pedagógicas que fundamentam a prática escolar. Desta forma, há a necessidade de se verificar se há falhas na formação inicial e continuada dos profissionais da educação da instituição.

Neste contexto, o Projeto Boa Conduta passou a se tornar um projeto de cunho punitivo, restringindo seus propósitos ao binômio “vigiar e punir”. Segundo Foucault (1999), a disciplina se impõe sem força excessiva, através de uma atenta observação. O Projeto Boa Conduta se tornou, em sua essência, um artifício de vigilância constante. Sobre esse aspecto, em sua obra *Vigiar e Punir*, Foucault se refere à criação de um artifício arquitetônico definido como Panóptico: “O Panóptico é uma máquina de dissociar o par ver-ser visto: no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto” (FOUCAULT, 1999, p. 167). O Panóptico seria, grosso modo, um instrumento de vigilância eficaz. O termo é utilizado para designar um presídio ideal, concebido, em 1785, pelo inglês Jeremy Bentham. A estrutura idealizada permite a um único vigilante observar todos os prisioneiros, sem que estes possam saber se estão ou não sendo observados. Trata-se de uma construção cuja arquitetura faz com que se consiga observar a totalidade da sua superfície interior a partir de um único ponto. A vigilância é tão eficiente que um prisioneiro se mantém disciplinado mesmo que não haja vigilante, pois nunca terá esta certeza.

O Projeto Boa Conduta se assemelha ao artifício do Panóptico em pelo menos dois aspectos: no automatismo da vigilância e na desindividualização do poder. O Projeto procura induzir no aluno um estado consciente e frequente de visibilidade, o que assegura o automatismo da vigilância. Sob a perspectiva da desindividualização, ela se concretiza quando qualquer “autoridade” da escola (diretor, vice-diretor, professor, funcionário) pode ser autor de uma ocorrência disciplinar.

Neste contexto de vigilância constante, desindividualização do poder e possibilidade de punição, verificou-se um distúrbio do Projeto. O professor dentro da sala de aula, para garantir a atenção dos alunos e a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, eventualmente utilizava da prerrogativa de advertir formalmente o aluno. Apesar da orientação da equipe pedagógica sobre o cuidado na emissão das ocorrências disciplinares a fim de preservar seu significado, as advertências foram bastante utilizadas como forma de garantir um ambiente “adequado” ao trabalho do professor. No ano de 2009, por exemplo, das 6.186

ocorrências, 309 (5%) foram dadas por perturbação em sala de aula e 400 (6,5%) por ociosidade. A substituição do trabalho pedagógico pela imposição do Projeto, de modo a obter o bom comportamento dos alunos, possui duas consequências preocupantes.

A primeira consequência se refere ao ambiente de sala de aula, que é um importante instrumento para a avaliação do trabalho do professor. Se os alunos se mostram desinteressados é sinal que há falhas no processo pedagógico. Se os alunos se mostram acomodados, diante da possibilidade de punição, aumenta a dificuldade para o diagnóstico da eficácia do processo de ensino-aprendizagem pelo professor.

A outra consequência, resultante da imposição da disciplina através da força de coerção do Projeto, é o afrouxamento do trabalho pedagógico. Se os alunos ficam acomodados, em função da força coercitiva do Projeto, o processo de ensino e aprendizagem, aparentemente, se torna mais fácil para o professor, que corre o risco de se acomodar. Neste aspecto, o Projeto Boa Conduta é bastante generoso com os professores com fragilidades na formação, pois pode garantir uma aula tranquila mesmo sem uma boa preparação pelo professor, o que evidencia parte de sua fragilidade.

O tema da “família desestruturada”, causa do fracasso escolar segundo a visão dos professores da Escola, merece reflexão. A responsabilização da família, pelos professores, por todos os problemas vivenciados pelos alunos dentro da sala de aula é uma tarefa fácil, e que, de certa forma, desresponsabiliza o professor de sua missão. Entretanto, segundo o Artigo 205 da Constituição Federal, a educação é dever Estado, neste caso representado pela Escola (BRASIL, 1988).

Embora algumas pesquisas demonstrem que crianças com baixo rendimento acadêmico estão inseridas em um contexto familiar adverso do que as que apresentam um bom desempenho na escola (SANTOS, 2005), cabe aos responsáveis pelo processo educativo tornar efetivo o trabalho de transformação. Admitir que a origem familiar, a condição socioeconômica ou as raízes culturais são condições determinantes no futuro de uma criança é desvalorizar o poder transformador da educação e dos seus profissionais, frustrando o entendimento de educação como política pública.

Outra reflexão sobre o tema “família estruturada” transita pelo seu próprio significado. O que é uma família estruturada? As novas configurações da família se

atualizam em formas diversas. As relações sociais incluem formas de relacionamentos que alteraram profundamente setores da sociedade moderna que pareciam imutáveis, entre eles a família. As novas tecnologias de reprodução e a possibilidade de transgressão às categorias e fronteiras sexuais subvertem as formas de amar, gerar, nascer e crescer. Assim, pode-se afirmar que não se deve falar em um modelo de família estruturada conforme aspectos tradicionais. Tal modelo afirma uma estrutura parental representada por um pai, uma mãe e os filhos. Este modelo de estrutura sucumbiu às transformações sociais que afetam as formas de se viver e de se construir identidades de gênero e sexuais. Segundo Louro, a sexualidade é aprendida:

[...] remete-se à compreensão de que a sexualidade não é apenas uma questão sexual, mas é social e política. O segundo, ao fato que a sexualidade é “aprendida”, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos. (LOURO, 1999, p.8).

Desta forma, acreditar que existe um modelo de família que devemos seguir como exemplo, numa sociedade em transformação como a nossa, é excluir um contingente de pessoas que procuram a escola pública. Acreditar que apenas um modelo de família, chamado estruturado, é capaz de propiciar o sucesso do indivíduo é simplificar em demasia as complexas relações existentes entre os seres humanos.

Assim, conforme já mencionado, o Projeto Boa Conduta possui uma “arquitetura” que muito se assemelha ao Panóptico analisado na obra de Foucault, em que a vigilância possui papel fundamental. Ao infringir uma das regras disciplinares constantes do Projeto, o aluno recebe uma guia de ocorrência disciplinar, que é preenchida, assinada, arquivada e inserida num banco de dados digital. A guia de ocorrência, conforme ANEXO 1, possui a data, o nome e a assinatura do aluno, o motivo da advertência e o nome do emissor. O emissor pode ser qualquer autoridade da escola (professor, equipe gestora, pedagógica ou funcionário). O aluno possui garantia de recurso, quando se achar injustiçado.

O Projeto possui uma Comissão de Recursos, que possibilita a revisão ou extinção da advertência. A comissão é formada pelo diretor e por dois vice-diretores, e possui o objetivo de evitar possíveis abusos de autoridade por parte do emissor. Embora a comissão exista, desde a criação do Projeto, nenhum recurso foi encaminhado para julgamento. Esta conjuntura leva a refletir sobre as motivações.

A possibilidade de recurso foi pouco divulgada? Estaria os alunos convencidos da impossibilidade de sucesso, ou admitem a culpa pelos atos praticados? Indiferente da motivação, após a inserção da ocorrência no banco de dados do Projeto, esta passa a fazer parte das estatísticas de indisciplina escolar.

O banco de dados do Projeto permite a emissão de relatórios capazes de identificar as ocorrências disciplinares mais frequentes, os períodos mais críticos - ou seja, com maior número de advertências - e os alunos mais “indisciplinados”. Bimestralmente, os relatórios são enviados para o diretor escolar, que os avalia junto à equipe pedagógica. Estes relatórios acompanham os professores quando da reunião de pais, que ocorre bimestralmente. Nesta reunião, os professores, de posse dos relatórios por turma, são orientados a repassar individualmente, juntamente com as notas bimestrais, as informações para os responsáveis. Neste momento, os pais são informados de possíveis transgressões às regras estabelecidas pela escola através do Projeto disciplinar.

O Projeto em análise possui em essência um mecanismo penal com todos os elementos de um sistema disciplinar: normas próprias, delitos discriminados, sanções e instâncias de julgamento. Para Foucault (1999):

Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. É beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento. As disciplinas estabelecem uma “infrapenalidade”; quadriculam um espaço deixado vazio pelas leis; qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos que escapava aos grandes sistemas de castigo por sua relativa indiferença. (FOUCAULT, 1999, p. 149).

Assim, o Projeto Boa Conduta pode ser tomado como a representação do sistema disciplinar analisado por Foucault. O regime disciplinar adotado na escola, com seu mecanismo penal, surge não pelo vazio deixado pelas normas, mas por ignorar a existência delas, pois relega as orientações de inclusão presentes na LDB e outros documentos oficiais.

Desta forma, o Projeto pode ser analisado em pelo menos três aspectos. O Projeto possui um aspecto de aferição da realidade escolar, com a capacidade de registro dos atos considerados indisciplinados. Esta capacidade de medição proporciona diagnósticos que possibilitam intervenções no ambiente escolar. A

capacidade do Projeto em fazer levantamentos pode ser utilizada como ferramenta de gestão, o que expõe um aspecto positivo.

O segundo aspecto do Projeto a ser analisado diz respeito à premiação das turmas mais disciplinadas. A premiação das turmas com melhor desempenho disciplinar é um artifício para promover a disciplina na escola, visto que são os próprios alunos que se tornam vigilantes no cumprimento das regras. O inconveniente nesta estratégia está no fortalecimento do sentimento de disputa dentro da escola, em detrimento do espírito de solidariedade.

O terceiro aspecto do Projeto diz respeito ao viés punitivo. A utilização do Projeto como forma de vigiar e punir cabe reflexão. A utilização da ação punitiva é questionável. Impor a disciplina através da vigilância constante pode funcionar quando o agente fiscalizador está sempre presente. A sua ausência pode desencadear o desrespeito às normas estabelecidas. Neste sentido, o Projeto pode camuflar a realidade. O objetivo da educação é fazer com que o indivíduo respeite as normas, porque ele é conhecedor dos seus benefícios e não por temer suas consequências. A educação é um projeto de longo prazo, enquanto a punição é uma forma de atenuar os efeitos do fracasso do processo educativo. Quando a Escola utiliza a punição é sinal que houve um fracasso neste processo.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, são fundamentos do nosso Estado Democrático de Direito: “[...] a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, o pluralismo político” (BRASIL, 1988). Em consonância com a carta magna, a LDB (Lei nº 9.934/96), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, entende que a educação deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, tendo “[...] por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Neste contexto, a compreensão do respeito às normas é de vital importância no desenvolvimento da cidadania.

Há a necessidade da compreensão de que o respeito às normas é um passo na conquista da cidadania, mas este respeito deve-se dar pela compreensão e não pela imposição pois, de forma contrária, nenhuma conquista se daria. A Proposta Pedagógica da escola menciona o Projeto Boa Conduta da seguinte forma:

O projeto BOA CONDUTA têm por finalidade promover a ampla mobilização dos alunos da E. E. Professora Carmem Lúcia visando

aumentar a integração social, a construção da cidadania através da compreensão da importância das leis, dos deveres e dos direitos. (EEPCL, 2016, p. 18).

Se o objetivo da Escola é ensinar a importância das leis, dos deveres e dos direitos, o viés coercitivo do Projeto pode mascarar os resultados do processo educativo. Como reconhecer se o processo educativo está sendo exitoso, se os alunos temem a punição? Os alunos respeitam as normas porque aprenderam a importância delas para convivência harmoniosa ou as respeitam porque temem as consequências? O processo pedagógico necessita deste *feedback* para os ajustes necessários. Quando a Escola se utiliza do viés punitivo do Projeto, ela priva os profissionais da educação deste retorno, e dificulta o processo de construção da aprendizagem e, conseqüentemente, da construção da cidadania.

A Escola Estadual Professora Carmem Lúcia possui em seu PPP a missão de formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de interagir e transformar a realidade para uma vida digna em sociedade. Como os educadores poderão reconhecer o sucesso da missão da Escola, se os alunos agem em função do receio de serem punidos? Como efetivar um processo educativo se os resultados que servem de avaliação do trabalho são mascarados pelo Projeto?

Estes dois exemplos citados, sobre a finalidade do Projeto Boa Conduta e a Missão da Escola Estadual Professora Carmem Lúcia, demonstram a incoerência do Projeto com a Proposta Pedagógica da escola. Esta percepção de incoerência do PPP com o Projeto Boa Conduta pode dar indícios dos verdadeiros problemas que afligem a comunidade escolar.

1.2.1 Os relatórios periódicos do Projeto Boa Conduta

Os relatórios do Projeto Boa Conduta possuem caráter interno, e sua divulgação demanda cuidados, em virtude da garantia dos direitos de crianças e adolescentes. O acesso a estes dados é restrito à direção escolar, sendo disponibilizado para pedagogos quando há acompanhamento dos alunos. Os relatórios possuem o objetivo de permitir uma avaliação detalhada dos problemas de indisciplina ocorridos na instituição pela equipe gestora e pedagógica. Estes relatórios são emitidos pelo vice-diretor, a partir do banco de dados do Projeto, que é alimentado pelas guias de ocorrências preenchidas pelo emissor. O Projeto permite

a emissão de diversos relatórios: O Relatório Bimestral, o Relatório de Ocorrências Frequentes, o Relatório de Alunos, o Relatório de Final de Ano e o Relatório de Alunos Vetados.

O Relatório Bimestral é emitido por turma e permite identificar todas as ocorrências disciplinares no período. Este relatório possui dois objetivos principais: abastecer de dados a equipe gestora sobre os problemas mais frequentes em cada turma, e repassar aos pais as informações sobre o filho neste período.

O Relatório Bimestral é repassado à equipe gestora com pelo menos cinco dias de antecedência à reunião de pais. O objetivo é permitir que a equipe gestora conheça com antecedência os problemas considerados críticos, para que sejam repassados aos pais pessoalmente. Na reunião pedagógica semanal os casos mais críticos são repassados aos professores, que podem analisar e fazer ponderações sobre o aluno e sua realidade.

Durante a reunião de pais, os professores, munidos dos relatórios, podem fazer intervenções junto ao responsável sobre o comportamento do filho dentro da instituição. Neste momento, percebe-se o envolvimento da família na educação dos filhos. Os pais presentes à escola identificam o Projeto como pertinente, visto que, em uma determinada ocasião em que o relatório não foi apresentado, devido a problemas técnicos, houve reclamação por parte dos pais.

O Relatório de Ocorrências Frequentes é emitido a pedido do gestor escolar. Este relatório possui finalidade de definir as ocorrências disciplinares mais recorrentes em determinado período. Ao tomar ciência do relatório o gestor define ações ou projetos com objetivo de reduzir a incidência dessas ocorrências. O Relatório de Ocorrência Frequente auxiliou na melhoria da utilização do uniforme no espaço escolar, que é obrigatório, conforme regimento da escola. Após a intervenção da gestão houve melhoria significativa na utilização da vestimenta (Tabela 1). Este Relatório também permitiu ações que auxiliaram na redução dos atrasos dos alunos ao chegar à escola (Tabela 3), e na redução de depredação de carteiras escolares (Tabela 4).

A Tabela 3 mostra a evolução anual do número de ocorrências relativas aos atrasos na entrada do turno. Percebe-se uma redução do número de ocorrências do ano de 2009 para o ano de 2012. Após o ano de 2012 houve uma estabilização dos índices.

Tabela 3 Número de ocorrências de atrasos na entrada do turno (2009-2012)

Ano	Quantidade
2009	2935
2010	1531
2011	1372
2012	1381

Fonte: Banco de Dados do Projeto Boa Conduta (EEPCL, 2016)

Já a Tabela 4 indica a redução de carteiras escolares depredadas entre os anos de 2014 e 2015.

Tabela 4 Número de ocorrências de depredação de carteiras escolares (2014-2015)

Ano	Alunos
2014	35
2015	13

Fonte: Banco de Dados do Projeto Boa Conduta (EEPCL, 2016)

O Relatório de Alunos é também emitido a pedido do gestor escolar. Este Relatório permite identificar os alunos com maior número de ocorrências disciplinares num determinado turno. Ao identificar os alunos com maior número de ocorrências disciplinares, ou de casos reiterados de desrespeito às regras estabelecidas, a equipe pedagógica pode definir um plano de intervenção. O aluno é acompanhado pela equipe pedagógica, que faz uma entrevista, verifica a saúde auditiva e visual do aluno, e pode, eventualmente, fazer visitas à família.

O Relatório de Final de Ano tem como objetivo principal fazer o levantamento dos alunos sem ocorrências disciplinares. Os alunos que passaram o ano letivo sem receber qualquer ocorrência recebem o Certificado de Boa Conduta.

O Relatório de Alunos Vetados é emitido a pedido do gestor escolar. Este Relatório é feito com a finalidade de vetar a participação de alunos com número de ocorrências disciplinares acima do permitido para determinado evento. Por exemplo, antes da participação dos alunos nos Jogos Escolares de Minas Gerais (JEMG), que aconteceu no início do ano letivo de 2016, um Relatório com os alunos com mais de 5 ocorrências disciplinares foi elaborado e divulgado. Estes alunos foram impedidos de participar do JEMG. Neste momento se configurou o viés punitivo do Projeto. O JEMG é apenas um dos eventos escolares em que a participação dos alunos “indisciplinados” é restringida. Outros eventos também são utilizados para punir os

alunos considerados transgressores das regras da Escola, como as gincanas, jogos escolares internos, quadrilha da festa junina, entre outros.

Outros relatórios são solicitados pela equipe gestora, quando há necessidade de realizar algum tipo de estudo. No ano de 2014, por exemplo, em função do alto índice de depredação de carteiras escolares, foi emitido um relatório específico deste tipo de ocorrência. O objetivo da gestão era traçar o perfil dos alunos envolvidos com este tipo de infração. Neste relatório foi possível identificar as turmas mais sensíveis e traçar um plano de ação para minimizar os problemas. Nesta oportunidade um projeto foi criado com o objetivo de trabalhar a conservação dos bens públicos. Embora o problema não tenha sido resolvido plenamente, houve uma redução de 63% dos casos de depredação ao mobiliário. Este exemplo pressupõe que o Projeto Boa Conduta pode ser utilizado como ferramenta para melhoria da gestão. Neste contexto, o Projeto pode identificar uma série de problemas existentes no ambiente escolar, mas nem todos eles estão relacionados à indisciplina. Entretanto, a percepção dos profissionais da educação o classifica como tal.

Os Relatórios de Final de Ano, nos últimos três períodos, têm indicado uma estabilização nos níveis de indisciplina. Esta estabilização pode indicar que a efetividade do viés punitivo do Projeto tenha chegado ao seu limite. Caso isto se confirme, o Projeto teria limites muito altos de indisciplina por aluno, cerca de 5 ou 6 ocorrências por aluno/ano. Estes números indicam que alguns alunos não se intimidam com o viés coercitivo do Projeto.

Outra explicação para a estabilização dos níveis de indisciplina na Escola seria a falta de envolvimento dos alunos na construção do Projeto. Quando o Projeto foi discutido, em 2009, houve a participação efetiva de todos os alunos da escola, que definiram o que seria ato indisciplinar e sua gravidade. Aqueles alunos já não estão mais presentes na instituição. Desde então, muitos discentes chegaram e não foram integrados ao desenvolvimento do Projeto, ou seja, para estes alunos a iniciativa não possui o mesmo grau de legitimidade.

1.2.2 O aspecto punitivo do Projeto Boa Conduta

O Projeto Boa Conduta passou a ser utilizado como forma de punição nos eventos extraclasse, ou em eventos em que há necessidade de restringir o número de alunos, em função da limitação de recursos ou limitação de vagas. O Relatório de

Alunos Vetados do Projeto é utilizado como forma de restringir a participação daqueles alunos com maior número de ocorrências disciplinares. A distorção do Projeto Boa Conduta para vigilância e punição se deve a opção feita pelos profissionais da escola em restringir a participação dos alunos considerados “indisciplinados” em atividades extraclasse. Os profissionais da Escola com dificuldade de executar o trabalho pedagógico podem ter sido seduzidos pelo caminho fácil do castigo, já que ações que contribuam para a docilização dos corpos podem ser extremamente eficazes para a regulação do comportamento dos estudantes. Segundo Foucault (1999), a vigilância e punição geram corpos dóceis, e consequentemente, para alguns professores da escola, um ambiente tido como mais propício ao processo de ensino e aprendizagem. Esta é uma hipótese que poderá ser confirmada pela pesquisa de campo.

Assim, antes destas atividades extraclasse, uma lista dos alunos vetados a participação é divulgada pela escola. A lista, quando afixada para divulgação, causa tumulto no pátio, diante do interesse dos alunos em saber se podem ou não participar do evento. Esta curiosidade dos alunos demonstra como o Projeto influencia no cotidiano da escola. Os alunos perceberam que, se não respeitarem as regras impostas pelo Projeto, podem ser penalizados em situações futuras, sendo excluídos da participação em jogos intermunicipais, excursões e atividades extraclasse.

Desta forma, a disciplina da escola vai sendo imposta pelo Projeto. Embora o Projeto Político Pedagógico da escola cite o Projeto Boa Conduta como forma de aumentar a integração social, a construção da cidadania e a compreensão da importância das leis, ele afasta dos alunos mais vulneráveis a oportunidade de convivência e crescimento pessoal que estas atividades extraclasse proporcionariam.

O Projeto, se mostra perigosamente efetivo com a maioria dos alunos. Os índices de indisciplina melhoraram em todos os aspectos. Houve redução do número de ocorrências de agressões, de desrespeito aos professores, de depredação, de atrasos, entre outros. Esta efetividade pode ser observada, por exemplo, pela uniformização dos alunos no ambiente escolar antes e depois da implantação do Projeto. Antes da implantação do Projeto podia-se observar uma grande parte dos alunos sem uniforme durante o horário recreativo. Atualmente, raros são os casos de alunos que adentram a escola sem o fardamento.

Acredita-se que boa parte dos alunos refratários ao Projeto, ou seja, aqueles que possuem número elevado de ocorrências disciplinares, não modificam a sua postura. Alguns destes permanecem com números altos de ocorrências disciplinares até o fim de sua jornada escolar, raramente finalizam o ensino médio, e alguns se afastam da escola após completar a maioridade, ou simplesmente evadem do ambiente que consideram hostil. Nos casos mais graves de indisciplina, o Projeto se mostra pouco efetivo.

A pouca efetividade do Projeto nos casos mais graves de indisciplina chama a atenção. Os alunos mais refratários não se intimidam com as possíveis advertências ou sanções que podem advir em função do seu comportamento. Segundo Foucault, a punição não possui o objetivo de corrigir os transgressores mas de riscar limites e condicionar o indivíduo às regras estabelecidas. O castigo é a forma de gerir a ilegalidade, de fazer pressão e impor vontades fruto das relações de força e poder que habitam o ambiente.

A penalidade seria então uma forma de gerir as ilegalidades, de riscar limites de tolerância, de dar terreno a alguns, de fazer pressão sobre outros, de excluir uma parte, de tornar útil a outra, de neutralizar estes, de tirar proveito daqueles. (FOUCAULT, 1999, p. 228)

Desta forma, a penalidade é uma forma de impor vontades nas relações entre os indivíduos. Um fruto da correlação de forças existentes em um ambiente e não um processo educativo ou de transformação do indivíduo.

Um exemplo do insucesso da punição como processo educativo é o fracasso do sistema prisional. O objetivo deste é, antes de tudo, manter uma ordem estabelecida, fruto das relações de força e poder de uma sociedade. Conforme Foucault, não há natureza criminosa, mas jogos de força:

Não há natureza criminosa, mas jogos de força que, segundo a classe que pertencem os indivíduos, os conduzirão ao poder ou à prisão: pobres, os magistrados de hoje sem dúvida povoariam os campos de trabalhos forçados; e os forçados, se fossem bem nascidos, tomariam assento nos tribunais e distribuiriam a justiça. (FOUCAULT, 1999, p. 240).

Desta forma, as pessoas não possuem uma natureza criminosa, mas podem ser levadas a transgressão segundo os jogos de força e poder. Para Foucault a

transgressão é a negação temporária de um limite e não possui uma natureza negativa. Logo, os alunos que se rebelam contra o Projeto rejeitam os limites por ele imposto. O Projeto não é capaz de transformar os alunos, assim como a prisão não é capaz de transformar os detentos, ambos impõem limites a partir do regime punitivo segundo os jogos de poder. Algo semelhante acontece na escola. Os alunos que violam as regras não possuem uma natureza transgressora, mas são conduzidos pelos jogos de força da sociedade a se comportarem desta forma.

A pouca efetividade do viés punitivo do Projeto sobre os alunos mais refratários demonstra a incapacidade do Projeto de realizar o que propõe. Estes alunos, em sua maioria, são desprovidos dos mais diferentes recursos, o que indica a necessidade de uma abordagem diferente. A exclusão destes alunos de momentos de lazer e confraternização ofertados pela Escola tende a agravar o problema, pois o sentimento de exclusão pode gerar um comportamento agressivo.

Desta forma, o Projeto, por um lado, parte de um pressuposto questionável, que materializa o viés punitivo, contrariando o caráter pedagógico da escola, já que induz o aluno a se comportar de forma dissimulada, impedindo a intervenção do professor e conseqüentemente frustrando o processo educativo. E, por outro, não se mostra efetivo no que se propõem a fazer que é manter o controle da disciplina e manter os corpos dóceis, como sugere Foucault (1999).

Outro aspecto importante é o caráter excludente do Projeto. A utilização do viés punitivo gerado pela exclusão de parte dos alunos dos eventos escolares contraria a todas as orientações legais que norteiam a vida escolar entre elas a Constituição Federal e a LDB.

Além disto, a legislação ampara a formação de um aluno crítico e participativo. Desta forma, a expressão desta participação através da contestação, eventualmente reconhecida pelos professores como indisciplina, possui amparo legal. Segundo Garcia:

Considerando a legislação federal vigente, deseja-se a formação de aluno crítico, capaz de refletir e intervir sobre a realidade social, e exercer ativamente sua cidadania. Assim, tendo em vista a própria legislação e as diretrizes educacionais vigentes neste País, a escola deve desenvolver competências nos alunos tendo em vista tais finalidades. Mas particularmente o exercício do pensamento crítico na forma de contestação, por exemplo, ao ser exercitado dentro da escola, resulta em situações de conflito quando os professores não

gostam ou não estão preparados para lidar com alunos que recorrem a esta forma de expressão. (GARCIA, 1999, p.103).

Desta forma, há necessidade de harmonizar os anseios de docentes e discentes com a legislação em vigor, valorizando a participação dos alunos e suas expressões. Neste contexto, o inconformismo dos alunos mais refratários ao Projeto deve ser compreendido como uma forma de contestação.

Ainda em relação ao caráter excludente do Projeto, deve-se observar que os discursos de avanço nos índices de disciplina da Escola Estadual Professora Carmem Lúcia merecem especial atenção. Os números do Projeto, que supostamente indicam melhorias, acomodam posturas excludentes que contrariam os princípios democráticos e de diversidade que norteiam a educação básica. Este discurso, que se utiliza dos argumentos estatísticos para indicar melhorias, na verdade esconde o caráter excludente do Projeto. Para Popkewits, o uso da estatística é uma forma de assegurar o discurso da razão. Segundo ele: “As estatísticas participam da lógica sedutora da ciência numa idade de racionalidade e razão.” (POPKEWITZ, 2001, p.114). O autor sugere que a estatística é uma forma de dar racionalidade aos argumentos. Entretanto, os números não são apenas números, eles carregam um discurso carregado de interesses. Segundo o autor: “Além do mais, os números não são meros números, mas circulam num campo de produção e reprodução cultural.” (POPKEWITZ, 2001, p.118). O autor argumenta que os números não existem como entidades lógicas, mas se sobrepõem aos discursos para conferir inteligibilidade e práticas de cultura. No caso do Projeto, os números carregam um discurso de eficiência para justificar sua existência e garantir a sua permanência. Entretanto, o Projeto está carregado de posturas excludentes e autoritárias.

O Brasil foi um dos países signatários da Declaração de Salamanca, assumindo o compromisso de incluir todas as crianças, independentemente de suas dificuldades. Segundo a Declaração, todas as crianças com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, sendo acomodadas em uma pedagogia centrada na criança. Embora os alunos em questão não sejam portadores de necessidades especiais, qualquer forma de exclusão aos alunos contraria o compromisso do país assumido em 1994 (UNESCO, 1994).

1.2.3 O Certificado de Boa Conduta e seus impactos na comunidade escolar

Na última reunião de pais do ano, os alunos que não apresentam ocorrências disciplinares durante o ano letivo recebem um Certificado de Boa Conduta, que são entregues aos pais pelos professores. Este certificado possui impacto na comunidade escolar, pois alguns pais chegam a moldurar o documento emitido pela escola. A compreensão desta receptividade do Projeto pelos pais expõe fragilidades e comunica muito sobre a comunidade atendida pela escola.

O Certificado de Boa Conduta é um documento emitido pela escola e entregue aos pais no final do ano letivo. O documento possui o nome do aluno e a assinatura do Diretor da instituição, certificando a boa conduta do discente dentro do ambiente escolar. Esta “boa conduta” se refere ao respeito às normas da escola estabelecidas através do Projeto. O primeiro Certificado, entregue em uma reunião bimestral para os pais, gerou grande impacto na comunidade, especialmente no segmento dos pais. Nesta ocasião, alguns pais saíram insatisfeitos por não receberem o certificado, outros solicitaram dos filhos uma postura mais austera quanto ao respeito às regras da Escola. Esta insatisfação, que deve ser levantada em pesquisa de campo, era aparentemente motivada pela vaidade de não ser agraciado diante de seus pares. A equipe pedagógica, percebendo o interesse dos pais pelo Certificado, passou utilizar o documento em todas as reuniões bimestrais. Entretanto, com o objetivo de valorizar o documento, a partir de 2011, a Escola passou a emitir o certificado apenas na última reunião do ano. Segundo a avaliação da equipe pedagógica, a oferta limitada do Certificado elevaria o interesse dos pais pelo documento e, conseqüentemente, levaria a um acompanhamento mais adequado da vida escolar dos filhos.

A equipe pedagógica da escola certificou-se do interesse dos pais pelo Certificado; quando em uma visita a casa de um aluno, um membro da equipe notou o certificado emoldurado e afixado a uma das paredes da sala. A valorização do documento pela família, de baixa condição socioeconômica, motivou a equipe a utilizar o documento como forma de premiar os alunos e os pais que zelavam pelo bom comportamento dos filhos. A iniciativa de valorização do aluno considerado disciplinado passou a ser uma constante em toda reunião de final de ano.

A persistência do Certificado de Boa Conduta revela a valorização da comunidade escolar pelo documento. A sua manutenção dá indícios de como

pensam os membros a respeito da indisciplina escolar. A visão dos profissionais da educação sobre o Certificado, que deve ser fruto de investigação de campo, pode revelar como estes profissionais enxergam a disciplina. A valorização do aluno ou dos pais através do documento pode indicar que, na visão dos profissionais da escola, a disciplina é responsabilidade restrita a estes. Neste contexto, a dinâmica da sala de aula teria pouca influência sobre o comportamento do aluno. Não seria o professor um ator importante neste processo?

A postura dos alunos considerados “disciplinados”, acerca do Certificado de Boa Conduta, de certa forma harmoniza com a postura da maior parte da comunidade escolar. Estes alunos aprovam o projeto e acreditam que a sua existência melhora a organização da escola e favorece o aprendizado. Entretanto, a postura dos alunos considerados “indisciplinados” diverge do restante da comunidade escolar. Os efeitos punitivos do Projeto e a exclusão destes alunos de atividades extraclasse certamente influenciam nesta postura. Não seria, sob este aspecto, o Projeto Boa Conduta um projeto excludente? Afastar os alunos considerados problema das atividades extraclasse não traz mais problemas que soluções? Estas atividades deveriam ser a oportunidade destes alunos de se integrarem ao ambiente escolar e desenvolver a capacidade de convivência e tolerância. Há, certamente, necessidade de se verificar, através de pesquisa de campo, a receptividade deste Certificado pelos alunos.

2 A ANÁLISE DO PROJETO BOA CONDUTA E DE SEUS DESAFIOS

O objetivo deste capítulo é analisar o Projeto Boa Conduta e o contexto que permitiu seu surgimento. A investigação visa mapear as causas de seu surgimento e as fragilidades que perpassam o ambiente escolar.

O Projeto que se iniciou como uma forma de identificar os alunos com conduta inadequada em sala de aula, para posterior intervenção, se tornou um Projeto marcado pela vigilância e punição. O Projeto se expandiu para fora do ambiente da sala de aula, na tentativa de resolver outros problemas, como atrasos de alunos na chegada do turno e a falta de uniformização. Embora tenha se notado, inicialmente, uma melhoria dos índices de utilização do uniforme, dos atrasos dos alunos na entrada do turno e dos conflitos de uma forma geral, os índices se estabilizaram e se mostram estagnados nos últimos três anos (2013, 2014, 2015). Esta estabilização demonstra uma fragilidade do Projeto. Neste contexto, é preciso questionar: como o projeto disciplinar Boa Conduta pode se tornar uma ferramenta de gestão adequada para lidar com a questão da indisciplina? Para responder a esta pergunta analisaremos o conceito de indisciplina e os dados levantados na pesquisa de campo.

Para tanto, dividiremos este capítulo em três seções. Na primeira seção é apresentada a metodologia e os instrumentos de coleta de dados utilizados no processo de investigação do caso. Na segunda seção analisaremos o conceito de indisciplina conforme a concepção de Foucault (1999). A visão deste autor será utilizada na análise da perspectiva de indisciplina presente no ambiente escolar em estudo. Além disto, pretende-se verificar o entendimento dos professores e da equipe gestora sobre o conceito de indisciplina e a sua representação no PPP da Escola. Na terceira seção analisaremos os dados coletados em pesquisa de campo. Mediante os dados, pretende-se analisar a visão dos alunos, dos professores e do gestor sobre o projeto, além de detectar assimetrias no equilíbrio de forças na relação professor/aluno, ou um possível empoderamento do corpo docente. A partir destes dados será possível verificar a pertinência do PPP como condutor dos trabalhos pedagógicos e possíveis fragilidades do mesmo para o combate à indisciplina.

2.1 O percurso metodológico

A construção dessa dissertação parte do pressuposto que a pesquisa é um procedimento racional e sistemático, com o objetivo de responder a uma pergunta, com a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Neste sentido, Gil define pesquisa como:

[...] o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados (GIL, 2007, p.17).

Adotou-se para esta dissertação uma abordagem qualitativa, em função da necessidade da compreensão de um tema, a utilização de um Projeto disciplinar de cunho punitivo para melhoria da disciplina numa escola pública; neste caso há a necessidade de aprofundamento da pesquisa em detrimento da amplitude. Segundo Günther (2006), o caráter qualitativo de um estudo pode ser definido a partir de diversas características como, por exemplo: o princípio da abertura, isso é, a adaptação de técnicas a partir do objeto de pesquisa; foco na totalidade do fenômeno e consideração de seu contexto e historicidade; possibilidade de generalização dos resultados a partir de argumentos.

A abordagem qualitativa permite ao pesquisador interagir com cada participante, perguntando como este entende os fenômenos pertinentes ao caso, como estes interferem na realidade, suas representações, como se sente, possibilitando esclarecimentos, interagindo e estabelecendo o diálogo. Godoy destaca a importância deste contato: “Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada” (GODOY, 1995, p.62).

Aliado a isso, definimos como método de investigação o estudo de caso, considerando suas estratégias e limitações como procedimento de pesquisa. O estudo de caso foi escolhido como método de investigação por ser capaz de esclarecer o motivo de uma decisão ou um conjunto de decisões. Além disto, o estudo de caso é uma boa estratégia quando se colocam questões do tipo “como” e “por que” sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle. Segundo Yin:

[...] questões do tipo "como" e "por que" são mais explanatórias, e é provável que levem ao uso de estudos de casos, pesquisas históricas e experimentos como estratégias de pesquisa escolhidas. Isso se deve ao fato de que tais questões lidam com ligações operacionais que necessitam ser traçadas ao longo do tempo, em vez de serem encaradas como meras repetições ou incidências. (YIN, 2015, p.25).

Assim, para responder a questão norteadora do caso há a necessidade de fazer uma reflexão sobre as diversas variáveis existentes, a influência delas no caso e suas interações ao longo do tempo.

Diante da necessidade de analisar e refletir a realidade por meio de métodos e técnicas para a compreensão do objeto pesquisado, há a necessidade de embasamento teórico sólido. Neste sentido, faz parte da abordagem qualitativa a pesquisa documental e bibliográfica. Ademais, é preciso considerar o uso de documentos em pesquisa deve ser valorizado, em função da riqueza de informações que deles podemos extrair, pois possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Outra justificativa para o uso de documentos em pesquisa é a possibilidade de acrescentar à dimensão do tempo à compreensão do evento. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros.

Além da pesquisa documental e bibliográfica, outro instrumento utilizado nesta pesquisa foram as entrevistas. Este instrumento possibilita mapear práticas, crenças e valores do universo analisado. No estudo de caso, elas são um importante instrumento, em função da riqueza de possibilidades no levantamento das causas dos fenômenos estudados. Segundo Duarte, é importante que no ambiente social analisado os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados:

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. (DUARTE, 2004, p. 215).

Entendemos que a técnica de entrevista para a coleta de dados é a mais pertinente, em função da possibilidade de obter informações a respeito do objeto, mas também das atitudes, dos sentimentos e valores subjacentes ao

comportamento. Desta forma, pode-se avançar além das descrições das ações, e possibilitar a incorporação de novas fontes para a interpretação dos resultados. Segundo Duarte, a entrevista possibilita um mergulho em profundidade no tema estudado:

Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, p. 215)

A utilização de entrevistas para análise do Projeto Boa Conduta permitirá levantar informações acerca do conceito de indisciplina difundido entre os profissionais da escola, e analisar com profundidade uma das hipóteses levantadas, que é a fragilidade da proposta pedagógica. Além disto, as entrevistas permitirão levantar informações que possibilitem a compreensão das relações existentes dentro do ambiente escolar, e um possível empoderamento do corpo docente em função da existência do Projeto. O grupo de atores entrevistados é composto por professores (5), pedagogo (1) e o gestor escolar (1), sete no total. No segmento de professores a escolha dos entrevistados priorizou aqueles que trabalham em mais de uma escola, ou que trabalharam recentemente em pelo menos duas escolas diferentes e aqueles que participaram da construção do PPP. O objetivo é avaliar a percepção pelo profissional do quadro de indisciplina, o envolvimento com a construção da proposta pedagógica e a percepção do conceito de indisciplina em diferentes ambientes escolares. Este objetivo visa compatibilizar os eixos de análise da pesquisa, que serão o conceito de indisciplina e a adequação da Proposta Pedagógica da escola. A escolha dos entrevistados também levou em conta o tempo de trabalho na instituição, de forma a harmonizar com as proporções encontrados no ambiente escolar.

O avanço no entendimento sobre o caráter coercitivo do Projeto e sua influência no comportamento dos alunos levou à escolha da técnica de grupo focal. O objetivo da formação do grupo focal com alunos considerados pelo Projeto como “disciplinados” e “indisciplinados” é criar um ambiente de exposição das diferentes percepções e atitudes acerca do Projeto. A essência do grupo focal consiste justamente na interação entre os participantes e o pesquisador, que objetiva colher

dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos. A coleta de dados através do grupo focal possui como uma de suas riquezas basear-se na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos. Ele contrasta, nesse sentido, com dados colhidos em questionários fechados ou entrevistas individuais, em que o indivíduo é convocado a emitir opiniões sobre assuntos que talvez nunca tenha pensado anteriormente. Segundo Godim, o grupo focal pode ser caracterizado também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (GODIM, 2003). O grupo focal a ser analisado será composto por 4 alunos, 2 deles considerados “disciplinados” e 2 outros considerados pelo Projeto como “indisciplinados”. Os instrumentos utilizados na pesquisa estão disponibilizados nos Apêndices A, B e C.

O objetivo dos instrumentos de pesquisa produzidos é aprofundar a compreensão do problema segundo os eixos de pesquisa adotados, que são o conceito de “indisciplina” e a “fragilidade da proposta pedagógica”. Esses eixos serão a espinha dorsal da metodologia. A partir deles foram escolhidos os dados a serem coletados, as formas de captação das informações e a fonte destes dados. A escolha do eixo indisciplina se deve ao fato de haver no ambiente escolar uma confusão na compreensão do comportamento tido como inapropriado do aluno. O desinteresse do aluno pelas aulas pode ser oriundo de uma abordagem pedagógica inadequada dos professores, e não de indisciplina, visto que os casos de violência registrados são reduzidos. A escolha do eixo fragilidade da proposta pedagógica possui o objetivo de avaliar o trabalho pedagógico dos profissionais da instituição. A confirmação de fragilidades da proposta pedagógica indicaria a necessidade de sua reformulação, pois o instrumento é o eixo central para aprimoramento da prática pedagógica.

2.2 Uma análise do conceito de indisciplina

Nesta seção será analisado o conceito de indisciplina. Para tanto, a apropriação do significado de indisciplina é o primeiro passo para compreensão do fenômeno. Segundo Garcia (2009, p.7129), registra-se uma pluralidade considerável de sentidos atribuídos à noção de indisciplina, bem como diferentes possibilidades em relação às suas causas. Segundo a perspectiva conceitual sugerida por Estrela

(1992, p.17), a indisciplina pode ser pensada como negação da disciplina. Neste contexto, a indisciplina seria uma inconformidade às regras estabelecidas pelo grupo, ou transgressões que perturbam as condições necessárias para que ocorra a aprendizagem.

Desta forma, para haver indisciplina há a necessidade de existir normas ou regras. Se estas regras não são acatadas, duas possibilidades se configuram: elas não são conhecidas ou há uma revolta contra elas. Neste último caso, há de se perguntar qual o motivo da revolta? As regras são pertinentes, existe razoabilidade? Elas foram construídas segundo os anseios democráticos?

O conceito de indisciplina é complexo. Seu entendimento precisa integrar diversos aspectos, inclusive a noção tradicional de indisciplina como algo restrito à dimensão comportamental. Porém, é importante pensá-la em consonância com o momento histórico das últimas duas décadas. O ambiente democrático instalado no país, após a Constituição de 1988, não permite a imposição de regras sem uma negociação com os diversos segmentos escolares, em especial ao de alunos. Segundo Garcia, a ausência de bases democráticas é uma incongruência na relação entre os diversos atores escolares. Para o pesquisador:

A ausência de bases democráticas no modo como se articulam as relações entre professores e estudantes no interior da escola, por exemplo, pode desencadear resistência e contestação por parte dos estudantes aos próprios esquemas da escola, o que deve ser considerado uma expressão de indisciplina carrega uma legitimidade e pertinência difíceis de negar. (GARCIA, 1999, p. 102)

No contexto escolar, a relação entre professores e alunos deve ser construída por uma construção coletiva. A ausência de bases democráticas, ou seja, a ausência de participação efetiva dos alunos, pode desencadear resistências e contestações por parte deste segmento.

Não se contesta a importância da disciplina na vida do aluno ou do cidadão, o que cabe discussão é o processo para aquisição da autodisciplina. Sendo assim, não seria o processo de aprendizagem a melhor forma para assegurar o desenvolvimento deste valor?

Segundo Garcia, a noção de indisciplina pode ser considerada por meio de três planos de expressão. Em um primeiro, é possível situá-la no contexto das condutas dos alunos nas diversas atividades pedagógicas, seja dentro ou fora da

sala de aula. Em um segundo plano, deve-se considerar a indisciplina sob a dimensão dos processos de socialização e relacionamentos que os alunos exercem na escola, na relação com seus pares e com os profissionais da educação. Finalmente, em um terceiro plano, é preciso pensar a indisciplina no contexto do desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Nesta perspectiva, Garcia (1999) afirma:

[...] a indisciplina seria a incongruência entre os critérios e expectativas assumidos pela escola (que supostamente refletem o pensamento da comunidade escolar) em termos de comportamento, atitudes, socialização, relacionamentos e desenvolvimento cognitivo, e aquilo que demonstram os estudantes. (GARCIA, 1999, p.102).

Assim, a indisciplina é, de certa forma, uma representação dos professores acerca do comportamento dos alunos diante de um referencial.

Considerando que a escola deve fornecer as condições apropriadas ao processo de ensino/aprendizagem para o desenvolvimento dos alunos, os referenciais de comportamento disciplinado devem ser construídos de forma a refletir uma posição ampla do grupo, e não uma disposição autoritária dos segmentos supostamente mais poderosos. As expectativas da escola devem refletir a base consensual de toda a comunidade escolar, e não apenas dos profissionais da educação que nela atuam. Neste sentido, o Projeto Boa Conduta, inicialmente, oportunizou aos alunos a possibilidade de construção das regras de comportamento a ser compartilhada por todos. Não obstante, com o decorrer dos anos este processo foi paralisado, de forma que os novos alunos não puderam compartilhar da possibilidade de construção do projeto. Esta impossibilidade furtou aos novos alunos a participação, e conseqüentemente a legitimidade do Projeto.

Segundo Garcia (1999, p. 102), a construção democrática das relações dentro do ambiente escolar é uma forma de impedir reações resistentes ou de contestação do segmento dos alunos. Desta forma, a construção do Projeto disciplinar deveria ter sido planejada de forma a possibilitar a participação de reconstrução periódica. A participação da reconstrução do Projeto, periodicamente, daria legitimidade e possibilitaria a mudança de rumos segundo a perspectiva dos alunos e professores recém chegados. Esta inobservância pode ter influenciado na estabilização dos índices de indisciplina do Projeto, pois a indisciplina escolar não é um fenômeno estático. A representação de alunos, professores e comunidade se alteram ao longo do tempo.

Considerando a legislação federal vigente, que objetiva a formação de um aluno crítico, capaz de refletir e intervir na realidade e exercer a cidadania², cabe à escola proporcionar esta realidade. O exercício do pensamento crítico em forma de contestação deve ser, portanto, concedido ao aluno. Neste momento, quando os alunos utilizam da prerrogativa de forma a criticar as aulas dos professores, que se mostram “enfadonhas”, “cansativas” ou “desinteressantes”, observa-se um mal estar dentro da sala, e os conflitos com os professores se instalam. Assim, a representação do conceito de indisciplina exige uma construção coletiva e periódica, que manifeste a participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

Esta disposição de impor a disciplina sem a participação de todos os segmentos, com um enfoque nos interesses dos segmentos considerados mais empoderados como o dos professores, reacende a discussão sobre o conceito de disciplina. Segundo Foucault (1999), o funcionamento do poder disciplinar exige o exame, a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora.

O que Foucault chama de vigilância hierárquica relaciona-se ao universo de técnicas voltadas para a observação, que deve ser a mais extensa e automática possível. Funcionaria como uma espécie de máquina, viabilizando efeitos de poder contínuos e duradouros sobre os indivíduos, tal como o Panóptico. Para Foucault, o efeito da vigilância deve induzir um permanente estado de vigilância:

Daí o efeito mais importante do Panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tenta a tornar inútil a atualidade de seu exercício; que este aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce; enfim, que os detentos se encontrem presos numa situação de poder de que eles mesmos são os portadores. (FOUCAULT, 1977, p. 166)

O Projeto Boa Conduta visa controlar os corpos por intermédio da vigilância constante, que se dirige ao mesmo tempo sobre todos e sobre cada um. O Projeto age no sentido de concretizar, especialmente para os alunos, o fato de eles estarem sob constante observação, avaliação e julgamento, com efeitos além dos sujeitos

² A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em vigência (Lei 9.394 de 29/12/96), inclui, entre as finalidades do ensino médio, o “desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. (Título V, Capítulo II, Seção IV, Artigo 35) (BRASIL, 1996).

momentaneamente listados, pois os alunos que não estão registrados nos relatórios sabem bem que podem vir a ser.

Essa vigilância representa uma relação de poder que, no conjunto, possui dimensões automáticas e anônimas, já que podem funcionar, a qualquer momento, independentemente dos motivos ou de quem as exerce. Segundo Foucault, um dispositivo importante, pois automatiza e desindividualiza o poder:

A eficácia do poder [disciplinar], sua força limitadora passaram, de algum modo, para o outro lado – para o lado de sua superfície de aplicação. Quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo; inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papéis; torna-se o princípio de sua própria sujeição. Em consequência disso mesmo, o poder externo, por seu lado, pode-se aliviar de seus fardos físicos; tende ao incorpóreo; e quanto mais se aproxima desse limite, mais esses efeitos são constantes, profundos, adquiridos em caráter definitivo e continuamente recomeçados. (FOUCAULT, 1977, p.178-179)

É interessante notar que o poder não se restringe ao ambiente dos alunos, mas a toda a rede escolar. O trabalho do diretor escolar permanece sob contínua vigilância, quanto aos resultados da escola. A utilização de avaliações para indicar os índices de proficiência dos alunos e da escola reproduz não apenas a vigilância constante e automática mencionada por Foucault, mas também as relações de poder que as envolvem. Desta feita, a escola reproduz na esfera dos alunos aquilo que a aflige no campo administrativo. A lógica disciplinar presente na educação funciona sobre a premissa de que todos devem ser vigiados, de alunos a diretores. Esta é a estratégia que busca garantir que os comportamentos e resultados esperados serão obtidos sob a ameaça de que os desviantes serão detectados e corrigidos.

Esta realidade de vigilância constante disseminada nos diversos ambientes escolares reflete a provocação de Foucault, quando apresenta desconcertantes semelhanças das escolas com as prisões e outras instituições de controle individual:

O asilo psiquiátrico, a penitenciária, a casa de correção, o estabelecimento de educação vigiada, e por um lado os hospitais, de um modo geral todas as instituições de controle individual funcional num duplo modo: o da divisão binária e da marcação (louco-não louco, perigoso-inofensivo, normal-anormal); e o da determinação

coercitiva, da repartição diferencial (quem é ele; onde deve estar; como caracterizá-lo, como reconhecê-lo; como exercer sobre ele, de maneira individual, uma vigilância constante, etc.) (FOUCAULT, 1977, p.165).

No ambiente escolar, a utilização da vigilância constante, expressa por livros de ocorrência ou projetos disciplinares, estabelece de forma acessível a divisão binária dos alunos, classificados como “disciplinados” ou “indisciplinados”. Esta simplicidade da marcação não reflete a complexidade e a multiplicidade das causas dos comportamentos considerados indisciplinados.

Neste contexto, Foucault analisa a capacidade daqueles que exercitam o poder em criar dispositivos capazes de vigiar e que se mostram bastante efetivos em sua proposta. Assim, o Projeto Boa Conduta se assemelha a um sutil arranjo de poder, de aparência inocente que obedece a economias inconfessáveis, na capacidade de vigilância e de coerção, e que possibilitam controlar sem uma exposição negativa do gestor. Deste modo, a punição se torna um agente de coerção automática, visto que o aluno é conhecedor dos limites que não devem ser ultrapassados. A infração se torna responsabilidade do aluno que assume o risco da punição, mesmo desconhecendo seu significado. O processo de ensinar se torna econômico para aqueles que se submetem a tais lógicas. Entretanto, para aqueles alunos que não se submetem aos limites estipulados, por não conhecer seu significado, se tornam vítimas e excluídos do processo. Educar é uma tarefa árdua e longa, que merece a atenção permanente do professor e não pode ser substituída por artifícios econômicos, sob pena de não lograr êxito em suas dimensões mais transformadoras.

2.3 O Projeto Boa Conduta na perspectiva dos atores

Nesta seção os dados de pesquisa serão analisados com o objetivo de verificar a adequação do Projeto como ferramenta de gestão a ser utilizada no ambiente escolar. O Projeto Boa Conduta é analisado segundo os eixos disciplina e Proposta Pedagógica. É importante ressaltar que os nomes de alunos e profissionais da educação citados no texto são fictícios, para preservar a identidade dos mesmos.

Primeiramente será analisado a percepção dos alunos sobre o Projeto e sua capacidade de criar noções de disciplina, formação de padrões de comportamento e aceitabilidade do processo punitivo pelo corpo discente. Em um segundo momento verificar-se-á a representação dos profissionais da educação do significado de indisciplina e sua visão do Projeto Boa Conduta.

Para finalizar o processo de análise verificar-se-á a capacidade da Proposta Pedagógica em construir um ambiente organizado e disciplinado que favoreça a aprendizagem. Analisar-se-á a construção da Proposta Pedagógica como documento norteador das ações pedagógicas dentro do ambiente escolar. Para tanto, utilizou-se de entrevistas junto aos profissionais da escola para verificar a adequação da Proposta Pedagógica, sua construção e suas possíveis fragilidades, que permitiram a instalação do referido Projeto.

2.3.1 A visão dos alunos sobre o Projeto Boa Conduta

Nesta seção, o objetivo é analisar a percepção dos alunos da Escola Estadual Professora Carmem Lúcia sobre o Projeto Boa Conduta. Esta reflexão será feita mediante a análise dos dados coletados em Grupo Focal. A intenção é avaliar a capacidade do Projeto em criar noções de disciplina, formação de padrões de comportamento e aceitabilidade do processo punitivo pelo corpo discente.

Para analisar a visão dos alunos sobre o Projeto formou-se um Grupo Focal com a presença de quatro alunos da escola. Estes alunos foram escolhidos entre as turmas do ensino médio. O objetivo foi colher opiniões de alunos que convivem com o Projeto a mais tempo. Outro cuidado foi o de possibilitar uma visão mais ampla possível dos alunos. Assim, foram escolhidos dois alunos tidos como “disciplinados” pelo Projeto e outros dois tidos como “indisciplinados”.

A percepção dos alunos indica o poder do Projeto na mudança de comportamento e na formação de noções de disciplina encontradas no ambiente escolar. Embora o Projeto tenha se mostrado menos eficiente nos últimos anos quanto à estabilidade dos índices de indisciplina, ele se mostra bastante persuasivo na formação de opiniões e noções de disciplina.

Em pesquisa de campo, mediante a análise dos dados coletados em Grupo Focal, com a utilização de nomes fictícios para os alunos, com a intenção de preservar a identidade dos mesmos, percebe-se que estes são influenciados de

forma significativa pelo Projeto. Os alunos Itamar e Fernando (terceiro ano do ensino médio) são considerados pelo Projeto como “indisciplinados”, em virtude do grande número de ocorrências em sua vida escolar; já os alunos Gabriel e Patrícia (segundo ano do ensino médio) são considerados “disciplinados” no âmbito da proposta. O relato destes alunos indica que os mesmos modificam suas atitudes e comportamentos em função do poder coercitivo que o Projeto exerce sobre eles. O próprio conceito de indisciplina é moldado em função deste poder de coerção. Na pesquisa de campo o aluno Itamar diz que indisciplina é a desobediência às regras. Segundo ele: “A indisciplina é aquele, pode ser... o aluno rebelde, quando o aluno não obedece as regras, vem sem uniforme, é isto, eu acho isto.” O aluno Fernando se manifesta: “Eu acho que é isto. Indisciplina também é o caso de vir sem uniforme [...]”. A aluna Patrícia, quando perguntada se considera disciplinada, respondeu: “Eu me considero, porque eu sempre acato as regras, tento sempre fazer assim, o que está ao meu alcance, não vou falar aqui que eu faço tudo certinho, mas o que está ao meu alcance eu tento fazer.” (Grupo Focal, 2017). O Projeto cria noções de indisciplina que são internalizadas pelos alunos. Neste caso, Foucault alerta que o poder produz discursos, segundo ele:

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. (FOUCAULT, 1979, pag. 8)

Os alunos internalizaram os sentidos de disciplina produzidos pelo Projeto e se manifestam segundo a linguagem produzida por ele. O poder exercido pelo Projeto forma um discurso que parece permear a vida escolar dos alunos e contribui para sua continuidade.

Apesar da capacidade do Projeto em moldar uma percepção de disciplina entre os alunos, não passa despercebido por eles alguns equívocos, que podem ser críticas ao Projeto ou uma forma de resistência. O aluno Fernando chama a atenção para a possibilidade de um aluno comparecer sem o uniforme em função de uma incapacidade financeira de adquiri-lo. Segundo o discente: “Indisciplina também é o caso de vir sem uniforme, às vezes tem gente ... algumas pessoas né, que não tem condição... se poderia ser um termo que teria de olhar. Eu apoio o uniforme na escola, porém tem este problema.” (Grupo Focal, 2017). Esta preocupação do aluno

mostra equívocos que passaram despercebidas na elaboração do Projeto. Apesar do Projeto ter sido construído com a presença de alunos, professores e equipe gestora, o tema provavelmente não foi bem debatido. À época, com o questionamento dos alunos sobre possíveis excessos ficou estabelecido que situações de impossibilidade do uso do fardamento precedido de comunicação dos pais à escola frustraria qualquer tipo de registro ou punição. Conjecturou-se que este procedimento seria suficiente para sanar possíveis dificuldades encontradas pelo aluno, ou pela família. Entretanto, alguns fatores podem ter fragilizado este procedimento. Entre estes fatores podemos citar: a dificuldade de comunicação dos pais com a escola, que pode ser explicada pela origem rural da maior parte das famílias ou baixa escolaridade dos mesmos; e possíveis constrangimentos do aluno ou da família em comunicar a motivação. Indiferente das razões que fragilizaram o procedimento de esclarecimento dos pais à escola sobre a ausência do fardamento, o fato é que alguns alunos se sentem injustiçados.

A questão da falta do uso do uniforme como ato indisciplinar e as dificuldades de sua aquisição pelo aluno também não passa despercebido por Itamar, que diz: “Eu estou pensando em termo de uniforme. Porque você não tem dinheiro para comprar uma calça, alguma coisa assim né. Mas eu acho que são normais as regras.” (Grupo Focal, 2017). Apesar de nem sempre a falta do fardamento significar um ato indisciplinar, nesta intervenção o aluno se mostra persuadido. Provavelmente em função do poder coercitivo do Projeto, ou do discurso sobre a importância da disciplina tão difundido na escola.

O aluno Gabriel também se manifestou e expôs sobre a força de coerção do Projeto na seguinte passagem:

Na questão do uniforme, quase todo mundo vem de uniforme, são poucos agora que vem sem uniforme, porque foi aprendendo com o tempo que precisava vir de uniforme. Todo mundo, assim, tenta respeitar ao máximo o outro, porque sabe que se fizer errado vai ser punido. Então tá todo mundo tentando encaixar o máximo. Acho que na maioria, todo mundo respeita. (Grupo Focal, 2017)

Esta percepção do aluno mostra como o Projeto é capaz de transformar. A força do Projeto não muda apenas a percepção do que é indisciplina, mas o comportamento. Segundo Foucault, o corpo é dobrado, transformado, submetido à

força do poder: “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.” (FOUCAULT, 1999, p.118)

Quando o aluno Gabriel foi questionado sobre o caráter punitivo do Projeto ele afirmou:

Uai ... A vida toda eu aprendi que se fizer algo errado a gente é punido (risos). Mas depende da punição. Porque a gente precisa avisar, ensinar, e depois de um tempo tem um limite, tudo tem um limite. Porque se você vai ensinando e a pessoa ainda assim não respeitar, aí tem a punição. (Grupo Focal, 2017)

Não é apenas a noção de disciplina e a formação de padrões de comportamento, o Projeto também introduz a ideia de aceitabilidade do processo punitivo. A partir do qual o aluno passa a acreditar que a punição é uma maneira correta para coibir comportamentos tidos como inadequados. Esta convicção também é manifestada pelo aluno Fernando, quando perguntado sobre a mudança de comportamento através da punição: “Eu acho que sim, se o aluno for punido ele comporta direito.” (Grupo Focal, 2017).

O projeto se mostra forte na persuasão. O aluno Fernando defende a permanência do Projeto: “O Projeto Boa Conduta ... eu acho que poderia continuar, não deveria acabar, por este fato mesmo de os alunos seguirem as regras do jeito que foram impostas pelo Projeto, mas poderia mudar algumas coisas. Como a questão do uniforme.” (Grupo Focal, 2017) .

O Projeto cria a noção não apenas de alunos disciplinados e indisciplinados, mas a noção do que é bom e do que é ruim. Segundo Itamar, aluno tido pelo Projeto como indisciplinado: “Eu acho revoltante porque os alunos que são rebeldes ficam revoltados porque só os alunos bons viajam e os alunos ruins ficam revoltados demais.” (Grupo Focal, 2017). A afirmação do aluno está relacionada a premiação daqueles tidos como “disciplinados” com viagens custeadas pela escola. O discente sedimenta a noção de que o aluno disciplinado é um aluno bom e o indisciplinado é ruim. Além disto, pode-se perceber pela fala de Itamar que há uma percepção de segregação no corpo discente. Desta forma, pode-se perceber que o Projeto introduz uma gradação das diferenças individuais. Conforme Foucault:

Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade, que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil

e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais. (FOUCAULT, 1999, p. 177).

Os alunos internalizam os sentidos produzidos pelo Projeto e criam gradações de forma a possibilitar medir estas diferenças. Neste caso, o aluno Itamar passa a classificar os alunos como bons e ruins a partir destes sentidos incorporados. Neste caso o Projeto cria “verdades” e este sentido de verdade é analisado por Foucault. O autor conclui que o poder não se perpetua sozinho, ele interage com o direito e a verdade de forma a garantir sua permanência. Segundo Foucault:

[...] por um lado, as regras do direito que delimitam fortemente o poder e, por outro, os efeitos de verdade que este poder produz, transmite e que por sua vez reproduzem-no. Um triângulo, portanto: poder, direito e verdade. (FOUCAULT, 1979, p. 179)

O Projeto criado pela escola sob a égide de seu regimento lhe garante o direito de existência, que manifesta seu poder sobre os alunos criando efeitos de verdades que são por estes internalizados e manifestados em seus discursos.

A formação de noções de disciplina e da assertividade do processo punitivo pelos alunos, moldados pelo Projeto, levam os discentes a criar um senso comum sobre o conceito de punição. A mesma noção de punição é compartilhada pelos profissionais da escola, que em nenhum momento questionam o caráter perverso da exclusão imposta por ele. A escola, através dos Projeto, perpetua a punição como forma de solução para a indisciplina. Isto pode ser constatado nas entrevistas com os alunos. A aluna Patrícia afirma: “Eu acho bom, porque não é apenas aqui na escola que ele receberá punições, fora daqui, dentro de casa. Se você for sair em qualquer lugar que você for vai ter regras...” (Grupo Focal, 2017)

Embora os alunos entrevistados possuam uma visão condescendente com relação ao Projeto, alguns deles se mostram incomodados com o número de regras a serem obedecidas, ainda que se mostrem conformados. Em um momento a aluna Patrícia questiona a existência de tantas regras impostas pelo Projeto: “[...] daí não precisaria de tantas regras, tantas regras que a escola impõe.” (Grupo focal, 2017). E o aluno Itamar também relata seu incomodo: “Estas coisas de regras, algumas regras são muito rigorosas, outras nem tanto.”; “Alguns alunos rebeldes ficam revoltados, causa muita revolta algumas vezes. Eu acho que é normal, é assim mesmo que tem de ser” (Grupo focal, 2017). Este conformismo de Itamar com as

regras impostas pelo Projeto evidencia a transformação do indivíduo – sua docilização, em termos foucaultianos. O aluno internalizou, através do Projeto, o discurso de disciplina imposto pelo corpo docente.

Este conformismo dos alunos com o Projeto não esconde a percepção destes sobre o nível de disciplina da escola. A aluna Patrícia revela o nível de indisciplina na instituição, que se mostra pequeno segundo sua constatação:

O desrespeito entre alunos e professores... que alguns alunos se acham melhores, eles agredem tanto verbalmente como ... aqui na escola tem muito tempo que a gente não vê brigas, mas agressão verbal a gente vê muito. Tanto entre os alunos como desrespeito aos professores. (Grupo Focal, 2017)

Embora a escola se mostre bastante disciplinada, não se pode afirmar que o Projeto é o único elemento desencadeador deste ambiente organizado. A fala dos professores e da direção escolar revelam uma preocupação muito grande com a disciplina na escola. Desta forma, muitas ações e posturas são construídas de forma a garantir um ambiente disciplinado. É interessante notar que a escola utiliza de outros meios para criar um ambiente organizado, um ambiente de mais disciplina. Entre as alternativas estão a vigilância constante, reunião com pais dos alunos que violam as regras de conduta e o diálogo constante com os mesmos.

Desta forma, embora haja uma percepção de um ambiente mais disciplinado na escola, não se pode atribuir esta percepção apenas ao Projeto Boa Conduta. Isto pode ser evidenciado na seguinte fala da professora Almeida. A professora contratada para lecionar História, possui 19 anos de profissão e 13 anos atuando na instituição, já trabalhou em outras escolas vizinhas do mesmo nível de escolaridade. Segundo ela: “Porque a gente tem apoio da direção da escola e dos especialistas, nas outras escolas a disciplina é totalmente diferente. Aqui a preocupação com a disciplina é muito maior.” (ALMEIDA, Entrevista 2017). Segundo a professora, o Projeto Boa Conduta não é a única alternativa utilizada pela instituição para garantir um ambiente organizado. Além disto, percebe-se na fala da professora a aprovação do apoio da direção e pedagogos com o fornecimento de um ambiente “disciplinado”. Como se a disciplina fosse alheia ao processo pedagógico.

Os alunos Fernando e Itamar fornecem pistas sobre a importância de uma proposta pedagógica em consonância com os anseios dos alunos. Quando perguntado sobre a sua permanência na escola. Eles relatam em grupo focal:

Pesquisador: Você era rebelde?

Fernando: Bastante.

Pesquisador: Quando você era rebelde a escola era agradável para você?

Fernando: Eu era obrigado a ir na escola. Se fosse por eu mesmo, eu já teria parado de estudar já. Mas depois que eu cheguei aqui, depois que eu fui reprovado, tomei bomba, eu vi que ia fazer falta para mim ...

Pesquisador: Você mudou muito, nos últimos anos na escola. O que você atribui esta mudança?

Fernando: A reprovação e as regras.

Pesquisador: As punições?

Fernando: As punições.

Pesquisador: Você acha que mudou por causa disto?

Fernando: Justamente por isto.

Pesquisador: E você Itamar, você era bastante rebelde no início, você mudou bastante.

Itamar: A reprovação é o motivo principal né, vê seus amigos todos passando. Alguns estão até formados com um emprego, empregados muito bem. A gente estudando ainda, tem que mudar. A idade também, a gente vai verificando que isto não compensa. (Grupo Focal, 2017)

Neste trecho, os alunos possuem uma percepção bastante consolidada do poder das regras e do processo punitivo. Esta percepção é fortalecida pelo Projeto, que cria noções de disciplina e fortalece a convicção dos alunos sobre este tipo de abordagem tornando-os disciplinados e disciplinadores. Entretanto, é imprudente afirmar que o Projeto, com suas regras e punições, transforma efetivamente todos os alunos, visto que em outra passagem Itamar fala de outros alunos que abandonaram a escola e a importância da família no processo educativo: “Eu acho que família vem em primeiro lugar né, deixaram sair da escola. Muitos saíram para ficar atoa e hoje em dia está preso, já até morreu também.” (Grupo Focal, 2017)

A constatação de que alguns alunos abandonaram a escola é um indicativo que o Projeto possui fragilidades e não é capaz de avançar na construção da disciplina e na permanência dos alunos no ambiente escolar. Itamar também indica que outro componente é importante na formação do aluno e na sua permanência na escola: a família. Assim, não se pode creditar ao Projeto a capacidade de transformação, visto os inúmeros componentes que influenciam na formação do aluno, mas certamente pode-se creditar a ele uma capacidade de formar noções de disciplina pelo processo punitivo.

Os alunos se mostram incomodados com a prática dos professores, o que revela falhas no processo pedagógico. Em uma das passagens o aluno Gabriel faz a seguinte constatação:

Tem bastante aula chata. Porque só no livro, como filosofia e sociologia, só com a leitura do livro, isto cansa. É chato pra caramba.”; “Mas o professor podia dar uma “estudadinha”, em casa melhor, e trazer “ele falando” sem ser o livro. Porque o professor falando numa linguagem mais simples fica mais fácil. (Grupo Focal, 2017).

Neste depoimento, o aluno mostra sua insatisfação com a metodologia utilizada por alguns professores. Entretanto, o professor permanece com sua prática. Talvez não haja reclamações por parte dos alunos em função do receio do processo punitivo. O aluno pode compreender que este tipo de reclamação é um ato indisciplinar, portanto cabível de punição. A docilidade imposta pelo Projeto pode se tornar um entrave a melhoria do processo de ensino aprendizagem, pois não há o *feedback* dos alunos.

A aluna Patrícia também revela sua preocupação com as aulas dos professores, especialmente quanto o conteúdo de Artes:

Tem algumas aulas que eu particularmente acho muito chatas. Eu acho que elas poderiam ser melhores. Por exemplo: as aulas de artes, a maioria dos alunos não gostam. Porque fica ali focado no livro e tipo as aulas de artes poderiam ser práticas. A gente poderia fazer um trabalho, que envolveria cultura. A gente poderia tentar, igual, eu já estudei vanguardas da arte, que tinha muitas etapas da arte. A gente poderia tentado, pelo menos, fazer alguma coisa, coisas diferentes. A gente poderia ter desenhado no caderno. A gente poderia aprimorar fazendo dentro da sala de aula. Eu também acho que alguns professores não estão preparados para dar aula. Eles chegam lá e pedem os alunos para lerem o livro. Eu acho errado porque se fosse para gente lê o livro, a gente leria o livro em casa e não precisaria de professor. O professor tá ali para ajudar. Tem professor que, sei lá, para eles tanto faz. (Grupo Focal, 2017)

A aluna não apenas reclama da qualidade das aulas, mas faz uma crítica pertinente sobre objetivos das aulas de artes. Segundo ela, a disciplina deveria ser mais prática, possibilitando ao aluno criar, construir o seu conhecimento através do fazer. Além disto, faz uma crítica à formação do professor e sua capacidade de lecionar. Indiferente da realidade escolar ou da veracidade dos fatos, é verdade que

algumas aulas não são capazes de despertar nos alunos o desejo do aprendizado. Esta constatação pode revelar fragilidades na execução da proposta pedagógica e do planejamento do professor. Neste sentido, o PPP não propõe uma revisão periódica do planejamento segundo a percepção dos alunos. Desta forma, o professor permanece com o seu fazer pedagógico.

Em outra passagem, Itamar destaca a dificuldade do professor em organizar a sala de aula e efetivar o processo de ensino e aprendizagem. Segundo ele, alguns professores possuem dificuldade de manter o controle da sala de aula: “[...] mas tem alguns professores que eu acho que não tem muito controle na sala. Deixam os alunos fazerem o que querem e isto atrapalha.” (Grupo Focal, 2017). Esta dificuldade do professor pode demonstrar uma fragilidade da preparação das aulas, dificuldades na gestão da sala de aula, ou até uma deficiência na formação do profissional. O aluno ainda demonstra a sua preocupação com a disciplina em sala de aula como pré-requisito para o aprendizado. Este sentido de disciplina pode ter sido consolidado pelo discurso do Projeto que segundo Foucault produz verdades.

Os alunos ainda enfatizam a pouca participação nas decisões da escola. Embora alguns alunos manifestem que participam dos diversos eventos realizados pela escola, reclamam de não participar das decisões mais importantes. Foi possível detectar isto na seguinte passagem: “Eu acho que os alunos participam pouco das decisões em si, porque para ajudar a escola, muitos alunos ajudam, mas das decisões eu acho que não tem muita participação.” (Grupo Focal, 2017). É verdade que os alunos pouco participam das decisões da escola, entretanto quando é dado a eles a possibilidade de participar pouco se constrói. O grêmio estudantil foi criado por três vezes, com o apoio da direção, para proporcionar aos alunos um canal de discussão. Entretanto, ele se mostrou pouco efetivo e não se tornou uma ferramenta de transformação da escola. Todas as vezes que foi criado sucumbiu ao esquecimento. Este episódio talvez reflita a desmotivação dos alunos em participarem de forma ativa em um ambiente de alto nível de controle, como se apresenta na escola. A professora Ferreira que leciona Biologia, efetiva, com 18 anos de profissão e 15 anos atuando na escola comenta a participação dos alunos quando chamados para participar da construção da proposta pedagógica:

É interessante como é a participação dos alunos. Ele reclama, reclama de muita coisa, mas aí quando você fala com ele: e aí então

hoje você vai, jovem protagonista, vão falar o que você gostaria da escola. Aí ele fala exatamente das coisas que já existem na escola. Ele não muda. Ele não traz nenhuma novidade. (FERREIRA, Entrevista 2017)

Esta falta de participação efetiva dos alunos na construção da proposta pedagógica da escola e em outros momentos de tomada de decisão pode ser resultado do poder disciplinar, que torna os discentes passivos e dóceis. A fala da professora é oportuna para fundamentar um ambiente de maior controle por parte dos professores, pois o que mais justificaria o controle dos professores senão o vazio deixado pelos alunos? A docente ainda ironiza a participação dos alunos na construção da proposta pedagógica chamando-os de “protagonistas”.

Desta forma, pode-se perceber que os alunos criaram sentidos a partir do Projeto. Os alunos criaram noções de disciplina e construíram comportamentos baseados na sua vivência escolar norteadas pelo Projeto. Além disto, o Projeto fortaleceu suas convicções sobre a importância da punição como forma de conduzir o processo de aprendizagem, seja ele escolar ou não.

2.3.2 O entendimento de indisciplina

A partir dos dados coletados nas entrevistas foi possível identificar a percepção dos professores da Escola Estadual Professora Carmem Lúcia sobre o Projeto Boa Conduta, e sua representação sobre indisciplina. Um dos objetivos foi avaliar se a percepção dos professores sobre indisciplina é amparada por uma abordagem pedagógica inadequada.

Os professores compreendem que a indisciplina é qualquer desrespeito às regras ou normas previamente estabelecidas. Este fato foi constatado em todas as entrevistas realizadas. Entretanto, alguns professores compreendem que as falhas no processo pedagógico podem gerar situações de conflito em sala de aula ou desinteresse por parte dos alunos, e, eventualmente, classificam estes conflitos como indisciplina. A professora Ferreira evidencia isto na seguinte passagem:

Estes meninos que chegam na escola, eles têm problema de indisciplina. Por que? Porque você está falando grego para ele. Ele tá lá, mas ele chegou sem alfabetizar e ele não ... a partir do momento que ele não sabe o que você está falando e ele não

consegue participar da aula efetivamente. Só lhe resta fazer o que? Bagunça, mais nada. (FERREIRA, Entrevista 2017)

Neste caso o professor relaciona o que ele chama de indisciplina a deficiências no processo de ensino e aprendizado e a falta de um trabalho que permita alinhar o conhecimento do aluno com as demandas de sala de aula. Além disto, a professora compreende que são os alunos que necessitam mudar suas posturas para se adequarem ao processo de ensino, e não o professor com seus procedimentos. A docente procura se eximir de qualquer responsabilidade e atribui o insucesso do processo de ensino aprendizagem a possíveis deficiências dos alunos.

Inferir que um ou outro aluno se comporta inadequadamente, em sala de aula, em função de deficiências de aprendizagem é uma representação possível do conceito de indisciplina. Chamar de indisciplina o processo que ocorre com uma grande quantidade de alunos que não realizam as atividades propostas é um erro. A professora Martins, contratada para lecionar Ensino Religioso, com 12 anos de profissão e 9 anos atuando na escola relata: “Às vezes, quando a indisciplina é generalizada, é porque a maioria daqueles alunos não acompanham aquilo que se está sendo proposto.” (MARTINS, Entrevista 2017). A professora, neste caso, responsabiliza o aluno pelo insucesso do processo de aprendizagem, mas este tipo de problema deveria ser resolvido com a readequação do planejamento pelo docente.

Já a professora Alves, contratada para lecionar Língua portuguesa, com 11 anos de profissão e 7 atuando na escola, constata que a falta de motivação é um elemento que proporciona a indisciplina. Segundo a professora:

Indisciplina para mim é, primeiramente, o fato do aluno se sentir desmotivado ou não conseguir realizar as atividades propostas. Por este motivo o aluno não para quieto, ele levanta, ele pede para sair, não realiza as atividades ou conversa o tempo todo. Assim, a indisciplina para mim está ligada a desmotivação do aluno. (ALVES, Entrevista 2017)

A desmotivação do aluno é algo que pode ser conquistado com um planejamento mais alinhado com os interesses dos alunos e seus anseios. Criar condições para que o aluno aprenda e se interesse pelo aprendizado é uma das funções mais importantes do professor. Entretanto, parece que o significado da

palavra planejamento para o professor está restrito ao conteúdo a ser lecionado e não a forma com a qual ele será transmitido.

A professora Alves se aproxima do problema que aflige os docentes da escola quando reflete sobre o estado do aluno. Ela afirma que o aluno não é indisciplinado, mas pode ficar caso o professor não ministre a aula de forma adequada. Segundo a professora: “Acho que a indisciplina está relacionada como o professor administra. O aluno não é indisciplinado, ele eventualmente se mostra indisciplinado. Eu não digo que um aluno é indisciplinado, eu digo que ele está indisciplinado.” (ALVES, Entrevista 2017). A professora compreende que o planejamento é um elemento importante na execução do trabalho docente. Entretanto, ela chama o comportamento resultante de um planejamento inadequado de indisciplina.

A professora Almeida também relaciona a falta de conhecimento ou pré-requisitos do aluno como um fator determinante no comportamento dos alunos, e também chama isto de indisciplina. Segundo a professora:

Eu acho que a indisciplina está relacionada ao fato dos alunos não possuírem conhecimento que os permitam dar continuidade aos trabalhos. Se eles não têm como dar continuidade ao trabalho, isto leva à indisciplina. Às vezes nos deparamos com muitos alunos que não foram alfabetizados nos anos finais do ensino fundamental. Então eles estão ali sem fazer nada e isto, para mim, gera a indisciplina. (ALMEIDA, Entrevista 2017)

Assim como suas colegas, a professora Almeida chama as deficiências de aprendizado dos alunos, que geram transtornos nas aulas, como indisciplina. Este tipo de problema poderia ser corrigido com um planejamento mais adequado do professor e condizente com a demanda dos alunos. Nestes casos, há necessidade que o professor apresente para cada aula mais de um planejamento. Cada planejamento adequado a realidade dos alunos que frequentam sua turma.

Os problemas que os profissionais chamam de “indisciplina” presentes no ambiente escolar, de modo geral, estão mais relacionados às falhas do trabalho pedagógico do que a um ambiente hostil ou violento. Segundo palavras da aluna Patrícia: “[...] aqui na escola tem muito tempo que a gente não vê brigas” (Grupo Focal, 2017). Esta constatação de um ambiente com pouca violência é uma evidencia de que os alunos da escola vivem um processo de docilização. E que as dificuldades encontradas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem

podem estar relacionadas, em grande parte, a uma fragilidade do trabalho pedagógico.

Quando os professores são perguntados sobre os benefícios do Projeto Boa Conduta, estes alegam a importância de aprender limites e normas. Eles acreditam que este tipo de abordagem ensinaria ao aluno a aprender a respeitar normas e compreender a sua importância para o bem da comunidade, e que regras são construídas para o benefício do grupo. O projeto, eventualmente, impede que o aluno cometa infrações porque sente medo da vigilância e da punição. Entretanto, o projeto não ensina apenas valores; espalha o medo pela vigilância e pela punição. Além disto, o projeto parece não ser de todo eficaz para o que se propõe, em função de alguns registros nas falas dos professores. Segundo a professora Martins: “As regras são bem claras. O problema é que o Projeto funcionaria efetivamente se não fossem apenas em registrar. Só registrar. Teria que ter o depois.” (MARTINS, Entrevista 2017). A professora Alves complementa: “Alguns alunos, que não se importam em participar dos eventos da escola, não se importam de assinar as ocorrências e banalizam o Projeto.” (ALVES, Entrevista 2017).

Desta forma, os profissionais da escola que criticam o Projeto o fazem em função da “ineficácia da punição”. Eles não apenas acreditam que se o Projeto punisse a todos de forma contundente surtiria o efeito desejado, mas internalizaram os valores do regime disciplinar e aprenderam a ser disciplinadores. Alguns professores ainda sugerem que para melhorar a eficiência do Projeto deveria haver mais eventos, de forma que todos os alunos fossem atingidos de forma uniforme. A professora Tavares, efetiva em Educação física, com 14 anos de profissão e 13 anos atuando na escola, afirma: “Acho que a escola deveria aumentar o número de atividades que atraem os alunos, atividades que eles gostem de participar” (TAVARES, Entrevista 2017). Neste sentido, a fala dos alunos contrasta com o discurso dos professores. Estes acreditam que há a necessidade de mais controle e disciplina, mas aqueles se sentem sufocados pela quantidade de regras. Nenhum dos profissionais pesquisados demonstrou alguma preocupação com possíveis malefícios do Projeto. Uma parte significativa dos profissionais elogiam o Projeto e não compreendem a punição como um possível desvio das ações educativas. Desta forma, o anseio dos professores em punir e excluir os alunos de eventos realizados pela escola revela um comportamento autoritário e excludente, que contraria as

concepções de uma gestão inclusiva e democrática que norteiam as orientações educacionais, em especial os princípios estabelecidos pela LDB.

O Projeto poderia servir de diagnóstico dos casos em que os professores chamam de indisciplina. O levantamento dos alunos com maior número de ocorrências deveria desencadear uma intervenção pedagógica específica. Esta é uma preocupação da professora Ferreira: “[...] eu acredito que até para você ter um, uma comparação. O que está acontecendo? Porque eu tenho um aluno que chega no sexto ano e sai no terceiro ano e ele consegue seguir isto bem, o outro não consegue.” (FERREIRA, Entrevista 2017). Neste caso, o professor chama a atenção para a necessidade de avaliar o comportamento dos alunos, compreender as demandas e fazer intervenções. O Projeto, sem o viés punitivo, permitiria esta abordagem, pois este foi o objetivo inicial de sua criação.

Embora a maioria dos professores defendam o Projeto, nenhum deles mostrou evidências que a disciplina da escola é melhor quando comparada a outras escolas. Ainda que, na percepção dos professores, a disciplina na escola que adota o Projeto é melhor. Segundo a professora Martins:

Olha, eu vejo esta escola e comparo com profissionais que trabalham em outras escolas. Esta escola procura tentar resolver, procurar chamar a família, a escola não desiste em um primeiro momento. Ela procura quando o aluno está dando trabalho, ela procura uma, duas ou três vezes. Vamos conversar com a aluno. É uma escola que embora tenha alguma indisciplina é uma escola até tranquila, comparando com escolas que a gente ouve casos graves de indisciplina. (MARTINS, Entrevista 2017)

A professora Martins possui uma percepção de uma indisciplina menor na escola, quando comparada a outras escolas. Entretanto, ela faz menção de outros artifícios utilizados pela instituição para conseguir a disciplina. Assim, quando a professora Almeida é questionada sobre o motivo de uma melhor disciplina na referida escola ela afirma: “Eu acho que a direção, nas outras escolas, não apoia o professor na questão da disciplina” (ALMEIDA, Entrevista 2017). A professora não deixa claro que a disciplina é melhor em função do Projeto Boa Conduta, mas evidencia a preocupação da instituição com o problema. Nesta mesma direção, a professora fala da preocupação da escola com a disciplina: “Eu acho que esta

escola, no caso da indisciplina, é a escola que nos dá maior suporte, que nos dá maior apoio em termos de disciplina.” (ALMEIDA, Entrevista 2017)

As críticas ao Projeto dentro do ambiente escolar se restringem a ineficiência do processo punitivo. Isto pode ser percebido na fala da pedagoga Araújo. A profissional, que possui 15 anos de profissão e atua a um ano na escola, relata: “Os alunos passaram a ignorar as punições oriundas do Projeto, não se importando em assinar ocorrências por atrasos ou falta de uniforme, por exemplo.” (ARAÚJO, Entrevista 2017). Esta afirmação ignora a fragilidade maior do Projeto que é camuflar o comportamento do aluno, pois muitos alunos aparentemente mudam a sua postura para não sofrer as punições, mas, na verdade, não compreendem a razão maior que é o benefício do grupo. Isto pode ser bem identificado na destruição de carteiras escolares. O aluno deixa de destruí-las porque sabe que sua ação será passível de punição, mas não há indícios de que compreenda que o patrimônio público também lhe pertence e serve para o bem do grupo. Assim, ele deixa de destruir o patrimônio quando há controle, mas permanece com o comportamento destrutivo quando não há vigilância. Parece haver a compreensão dos profissionais da escola que o importante é o resultado, ou seja, a criação de um ambiente disciplinado e propício à aprendizagem. Isto desconsidera a aprendizagem do aluno sobre a importância da disciplina. Ele então passa a se comportar conforme às regras, com medo das punições, e não pela compreensão da importância da disciplina como forma de beneficiar a todos. A pedagoga, entretanto, faz uma importante constatação: “[...] há a necessidade de mudanças, não apenas punindo os alunos com a vedação da participação nos eventos como Interclasse e JEMG, mas tendo outras abordagens além da punição.” (ARAÚJO, Entrevista 2017). A observação da pedagoga demonstra a preocupação da profissional em utilizar outras abordagens que permitam a compreensão pelos alunos da importância da disciplina.

A compreensão dos professores sobre o conceito de indisciplina reflete as fragilidades no trabalho pedagógico da escola. A equipe pedagógica não auxilia no planejamento ou no preparo das aulas. Isto fica claro em diversas entrevistas com os professores. A pedagoga entrevistada evidencia isto na seguinte passagem: “Em relação ao planejamento do trabalho de professores para preparo de suas aulas junto aos pedagogos, não há. Nós pedagogos trabalhamos de uma forma geral, com orientações.” (ARAÚJO, Entrevista 2017). A pedagoga afirma que as intervenções

junto aos professores são realizadas por orientações gerais, que não há intervenções para problemas pontuais dos professores.

Os limites no trabalho pedagógico da escola podem ser percebidos em diversas passagens, mas fica evidenciado na fala da professora Tavares: “Eu não vejo muito apoio da equipe pedagógica. Acho que eles cobram o planejamento e tentam mostrar a importância dele, mas não vejo colaboração por parte deles no planejamento e preparo das aulas” (TAVARES, Entrevista 2017).

Esta fragilidade do trabalho da equipe pedagógica justifica em parte as representações dos professores do conceito de indisciplina. Para estes profissionais qualquer comportamento inesperado do aluno são por eles classificados como indisciplina. Desta forma, muitos professores não repensam suas práticas pedagógicas; eles utilizam da punição aos discentes para viabilizar o processo de ensino/aprendizagem, mesmo que as “indisciplinas” sejam reflexo da falta de planejamento das aulas.

Além disto, pode-se perceber que alguns profissionais da educação da referida escola possuem fragilidades de formação que impedem avançar na compreensão dos problemas que afligem a instituição. A professora Ferreira reflete bem esta fragilidade que norteia o ambiente escolar. Segundo a professora:

Mas isto é como sempre ... falei: o Boa Conduta funciona para uns, mas não funciona para outros. Fazer um grupo de jovens funciona para uns, mas não funciona para outros. Escola Aberta funciona para uns, mas não funciona para outros e assim a gente vai tentando”. (FERREIRA, Entrevista 2017)

A professora explicita que o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola, pelo menos na percepção do professor, é feito através de tentativas. Uma metodologia que utiliza dos erros e acertos para construção, não parte de um embasamento científico. Este processo, embora importante, se mostra arcaico por desconsiderar todo o aprendizado construído ao longo de décadas nas escolas e universidades. Desconsidera todos os estudos na área da educação e minimiza o poder das teorias educacionais.

A fragilidade do trabalho pedagógico e a compreensão específica de alguns profissionais sobre o sentido de disciplina desencadearam a criação do Projeto. Os alunos, com o passar do tempo, foram assimilando os sentidos de indisciplina que norteavam o Projeto e foram moldando o seu comportamento de forma a conviver

melhor com as dificuldades criadas por ele. Assim, pode-se notar que o Projeto cria noções do sentido de disciplina e forma padrões de comportamento entre os alunos. Além disto, cria um sentido de aceitabilidade do processo punitivo pelo corpo discente. O Projeto solidifica a compreensão de que a punição faz parte não apenas do processo educativo, mas também da convivência humana. Neste sentido o Projeto, como sugere Foucault, é um artifício que permite o controle das operações, criando a sujeição constante das forças e impondo uma relação de poder que cria corpos dóceis. Neste sentido, o Projeto só não é mais eficiente na condução da disciplina na escola apenas pelo capricho de não haver eventos suficientes para agregar o interesse de todos os alunos. Algo que seria facilmente contornado caso os recursos fossem abundantes.

2.3.3 O Projeto Político Pedagógico

Nesta sessão analisar-se-á o PPP segundo os dados coletados em pesquisa de campo. O objetivo é analisar como foi construída a Proposta Pedagógica e a sua capacidade de criar um ambiente favorável à aprendizagem. Verificar-se-á se o documento é norteador das ações pedagógicas dentro do ambiente escolar. Para tanto, utilizou-se de entrevistas junto aos profissionais da escola para verificar a adequação da Proposta Pedagógica e suas possíveis fragilidades, que permitiram a instalação do referido Projeto

Os professores, quando perguntados como lidam com a indisciplina, falaram da importância do diálogo. Entretanto, a proposta pedagógica não orienta os professores sobre a disciplina escolar. A palavra diálogo, pronunciada diversas vezes no discurso dos professores, surge apenas duas vezes no documento. E em nenhuma destas vezes trata especificamente da disciplina escolar. Como orientação, a palavra diálogo surge apenas uma vez no texto, e trata dos objetivos a serem alcançados no ensino médio. Segundo o PPP da escola: “Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;” (EEPCL, 2016, p.13).

Observa-se que a palavra diálogo é muito lembrada pelos entrevistados para solução dos conflitos e melhoria da disciplina. Entretanto, constata-se também que não há uma orientação específica na proposta pedagógica. A percepção que os

profissionais da escola passam é que esta ferramenta é muito difundida na escola através de orientações em reuniões. Segundo a diretora Barroso, funcionária efetiva, licenciada em História e com 22 anos de profissão, 2 anos atuando como gestora: “Nós temos que conversar. A nossa arma é o diálogo.” (BARROSO, Entrevista 2017). A argumentação de que a proposta pedagógica orienta os professores a resolver os problemas de indisciplina através do diálogo não se sustenta, pois não existe esta orientação na proposta. Esta é uma evidência de que a proposta pedagógica não foi construída de forma coletiva e participativa. Os professores não constroem suas argumentações através da leitura ou estudo da Proposta Pedagógica, mas através da sua prática e do senso comum.

A totalidade dos professores pesquisados desconhecem ou conhecem muito pouco a proposta pedagógica da escola. Esta realidade pode ser constatada em diversas passagens das entrevistas. Segundo a pedagoga Araújo: “Na verdade, eu vou falar aqui que poucos professores conhecem o PPP, e alguns nunca tiveram a curiosidade de fazer a sua leitura.” (ARAÚJO, Entrevista 2017). Em contraponto, para professora Tavares: “Eu não sei. Apesar de trabalhar muitos anos na escola eu não conheço bem a proposta.” (TAVARES, Entrevista 2017).

Os professores compreendem que a disciplina deve permear os trabalhos escolares e não a proposta pedagógica. Alguns professores compreendem que um ambiente disciplinado precede os trabalhos escolares. Muitos deles não compreendem que aquilo que chamam de “disciplina” pode ser atingido por uma melhoria do trabalho pedagógico e a imersão do aluno no mundo do conhecimento e do aprendizado. Esta inversão pode ser constatada em algumas entrevistas. Segundo a pedagoga Araújo: “Porque, com indisciplina, o professor não consegue trabalhar as suas aulas, os seus conteúdos, o que resulta em níveis baixos de aprendizagem.” (ARAÚJO, Entrevista 2017).

A pedagoga possui razão quando afirma que, com indisciplina, não se pode avançar, mas deve-se analisar o motivo daquilo que chamam de indisciplina. Algumas vezes, ela está relacionada ao desinteresse dos alunos pela forma de ministrar o conteúdo. Os alunos não querem ser coadjuvantes no processo de aprendizagem, eles querem participar de forma ativa. Isto fica evidenciado na fala dos alunos que participaram do Grupo Focal.

A importância dada à disciplina na escola pode ser também evidenciada na fala da diretora da instituição, quando faz menção a construção da proposta

pedagógica: “Mas as regras definidas do Projeto Boa Conduta nortearão a proposta, sendo que o primeiro ponto a atacar é a disciplina escolar” (BARROSO, Entrevista 2017).

Para avaliar a proposta pedagógica é preciso compreender a sua construção. A pesquisa de campo evidencia que a proposta pedagógica não é construída coletivamente. Pode-se observar isto em diversas passagens das entrevistas. Segundo a pedagoga Araújo: “A proposta pedagógica não é construída coletivamente, não é. Eu não vou falar porque não é. Toda vez vem um modelo preparado pela SRE e a gente adapta segundo a nossa realidade.” (ARAÚJO, Entrevista 2017). Já para a professora Martins: “Os pedagogos se reúnem, a partir da proposta anterior eles analisam o que está de acordo e o que precisa ser mudado e reformulam atendendo as regras estabelecidas pela Secretaria Estadual de Educação” (MARTINS, Entrevista 2017). Em outro trecho novamente a pedagoga Araújo afirma: “Quem constrói mesmo a proposta somos nós especialistas e a direção. Na verdade, o PPP bem construído deveria ter alunos, pais e professores. Todos engajados na tarefa, todos os servidores da escola. Infelizmente não é assim que acontece” (ARAÚJO, Entrevista 2017).

A gestora escolar discorre sobre as dificuldades de construção da proposta pedagógica. Entre estas dificuldades ela relata a urgência dos prazos. Segundo a diretora da instituição:

Engraçado como é a filosofia que rege o PPP? A Secretaria de Estado da Educação não fornece tempo hábil para a construção adequada da proposta. Sempre exige a proposta em tempo recorde, impossibilitando sua construção de forma adequada. (BARROSO, Entrevista 2017)

Estas passagens revelam que não há participação efetiva dos profissionais da escola na construção da proposta pedagógica. Entretanto, a professora Alves se mostrou preocupada com o desconhecimento da proposta pedagógica:

Sobre a proposta pedagógica da escola, eu acho que ela deveria ser debatida na primeira semana de aula, mostrando cada ponto para gente. Às vezes a gente trabalha sem saber quais as metas da escola. Nós trabalhamos com a nossa concepção. Nós temos convicção do nosso trabalho, mas será que este trabalho está em harmonia com a proposta da escola? Acho que a proposta deve ser mais debatida na escola. (ALVES, Entrevista 2017)

A dificuldade em construir coletivamente a Proposta Pedagógica não se restringe à participação pouco efetiva dos profissionais da escola. A participação da comunidade escolar merece atenção, pois se limita ao agendamento de reuniões, como muito bem identifica a pedagoga Araújo:

É importante a aproximação da família, eu acho que seria um dos grandes caminhos. Mas como fazer isto? A gente tenta através de reuniões, eventos e comemorações do dia das mães e dos pais. Quantas pessoas poderiam estar aqui presentes e não comparecem? Nós fazemos palestras para os pais, como aquela das drogas feita o ano passado, a do alcoolismo. Quantos não vieram e que poderia ter vindo? (ARAÚJO, Entrevista 2017)

A pedagoga relata nesta passagem a dificuldade de reunir os pais para construção da proposta pedagógica. As reuniões para esta finalidade possuem baixa participação dos pais, segundo levantamento das listagens de frequência, cerca de 8%. Estes priorizam as reuniões de entrega de resultados, quando cerca de 45% comparecem. (EEPCL, 2016)

A pedagoga Araújo ressalta a dificuldade de viabilizar uma participação efetiva da comunidade escolar em outra passagem:

Porque não é que a escola deseja desenvolver a proposta sozinha, mas quanto solicitamos novas propostas e novas ações elas não aparecem. Nós fazemos dinâmicas, trabalhos e reuniões para desenvolvimento da proposta, mas todos concordam com as sugestões inseridas pela escola. Todos aplaudem e acham perfeito, mas não são inseridas pela comunidade novas ações e ideias. A gente não consegue tirar. O que fazer para tirar sugestões de pais e professores ... é difícil. (ARAÚJO, Entrevista 2017)

A diretora da instituição revela a dificuldade de concretizar uma participação da comunidade escolar em função de outras demandas importantes da comunidade:

Às vezes a comunidade se apegue a pontos e detalhes que não são fundamentais. O exemplo disto é a preocupação dos pais e alunos com o transporte escolar. Um problema grave no nosso município, mas que não agrega valor à proposta pedagógica. (BARROSO, Entrevista 2017)

O trabalho de construção da proposta pedagógica precisa ser feito com sensibilização de todos os membros da comunidade escolar. Um trabalho que leva

tempo e precisa amadurecer na comunidade. Não basta apenas agendar reuniões e acreditar que haverá participação efetiva dos membros. Ferrari fala da importância da construção coletiva da proposta pedagógica:

Através da participação, ocorre a troca de ideias, de ideais e fortalece-se o espírito de equipe. O engajamento transforma-se em consequência e as metas planejadas ganham vida no cenário escolar. Quando se fala em participação, em coletivo, almeja-se o real envolvimento da comunidade escolar: educadores, educandos, gestores escolares e famílias. Acredita-se que no ecoar de várias vozes, o ideal de escola pode concretizar-se, por isso ousa-se sonhar. (FERRARI, 2011, p. 169)

A Participação coletiva na construção da proposta pedagógica permite a troca de ideias, fortalece o espírito de equipe, direciona ações entre os diversos atores e construir um ambiente saudável a aprendizagem. Além disto, segundo Gandin, um PPP construído de forma coletiva é capaz de promover alterações:

Quem quer apenas manter a estrutura e a cultura escolares intactas não necessita de projeto e muito menos de um projeto político-pedagógico. Quem precisa de projeto é quem tem algo a construir que seja diferente da mera manutenção do status quo. Precisa de projeto quem quer interferir nas práticas escolares e para isso precisa saber onde quer chegar e onde está. (GANDIN, 2006, p. 67)

Uma escola que tem a pretensão de transformar a comunidade precisa construir uma proposta pedagógica que ouça os diversos atores e faça convergir os diversos interesses em prol de uma educação de qualidade para todos. Podemos evidenciar a falta de participação dos próprios professores quando a professora Alves classifica sua participação: “Às vezes, nas reuniões os professores ficam muito passivos diante das orientações. Eu mesmo sou assim. Gostaria de falar algumas coisas mas acabo me omitindo.” (ALVES, Entrevista 2017).

A falta de participação dos membros da comunidade escolar na construção da proposta pedagógica não se restringe aos alunos e aos pais de alunos. Ela se estende, até mesmo, aos profissionais da escola, como afirma a professora Ferreira: “Não sei se o professor está cansado, mas participa. Eu não acho uma participação efetiva.” (FERREIRA, Entrevista 2017).

Nesta passagem, podemos observar que a desvalorização da carreira pode ser um fator importante, que contribui para a fragilidade do trabalho docente. Esta

desvalorização é também lembrada pela professora Ferreira: “Ele reclama da indisciplina do aluno, mas também não tem uma solução para isto. Né? Não sei se o professor está cansado, mas participa. Eu não acho uma participação efetiva.” (FERREIRA, Entrevista 2017); e também na fala da pedagoga Araújo: “Sem contar também que os professores vivem cansados. Todos trabalham dois horários, a maioria tem dois cargos.” (ARAÚJO, Entrevista 2017).

Este cansaço do professor pode estar relacionado ao cumprimento de uma extensa carga horária de trabalho, que os professores são obrigados a enfrentar para sobreviverem dignamente. Em outra passagem o professor reclama da qualidade da educação e da defasagem dos alunos que chegam aos anos finais do ensino fundamental. Segundo Ferreira:

Falar que a indisciplina é um problema grave para mim, não é, mas eu confesso que está meio frustrante dar aula. A questão toda não é a indisciplina, a questão toda é o desinteresse do aluno, o aprendizado, não é, o aluno sem base alguma chegando pra gente. Isto para mim é muito mais preocupante que a indisciplina atualmente. É frustrante dar aula deste jeito. (FERREIRA, Entrevista 2017)

A professora neste caso reclama da desvalorização da educação de uma forma geral. A preocupação se sustenta, pois quanto pior a qualidade do trabalho oferecido pelas escolas, pior a formação do aluno, que chega às séries posteriores com defasagem e dificultam o trabalho do professor, que forma inadequadamente o aluno, que avança para a série posterior com novas defasagens. Este ciclo acaba afetando a qualidade da educação e desmotiva o professor, o que possivelmente contamina os alunos.

A gestora escolar também demonstra preocupação quanto à extensa carga horária do professor. Esta jornada de trabalho acaba afetando a qualidade de trabalho docente e contribui para a desvalorização da carreira. A diretora Barroso faz pelo menos duas intervenções neste sentido:

Nós sabemos das dificuldades do professor para a execução de uma ação como esta, em virtude da sua carga horária. A maior parte dos professores trabalha em dois turnos, o que dificulta este tipo de abordagem. Então não adianta fazer uma proposta que não pode ser executada.

A maior parte dos professores trabalham em dupla jornada e muitas vezes em escolas diferentes. Se o professor pudesse trabalhar apenas um período e em apenas uma escola certamente haveria mais tempo para a discussão da proposta e sua execução. (BARROSO, Entrevista 2017)

Neste caso, a gestora cita que ações propostas pela Proposta Pedagógica devem ser exequíveis pelos professores e devem levar em consideração a extensa carga horária. Não sendo possível criar estratégias pedagógicas que exijam disponibilidade do docente, mesmo que seja para construção da própria proposta pedagógica. Esta situação de indisponibilidade do docente para construção do PPP é preocupante, e cabe a escola criar tempos e espaços para esta tarefa. Neste sentido, as quatro horas semanais definidas para planejamento disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais devem ser bem utilizados no decorrer do ano. Portanto, os estudos para construção da proposta pedagógica devem se realizar durante todo o ano letivo para criar condições de minimizar os inconvenientes do prazo exíguo disponibilizado pela Secretaria, que é de aproximadamente trinta dias.

A desvalorização da carreira docente é um problema sério, que ultrapassa os muros da escola. Entretanto, há outro problema externo à instituição escolar que contribui para fragilidade do trabalho pedagógico. Este problema é a formação deficitária de parte dos professores. Segundo a pedagoga Araújo (2017):

O professor deveria estar melhor orientado e preparado, mas teoricamente falando, eu acho que eles precisam ter mais segurança no que fazem. Há a necessidade de maior respaldo teórico, porque eles não têm. Todos passaram pela faculdade, todos. Entretanto, qual o professor fala: “segundo Piaget, Freud explica isto”. Eles não conseguem fazer isto. A proposta pedagógica fica disponível? Fica. Quando que um professor pegou para ler? Eu não me lembro, apesar de estar aqui há apenas um ano. Eu não me lembro. (ARAÚJO, Entrevista 2017)

A formação inadequada do professor empobrece as discussões sobre a Proposta Pedagógica e reduz o poder transformador do documento. Para que um PPP se transforme em um norteador das práticas pedagógicas é necessário que o documento, além de ser construído coletivamente, possua ações que efetivamente conduzam o aluno ao aprendizado. Neste caso, a fragilidade na formação docente minimiza o potencial das ações pedagógicas.

A fragilidade da Proposta Pedagógica pode ser observada na afirmação da pedagoga Araújo. “Como o PPP compreende isto, no papel é muito bonito, mas a prática eu acho que deve ser diferente.” (ARAÚJO, Entrevista 2017). Esta afirmação demonstra a falta de confiança do profissional na capacidade de transformação da proposta pedagógica. Esta falta de confiança da profissional pode ser resultante da construção do documento, que não conta com a participação efetiva dos membros da comunidade escolar.

Em outra passagem podemos perceber a falta de embasamento teórico que aflige os profissionais da instituição. A diretora da instituição, quando questionada sobre a concepção pedagógica adotada pela escola, relata:

Na verdade (risos) falando de filosofia. É de filósofos que você está falando né? A gente vai tentando é adaptar. Eu vivenciei tantos modismos na educação que eu entendo que precisamos é adaptar, fazer o melhor. Na educação o que acontece é isto. Nem sempre o que a filosofia prega é o que se faz. Nem sempre. (BARROSO, Entrevista 2017)

A diretora deprecia a força do conhecimento científico que embasa as teorias educacionais. Há dificuldade por parte de alguns profissionais da escola em traduzir a linguagem teórica para a prática pedagógica. A diretora substitui a teoria pela prática. Neste caso, há possibilidade de se cometer erros que comprometam a formação de muitas gerações de cidadãos.

Esta falta de credibilidade no aporte teórico que deve embasar uma proposta pedagógica pode ser constatada na fala dos professores. Todos os docentes entrevistados desconhecem a concepção pedagógica que rege o PPP. Isto é evidente, porque não há uma concepção pedagógica que orienta a proposta ou o trabalho dos professores. Esta falta de concepção pedagógica acaba por empobrecer as discussões entre os profissionais da escola. Assim, os debates entre os professores nas reuniões pedagógicas se restringem ao senso comum. Os professores constroem sua prática a partir das observações, que nem sempre retratam com fidelidade a realidade. Limitações como esta podem ter sido alguns dos motivos para o surgimento do Projeto Boa Conduta.

A falta de uma proposta pedagógica com um aporte teórico capaz de nortear o trabalho dos professores e a falta de apoio dos pedagogos no planejamento das aulas, como bem destacado nas entrevistas dos professores, podem ter contribuído

com a redução da qualidade das aulas em algumas disciplinas. Os alunos entrevistados confirmam em seus relatos que algumas aulas se mostram enfadonhas. Segundo Mello, a ausência de sentido das atividades pelo aluno reduz sua concentração e viabiliza atitudes que são consideradas indisciplinas pelos professores:

A não percepção pela escola da necessidade da atividade – vertebrada pelo sentido- e do exercício do pensamento autônomo por parte daquele que aprende, como condição necessária à aprendizagem, gera um tratamento metodológico aos conteúdos escolares baseados numa divisão de trabalho escolar que obedece a uma lógica perversa segundo a qual ao professor cabe o pensar e ao aluno acabe o fazer mecânico, sempre planejado pelo outro. Sem um sentido que oriente aquilo que faz, a concentração do aluno no fazer escolar se inviabiliza e as atitudes consideradas como indisciplina têm espaço aberto. (MELLO, 2003, p.77).

A percepção dos alunos capturada pelo grupo focal relata este evento dentro do ambiente escolar. Desta forma, há a necessidade de sensibilizar os professores da escola para que as aulas ministradas possuam mais significado. A melhor maneira de executar esta tarefa é, certamente, através de uma proposta pedagógica construída de forma coletiva e com um aporte teórico que permita a compreensão desta demanda.

Aparentemente, os professores da referida escola tomam a disciplina como um pré-requisito para a ação pedagógica, sendo que, na verdade, a disciplina escolar é fruto do trabalho realizado dentro da sala de aula. Tomando-se esta premissa como verdadeira, a indisciplina seria um indício de que algo não vai bem dentro da sala de aula. Segundo Aquino:

Tomando a indisciplina como uma temática fundamentalmente pedagógica, talvez possamos compreendê-la inicialmente como um sinal, um indício de que a intervenção docente não está se processando a contento, que seus resultados não se aproximam do esperado. (AQUINO, 1998, n.p.)

Desta forma, a indisciplina seria fruto do insucesso da ação pedagógica, com toda a complexidade que isto significa. Entretanto, na visão dos professores da escola, a indisciplina é a causa da frustração do trabalho pedagógico. A subversão desta ordem, na representação dos professores, é uma evidência das causas do

surgimento do Projeto, pois o que norteia o trabalho dos professores é a ordem disciplinar.

Assim, o surgimento do Projeto Boa Conduta, que criou sentidos de disciplina e padrões de comportamento, é fruto da representação dos profissionais da instituição do significado de disciplina e da fragilidade da proposta pedagógica. As fragilidades encontradas na construção da proposta pedagógica, por sua vez, podem ser a conjunção de causas bem distintas. Entre elas podemos citar: a falta de liderança do gestor; a participação pouco efetiva da comunidade escolar; deficiências na formação dos profissionais da escola; e baixo aporte teórico. Indiferente dos motivos que fragilizaram a proposta, ela se mostra incapaz de fazer compreender o significado de disciplina, e, conseqüentemente, construir um ambiente organizado que favoreça a aprendizagem. O que norteia o trabalho dos profissionais da escola é a ordem disciplinar em detrimento da proposta pedagógica. Esta substituição do fazer pedagógico pelo viés punitivo remete à uma economia de energia na mudança das práticas de ensino. Esta alternativa criada pelos profissionais da escola possivelmente remete a desvalorização da carreira docente. Outro componente importante, que não deve ser desconsiderado, e pode ter contribuído de forma significativa para a adoção de tais práticas é o tamanho das turmas. A escola estudada possui um número elevado de alunos por turma, como foi identificado no primeiro capítulo. Um número elevado de alunos por turma dificulta o trabalho do professor, que procura soluções para o problema. A compreensão do surgimento do Projeto permite perceber o caráter complexo que norteia a questão da disciplina escolar, que abrange causas diversas e perpassa pela falta de investimentos no setor educacional.

3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

O objetivo do presente capítulo é propor um plano de intervenção para readequação do Projeto Boa Conduta. O plano elaborado visa corrigir fragilidades detectadas no ambiente escolar que propiciaram a criação do Projeto Boa Conduta. Entre estas fragilidades detectou-se uma elaboração inadequada da proposta pedagógica, que não prestigiou de forma efetiva a participação de todos os atores da comunidade escolar. Além disto, a proposta não possui um aporte teórico capaz de direcionar o trabalho dos profissionais da instituição. Desta forma, o estudo da legislação permitirá criar um PPP dentro das orientações que norteiam a legislação educacional brasileira.

O plano de ação também deve levar em consideração a readequação do Projeto Boa Conduta, segundo a percepção dos alunos. Os discentes são o segmento mais importante da escola e precisam participar de forma mais efetiva nas decisões da instituição, pois é através desta participação que se fortalece o espírito de equipe e, em consequência, as metas planejadas ganham força no ambiente escolar.

Para tanto, dividiremos este capítulo em duas seções. Na primeira seção será construída uma proposta de reformulação do Projeto Político Pedagógico, para que o documento se torne uma ferramenta de transformação. Na segunda seção será construída uma proposta de readequação do Projeto Boa Conduta, de forma a captar os anseios do corpo discente.

3.1 Reformulação do Projeto Político Pedagógico

A reformulação do PPP deve levar em consideração as fragilidades detectadas em sua construção, entre elas a participação da comunidade escolar, a deficiência de aporte legal e teórico que sustente a proposta, a falta de uma missão da instituição que oriente os profissionais e a falta de orientações sobre indisciplina escolar. A reformulação do PPP poderá torná-lo um documento norteador da prática docente e uma ferramenta de transformação do jovem e de sua comunidade. Para tanto, esta ação será dividida em cinco etapas, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 Reformulação do Projeto Político Pedagógico

Etapa I	Sensibilização da comunidade escolar
Etapa II	Estudos sobre a legislação educacional
Etapa III	Criação de bases pedagógicas de ação
Etapa IV	Construção da missão da escola
Etapa V	Inserção de orientações sobre disciplina escolar

A ação de reformulação do Projeto Político Pedagógico está dividida em cinco etapas, e é um importante passo para readequação do Projeto Boa Conduta. As etapas foram elaboradas de forma a propor o aprimoramento progressivo das discussões que norteiam a vida escolar.

Etapa I: Sensibilização da comunidade escolar

A construção de uma proposta pedagógica exige a participação de toda a comunidade escolar. O estudo verificou que a participação dos diversos segmentos da comunidade não se faz de forma adequada. Neste sentido, há necessidade de sensibilizar os envolvidos com a escola sobre a importância da construção de uma proposta de forma coletiva, em que todos os segmentos se manifestem e troquem ideias. A equipe gestora precisa se atentar para a participação efetiva dos seus segmentos, pois não se pode entender como participação apenas o comparecimento dos membros de cada segmento às reuniões. Deve-se atentar também para o poder coercitivo exercido pelo Projeto por tão longo tempo, pois os alunos podem ficar temerosos de expor as suas opiniões. Apenas uma participação efetiva na construção da proposta poderá convergir esforços para melhoria do processo educacional na instituição. Esta sensibilização deve ser construída dentro do espaço escolar, mensalmente, num período de pelo menos seis meses antes das reuniões para elaboração da nova proposta pedagógica. Os responsáveis por esta etapa devem ser a equipe gestora e pedagógica através de reuniões com os diversos segmentos. O Quadro 2 apresenta esta etapa.

Quadro 2 Sensibilização da comunidade escolar sobre a necessidade de reformular a proposta pedagógica

O que?	Sensibilização da comunidade escolar para reformulação da proposta pedagógica.
Por que?	A participação efetiva da comunidade escolar na construção da proposta poderá convergir esforços para melhoria do processo educacional na

	instituição. Além disto, será uma chamada de maior comprometimento e inserção da comunidade, de forma a promover a gestão democrática.
Onde?	No pátio da escola.
Quando?	Na terceira terça-feira do mês de fevereiro de 2018.
Quem?	Equipe gestora e equipe pedagógica.
Como?	Através de palestra e peça teatral com os diversos segmentos da comunidade escolar. O segmento dos profissionais da escola será comunicado a partir de reunião com os membros. Os segmentos de alunos e de pais serão comunicados através de convite.
Quanto?	Recursos da ordem de R\$1.000,00 para custear lanches para os membros dos segmentos e R\$3.000,00 para custear a presença de um palestrante.

A presença de um palestrante, familiarizado com o tema, possibilitará a sensibilização dos membros dos diversos segmentos escolares sobre a importância da participação de todos na construção da proposta pedagógica. Para criar um ambiente mais caloroso e descontraído na recepção da comunidade escolar propõe-se a encenação de uma peça com o tema do encontro.

Etapa II: Estudos sobre a legislação educacional

O estudo da legislação educacional é um importante passo para construir uma proposta pedagógica de acordo com os anseios dos legisladores. O tema da inclusão deve ser mais debatido com os profissionais da educação, visto a fragilidade da percepção do mesmo não apenas na proposta pedagógica, mas no relato dos profissionais entrevistados. Estes estudos da legislação devem ser realizados nos encontros semanais de planejamento realizado pelos pedagogos e pelos professores. O responsável por esta etapa será a equipe gestora da escola, que deve utilizar os materiais norteadores da educação básica, como a LDB e a Base Nacional Comum Curricular. O Quadro 3 indica como deve ser implementada esta etapa.

Quadro 3 Estudos sobre a legislação educacional

O que?	Estudos sobre a legislação educacional.
Por que?	Os estudos da legislação visam municiar os professores e equipe pedagógica de conhecimentos capazes de enfrentar os desafios educacionais, principalmente acerca da inclusão.
Onde?	Na sala de reuniões da escola.
Quando?	Mensalmente de fevereiro a junho de 2018, na quarta terça-feira do mês, a partir do primeiro dia letivo do ano, nos horários destinados ao planejamento. Tempo de duração duas horas.
Quem?	Equipe gestora.

Como?	Através de leitura dos documentos que norteiam a educação básica e discussão com os profissionais da educação.
Quanto?	Recursos da ordem de R\$10,00, por reunião, para custear cópias xerográficas.

O estudo da legislação é um importante passo para capacitar os professores e para colocar a proposta pedagógica em consonância com os anseios dos legisladores. As cópias da legislação a ser estudada deverão ser distribuídas entre os profissionais da educação para melhor acompanhamento da reunião e posterior consulta.

Etapa III: Criação de bases pedagógicas de ação

A adoção de bases pedagógicas de ação é a possibilidade de criar debates sobre conceitos e temas fundamentais da educação. Esta iniciativa possibilitará o enriquecimento das discussões entre os profissionais da escola e norteará os trabalhos dos profissionais, que poderão desenvolver ações com respaldo teórico. Além disto, reduz o risco de abordagens que possam impelir perdas no aprendizado dos alunos. A escola pode utilizar das reuniões semanais de planejamento para escolher os temas a serem debatidos em sintonia com as necessidades da comunidade. Para realizar esta etapa, a equipe pedagógica da escola deve fazer um levantamento bimestral dos temas sobre os quais deve debater. O Quadro 4 apresenta a estrutura desta etapa.

Quadro 4 Criação de bases pedagógicas de ação

O que?	Criação de bases pedagógicas de ação.
Por que?	A inclusão de bases pedagógicas de ação norteará os trabalhos dos profissionais, que poderão debater os mais diversos assuntos com o respaldo teórico. Esta ação possibilitará o enriquecimento das discussões, reduzindo o risco de abordagens equivocadas que possam impelir perdas aos alunos.
Onde?	Na sala de reuniões da escola.
Quando?	Durante o mês de setembro e outubro de 2018 nas oito reuniões semanais de planejamento, com duração de duas horas.
Quem?	Equipe pedagógica.
Como?	Sensibilizando a comunidade escolar sobre a importância de adotar bases pedagógicas para escola, através da pesquisa e leitura de diversos autores.
Quanto?	Recursos da ordem de R\$30,00, por reunião, para custear cópias xerográficas.

O estudo de concepções pedagógicas é um importante passo para capacitar os professores e dar aporte teórico à proposta pedagógica. As cópias dos textos de concepções pedagógicas a serem estudadas deverão ser distribuídas entre os profissionais da educação para melhor acompanhamento da reunião, debates e posterior consulta.

Etapas IV: Construir a missão da escola

A definição de uma missão para a instituição é um importante passo para direcionar os trabalhos escolares. A construção da missão da escola deve ser um trabalho realizado após o estudo da legislação e da adoção de bases pedagógicas mais sólidas, pois estas ações podem enriquecer as discussões sobre a definição de uma missão para a instituição. Esta etapa deve ser realizada já no período anterior da construção da proposta pedagógica para nortear os trabalhos dos profissionais. O responsável por esta etapa deve ser a equipe gestora, utilizando das reuniões semanais de planejamento para efetivar sua elaboração. O Quadro 5 organiza como deve ser executada esta etapa.

Quadro 5 Construção da missão da escola

O que?	Construção da missão da escola.
Por que?	A construção da missão da escola possibilitará uma discussão ampla sobre os objetivos da escola e a inclusão de um viés inclusivo.
Onde?	Na sala de reuniões da escola.
Quando?	Durante o mês de novembro de 2018 nas quatro reuniões semanais de planejamento, com duas horas de duração.
Quem?	Equipe gestora.
Como?	Sensibilizando a comunidade escolar sobre a importância de adotar uma missão com viés inclusivo e ressonante com a legislação. Esta sensibilização será feita através da leitura de textos pertinentes ao tema e debates entre os diversos segmentos da escola.
Quanto?	Recursos da ordem de R\$30,00, por reunião, para custear cópias xerográficas.

A definição da missão da escola é um importante passo para orientar os profissionais da instituição sobre suas diretrizes. As cópias dos textos pertinentes ao tema a ser estudado e debatido deverá ser distribuída entre todos os membros da comunidade escolar para melhor acompanhamento da reunião, debates e posterior consulta.

Etapa V: Inserção de orientações sobre disciplina escolar

Outra estratégia para reformulação da proposta pedagógica é a adoção de orientações sobre a disciplina escolar, pois o documento atual não possui orientações ao professor neste sentido. A adoção de orientações sobre disciplina escolar deve nortear o trabalho do professor em sala de aula, e reduzir os casos de indisciplina. Esta etapa deve contar com a participação da equipe pedagógica, que pode utilizar os horários semanais de planejamento para discutir as ações mais pertinentes e munir o professor de ferramentas capazes de auxiliar no combate à indisciplina discente. O Quadro 6 resume como deve ser organizada esta etapa.

Quadro 6 Inserção de orientações sobre disciplina escolar

O que?	Inserção de orientações sobre disciplina escolar.
Por que?	A inclusão de orientações sobre disciplina escolar norteará os trabalhos dos profissionais, que poderão consultar o documento para decidirem sobre as ações mais pertinentes em caso de ato indisciplinar.
Onde?	Na sala de reuniões da escola.
Quando?	Durante o mês de dezembro de 2018 nas duas primeiras reuniões semanais de planejamento, com duas horas de duração.
Quem?	Professores
Como?	Debatendo sobre as dificuldades de disciplina encontradas pelos professores em sala de aula a partir de textos relacionados ao tema.
Quanto?	Recursos da ordem de R\$10,00, por reunião, para custear cópias xerográficas.

O debate sobre as dificuldades do professor em manter a organização da sala de aula com o aporte de textos relacionados a (in)disciplina é um passo relevante para capacitar os professores e dar aporte teórico às intervenções. As cópias dos textos sobre o tema deverão ser distribuídas entre os profissionais da educação para melhor acompanhamento da reunião, debates e posterior consulta.

3.2 Readequação do Projeto Boa Conduta

A readequação do Projeto Boa Conduta deve ser uma ação posterior à reformulação da proposta pedagógica, pois há necessidade de dar um embasamento teórico aos profissionais da instituição. Um projeto existente na escola por mais de oito anos e com apoio de diversos segmentos precisa de um amparo legal e teórico para questionar a sua pertinência. A readequação do Projeto Boa

Conduta poderá torná-lo uma ferramenta mais condizente com o espaço escolar. Para tanto, esta ação será dividida em três etapas. A primeira é sensibilizar a comunidade escolar sobre os riscos do Projeto. A segunda etapa é extinguir o viés punitivo, e a terceira é a readequação do Projeto à nova proposta pedagógica. O Quadro 7 ordena as etapas que integram a ação.

Quadro 7 Readequação do Projeto Boa Conduta

Etapa I	Sensibilização a comunidade escolar
Etapa II	Extinção do viés punitivo (sanção/premiação)
Etapa III	Verificação da pertinência do Projeto junto à comunidade escolar.

A ação de readequação do Projeto Boa Conduta foi dividida em três etapas, de forma a permitir o amadurecimento progressivo das discussões sobre a readequação do Projeto.

Etapa I: Sensibilização da comunidade escolar

A reformulação do Projeto Boa Conduta necessita da participação de todos os segmentos da escola, principalmente do segmento dos alunos, pois é preciso dar respaldo democrático a mudança. Alguns destes discentes, inclusive, já incorporaram noções de disciplina e padrões de comportamento forjados pelo Projeto. Outros discentes passaram a aceitar o regime de punição como algo pertinente ao processo educativo. Entretanto, a maior tarefa de sensibilização da equipe pedagógica deverá ser com o corpo docente. Os professores, em sua maioria, aprovam o Projeto e creditam a ele capacidade de impor a disciplina. Desta forma, a sensibilização do corpo docente deve ser feita através de um aprofundamento teórico das causas da indisciplina e da discussão e construção da proposta pedagógica. A equipe pedagógica deve utilizar as reuniões semanais de planejamento para enriquecer as discussões e para sensibilizar os professores sobre os possíveis prejuízos acarretados pelo Projeto. O Quadro 8 resume como deve ser organizada esta etapa.

Quadro 8 Sensibilização da comunidade escolar sobre a readequação do Projeto Boa Conduta

O que?	Sensibilização da comunidade escolar sobre a readequação do Projeto Boa Conduta
Por que?	Para possibilitar a readequação do Projeto Boa Conduta com participação de todos os segmentos da comunidade escolar.
Onde?	Na sala de reuniões da escola para o segmento dos profissionais da educação e no pátio da escola para os demais segmentos.
Quando?	Durante o mês de março de 2019, nas quatro reuniões semanais de planejamento com duas horas de duração.
Quem?	Equipe gestora, equipe pedagógica e professores.
Como?	Através de peça teatral e sobre a importância de readequar o Projeto conforme os anseios de todos os segmentos da escola.
Quanto?	Recursos da ordem de R\$1.500,00 para custear a compra de livros e cópias xerográficas.

A sensibilização do corpo docente e dos outros segmentos exige um aporte teórico por parte dos pedagogos e equipe gestora. Desta forma, há necessidade de alicerçar teoricamente estes profissionais para esta tarefa. A compra de livros sobre o tema e a confecção de material pedagógico é, portanto, pertinente. As reuniões com os diversos segmentos deve ser acompanhada de um lanche, que pode ser preparado de forma conjunta, promovendo a partilha e a democracia das relações.

Etapa II: Extinguir o viés punitivo (sanção/premiação)

A partir da sensibilização da comunidade escolar, especialmente dos professores, deve-se verificar a pertinência do viés punitivo existente no Projeto. A extinção deste viés é um passo importante para a construção de um ambiente de diálogo e de troca de ideias com o corpo discente. A extinção das premiações e punições oriundas do Projeto deve contar com o apoio de todos os segmentos da comunidade escolar para dar legitimidade ao processo. Para isto, deve se realizar uma reunião especificamente para este fim, que deve ser realizada no mês de abril de 2019. A responsabilidade desta etapa deve ser da equipe gestora e da equipe pedagógica, que devem realizar este procedimento após o processo de construção da nova proposta pedagógica, que deverá ser reformulada em 2018. Esta etapa é detalhada no Quadro 9.

Quadro 9 Extinção do viés punitivo (sanção/premiação)

O que?	Extinção do viés punitivo do Projeto Boa Conduta.
Por que?	A extinção do viés punitivo possibilitará a inclusão de diversos alunos nas atividades extraclasse realizadas pela escola.
Onde?	No pátio da escola com toda a comunidade escolar.
Quando?	Na primeira reunião de planejamento do mês de abril de 2019, com a presença de toda a comunidade escolar
Quem?	Equipe gestora e equipe pedagógica.
Como?	Através de escrutínio, com a presença de toda a comunidade escolar
Quanto?	Recursos da ordem de R\$100,00 para custear confecção de cédulas e cartazes.

A extinção do das punições e premiações pertinentes ao Projeto devem ser concretizadas através de escrutínio, com a participação de todos os membros da comunidade escolar. A cédula de votação deve possuir apenas as alternativas sim, para a extinção, e não, para a permanência do viés punitivo. O sucesso desta etapa depende do esclarecimento dos eleitores. Assim, a confecção de cartazes de orientação dos eleitores quanto o significado do sim e do não são importantes.

Etapa III: Verificação da pertinência do Projeto junto à comunidade escolar

Após a extinção do viés punitivo, deverá ser avaliada a pertinência do Projeto como ferramenta de levantamento de dados. O Projeto possui um extenso banco de informações que pode auxiliar no diagnóstico do comportamento dos alunos. O Projeto pode se tornar uma ferramenta de gestão caso sua utilização se restrinja ao levantamento de dados para uma posterior intervenção pedagógica. Caso o Projeto, com o seu banco de dados, auxilie no levantamento de alunos com problemas de aprendizagem, sua permanência é interessante. Após um ano da extinção do viés punitivo pode-se avaliar se a existência do Projeto é pertinente aos anseios da comunidade escolar. Cabe à equipe pedagógica da escola verificar se os dados levantados permitem uma intervenção pedagógica junto aos alunos, caso contrário, sua existência fica comprometida. Esta etapa é representada pelo Quadro 10.

Quadro 10 Verificação da pertinência do Projeto como ferramenta de levantamento de dados

O que?	Verificação da pertinência do Projeto como ferramenta de levantamento de dados.
Por que?	Possibilitar à comunidade escolar escolher entre uma abordagem pedagógica mais pertinente e o Projeto com seu levantamento de dados.

Onde?	No pátio da escola com toda a comunidade escolar
Quando?	Na primeira reunião de planejamento do mês de abril de 2020, um ano após a extinção do viés punitivo do Projeto.
Quem?	Equipe gestora e equipe pedagógica
Como?	Através de escrutínio com a presença de toda a comunidade escolar
Quanto?	Recursos da ordem de R\$100,00 para custear confecção de cédulas e cartazes.

A verificação da pertinência do Projeto, após a extinção do viés punitivo, se deve a sua capacidade de levantamento de dados para posterior utilização pela equipe pedagógica. A presença do Projeto sem a possibilidade de intervenção pedagógica não se justificaria. Assim, há necessidade criar mecanismos para que a intervenção pedagógica aconteça para os alunos que se mostrarem mais fragilizados.

A implementação do plano de ação elaborado consiste em corrigir fragilidades detectadas no ambiente escolar, que propiciaram a criação do Projeto Boa Conduta. Entre as ações a serem executadas está a elaboração de uma proposta pedagógica que prestigie de forma efetiva a participação de todos os atores da comunidade escolar e possua um aporte teórico capaz de direcionar o trabalho dos profissionais da instituição. Desta forma, a reformulação da proposta pedagógica permitirá nortear o trabalho dos profissionais da educação rumo a uma educação de qualidade e com respeito à diversidade.

O plano de ação também leva em consideração a readequação do Projeto Boa Conduta, segundo a proposta pedagógica, as diretrizes educacionais e a percepção dos alunos. O Projeto deve se tornar um ferramenta de gestão com o objetivo de identificar os alunos que apresentam fragilidades para posterior intervenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste estudo foi investigar o Projeto Boa Conduta, de modo a levantar as causas que levaram à sua criação, os seus significados, valores e as hierarquias criadas a partir dele. A pesquisa mostrou que o Projeto cria sentidos de disciplina que são incorporados pelos alunos e pelos profissionais da educação. O Projeto sedimenta entre os discentes a compreensão de que a punição faz parte não apenas do processo educativo, mas também da convivência humana.

A hipótese defendida se confirmou, pois os problemas de indisciplina na sala de aula, que motivaram a criação do Projeto, estavam mais relacionados à fragilidade da proposta pedagógica e da representação dos professores sobre o conceito de indisciplina, do que de um ambiente de desrespeito ou de violência.

Na pesquisa, observou-se que o trabalho dos profissionais da escola é norteado pela ordem disciplinar em detrimento da proposta pedagógica. Esta inversão do fazer pedagógico pelo viés punitivo remete à uma economia de energia nas práticas de ensino. Neste sentido, o Projeto, como sugere Foucault, é um dispositivo que obedece a economias inconfessáveis de energia, um artifício que permite o controle das operações, criando a sujeição constante das forças e impondo uma relação de poder que cria corpos dóceis (FOUCAULT, 1999).

Mediante esse contexto, pode-se responder à pergunta norteadora do caso de gestão: como o projeto disciplinar Boa Conduta pode se tornar uma ferramenta de gestão adequada para lidar com a questão da indisciplina? O Projeto Boa Conduta não tem sido uma ferramenta de gestão adequada para lidar com a indisciplina escolar. A utilização de um viés punitivo cria um ambiente que dificulta o diálogo e um *feedback* do processo de ensino aprendizagem, pois se os alunos se mostram acomodados mediante da possibilidade de punição, aumenta a dificuldade para o diagnóstico da eficácia do processo de ensino-aprendizagem pelo docente. O problema da indisciplina escolar discente possui um caráter complexo, pois abarca elementos diversos, que perpassam por aspectos da docência, da gestão e da leitura dos diversos atores escolares sobre o tema. Esta complexidade não permite que a solução esteja fundamentada em um projeto focado nos estudantes.

Assim, o surgimento do Projeto Boa Conduta foi resultado da fragilidade da proposta pedagógica e da percepção do significado de indisciplina presente no ambiente escolar. Entretanto, uma série de fatores colaboraram para criar este

ambiente fértil para eclosão do Projeto. Entre estes fatores pode-se citar a falta de liderança do gestor; a participação pouco efetiva da comunidade escolar; deficiências na formação dos profissionais da escola; desvalorização da carreira docente; o baixo aporte teórico e a presença de turmas com grande número de alunos.

Os números que demonstram uma possível eficácia do Projeto escondem perigosamente o seu caráter excludente. Além disto, retratam uma parcial mudança de comportamento dos alunos em função da vigilância, mas não asseguram que houve um efetivo aprendizado pelos discentes da importância das regras de convivência entre os diversos atores. A suposta melhoria da disciplina escolar discente reproduzida pelos diversos índices demonstra a força do discurso de ordem disciplinar presente na escola. Neste sentido, os índices, como sugere Popkewitz, conferem inteligibilidade para garantir práticas de cultura (POPKEWITZ, 2001).

A implementação do plano de intervenção possibilitará corrigir algumas das fragilidades detectadas dentro do ambiente escolar. A reconstrução da proposta pedagógica, com a participação efetiva de todos os segmentos, embasada no estudo da legislação e com um aporte teórico pertinente possibilitará uma discussão mais aprofundada sobre a temática pelos profissionais da instituição, e, conseqüentemente, uma readequação das práticas docentes com melhoria da aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

ARELLANO, David. **As Bases de um Sistema de Avaliação de Desempenho (SAD) para Organizações Públicas: um exemplo** - Traduzido por Luís Antônio Fajardo Pontes. Disponível em: <<http://www.ppgp2014.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=2459>>. Acesso em: 21 set. 2016.

AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 2, p. 181-204, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551998000200011&script=sci_arttext>. Acesso: 18 ago. 2016.

_____. **Indisciplina na escola**. São Paulo: Grupo Editorial Summus, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

DUARTE, Regina. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Curitiba: UFPR.

ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA CARMEM LÚCIA - EEPCL. Arquivo Escolar: Projeto Político Pedagógico. 2016.

_____. **Arquivo Escolar: Banco de Dados Projeto Boa Conduta (BDPBC)**. 2016.

ESTRELA, Maria Teresa. Para uma cooperação entre a escola e a família na prevenção dos problemas de indisciplina na escola. **Revista de Psicologia, Educação e Cultura**, v. 6, n. 1, p. 27-48, 2002.

_____. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 3. ed. Porto: LDA, 1992.

FERRARI, G. V. A importância do coletivo na construção do projeto político pedagógico da instituição escolar. **Perspectiva**, Erechim. v.35, n.132, p.159-170, 2011.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GANDIN, Luís Armando. Projeto Político-Pedagógico: construção coletiva do rumo da escola. **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 67-71, 2006.

GARCIA, Joe. Entre os muros da escola: indisciplina e formação de professores. **Anais...** Congresso Nacional de Educação–Educere. 2009. p. 7713-7723.

_____. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de desenvolvimento**, n. 95, p. 101-108, 1999.

_____. Representações dos professores sobre indisciplina escolar. **Educação (UFSM)**, v. 34, n. 2, p. 311-324, 2009.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, n. 50, p. 51-67, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007. Disponível em: <https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod_resource/content/1/como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf>. Acesso em 11 nov. 2016.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>>. Acesso em 11 nov. 2016.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-210, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**, v. 2, p. 7-34, 1999.

MELLO, Suely Amaral. Algumas contribuições da escola de Vygotsky para a compreensão dos problemas de indisciplina na escola. **Núcleos de ensino. São Paulo: UNESP**, p. 70-8, 2003. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644097>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

MUYLAERT, N. **Educação e Desigualdades sociais: suas relações no estado do Espírito Santo**. 238fls. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2016.

PASSOS, Laurizete Ferragut. A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 8. ed. São Paulo: Summus, 1996.

POPKEWITZ, T.S.; LINDBLAD, S. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 111-148, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v22n75/22n75a08.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

RATTO, Ana Lúcia Silva. Disciplina, vigilância e pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 481-510, 2007.

REGO, Teresa Cristina R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. *In*: **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, p.83-101, 1996.

SANTOS, Patrícia Leila; GRAMINHA, S. S. Estudo comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento acadêmico. **Paidéia**, v. 15, n. 31, p. 217-226, 2005.

SOARES, José Francisco. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. *In*: **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 91-117.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

Yin, Robert K. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman editora, 2015.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFISSIONAIS DA ESCOLA – DIREÇÃO E PEDAGOGO

Prezado (a), _____
sou aluno do curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública ministrado pelo CAEd/UFJF e estou realizando uma pesquisa para minha dissertação. Este roteiro de entrevista foi elaborado de forma que o sigilo lhe seja garantido. Agradeço também pela permissão de gravar. As suas informações são fundamentais para o sucesso do meu trabalho. Por isso, desde já, agradeço sua colaboração.

Atenciosamente,
Deiwson Silveira Fagundes

Nome do (a) Diretor (a) / Pedagogo (a) : _____

Eixo - Indisciplina

- a) O que você entende por indisciplina?
- b) Como o Projeto Boa Conduta interfere no cotidiano da escola?
- c) O Projeto Boa Conduta é uma ferramenta adequada para monitorar a disciplina escolar discente? Porque?
- d) Quais os benefícios do Projeto?
- e) Quais os inconvenientes do Projeto?
- f) Que resultados você acredita que o Projeto tem na formação do estudante?
- g) O que você acha do Projeto Boa Conduta?

Eixo - Projeto Político Pedagógico

- a) Como é construída a proposta pedagógica da escola?
- b) A construção do Projeto Político Pedagógico leva em conta os diferentes interesses dos diversos segmentos que compõe a comunidade escolar?
- c) Quais os segmentos fizeram parte da construção do PPP e sua atualização?
- d) Como é a participação de cada segmento?
- e) É importante a adoção de uma concepção pedagógica na construção do PPP? Por que?
- f) Quais objetivos educacionais orientam as ações nesse estabelecimento?
- g) Quais estratégias ou iniciativas a escola desenvolve para realizar seus objetivos educacionais?
- j) Como a disciplina escolar discente interfere na execução destes objetivos educacionais?

- i) Nessa escola se estimula o professor a realizar sua prática dentro de algum enfoque metodológico ou abordagem pedagógica específica ou cada um segue seu próprio método?
- j) Que apoio recebem os professores por parte da equipe pedagógica para o planejamento e preparo de suas aulas?
- k) Como a escola lida com os casos de indisciplina?
- l) O Projeto Boa Conduta está em harmonia com a legislação e com a proposta pedagógica da escola? Por que?

No final da entrevista agradecer ao entrevistado(a) e gravar também o nome do(a) entrevistador(a).

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFISSIONAIS DA ESCOLA – PROFESSOR

Prezado (a), _____
sou aluno do curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública ministrado pelo CAEd/UFJF e estou realizando uma pesquisa para minha dissertação. Este roteiro de entrevista foi elaborado de forma que o sigilo lhe seja garantido. Agradeço também pela permissão de gravar. As suas informações são fundamentais para o sucesso do meu trabalho. Por isso, desde já, agradeço sua colaboração.

Atenciosamente,
Deiwson Silveira Fagundes

Nome do (a) Professor (a): _____

Eixo - Indisciplina

- a) O que você entende por indisciplina?
- b) Como o Projeto Boa Conduta interfere no cotidiano da sala de aula?
- c) O Projeto Boa Conduta é uma ferramenta adequada para monitorar a disciplina escolar discente? Porque?
- d) Quais os benefícios do Projeto?
- e) Quais os inconvenientes do Projeto?
- f) Que resultados você acredita que o Projeto tem na formação do estudante?
- g) Você possui algum parâmetro que permita comparar a disciplina escolar discente desta escola com outra instituição?
- h) O que você acha do Projeto Boa Conduta?

Eixo - Projeto Político Pedagógico

- a) Como é construída a proposta pedagógica da escola?
- b) A construção do Projeto Político Pedagógico leva em conta os diferentes interesses dos diversos segmentos que compõe a comunidade escolar?
- c) Quais os segmentos fizeram parte da construção do PPP e sua atualização?
- d) Como é a participação do segmento de professor?
- e) É importante a adoção de uma concepção pedagógica na construção do PPP? Por que?
- f) Quais objetivos educacionais orientam as ações nesse estabelecimento?
- g) Quais estratégias ou iniciativas a escola desenvolve para realizar seus objetivos educacionais?

- h) Como a disciplina escolar discente interfere na execução destes objetivos educacionais?
- i) Nessa escola se estimula o professor a realizar sua prática dentro de algum enfoque metodológico ou abordagem pedagógica específica ou cada um segue seu próprio método?
- j) Que apoio recebem os professores por parte da equipe pedagógica para o planejamento e preparo de suas aulas?
- k) Como a escola lida com os casos de indisciplina?
- l) O Projeto Boa Conduta está em harmonia com a legislação e com a proposta pedagógica da escola? Por que?
- m) Você possui algum parâmetro que permita comparar o PPP desta escola com outra instituição?

No final da entrevista agradecer ao entrevistado(a) e gravar também o nome do(a) entrevistador(a).

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL

Nome da Escola: _____

Nome _____ dos _____ alunos:

Pergunta Introdutória / Quebra-gelo

Fale um pouco sobre você (nome, idade, turma) e sua trajetória estudantil. Qual a importância da escola na sua vida?

Eixo - Indisciplina

- a) O que é indisciplina?
- b) Vocês se consideram alunos disciplinados ou indisciplinados?
- c) Por que vocês se classificam assim?
- d) Existe alguma relação desta classificação com o Projeto Boa Conduta?
- e) O que vocês pensam sobre o Projeto?
- f) A disciplina escolar é importante? Por que?
- g) Qual a alternativa ao Projeto poderia ser utilizada para melhorar a disciplina?

Eixo – Projeto Político Pedagógico

- a) A escola é um lugar agradável para vocês?
- b) Como vocês classificam as aulas dos professores?
- c) Vocês se consideram ouvidos pelos professores e direção da escola?
- d) Como a escola pode se tornar uma instituição mais atrativa?

Conclusão: Vocês teriam algo a comentar ou acrescentar sobre o que foi falado?

Agradecimentos

ANEXO 1 GUIA DE OCORRÊNCIA DO PROJETO BOA CONDUTA

<u>OCORRÊNCIA</u>	
No dia _____,	o aluno _____, turma _____,
infringiu a seguinte regra: _____	
_____ considerada pelo <i>Projeto Boa Conduta</i> uma falta _____	
Assinatura do Aluno: _____	
Assinatura do responsável pela notificação: _____	
.....	

ANEXO 2 – CLASSIFICAÇÃO DAS OCORRÊNCIAS DO PROJETO BOA CONDUTA

Faltas leves:

- a) Não retornar para a cantina pratos, talheres ou copos.
- b) Utilizar celular, aparelhos sonoros ou jogos durante o período de aula.
- c) Sujar as dependências da escola.
- d) Chegar atrasado.
- e) Sair da sala durante o intervalo de aulas.
- f) Usar boné dentro das dependências da escola.
- g) Fazer lanches durante as aulas
- h) Vir à escola sem uniforme.
- i) Ser descuidado com a própria higiene.
- j) Namorar nas dependências da escola.
- k) Não portar caderneta.
- l) “Furar” fila.

Faltas médias:

- a) Agredir verbalmente a colegas e funcionários.
- b) Perturbar a aula.
- c) Fazer uso de vocabulário e gestos obscenos.
- d) Utilizar gritos e assovios para perturbar a ordem.
- e) Permanecer ocioso durante o período de aula.
- f) Cabular aula.
- g) Tratar com desmazelo ou desperdício os recursos da escola.
- h) Causar desordem dentro das dependências da escola.
- i) Utilizar de forma inadequada banheiro e bebedouros.
- j) Utilizar brincadeiras perigosas ou discriminatórias.

Faltas graves:

- a) Incentivar ou agredir fisicamente colegas ou funcionários dentro ou nas mediações da escola, quando da entrada ou saída do turno.
- b) Destruir patrimônio público.
- c) Desobedecer ou desrespeitar professores e funcionários.
- d) Cabular aula em grupo
- e) Discriminar colegas.
- f) Portar objeto cortante (estilete, tesoura, faca, etc)
- g) Ausentar-se da escola sem autorização.
- h) Portar material inadequado ou proibido dentro das dependências da escola.