



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CED
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO – CMAE

Maria Hermicélia Coelho de Oliveira

**O PROFESSOR FACE À GESTÃO DISCIPLINAR: UM ESTUDO
SOBRE OS SABERES NECESSÁRIOS À MEDIAÇÃO DOS
CONFLITOS NA ESCOLA**

Fortaleza – CE

2010

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CED
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO – CMAE

Maria Hermicélia Coelho de Oliveira

**O PROFESSOR FACE À GESTÃO DISCIPLINAR: UM ESTUDO SOBRE OS
SABERES NECESSÁRIOS À MEDIAÇÃO DOS CONFLITOS NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará, área de concentração em Formação de Professores, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias.

Fortaleza – CE

2010

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CED
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO – CMAE

**O PROFESSOR FACE À GESTÃO DISCIPLINAR: UM ESTUDO SOBRE OS
SABERES NECESSÁRIOS À MEDIAÇÃO DOS CONFLITOS NA ESCOLA**

Maria Hemicélia Coelho de Oliveira

Defesa em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias – UECE
(ORIENTADORA)

Prof^a. Dra. Silvina Pimentel Silva – UECE
EXAMINADOR (A)

Prof^a. Dra. Jeannette Filomeno Pouchaim Ramos – UECE
EXAMINADOR (A)

**À minha mãe (*In memoriam*),
Hermengarda Coelho de Oliveira,
que amarei por toda eternidade.**

AGRADECIMENTOS

Durante todo esse percurso várias pessoas colaboraram e me ensinaram muitas coisas... E confesso que não aprendi tudo que quis, mas aprendi tudo que pude. Andei muito tentando alcançar este momento. E agora quero revelar meus sinceros agradecimentos às pessoas que me fizeram sorrir, chorar, sentir, viver... crescer...

Agradeço a Deus porque, sem Ele, não poderia estar aqui agradecendo a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

À Prof^a. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias, que além de transmitir seus conhecimentos e suas experiências, soube compreender os meus momentos de dificuldade para trilhar esse caminho e me apoiar em todas as dificuldades e etapas deste trabalho, o meu eterno respeito, carinho e gratidão.

À Prof^a. Dra. Marcília Chagas Barreto, que como mestre me compreendeu e me incentivou a seguir meu caminho, expresse meu profundo respeito, que sempre será pouco diante oportunidade que foi oferecida.

A minha família, Samantha, minha filha; Narciso, Rosângela, Rutte, Hermicézio e Aila, meus irmãos; Tarcisio e Hermengarda, meus pais, pois juntos ou separados, sei que somos vencedores!

A Maurício Cruz Bastos, companheiro e amigo, por compartilhar as horas de tristezas, as horas de lamentações, mas principalmente, as horas de alegrias por concluir este trabalho.

Aos professores e colegas de cursos, porque juntos construímos saberes que nos possibilitaram alçar novos horizontes, rumo à satisfação plena dos ideais humanos e profissionais.

Aos professores e profissionais entrevistados, pela valiosa concessão de informações imprescindíveis à realização deste trabalho.

RESUMO

Este estudo versa sobre a gestão disciplinar e os saberes necessários à mediação dos conflitos na escola. Teve como objetivo principal conhecer os saberes docentes necessários à gestão disciplinar no contexto escolar, mais especificamente, na mediação das situações de conflitos em sala de aula. Partiu-se do pressuposto de que os paradigmas de formação vigentes não enfatizam a interação como traço basilar do trabalho docente, por conseguinte, fragilizam sua competência profissional. Ancorada nesta hipótese decorre a pergunta de partida deste estudo: Que saberes o professor necessita para dar conta da gestão das relações de interação e de comunicação no contexto escolar, especialmente na sala de aula? Em torno dessa questão central, outras indagações são formuladas e se evidenciam no corpo da pesquisa: Que saberes trabalhados na formação inicial do professor contribuem para o exercício da gestão das relações de interação, sobretudo as situações de conflito presentes em sua prática no contexto escolar? Que compreensão o professor tem acerca da gestão das relações de interação? Quais as situações de conflitos mais presentes na prática docente e as principais dificuldades enfrentadas em sua mediação? Qual a relação entre tais concepções e saberes com o modo como os professores realizam a gestão das relações de interação na aula e na escola? Examinar esta problemática apresenta-se como pauta inadiável, considerando o aumento considerável de situações conflituosas no contexto escolar, sendo ainda escassos os trabalhos de análise dessa problemática, especificamente, no trabalho dos professores. A etnometodologia consolidou a abordagem metodológica de pesquisa, tendo-se adotado este enfoque por conta do entendimento de que ela permite acessar as razões que orientam a ação docente e, de imediato, constroem sua prática em determinadas condições estruturais e simbólicas. O trabalho de campo, realizado no ano de 2009, envolveu 05 professores de uma escola pública municipal de Caucaia, CE. Para tanto, foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas. A incursão revelou descobertas que se afiguram relevantes frente ao tema estudado, sendo possível aferir algumas reflexões sobre a gestão disciplinar e formação dos professores: estes consideram que os saberes da formação inicial estão distanciados da realidade docente e pouco contribui para apreender as contradições da prática social desenvolvida por eles na escola; a gestão das relações em sala de aula funciona como um sistema de controle discente e institucionalização das normas escolares; desejam compartilhar as angústias e anseios das situações de conflitos em sala de aula com outros atores escolares e por fim, crêem que os saberes da formação profissional e os saberes da experiência são os saberes necessários à mediação dos conflitos na escola, mas é preciso estreitar os vínculos entre teoria e prática. Para que professor possa atuar de forma mais segura, tranqüila e responsável no ambiente escolar frente à gestão disciplinar é necessário resignificar os programas de formação docente voltada para a concepção da docência como profissão de interações humanas.

Palavras chave: Conflito escolar, Gestão disciplinar, Formação docente.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
CAPITULO I - A PROBLEMÁTICA PESQUISADA E SEUS CONTORNOS	12
1.1 As preocupações basilares: o problema de pesquisa	14
1.2 O caminho da investigação: a opção metodológica	22
1.3 A prática de investigação: passos e descompassos	24
CAPITULO II – DAS MUDANÇAS SOCIAIS ÀS IMPLICAÇÕES NA GESTÃO DAS RELAÇÕES INTERATIVAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL	32
2.1. As relações interativas no contexto educacional frente às mudanças sociais	32
2.2. Gestão disciplinar: os saberes e as práticas docentes na mediação das relações de interação em aula	39
CAPITULO III - OS PROFESSORES E A MEDIAÇÃO DOS CONFLITOS NO COTIDIANO ESCOLAR	50
3.1 Situando o espaço escolar: o contexto de trabalho dos professores	51
3.2 Os professores da pesquisa : compondo um retrato.....	54
3.3 O professor face à gestão disciplinar: pensamento e prática.....	56
3.4 Situações de conflitos em sala de aula: intervenções e saberes mobilizados	66
4. DIALOGANDO COM OS ACHADOS DA INVESTIGAÇÃO: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
5. REFERÊNCIAS.....	85
6. APÊNDICES.....	99

INTRODUÇÃO

O trabalho ora apresentado se constitui na dissertação submetida ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE, que tem como área de concentração a formação de professores. Condensa proposta de investigação sobre os saberes necessários a gestão das situações interativas no contexto escolar, iniciativa que se insere no âmbito dos estudos do Núcleo “Docência, cultura escolar e aprendizagem” da linha de pesquisa Política Educacional, Formação e Cultura Docente deste Curso. Constitui-se na síntese de múltiplos esforços na perspectiva de articular informações, conhecimentos e experiências que deram corpo ao seu delineamento.

Trata-se de investigação sobre a gestão disciplinar no contexto escolar, mais precisamente sobre os saberes mobilizados na prática docente visando gerir as relações de interação no espaço de aula, com maior especificidade nas situações conflituosas e cotidianas entre os atores escolares.

Esta temática, por diferentes vias, vem se fazendo presente em minha trajetória de vida formativa e profissional. Tal aproximação instigou o interesse em aprofundar os estudos sobre a dimensão disciplinar da gestão pedagógica dos saberes da docência em situações concretas de trabalho do professor.

Examinar esta problemática apresenta-se como pauta urgente e inadiável, considerando que no Brasil, segundo dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC, 2003) e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep, 2003) existem 2,5 milhões de professores atuando nas escolas primárias e secundárias das redes públicas e privadas; 53 milhões de alunos estão matriculados no sistema educacional e o investimento em educação representa 5,2% do PIB brasileiro. Esses dados denotam que, tanto por conta dos números como por sua função, a docência representa um dos principais elementos da economia das sociedades modernas e avançadas.

Outra razão evidente da necessidade do estudo é o fato de que o ensino escolar, longe de impactar a sociedade somente como uma variável econômica, impõe paulatinamente outras formas de socialização (familiar, comunitária, etc), que vão adaptando ou transformando os modelos anteriores em função da forma de trabalho do professor e que repousam sobre as interações cotidianas entre docentes e discentes. Dessa forma, essas relações interativas vão se estruturando e se enraizando no âmbito do processo de trabalho do professor e seus alunos, tornando-as a cada dia mais complexas, registrando-se um aumento considerável de situações conflituosas com que se depara o docente no contexto escolar. Contudo, os estudos da docência entendida com um trabalho de interação ainda são escassos, sendo imperativo que ele se situe no contexto de análise do trabalho escolar, mais especificamente, no trabalho dos professores.

Intenta-se desenvolver este trabalho numa perspectiva de utilidade futura do conhecimento produzido para a prática diária nas nossas escolas e para a formação de professores.

É este o entendimento que subsidiou a produção desta proposta investigativa. Assim, além da apresentação, ele contempla três capítulos, seguido das considerações finais, referências e apêndices.

O primeiro capítulo: A problemática de pesquisa e seus contornos abrangem três itens: as preocupações basilares: o problema de pesquisa; o caminho da investigação: a opção metodológica; a prática de investigação: passos e descompassos, onde se registra o percurso profissional e acadêmico e as primeiras preocupações e aproximações. Seguidamente, apresenta-se a abordagem metodológica e o modo como foi concretizada a investigação, consolidada pela orientação etnometodológica. Para além da mera descrição formal do método, buscou-se apontar a articulação entre o quadro teórico com o conjunto de meios escolhidos para a consecução dos objetivos propostos

O segundo capítulo, identificado como Das mudanças sociais às implicações na gestão das relações interativas⁴ no contexto educacional, apresenta

⁴ A interação, outro traço característico da gestão disciplinar no âmbito do trabalho pedagógico do professor, se constitui no aspecto fundamental da sociabilidade humana na escola (Therrien, 2000).

dois tópicos: no primeiro, as relações interativas no contexto educacional frente às mudanças sociais, viaja-se pelo século XX, enfatizando as principais mudanças sociais ocorridas e as marcas profundas que deixaram, repercutiram e vem repercutindo nas relações interativas entre os sujeitos escolares. No tópico subsequente, Gestão disciplinar: os saberes e as práticas docentes na mediação das relações de interação em aula ensaia-se uma discussão sobre a natureza interativa do trabalho docente, o saber-fazer do professor para gerir as relações interativas em situações de aula.

O terceiro capítulo, Os professores e a mediação dos conflitos no cotidiano escolar é subdividido em quatro itens: situando o espaço escolar: o contexto de trabalho dos professores, procura-se oferecer uma imagem do ambiente onde os docentes desenvolve suas atividades, com um enfoque voltado para os fatos sociais. No item Os professores pesquisados: compondo um retrato, busca-se imprimir o perfil dos aspectos pessoais, formação, situação de trabalho e prática pedagógica dos professores envolvidos na pesquisa, através da descrição qualitativa. No item O professor face à gestão disciplinar: pensamento e prática intenta-se apreender a concepção que os atores da pesquisa tem acerca do tema e quais os conflitos mais freqüentes que enfrentam na prática. Em Situações de conflitos de aula: intervenções e saberes mobilizados desvela-se quais os encaminhamentos que os docentes fazem nessas situações de conflitos⁵, bem como quais o saberes que mobilizam nessa ação. Aponta, ainda, os limites de uma prática excessivamente restrita às experiências e situações insuficientemente fundadas em domínio teórico pedagógico, recurso imprescindível a um desempenho adequado à gestão disciplinar da sala de aula.

Em Dialogando com os achados da investigação: considerações finais procura-se tecer reflexões sobre as descobertas da pesquisa no contexto investigado. Logo após, relaciona-se as Referências, seguidas dos Apêndices. Acredita-se que a investigação traz contribuições para o debate sobre a

⁵ Situações de conflitos são entendidas como ocasiões em que traços de rebeldia, impulsividade e contestação, considerados característicos do comportamento indisciplinado, principalmente em adolescentes, apresentam-se no cotidiano das escolas (Macedo, 2006).

problemática investigada, apontando desafios ao agir docente no processo cotidiano e conflituoso de interação com os alunos.

CAPÍTULO I

A PROBLEMÁTICA INVESTIGADA E SEUS CONTORNOS

Neste capítulo registro as primeiras preocupações e aproximações ao tema, que incidiu, sobretudo, no meu percurso profissional e acadêmico. Apresento, ainda, a abordagem metodológica e o modo como foi concretizada a investigação, consolidada pela orientação etnometodológica. Para além da mera descrição formal do método, busco apontar a articulação entre o quadro teórico com o conjunto de meios escolhidos para a consecução dos objetivos propostos.

Nessa perspectiva, importante refletir que o saber ser professor na contemporaneidade se apresenta como um desafio premente para os docentes, uma vez que as transformações mundiais evidenciadas nos últimos tempos têm exigido profunda reflexão sobre a formação para o magistério. É bem verdade que o momento atual tem demandado do professor competências que assegurem respostas de caráter pedagógico à sociedade, no sentido da construção de uma “ordem” e de uma “paz” que decorra do envolvimento participativo e motivado dos sujeitos escolares (AMADO, 2001).

Saber envolver, saber conquistar a adesão do aluno, propiciar sua participação e fomentar sua motivação em situações de ensino e de aprendizagem são ações de natureza docente imbricadas no processo de mediação das relações humanas no contexto escolar. Esta não é uma tarefa simples, reconhecimento que tem impulsionado a emergência de debates e estudos sobre a dimensão disciplinar da gestão pedagógica dos saberes docente. Situado neste âmbito, esta investigação centra sua atenção nos saberes (oriundos ou não da formação inicial) necessários aos professores para mediar às circunstâncias de conflitos presentes no ambiente escolar.

O interesse pelo assunto está estreitamente vinculado a minha⁶ trajetória de formação e de profissional docente. Localizo esta preocupação, mais precisamente, em uma situação de interação, tida como indisciplina discente, presenciada por mim numa escola pública municipal. No ano de 1998, fui aprovada no concurso público para o cargo de orientador de aprendizagem⁷, no município de Caucaia. Fui alocada em uma escola de ensino fundamental situada no bairro da Jurema⁸, no período noturno, na turma de 7ª série. O fato ocorreu no horário de intervalo, na sala da coordenação pedagógica. Um adolescente, por volta de seus 17 anos, foi encontrado no banheiro “cheirando” cola de sapateiro. Levado à coordenação por um professor, foi tratado verbalmente de forma brutal e “convidado” a se retirar do recinto escolar. Solicitaram a presença da mãe com máxima urgência ou, de forma contrária, seria expulso do estabelecimento de ensino. Assisti aquela cena muito constrangida e percebi a fragilidade do professor em lidar com aquele acontecimento. Naquele momento, não foi possível fazer qualquer intervenção, visto que a coordenação pedagógica tinha o “poder” institucional para encaminhar tal situação.

Pouco tempo depois me afastei da escola, não sabendo o desfecho daquela situação. Mas, na memória, ficou a lembrança daquele aluno: vulnerável, cabisbaixo, acuado, passivo, confuso, sem entender direito as circunstâncias em que estava envolvido. Permaneceu, também, a imagem do coordenador pedagógico, agindo de maneira enérgica, sádica, ávida por punir o aluno. Essa situação jamais se apagou da minha lembrança. O incômodo sentido naquela época se perpetuou e até hoje me incomoda a forma de condução dos conflitos escolares pelos educadores, razão pela qual questiono: que conhecimentos foram trabalhados no processo formativo inicial, visando preparar o professor para lidar com situações de conflitos em sala de aula?

⁶ No capítulo I, das páginas 11 a 15, discorro o texto na primeira pessoa do singular porque faço uma incursão da minha trajetória acadêmica e profissional. Nas demais páginas e capítulos posteriores, fiz a opção por discorrer no infinitivo impessoal.

⁷ Esta função é específica do Telensino, sistemática de ensino fundamental regular que utiliza a TV e está presente na rede pública do Ceará desde 1974. Nele o profissional do ensino não assume a tarefa de ensinar (destinada à televisão), razão pela qual é concebido como um facilitador. Sobre o assunto ver: Farias 2000; Farias Cavalcante e Nunes, 2001.

⁸ Este bairro está situado em Caucaia, área metropolitana de Fortaleza – CE, é caracterizado por sua localização periférica, contando com cerca de 130 mil habitantes, baixo poder econômico da população e escassez da oferta dos serviços básicos de educação, saúde, habitação e saneamento básico (IPECE, 2005).

Posso dizer que as vivências de minha trajetória profissional como educadora foi um dos aspectos importantes e marcantes na decisão e opção pela escolha do objeto de pesquisa. Nesse sentido, creio ser pertinente dar continuidade a história do meu caminho profissional para ratificar a minha aproximação e interesse pela dimensão disciplinar da gestão pedagógica da ação/fazer docente, foco da problemática deste estudo.

1.1 As preocupações basilares: o problema da pesquisa

Uma experiência decisiva nos contornos desta investigação foi à assunção do cargo de gestora de uma Organização Não-Governamental de caráter educacional: o Centro Integrado de Desenvolvimento Infantil – CIDI⁹, localizada no bairro da Jurema, em Caucaia. Desta vez, era minha responsabilidade gerenciar os programas sociais de educação e saúde, atendendo a cento e cinquenta famílias daquela localidade. Fazia parte desse trabalho encontros e palestras educativas periódicas, no sentido de sensibilizar a comunidade para o controle social de políticas públicas. Neste processo, convivi com grupos constituídos por crianças, adolescentes, mães, pais e professores da comunidade em geral.

A metodologia participativa destes encontros possibilitou a esses grupos o desabafo de queixas e denúncias de conflitos mal conduzidos e/ou não resolvidos por parte dos educadores das escolas públicas e particulares do bairro, sempre envolvendo situações de conflitos escolares, tendo como protagonistas professores

⁹ O CIDI tem como missão promover o desenvolvimento humano da população do bairro da Jurema, mediante o planejamento, execução, monitoramento e avaliação de programas sociais de educação e saúde. Foi criado em 09/01/1993, fruto de reivindicação e movimentos de lideranças comunitárias para atender uma demanda de 500 crianças de 2 a 6 anos, não assistidas pelo poder público municipal em programas de educação infantil. Paulatinamente, foi ampliando seus programas, expandindo à educação profissional, à saúde pública, à segurança alimentar, atendendo também jovens, adolescentes e adultos.. Atualmente, é mantido por recursos humanos, financeiros e materiais oriundos de parcerias com órgão governamentais e não governamentais. É administrada juridicamente por uma Diretoria e Conselho Fiscal, eleito por assembléia geral a cada dois anos. Seu quadro de pessoal fixo é composto por 01 diretora, 01 coordenadora pedagógica, 01 assessora administrativa, 01 digitador. Fazem parte do quadro outros profissionais das áreas de saúde e educação os quais são cedidos pela Prefeitura de Caucaia, bem como estagiários em nível médio e universitário nas áreas de pedagogia e recursos humanos. (Estatuto Social do Centro Integrado de Desenvolvimento Infantil, 1993; Projeto Político Pedagógico, 2006).

e alunos. Percebi que a questão relacional e conflituosa entre os sujeitos escolares perpassava a vida daquela comunidade, implicando significativamente no processo de interação no espaço escolar. Mais uma vez voltei a me indagar: que conhecimentos foram trabalhados nos processos formativos iniciais, visando preparar o professor para lidar com situações relacionais e conflituosas em sala de aula?

Tal incômodo me fez refletir que essa era uma problemática sempre presente no meu cotidiano, quer profissional, quer de formação. Isto porque, ainda como estudante de graduação na Universidade de Fortaleza (1989), no estágio de prática docente do curso de Pedagogia, realizado no Instituto de Educação do Ceará, vivenciei e presenciei situações de conflitos no seio escolar envolvendo docentes e discentes. Naquela ocasião, observei que as ações de intervenção adotadas pelos professores, na intenção de solucionar ou amenizar essas ocorrências, se diluíam em meio à dinâmica do cotidiano escolar, apontando a vulnerabilidade na condução das circunstâncias que apresentavam como foco as relações interativas em aula.

Dessa primeira aproximação resultou o trabalho monográfico *O Desafio da Disciplina em Sala de Aula* (OLIVEIRA, 1996). O trabalho teve como objetivo investigar as possíveis causas da indisciplina em sala de aula e buscar alternativas de solução capazes de minimizá-las. Lembro que o tema havia tomado maior visibilidade no contexto educacional a partir da década de noventa, quando se observava inúmeras publicações identificando a questão como um “obstáculo” ou “complicador” do trabalho pedagógico VASCONCELLOS, (1995); TAILLE, (1996); LAJONQUIÈRE, (1996); GUIRADO, (1996); GUIMARÃES, (1996); REGO, (1996); ARAÚJO, (1996); PASSOS, (1996); CARVALHO, (1996); FRANÇA, (1996); AQUINO, (1996); TIBA, (1996); MEDEIROS, (1997).

A centralidade desse debate na cena educacional brasileira reforçou a decisão de buscar aprofundamentos teóricos sobre os questionamentos que vinha tecendo acerca do assunto. Foi nessa perspectiva que produzi o estudo¹⁰

¹⁰ Monografia resultado do curso de Especialização em Psicopedagogia realizada pela Universidade Estadual do Ceará (2000).

Disciplina/indisciplina no contexto escolar: algumas reflexões sobre sua relação com o processo de ensino-aprendizagem do educando (OLIVEIRA, 2000). O trabalho permitiu aprofundar a discussão com base nas formulações de Aquino (1997), Makarenko (1981), Medeiros (1997), Rego (1996), Vasconcellos (1995), entre outros.

Esta trajetória profissional e acadêmica, gênese do delineamento do interesse pelo tema, possibilitaram compreender a escola como um espaço de relações múltiplas, onde os sujeitos constroem e reconstróem o conhecimento a partir da interação com seus pares. Tal entendimento, propiciado pelos sucessivos movimentos de aproximação relatados, norteou o delineamento da problemática da presente investigação, que tem como objeto de análise os saberes trabalhados na formação inicial dos professores necessários à gestão disciplinar que sustentam as práticas de mediação das interações no contexto escolar. Minha atenção se concentra sobre os conhecimentos necessários à ação do professor frente às mediações de situações conflituosas presentes em seu fazer cotidiano.

O reconhecimento da natureza prática e interativa do trabalho do professor (ESTRELA, 2002; PIMENTA, 2007; DAMASCENO, 2000; TARDIF, 2007; THERRIEN, 2000), contribuiu para o fortalecimento e ampliação de estudos acerca de suas implicações para a formação. Ao discutir o assunto, Therrien e Damasceno (2000) identificam a gestão disciplinar do processo pedagógico que ocorre especificamente em situações de aula¹¹ como traço característico do trabalho docente. É nesse espaço-tempo que ocorre a ação docente com a intencionalidade de promover e garantir a interação social e cognitiva entre os sujeitos e os saberes curriculares. Com base nesse entendimento, os autores destacam duas características centrais da ação docente: a gestão das atividades curriculares, relacionada aos aspectos formativos da escola e da prática pedagógica do professor e a gestão disciplinar, voltada para as normas e regras sobre as quais os

¹¹ A aula é aqui entendida como “um espaço-tempo coletivo de construção de saberes, lócus de produção de conhecimentos que pressupõe a existência de sujeitos que se inter-relacionam, se comunicam e se comprometem com a ação vivida. [...] sob essa ótica [...] aula ultrapassa as quatro paredes de uma sala [...]” (FARIAS et al., 2008, p 156).

professores organizam e gerenciam o seu trabalho. É sob esta última que se concentra a atenção do presente estudo.

Em se tratando gestão disciplinar Therrien e Damasceno (2000) destacam três aspectos: a temporalidade (gerenciar o tempo); a espacialidade (gerenciar a circulação das turmas no espaço da escola) e as interações entre os sujeitos presentes em situações de aula. Compreendendo o trabalho docente na perspectiva apontada pelos autores, percebe-se que a forma de organização das relações interacionais em aula é fator inerente à atividade do professor, abrangendo nesse campo os relacionamentos que geram os conflitos interacionais.

É incontestável a emergência de novos padrões de relacionamentos no contexto escolar, em boa parte decorrente das mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas, principalmente das transformações tecnológicas. Jimenez (2005) alerta para a situação paradoxal vivida pela sociedade: imersa em problemas sociais dramáticos ao mesmo tempo em que convive com avanço tecnológico ímpar. A rigor, prossegue a autora em sua argumentação, este incremento “deveria abrir possibilidades fantásticas de fruição para toda a humanidade” (Id. Ibid, p.01).

Não é isso que vem ocorrendo. Assiste-se na contemporaneidade a acentuada individualidade em todos os âmbitos das relações sociais. Vive-se sob a primazia do individual, do pessoal, do singular, do único, concebido com esteio em relações tecidas sob a lógica econômica, consoante com o ideário liberal e capitalista.

Este ordenamento social e cultural vem repercutindo, de forma incisiva, nas relações de interação no contexto escolar, configurando-se como uma das pautas que tem ganho visibilidade significativa. A literatura tem registrado que tais relações tornam-se cada vez mais individualizadas, competitivas e conflituosas, ocasionando mal-estar, desconforto, desconfiança e sentimento de insegurança ao professor. É nessa direção que sinaliza Esteves (1991, p.107) dizendo que:

As relações entre professores e os alunos sofreram mudanças profundas nas duas últimas décadas. Há vinte anos, verificava-se uma situação injusta, em que o professor tinha todos os direitos e o aluno só tinha

deveres e podia ser submetido aos mais variados vexames. Presentemente, observamos outra situação, igualmente injusta, em que o aluno pode permitir-se, com bastante impunidade, diversas agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores ou aos colegas, sem que na prática funcionem os mecanismos de arbitragem teoricamente existentes. As relações na escola mudaram, tornando-se mais conflituosas e muitos professores não souberam encontrar novos modelos, mais justos e participados, de convivência e de disciplina.

Outra advertência sobre o tema encontra-se em Farias (2006, p.33):

A relação professor-aluno é bem diferente da experimentada há alguns anos: da passividade ao questionamento; do silêncio ao conflito. Essa alteração tem exigido novos modelos de convivência, disciplina e envolvimento nem sempre orquestrados com perícia pelo professor, originando, principalmente, sentimentos de insegurança e mal-estar de natureza psicológica.

Os autores mencionados, a exemplo de outros, tais como Damasceno, (2000); Estrela, (2002); Tardif, (2007); Tardif e Lessard, (2007) reconhecem mudanças expressivas nas relações que medeiam à prática escolar, especialmente o fazer docente em situações de ensino. Contudo, mesmo diante da complexidade das relações interativas que se apresentam na contemporaneidade, novos modelos de convivência não são apontados pela escola e os conflitos permanecem difusos nos espaços de convívio escolar.

Para assegurar a boa convivência, o docente necessita gerenciar situações de conflitos, entendidas aqui como ocasiões em que traços de rebeldia, impulsividade e contestação, considerados característicos do comportamento indisciplinado, principalmente em adolescentes, apresentam-se no cotidiano das escolas (Macedo, 2006). Esses se evidenciam tais nas conversas paralelas; nas colas x contribuições no momento da avaliação; nas mentiras criadas para proteger os colegas; nas estratégias para “matar” aula; nas “ciladas” contra o professor; na desobediência às decisões docentes, entre outras práticas presentes no cotidiano escolar. Os discentes, por sua vez, introduzem novas normas, indo na contra mão das regras escolares, resultando no que a literatura identifica como rebeldia, indisciplina ou conflito.

No espaço escolar é que se concretizam as atitudes, as posturas o comportamento do professor frente às situações de conflitos, como também se

materializam as respostas dos alunos a essas atitudes. A partir dessas situações, o ambiente vai se definindo amistoso ou conflituoso, fazendo da aula um espaço onde o movimento é constante. No bojo da aula é que são reveladas as ações dos docentes na perspectiva de dar conta da dinâmica dos conflitos educacionais. No entanto, é importante pensar que as ações e conhecimentos mobilizados constantemente pelos docentes para conduzir sua ação pedagógica não se materializam por si só; são frutos da pluralidade de saberes construídos no processo de formação do professor (THERRIEN, 2000).

Acerca da pluralidade dos saberes docente, Pimenta (2007) aponta que esta construção ocorre com base em três saberes: saberes das áreas específicas; saberes pedagógicos e saberes de experiência. É na articulação desses saberes, somado aos desafios da prática cotidiana, que o professor constrói e fundamenta o seu saber-ser professor. Para a autora:

Nas áreas do conhecimento encontra [o professor] o referencial teórico, científico, técnico, tecnológico e cultural para garantir que os alunos se apropriem também desse instrumental no seu processo de desenvolvimento humano. Nas áreas pedagógicas encontra o referencial para trabalhar os conhecimentos enquanto processo de ensino, que se dá em situações histórico-sociais, e ensinar em espaços coletivos – as salas de aulas, as escolas, as comunidades escolares, concretamente consideradas. O saber da experiência acumulada em sua vida, refletida, submetida a análises, a confrontos com as teorias e as práticas, próprias e as de outrem, a avaliações de seus resultados. (PIMENTA, 2007, p.8) (grifo nosso).

Acrescenta, ainda, que é no processo de formação no qual o professor encontra referencial para desenvolver a capacidade de investigar a própria atividade e, a partir dela, constituir e transformar o seu saber-fazer docente. Segundo Libâneo (2004), no processo de formação o docente desenvolve a capacidade de interação e de comunicação entre si e com os alunos. Essa competência, segundo Tardif (2007), caracteriza-se como o saber principal do trabalho e da formação do professor, pois o cerne de sua atividade consiste em desenvolver as interações, uma vez que se relaciona face a face com os alunos. As interações, ao seu modo de ver, não são apenas uma parte de seu trabalho; pelo contrário, constitui o todo, pois a interação humana é intrínseca ao trabalho docente.

Com base nestas idéias, é possível perceber que a formação docente, seja ela inicial ou continuada, exerce um papel fundamental na construção de um repertório de conhecimentos que balizam a ação pedagógica do professor. Pimenta (2007) aponta que a literatura sugere a formação docente numa perspectiva que pondere a capacidade do professor de decidir; de confrontar suas ações com as produções teóricas; de ampliar sua consciência sobre a própria prática. No entanto, ela mesma sinaliza que pesquisas nas quais teve participação demonstram que os cursos de formação pouco têm contribuído para conceber uma nova identidade do profissional docente, pois desenvolvem um currículo burocrático e cartorial, que não apreende as contradições presentes na prática social. Tal enfoque formativo tem sido ineficiente para alterar a realidade escolar, por não ter como ponto de partida e de chegada a prática docente e, conseqüentemente, não possibilita articular novos saberes e novas práticas.

Assim considerando, parto do pressuposto de que os paradigmas de formação vigentes não enfatizam a interação, ou seja, a ação que o docente exerce com os discentes, como traço basilar do trabalho professor, por conseguinte, fragilizam sua competência profissional. Ancorada nesta hipótese decorre a pergunta de partida deste estudo: Que saberes o professor necessita para dar conta da gestão das relações de interação no contexto escolar, especialmente na sala de aula? Em torno dessa questão central, outras indagações são formuladas e se evidenciam no corpo da pesquisa:

- Que compreensão o professor tem acerca desta tarefa docente (fazer a gestão das relações de interação)?
- Quais as situações de conflitos que mais se detecta na prática docente e as principais dificuldades enfrentadas em sua mediação?
- Que saberes contribuem para o exercício da gestão das relações de interação, sobretudo nas situações de conflito presentes em sua prática no contexto escolar?
- Qual a relação entre os saberes trabalhados na formação inicial do professor com o modo como os docentes realizam a gestão das relações de interação na aula e na escola?

As interrogações buscam manifestar o rol das preocupações em torno das quais a investigação foi encaminhada. Considerando esta problemática, seu objetivo principal é conhecer os saberes profissionais que sustentam a gestão disciplinar no contexto escolar. De modo mais específico pretende:

- Analisar a concepção dos professores acerca da gestão das relações de interação e de comunicação na escola, em particular em situação de aula;
- Caracterizar as situações de conflitos mais presentes na prática docente e as principais dificuldades enfrentadas em sua mediação pelo professor;
- Refletir sobre os saberes docentes que contribuem para a prática da gestão disciplinar no contexto escolar.
- Verificar qual a relação existente entre os saberes construídos no processo de formação docente inicial com o modo como os docentes realizam a gestão das relações de interação na aula e na escola?

Os objetivos explicitados indicam a intenção que move a proposição e a realização deste estudo. Para desenvolvê-lo é imprescindível a definição de uma direção metodológica que, como assinala Minayo (2007, p. 14), *consiste no caminho do pensamento e da prática exercida na abordagem da realidade*. Dito de outra maneira, a autora atenta que em qualquer investigação a teoria e a metodologia estão intrinsecamente ligadas, não podendo se desvincular. Neste sentido, assinala três aspectos fundamentais: a teoria da abordagem, os instrumentos de operacionalização do conhecimento e a criatividade do pesquisador; aspectos estes entendidos como os métodos, as técnicas e a experiência e sensibilidade do investigador, respectivamente. Se o desejo é responder questões tão subjetivas quanto às relações de interações docente/discente, pressupõe considerar o universo de significados da realidade social a partir de direcionamentos científicos.

Compartilho, assim, do entendimento de que é necessário incorporar a pesquisa um suporte teórico e técnico, pois investigar o trabalho docente visando explicitar os saberes que balizam essa prática implica em conhecer, com maior proximidade possível, o espaço da escola e da aula, colocando uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia. Mais ainda, sugere aguçar a percepção sobre a maneira de pensar, de agir e de se situar no mundo dos professores, na tentativa de compreender o movimento

pedagógico interno da escola. O próximo tópico se ocupa da tarefa de apresentar as trilhas metodológicas deste percurso.

1.2 O caminho da investigação: a opção metodológica

O delineamento da metodologia consistiu num desafio, numa decisão balizada pelas leituras sobre o assunto e pela natureza da problemática da investigação. Agrega-se a esse fato o desejo de não deter-se apenas na mera descrição formal do método, mas apontar a articulação entre o quadro teórico com o conjunto dos meios eleitos para a consecução dos objetivos propostos.

O percurso explicitado até aqui apontou que a problemática investigada incidiu sobre os saberes docentes necessários a gestão dos conflitos relacionais em situações de aula. As reflexões sobre o tema, como já registradas nos tópicos anteriores, ancoraram-se, de um lado, nas discussões acerca da formação docente no contexto das transformações sociais contemporâneas e suas implicações sobre a tarefa de mediação do professor; de outro, nos saberes necessários à gestão disciplinar das relações de interação em situação de aula (ESTEVES, 1991; PIMENTA, 2007; ESTRELA, 1997, 2002; LIBÂNEO, 2004; THERRIEN, 2000; TARDIF, 2007; FARIAS, 2006).

Consideradas estas formulações, bem como o problema de pesquisa, buscou-se apoio na abordagem qualitativa de pesquisa, entendendo que não era possível estudar os saberes docentes de forma dissociada da prática pedagógica. A escolha dessa abordagem se fundamentou na ideia de que o saber construído pelo professor é produzido no cotidiano de seu fazer, imbricados aos inúmeros elementos que condicionam sua ação, tais como as particularidades do aluno, os recursos institucionais e as condições que determinam seu trabalho (ANDRÉ, 1995).

Ao mesmo tempo recorreu-se a esse enfoque por se considerar que o ambiente natural, fonte direta dos dados, deve ser enfatizado quando o foco da

investigação privilegia o processo e o sentido atribuído pelos sujeitos envolvidos na pesquisa as suas experiências (BOGDAN e BICKLEN, 1994). Este interesse foi central no presente estudo, pois se partiu do reconhecimento de que o professor é sujeito que constrói o espaço político-pedagógico em que atua profissionalmente por meio de seus discursos, de suas ações e de suas relações com as demais pessoas com quem interage.

Foi com base na abordagem qualitativa de pesquisa e na intenção de desvelar os saberes docentes necessários a gestão das situações de conflitos em sala de aula que se elegeu a etnometodologia como método para desenvolver este estudo. Esta orientação, surgida nos anos 60, na Califórnia, tem como idealizador Harold Garfinkel¹², que descontente com a abordagem sociológica daquele tempo em relação ao comportamento humano, acastela a idéia de que a realidade social é construída a partir das ações dos sujeitos (FARIAS, 2000). O termo etnometodologia foi empregado por Garfinkel para definir a “ciência dos etnométodos”, ou seja, os procedimentos que constituem o raciocínio sociológico prático (COULON, 1995).

Outro fator que levou a fazer a opção pela etnometodologia foi o fato desse método possibilitar uma compreensão singular da construção social, e entendê-la como uma ação dos diferentes sujeitos na realidade/fenômeno em estudo. Para a Etnometodologia a abordagem quantitativa, que se referencia na entrada e na saída dos dados sem levar em consideração o processo de construção destes, não traduz, de forma adequada, o modo real de construção da realidade. Adversamente, adota a idéia de que todos somos sociólogos práticos, de tal forma que a realidade é entendida e descrita pelas pessoas e/ou grupo social dotado de competência para compreender-se, explicar-se e avaliar-se a si mesmo (BOGDAN E BICKLEN, 1994).

Outro aspecto importante a citar é que ele implicou, necessariamente, na efetivação de uma pesquisa de campo, cujas informações coletadas no ambiente natural não foram medidas, muito pelo contrário, foram interpretadas e

¹² Harold Garfinkel, nascido em 1917, em Newark, próximo à Nova York, começou seus estudos em sua cidade natal, indo depois para a Universidade da Carolina do Norte, onde em 1942 obteve o grau de mestre em sociologia. Em 1954, assume o cargo de professor do departamento de sociologia da Universidade da Califórnia, em Los Angeles, onde construiu toda sua carreira (COULON, 1995).

contextualizadas. Neste sentido, favoreceu a compreensão de como os professores entrevistados deram significado as suas práticas (COULON, 1995). A escolha por esta metodologia de pesquisa incidiu, portanto, sobre sua característica peculiar: estudar *as regras de ação e procedimentos que as pessoas usam nas situações práticas* (FARIAS, 2000), as quais propiciam a convivência coletiva e norteiam as relações sociais que mantêm entre si, inclusive as conflitivas.

Estas ideias permitiram conceber o professor como sujeito provido de capacidade de conceber e explicar seu pensamento, bem como transformá-lo em ação. A linguagem desses, nessa perspectiva interpretativa, ganhou centralidade, pois por meio dela o professor pôde estabelecer relações objetivas mediadas pela intersubjetividade das interações. Essa busca de sentido da linguagem docente explicitou a partilha de conhecimentos comuns aos sujeitos (COULON, 1995). Dessa forma, foi possível acessar os procedimentos utilizados por eles para gerir sua prática pedagógica. Buscou-se, através das falas e das ações cotidianas do professor, compreender como esse fez suas escolhas, realizou e deu significado ao seu trabalho.

O método escolhido permitiu o estudo das ações que o professor utiliza para dar sentido ao seu agir em situações reais de trabalho, as quais traduziram a racionalidade oriunda das reflexões construídas pelo grupo entrevistado (COULON, 1995). Em linhas gerais, estas foram as balizas teóricas da metodologia desta investigação.

1.3 A prática de investigação: passos e descompassos.

Em uma pesquisa empírica, como é a etnometodologia, uma primeira decisão no que concerne a sua execução encontra-se na definição do campo de investigação. A ideia de campo, como adverte Coulon (1995), corresponde à arena onde ocorrem os fatos sociais. Tomando-a enquanto referência, adotou-se como campo empírico a Escola Municipal Economista Rubens Vaz da Costa, localizada em Jurema, Caucaia, CE.

Certamente, a pesquisa iniciou com muitas indagações, pois o campo a ser investigado era permeado pelas relações sociais entrelaçadas de seus atores; mas havia a certeza da necessidade de se estabelecer uma empatia com os esses atores escolares, em especial, o grupo a ser entrevistado.

Encontrou-se um estabelecimento de ensino característico de bairro periférico urbano; constituído por população de baixa renda; que dispõe de serviços básicos de infra-estrutura, tais como abastecimento de água, luz, telefone, esgoto, transporte coletivo de ônibus e trem. A comunidade possui duas escolas de ensino fundamental e uma creche; quatro unidades de PSF – Programa Saúde da Família, uma agência bancária, uma delegacia e uma filial dos correios. Conta com os benefícios da assistência social de entidades não governamentais; economicamente destaca-se o comércio e o serviço. Não dispõe de escolas de ensino médio, sendo que a população recorre a bairros adjacentes; não há área de lazer ou praças; socialmente sofre, principalmente, com a violência de gangues, o tráfico e consumo de drogas lícitas e ilícitas.

A Escola Municipal Economista Rubens Vaz da Costa funciona em três turnos: (manhã, tarde e noite), atendendo a 2.828 alunos, do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Seu quadro funcional docente conta com 42 professores concursados, todos com formação em nível superior. A gestão escolar é composta por 01 diretora, 04 coordenadores e 01 secretária. A estrutura física da escola destaca-se por dispor de 18 salas de aula, laboratório de ciências e de informática, biblioteca, secretaria, sala de professores, sala de coordenação, *playground*, refeitório, banheiros, auditório e quadra coberta. A participação da comunidade se concretiza mediante a presença institucionalizada do Conselho de Pais e Grêmios Estudantil.

A escolha dessa escola apoiou-se nos seguintes critérios:

- É escola pública municipal tipo A, ou seja, tem capacidade física para atender a mais 1.000 alunos. Esta configuração assegurou um ambiente escolar típico, quer em seu aspecto humano, pedagógico e/ou administrativo;

- Prevaecem, em sua maioria, estudantes na idade de 13 e 14 anos. Este critério foi importante, pois contemplou, exatamente, a faixa etária dos alunos que se desejava trabalhar, ou seja, do 8º e 9º anos.
- Constitui-se no estabelecimento educacional municipal de maior destaque da comunidade, abrigando sempre diversos tipos de eventos, sejam comunitários, oficiais e outros. Esta visibilidade garantiu maior credibilidade à pesquisa.
- É integrante do Conselho Comunitário de Educação da Jurema. Espaço informal que congrega escolas públicas e associações comunitárias do bairro com o objetivo de monitorar as políticas pública de educação, por meio da mediação da Promotoria de Justiça da Parangaba.¹³. Essa experiência mostra que a escola tem uma prática de discussão coletiva, fator que favoreceu a aceitação da pesquisa junto à comunidade escolar.

Na escola pesquisada foi possível acessar situações típicas da gestão disciplinar nos anos finais do Ensino Fundamental, contexto em que atua o grupo de cinco professores que participou do estudo.

Na escolha dos docentes foram observados diversos aspectos:

- No que se refere ao contexto de ação do professor, trabalhou-se com aqueles lotados no 8º e 9º anos, pois diversos estudos indicam que, embora os eventos de conflitos escolares relacionados ocorram da educação infantil à faculdade, sua incidência é maior na última etapa do ensino fundamental, contemplando, exatamente a faixa etária que se desejou trabalhar D'ANTOLA, (1989); AQUINO (1996); TIBA, (1996); REGO, (1996); REBELO, (2002).
- Tempo de magistério, foram considerados professores que lecionam há quatro anos ou mais, pois se partiu do pressuposto que esses docentes têm experiência

¹³ Foi criado em 2006, a partir do trabalho social desenvolvido pelo Centro Integrado de Desenvolvimento Infantil; tem 25 entidades participantes; reúne-se ordinariamente uma vez por mês em rodízio institucional; faz o monitoramento das políticas públicas através da promoção de audiências públicas com autoridades governamentais ou não, onde são debatidas as questões relacionadas à educação formal, segurança pública, proteção aos idosos, proteção à criança e adolescente e meio-ambiente (CONSELHO COMUNITÁRIO DE EDUCAÇÃO DA JUREMA, 2008).

de ensino acumulada, fator decisivo na constituição de balizar práticas norteadoras do agir profissional.

- O vínculo de trabalho: foram priorizados docentes concursados, entendendo-se que a estabilidade funcional é um elemento motivador da profissão;
- Formação: foram selecionados docentes com nível superior, em Pedagogia ou demais cursos. Neste aspecto reconheceu-se à centralidade da formação na composição do repertório de conhecimentos necessários a ação docente.

Apoiada nestes critérios elegeram-se cinco professores que lecionam nos dois últimos anos ensino fundamental, total que permitiu cobrir todas as turmas destinadas a este segmento na escola investigada.

A prática investigativa da etnometodologia utiliza uma diversidade de estratégias e recursos na coleta de dados, boa parte das quais são recorrentes também em outros métodos de pesquisa. Apoiada nessa ideia o ingresso no campo de trabalho envolveu os seguintes momentos: acesso ao contexto de trabalho dos professores pesquisados; às situações de conflitos presentes no cotidiano escolar e a ação docente; às razões que norteiam o agir do professor frente às situações interativas conflitivas.

O acesso ao contexto de trabalho dos professores apresentou-se como o momento inicial de entrada no campo. Para obter o ingresso à escola utilizou-se uma abordagem objetiva¹⁴, iniciada por meio de carta ofício (ver APÊNDICE A) direcionada ao gestor escolar, explicitando os objetivos e o desejo de realizar a pesquisa. Após o contato inicial com a direção da escola e obtido o termo de autorização (ver APÊNDICE B), marcou-se a primeira visita na instituição, onde foram esclarecidos, com maiores detalhes, os fins da pesquisa. Com este procedimento visou-se criar um ambiente de cordialidade e de familiaridade com a comunidade escolar, em particular com os professores que participaram do estudo.

¹⁴ A abordagem objetiva é uma forma de se acessar o campo de trabalho para realizar a pesquisa, onde o investigador explicita os seus interesses e busca a cooperação dos sujeitos que vai investigar (BOGDAN e BIKLEN, 1991).

Nesse sentido, realizou-se ainda um encontro coletivo com os cinco professores pesquisados, onde foi explicitado o propósito da investigação, elucidadas possíveis dúvidas do grupo. Esse momento contribuiu também para encorajar o grupo a tecer considerações preliminares sobre seu trabalho e as relações predominantes entre os alunos e os próprios professores. Neste momento, foi possível obter informações importantes para efetivar registros dos processos interativos na escola. Nesta ocasião, formulou-se uma carta acordo (ver APÊNDICE C) com o grupo a fim de ajustar as condições de participação dos professores na pesquisa, incluindo a autorização destes para a gravação das entrevistas. Igualmente, foi aplicado um formulário sobre o perfil cultural, social e econômico dos docentes (ver APÊNDICE D).

Esses dados, tanto da conversa coletiva inicial quanto do formulário sócio-econômico, forneceram elementos para a composição de um retrato do grupo de docentes, além de pistas para o momento subsequente.

Para o acompanhamento do cotidiano da escola foi utilizado um diário de campo, no qual se descreveu as relações entre os diversos sujeitos, bem como se reproduziu os diálogos, detalhou-se o espaço físico, relatou-se acontecimentos particulares, atividades e comportamentos pertinentes à problemática investigada. Foi possível acompanhar momentos típicos do dia-a-dia da escola como o recreio, a entrada, a saída, os eventos, as reuniões diversas e etc., em que o professor se fez presente (ver APÊNDICE E).

O material colhido nestas ocasiões serviu de apoio para o momento de explicitação das razões que nortearam a ação docente visando à gestão disciplinar. Provocou-se situação em que o professor pôde falar sobre suas decisões, os critérios utilizados e as motivações que balizaram sua ação frente aquele fato ou contexto. Tratou-se, como lembra Farias (2000), de um “momento discursivo” orientado por um roteiro semi-estruturado.

Esse se apresentou como um dos momentos mais delicados, pois exigiu do pesquisador sensibilidade e acuidade para captar o sentido, o significado e a razão atribuída pelos docentes as suas ações. Para assegurar o acesso aos

“discursos” dos professores suas entrevistas foram gravadas em áudio com a permissão do docente, como já foi mencionado. Estas aconteceram em sessões marcadas com antecedência, dado os horários de aula de cada professor. Uma das dificuldades surgidas foi exatamente encontrar um horário que permitisse maior tranquilidade ao professor, sendo necessário retornar à escola para outras conversas.

Na primeira sessão, como pode ser visualizado no APÊNDICE F, buscou-se compreender o pensamento docente acerca da gestão disciplinar como uma das tarefas de sua ação profissional. A segunda sessão de entrevistas focalizou as situações em aula e na escola tentando motivar o professor a falar sobre sua ação neste momento (ver APÊNDICE G). Nesses momentos a questão da disponibilidade de tempo por parte dos professores foi uma das dificuldades, motivo que levou a realização das entrevistas durante a hora do intervalo entre as aulas.

Entretanto, deve-se registrar e reconhecer que a pesquisa, de certa forma, ficou fragilizada pela impossibilidade do uso da técnica de observação em sala de aula. Essa técnica de coleta de dados, que não consiste em apenas ver ou ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar, não utilizada na pesquisa de campo. Tal fato não foi possível por conta da solicitação dos professores em não utilizar essa técnica, pois segundo seu entendimento, os alunos poderiam apresentar comportamentos diferenciados do dia-a-dia com a presença de uma pessoa estranha ao ambiente. Dessa forma, não se teve a oportunidade de obter amostras a respeito de situações reais de sala de aula. Entretanto, o possível foi feito para que a coleta de dados não fosse prejudicada pela redução da subjetividade.

Estes foram os instrumentais empregados na coleta dos dados, sinteticamente listados no quadro abaixo:

Ordem	Título	Destinatário	Objetivo
A	Carta-ofício	Gestor Escolar	Solicitação de autorização para acessar o campo de pesquisa.
B	Termo de autorização	Gestor Escolar	Autorização para realização da pesquisa no estabelecimento de ensino.
C	Carta-acordo	Professor	Solicitação da participação do professor na pesquisa e autorização para gravação das entrevistas.
D	Formulário sócio-econômico e cultural.	Professor	Coleta de dados demográficos do professor.
E	Diário de Campo	Pesquisador	Acompanhamento do cotidiano da escola
F	Roteiro de entrevista (1ª sessão).	Professor	Registro das falas docentes, coleta de dados sobre as questões da pesquisa.
G	Roteiro de entrevista (2ª sessão).	Professor	Registro das falas docentes, coleta de dados sobre as questões da pesquisa.

A coleta dos dados considerou que o caráter sócio-histórico do trabalho educativo estampa a cada conjuntura um aspecto muito particular, apontando mudanças que variam no tempo, no espaço, no contorno organizativo de sua prática e na essência de sua intencionalidade (GHEDIN e FRANCO, 2008). Tal fato infringe um grande desafio ao pesquisador em educação, o qual reside no reconhecimento de que a compreensão da realidade e a produção do conhecimento são permeadas por muitas peculiaridades, implicando em adotar ou assumir instrumentais de coleta de dados que penetrem e desvelem o sentido das complexidades do fenômeno educativo (ibidem, p.104).

A retirada do campo aconteceu logo após a conclusão das entrevistas. A esta fase, seguiu-se o processo de organização e tratamento das informações, esforço que propiciou a sistematização e análise dos dados visando apontar respostas sobre as questões formuladas (MINAYO, 1992).

Este momento foi marcado pela leitura e interpretação dos dados coletados para a estruturação da síntese compreensiva do problema estudado. A organização dos dados envolveu uma releitura das anotações contidas nas notas de campo e posterior complementação com as impressões pessoais da pesquisadora advindas da reconstrução analítica dos momentos vividos. Envolveu, ainda, a transcrição das entrevistas gravadas. Complementando as informações, foi feita a leitura do Projeto Político Pedagógico da escola. Infelizmente, não se teve muito acesso a outros documentos da escola, tal como o Regimento Interno, pois segundo a secretaria estava em fase de construção. Aponta-se a inacessibilidade aos documentos escolares como outra dificuldade encontrada na realização da pesquisa.

A análise dos dados partiu da categorização das informações coletadas nas entrevistas, tendo como referência a concepção que os docentes trazem consigo a respeito dos conflitos; o que pensam a respeito da gestão disciplinar; as situações mais freqüentes de conflitos por eles vivenciadas em sala de aula, as intervenções realizadas nas situações de interações vividas e os saberes mobilizados que originam e dá significado a ação docente na gestão dos conflitos.

Discorridas desta forma parece que tudo foi simples e fácil durante a coleta. No entanto, no decorrer do processo, limitações surgiram. Além do aspecto ressaltado acima, sentiu-se uma desconfiança inicial por parte dos professores. A percepção que se teve foi de que os professores imaginavam que um pesquisador vem avaliar negativamente seu trabalho. Nesse sentido, as justificativas dadas quando interpelados sobre o porquê de determinada ação eram demasiadamente explicadas. Mas houve também momentos de partilha, acolhimento, diálogo, o que potencializou o trabalho de campo na escola.

É importante ressaltar que os momentos vividos foram relevantes pelo caráter visceral das informações colhidas no campo para a pesquisa; entretanto, é certo dizer que as pistas visualizadas, de certa forma, assumem um caráter aproximativo, porquanto os pensamentos e as razões são socialmente construídos pelos sujeitos em diferentes momentos históricos de sua vivência no mundo (TARDIF, 2002).

CAPÍTULO II

DAS MUDANÇAS SOCIAIS ÀS IMPLICAÇÕES NA GESTÃO DAS RELAÇÕES INTERATIVAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Este capítulo discorre sobre as mudanças sociais ocorridas na sociedade, no período que transcorreram as últimas décadas do século XX, principalmente nas esferas política, econômica, cultural e tecnológica, tentando demonstrar de que forma essas influenciaram o contexto educacional e, conseqüentemente, a vivência dos professores, sobretudo, no aspecto das relações interacionais da gestão disciplinar.

2.1 As relações interativas no contexto educacional frente às mudanças sociais

São incontestes as transformações radicais ocorridas no seio da sociedade, notadamente no campo político, econômico, cultural e tecnológico nas ultimas décadas do século XX. Tais modificações, decorrentes do processo de globalização¹⁵, da redefinição das formas de organização do Estado, do fortalecimento da intervenção dos organismos internacionais e na definição de agendas (VIEIRA e ALBUQUERQUE 2002), vêm afetando a natureza das relações interativas em todas as esferas sociais. De acordo com Cabral Neto (2004), este ordenamento, que se manifesta no esgarçamento das fronteiras do Estado-Nação e

¹⁵ A globalização surge com características bem definidas, a exemplo do processo de desenvolvimento tecnológico e do incremento das relações de mercado. Alguns autores, inclusive, apontam a tentativa de dominação dos países desenvolvidos em relação aos demais através do monopólio de mercado como sua forma mais radical. Para Mendonça Júnior (2001), a questão da globalização como dominação, “antes realizada através da necessidade de descobrimentos de novas terras e da dominação de outros povos”, atualmente dá-se de forma mais sutil e devastadora. A colocação do “fazer império” insere-se nos contextos local e global, ou seja, a necessidade do indivíduo adaptar-se ao seu meio agora invadido por novos produtos e, possivelmente, por novas culturas. No caso do Brasil, por exemplo, por ser um país em desenvolvimento, de economia instável e abalada pelos vários planos econômicos implementados nas décadas de 1980 e 1990, torna-se vulnerável a aceitação da imposição dos mercados externos pelas grandes potências. O fato do produto nacional ainda não ter adquirido certo amadurecimento, leva a população a preferir os produtos importados pela oferta de melhor preço e qualidade. Para aprofundamento, verificar Educação e Comunicação no Mundo Globalizado (MENDONÇA JÚNIOR, 2001).

na formação de blocos econômicos hegemônicos, traduz um “novo padrão de acumulação” marcado pela sobreposição do capital financeiro sobre o capital produtivo.

Albuquerque (2005, p. 14), corroborando com as análises de Cabral Neto e de Castanho (2001), lembra que “a globalização não é um fenômeno novo, apresentando a mesma idade do capitalismo”. Como Albuquerque, entende-se que este processo deve ser compreendido referenciando o Estado como forma de organização da sociedade para a produção capitalista.

[...] Assim [...] o Estado [...] apresenta-se, por um lado, como poder político organizado, aparelho governamental detentor do monopólio da coerção, aceito socialmente como legítimo; por outra parte, como sociedade civil, que compreende o conjunto de aparelhos privados de hegemonia, constituídos de persuasão e consenso (ALBUQUERQUE, 2005, p. 15).

Esta configuração do Estado permite entender as análises de Jimenez (2005). Esta autora identifica o processo de mudança social engendrado pela globalização como uma estratégia de sobrevivência do capital, na medida em que visa assegurar um sistema que produza adequadas “acomodações” dos sujeitos frente às cruéis condições sociais e de trabalho do mundo contemporâneo. Sob seu ponto de vista, a lógica do capital domina a atividade educacional, onde a escola assume o papel de empresa. E, como tal, deve oferecer um “produto de qualidade a seus clientes”, ou seja, formar um novo modelo de sujeito que detenha as habilidades/qualidades requeridas pelos novos postos de trabalho fluidos e mutantes, tais como a polivalência, a agilidade, a flexibilidade e a cooperação, para atender à demanda de mercado.

Destaca, ainda, Jimenez (2005) que no âmbito da educação e da formação docente, as quais se encontram subordinadas aos interesses do capital, tal ordenamento tem propiciado à privatização, a redução do tempo de formação, a expurgação da reflexão crítica contextualizada do fenômeno educativo. Lembra também, que quando se questiona e se coloca em cheque o projeto do capital, a educação é sempre “responsabilizada” pela maioria das mazelas sociais.

Por sua vez, Albuquerque (2005), referendada pelos estudos de Castanho (2001), assevera que a globalização acompanha o capitalismo desde sua gênese, considerando-se a natureza de acumulação de riquezas que este detém. Acentua ainda, que a forma de conglobação é que se modifica no percurso da história e das diversas fases do capitalismo. Neste sentido, na era mercantil teve a configuração comercial; na era industrial apresentou-se na figura manufatureira e na era pós-industrial trouxe o feitiço gerencial-financeiro¹⁶. Na verdade, o que a autora deseja ressaltar é que em cada período histórico, o capitalismo encontra estratégias diferenciadas de sobrevivência, impelindo o Estado a ajustar-se a essa realidade. Todavia, estes ajustes provocam agudas repercussões no caráter estatal, ocasionando o que na contemporaneidade define-se de desestatização. Dito em outras palavras, a ideologia capitalista limita as ações do Estado, estimula a transferência de competências e funções para outros sujeitos sociais, a citar organizações que compõem o terceiro setor¹⁷. Em suma, o Estado não mais se reconhece como único agente promotor de bens e serviços, delegando responsabilidades sociais às entidades não-governamentais e parte do poder de regulação social às instituições multilaterais dirigidas por governos e banqueiros de países capitalistas. Assim sendo, novos espaços e redes descentralizados de poder surgem para atender a demanda do padrão econômico global.

Em decorrência, este ordenamento ressoa no campo educacional, na medida em que a escola tem sido objeto de discussões nas agendas dos organismos internacionais. Na década de noventa, a orientação se pautou na idéia da escola como organização de atendimento às demandas de mercado, implicando na elaboração de novos currículos, na descentralização dos sistemas educativos, na valorização das escolas como unidades autônomas, na participação comunitária nos estabelecimentos de ensino e no investimento da figura do diretor. Em essência, a escola foi proclamada como o espaço de interação social, de intervenção comunitária e poder decisório da sua estrutura organizacional (ALBUQUERQUE, 2005).

¹⁶ Acerca do tempo em que estas eras se apresentam no contexto histórico, pode-se dizer que a era mercantil estende-se do século XV a meados do século XVIII; a era industrial decorre do século XVIII até o início dos anos setenta; a era pós-industrial transcorre dos anos setenta até a atualidade (ALBUQUERQUE, 2005).

¹⁷ O terceiro setor pode ser constituído por organizações de direito privado, sem fins lucrativos e não governamentais que têm como objetivo gerar serviços de caráter público (ALBUQUERQUE, 2005).

Com efeito, este contexto permitiu a emergência de valores, idéias e costumes que provocaram novas formas de pensar e sentir do cidadão, estabelecendo um novo eixo de interpretação e compreensão das interações humanas. Como, então, pensar as relações interativas dos sujeitos nesse cenário de sucessão de acontecimentos vertiginosos que praticamente eliminaram as barreiras do tempo e as fronteiras do espaço? Esta interrogação se impõe posto que os eventos contemporâneos aludidos até aqui tenham contribuído fortemente para o surgimento de novos paradigmas de produção e de relação social.

O contexto educacional não passou ileso por essas mudanças sociais, sendo vertiginosas as repercussões sobre este campo. Tal fato provocou na comunidade escolar o desafio de se repensar seriamente os padrões de educação apreendidos até então. Ensinar e aprender nesse novo contexto não se resume em tarefa fácil, exigindo das instituições escolares, dos professores e dos alunos a árdua convivência e adaptação às novas situações que as mudanças sociais trouxeram, provocando o rompimento do modelo tradicional de aula, de ensino e de organização dos procedimentos educacionais até então vividos.

Para Nóvoa (1991, p.19), *as questões sociais nunca são simples. Muito menos as que dizem respeito à educação e ao ensino*. A própria história, especialmente a partir da segunda metade do século XVIII, revela que a profissão do professorado foi gestada em congregações religiosas, transformadas em verdadeiras abadias. Esta era uma função considerada secundária e desenvolvida por religiosos ou leigos de qualquer origem e sem qualquer especialização. Paulatinamente é que foi se configurando um corpo de saberes e de técnicas produzidas por teóricos e especialistas, via de regra, alheios ao mundo do professor. As normas e os valores específicos da educação foram largamente influenciados por crenças, atitudes morais e religiosas. À medida que foram se aperfeiçoando os instrumentos e técnicas pedagógicas, a introdução de novos métodos de ensino e o alargamento dos currículos escolares, a educação deixa de ser acessório para transformar-se em assunto de especialistas, esclarece o autor.

Embora tenha se originado no cerne das congregações religiosas, a educação sistemática, como processo formal, extrapola o campo da igreja, institucionalizando-se por meio da intervenção do Estado, provocando a homogeneização e a unificação do sistema de ensino em escala nacional. Em decorrência do enquadramento estatal, inicia-se um movimento de reforma visando, principalmente, definir regras, pois a diversidade de situações que se apresentam nesse contexto já não atendia às demandas sociais e políticas. Desta forma, no final do século XVIII já não é mais possível ensinar sem uma licença do Estado, assevera Nóvoa (1991). O exercício da função docente requeria certo número de exigências, como: idade, habilitação, comportamento moral, etc. Este movimento, conforme o autor marca as primeiras ações visando dar um suporte legal ao processo de profissionalização do ensino.

A afirmação e o reconhecimento público da educação denotam a intencionalidade política do ensino, passando a ocupar um lugar de agenciamento político na cultura estatal. O advento das escolas normais no século subsequente resulta numa verdadeira mutação sociológica da educação: *o velho mestre-escola é substituído definitivamente pelo novo professor de instrução primária* (NOVOA, 1991, p.15).

As instituições de formação docente ocupam lugar de destaque na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas educacionais, sendo crucial seu papel na elaboração de conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Nóvoa lembra que, historicamente, a escola e a instrução são percebidas como aliadas do progresso. Os professores são seus agentes. O prestígio do padrão escolar é também o período de ouro da profissão docente (Ibidem, p.15).

Como são perceptíveis, muitas modificações influenciaram o contexto educacional a partir da segunda metade do século XVIII e XIX, mas não foram tão violentas, agitadas e contraditórias como as ocorridas no final do século XX. É na seara das contradições deste período que se faz necessário um olhar mais atento às tensões que atravessam este processo histórico de mudanças a fim de compreender melhor a multiplicidade dos fatores contextuais que implicam e revelam toda a

complexidade do papel da escola e da função social docente. Como infere Esteves (1991, p. 99):

As investigações realizadas coincidem ao referir a importância dos fatores contextuais, pois os problemas na sala de aula são encarados como uma atribuição do professor, enquanto que os fatores contextuais geram um sentimento de desajustamento e de impotência. Trata-se de fenômenos sociais que influenciam a imagem que o professor tem de si próprio e do seu trabalho profissional, provocando a emergência de uma crise de identidade que pode levar à autodepreciação pessoal e profissional (Esteves, 1991, p.99).

Por certo que a situação do professor frente às circunstâncias de mudança coloca-o numa situação incômoda, sujeitando-o às críticas generalizadas e opacas, porque diante da ausência de uma análise conjuntural mais apurada é apontado como responsável imediato pelas falhas do sistema de ensino. Tudo isso tem gerado desgaste na imagem do professor, conforme mostra o alerta do autor:

A simples constatação destas mudanças basta para justificar as tentativas de reformas do ensino recentemente levadas a cabo em todos os países europeus. Mas estas reformas surgem num momento de desencanto, sendo olhadas com grande cepticismo: a sociedade parece que deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor; os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação da sua imagem social (Esteves, 1991, p.95).

O próprio consenso social sobre os objetivos da escola é questionado, na medida em que a sociedade já não encara as instituições educacionais como um elemento propulsor do “*status*” social e econômico. Em outras palavras, não mais se acredita na idéia de educação como promessa de futuro. Há pouco tempo o nível de escolaridade do indivíduo assegurava, de certa maneira, o reconhecimento social e o retorno financeiro. A realidade atual, ancorada nas empresas privadas, nas relações sociais da família e até mesmo em conhecimentos extracurriculares tem alterado esse mecanismo de valorização social.

Por outro lado, a diversificação dos programas de ensino, provocada pelo fato de que os conhecimentos sistematizados são substituídos numa velocidade cada vez maior, acendeu no professor o sentimento de receio e insegurança frente às mudanças nos conteúdos curriculares. Não se trata apenas de mera modificação das matérias lecionadas, mas na verdade, o professor percebe-se incapaz de atuar num ambiente onde os conhecimentos são quase descartáveis, correndo o risco de

um conteúdo ensinado hoje não ter qualquer validade para amanhã, além de exigir do docente inúmeras atividades para que dê conta desse ambiente de complexidades.

Não restam dúvidas de que se assiste no cenário educacional contemporâneo uma exacerbada exigência em relação ao professor. Na verdade, ele não responde unicamente pelo domínio cognitivo, acrescentou-se a sua função o papel de organizador de trabalho de grupo, cuidador do equilíbrio emocional, integrador social, atenção aos alunos especiais, entre outras atividades. Apesar do acréscimo do número de tarefas, não ocorreu mudanças significativas na sua formação, o que ocasionou conflitos quanto às suas competências, evidenciando assim verdadeira contradição em relação ao exercício de sua função, até porque a própria escola não conseguiu integrar esse conjunto de tarefas à nova realidade. (ESTEVES, 1991)

Outro aspecto contributivo para elevar as atribuições do professor foi a inibição visível de outros agentes de socialização quanto as responsabilidades de educar (IBIDEM). A família, nesse caso, é uma instituição que merece destaque, pois um conjunto de valores básicos que por ela eram transmitidos tradicionalmente, passou a ser imputados à escola. Notadamente, o ingresso da mulher no mercado de trabalho foi um fator contributivo para esse fato.

Compreende-se, igualmente, que o consenso social sobre os objetivos educacionais relacionados aos valores que a escola deveria promover no campo cultural, lingüístico e comportamental, mudou para um processo de socialização ampliado, exigindo uma ação diversificada do docente. A esse respeito Esteves, (1991, P.101) menciona que:

Embora este consenso nunca fosse muito explícito, havia um acordo básico sobre os valores a transmitir pela educação. Dessa forma, a educação reproduzia núcleos de valores amplamente aceitos tendentes a uma socialização convergente, isto é, à integração das crianças na cultura dominante. No momento atual, encontramos-nos perante uma autêntica socialização divergente: por um lado, vivemos numa sociedade pluralista, em que grupos sociais distintos, com potentes meios de comunicação ao seu serviço, defendem modelos de educação opostos, em que se dá prioridade a valores diferentes, e até contraditórios; por outro lado, a aceitação ao nível da educação da diversidade própria da sociedade

multicultural e multilíngüe, obriga-nos a modificarmos materiais didáticos e a diversificar os programas de ensino.

Os argumentos do autor delineiam uma imagem significativa das mudanças registradas no contexto educacional nas últimas décadas, redesenhando outra história para o ensino e os professores. Ao mesmo tempo, contribuem para a compreensão das críticas da sociedade e as atitudes docentes diante do movimento de avanços e recuos do ensino. Para, além disso, incitam perceber que estes movimentos se projetam diretamente sobre as relações interativas; definições, disseminação e formas de utilização do saber; os fundamentos da formação profissional do professor e as bases do “saber ensinar” que se inserem no espaço escolar. É a respeito dessa matéria que discorreremos a seguir.

2.2 Gestão Disciplinar: os saberes e as práticas docentes na mediação das relações de interação em aula

O cenário até aqui delineado aponta para uma sociedade caracterizada pelo estímulo à competição, pela mercantilização da educação, pela negação dos direitos básicos aos cidadãos, apresentando uma arena de contradição, na qual a escola não se exclui, muito pelo contrário, é palco de comportamentos de violência que acentuam negativamente as relações entre os sujeitos (SANTOS, et. al, 2008).

Acontecimentos divulgados na mídia impressa e televisiva, como o caso dos dois estudantes da escola em Columbine (Colorado) nos EUA, que atiraram nos colegas e na professora, matando e ferindo muito deles, foi um grande alerta quanto aos conflitos existentes nas instituições escolares. Em nosso país, especificamente em São Paulo, é recente o caso do estudante armado que atirou em seus colegas numa escola pública; em Brasília alguns adolescentes atearam fogo em um índio que dormia num banco de praça. São diversos e freqüentes os episódios que incluem a depredação do patrimônio público, as ameaças a professores, as verdadeiras guerras entre gangues que tomaram grande espaço na mídia (ibidem, p.101).

Na matéria intitulada “Educação com medo dos alunos”, na Revista Veja de maio (2005), Costas trás relato de professores de escola privadas que, literalmente, abandonaram sua profissão por não aturar as ofensivas dos alunos. Revestidas pela lógica do mercado, onde o “freguês sempre tem razão”, as queixas docentes eram ignoradas por diretores e coordenadores, não sancionando os alunos considerados indisciplinados (GUIMARÃES, 1996).

Por outro lado, são comuns os acontecimentos de maus-tratos em alunos de escolas públicas, traduzidos por agressões físicas e violência verbal. Presença de policiais é freqüente nos estabelecimentos, numa clara evidência de intimidação. De modo geral, esses atos são considerados “legítimos” porque impõem o limite e o respeito, recebendo, até mesmo, a aprovação de pais, professores e diretores (ibidem, p.105).

Sabe-se que este não é um problema apenas do Brasil, a despeito das particularidades aqui encontradas; têm-se relatos, por exemplo, de gangues estudantis que agridem professores na França; contabiliza-se um alto índice de mortes nas escolas públicas americanas; encontra-se elevado número de suicídio no Japão como conseqüência da rígida disciplina. Esta questão tem ocupado um espaço cada vez maior do cotidiano escolar no País (VASCONCELOS, 1995).

Verifica-se, também, que estas situações de conflitos podem tomar outros formatos na ambiência escolar, seja ela pública ou privada, localizadas em bairros periféricos ou zonas nobres. As ações onde prevalecem os xingamentos, os insultos, os apelidos, as depreciações, as difamações, o isolamento social, a indiferença, as piadas, as brincadeiras com os colegas etc. são formas de conflitos que se manifestam na escola (SANTOS, et. al, 2008).

Por certo, os sujeitos escolares estão mais intolerantes e impacientes frente às estas situações de conflitos. Os pais expressam a autoridade perdida diante da convivência com os filhos, em especial os adolescentes. Os professores, por sua vez, vêem sua prática dicotômica entre a autoridade e o autoritarismo

(ARAÚJO, 1996). Os alunos resistem ao que a escola determina por meio da introdução de novas regras criadas no seio da rebeldia (CAVALCANTE et al., 2000).

Deste modo, a escola passa a conviver com dificuldades de toda ordem, como a insegurança, a indisciplina, os conflitos, influenciando negativamente o clima das relações sociais. E, por tratar-se de um sistema aberto, em permanente interação com o meio, ela não fica imune às crises e desequilíbrios da sociedade. Por isso mesmo, muitas vezes estes conflitos escolares são tidos como um reflexo da violência exógena que alastrar-se no ambiente social (ESTRELA, 2002). No entanto, não se pode afirmar que os mesmos estão, necessariamente, relacionados à violência urbana, mas, possivelmente, a lógica de funcionamento de certos estabelecimentos escolar (ABRAMOVAY, 2006).

Assim sendo, neste trabalho, interpretam-se os conflitos escolares por lentes diferentemente das outras formas de indisciplinas sociais, tais como as que se aproximam da fronteira da delinqüência e violam a ordem legal da sociedade. Da mesma forma, não se deseja que os mesmos se confundam com as patologias individuais de ordem biopsicológica e/ou social, muito embora, se reconheça que em alguns casos ela possa está associada a distúrbios de personalidade e comportamentos. Conferem-se, então, aos conflitos escolares uma leitura pedagógica da disciplina e indisciplina na aula, associados aos momentos de interatividade, que infringem diretamente as regras da escola em face da necessidade de uma aprendizagem organizada coletivamente (ESTRELA, 2002).

Esta ótica se justifica, principalmente, porque o espaço da aula é o dorso da ação pedagógica, onde ocorre o trabalho e as relações, sejam elas acordadas ou impostas, que se estabelecem entre os docentes e os discentes a partir da dimensão das normas institucionais e da dimensão das regras do cotidiano, marcadamente pela interatividade de seus atores (CAVALCANTE; et al, 2000). A intencionalidade deste estudo é trabalhar as situações de conflito em aula, decorrentes e manifestadas em situações pedagógicas. E evidenciar mais precisamente, que tipo de saberes o professor mobiliza nestas ocasiões e que, conseqüentemente, referendam suas práticas na mediação das relações de interação em sala de aula.

A este respeito, o saber tem ocupado um lugar enfático no campo da literatura educacional, onde as abordagens se apresentam a partir de vários referenciais teóricos, abrangendo aspectos filosóficos, sociológicos, psicológicos e etc. Presenciam-se, dessa forma, concepções que assinalam o saber como representações sociais, representação mentais, discursos, senso comum, saberes do cotidiano, saberes profissionais, apontando elementos culturais, políticos e ideológicos, verificando-se uma multiplicidade de sentidos e significados sobre o saber (TARDIF e QUELLET, 1994).

Face ao saber docente, parte-se do princípio de que o professor toma decisões cotidianamente na efetivação do seu trabalho. Estas decisões, por sua vez, são pautadas em juízo crítico, o que obedece a certa racionalidade. Por certo, se a atividade docente tem vínculo direto com a racionalidade, seria coerente também afirmar que esta tem afinidade com a questão discursiva e intelectual. Visto por este mote, considera-se o saber uma atividade dialética, decorrente de relações objetivas e subjetivas de produção de vida humana, sendo esta sua fonte central (FARIAS, 2008).

No campo da literatura do saber docente, encontram-se autores como Tardif, Lessard, Lahaye, (1991), Pimenta (2007), Saviani (1996), Therrien (2000) entre outros, que buscam a fundamentação epistemológica do saber pelo movimento da formação do professor. Assim, objetando entender melhor como tais estudos abordam o saber docente, ao mesmo tempo subsidiar a análise do presente trabalho, pretende-se delinear as concepções desses estudiosos.

Para Tardif (2007), o trabalho docente se configura numa atividade fundamental na sociedade moderna, porquanto se constitui numa atividade interativa, ou seja, o professor trabalha sobre seres humanos se relacionando diretamente com o seu objeto. Muito embora esta atividade tenha sido concebida a partir de modelos teóricos tradicionais de trabalho, tais como o industrial ou o técnico, o ponto de vista do autor permite ir além do aspecto normativo do fazer docente. Ele considera outros elementos envolvidos, tais como as técnicas os instrumentos, os resultados, o processo de trabalho, as exigências, os recursos, a

posição do trabalho na organização e a coletividade, componentes estes geralmente deixados em segundo plano pela pesquisa educacional. Enfim, as tensões, os desafios e os dilemas que marcam o trabalho interativo do professor não são demonstrados.

O educador, como protagonista de sua história, confere à sua identidade vários componentes que são atrelados aos seus valores, a sua maneira de situar-se no mundo, a sua história de vida, representações, saberes, angústias e anseios, como também através de suas redes de relações.

Para Tardif (2002) o saber docente é composto por vários saberes, quais sejam: Saberes da formação profissional: são os conhecimentos referenciados pelas ciências da educação, destinados à formação dos professores, contemplado nas teorias e nos métodos pedagógicos. Saberes disciplinares: referem-se aos vários conteúdos do campo de conhecimento, como a Matemática, o Português, as Ciências, etc. Saberes curriculares: tratam-se dos discursos, dos objetivos, dos conteúdos e dos métodos que compõem os programas escolares. Saberes experienciais: aludem os conhecimentos que o professor constrói, a partir do trabalho do dia-a-dia e da relação com seu meio. Ele não se reduz a uma simples sobreposição linear de conhecimentos práticos adquirido pelo tempo, ao contrário, refere-se à idéia de um mundo vivido, compartilhado tanto com a classe como na escola.

Pelo que está dito acima é possível perceber que o saber não é algo flutuante no espaço, ele é pertinente ao sujeito e a sua identidade; atrelado a sua experiência de vida; consoante a sua história profissional e vivenciado através das relações com seus alunos e seus pares.

Saviani (1996), procurando identificar características comuns que se constituam em saber docente, categoriza: o saber atitudinal, referindo-se ao campo dos comportamentos (disciplina, pontualidade, entre outros) considerados apropriados à prática docente; o saber crítico-contextual reportando-se ao entendimento do contexto sócio-histórico no qual está inserido o trabalho educativo; o saber didático-curricular correspondendo à apropriação das maneiras de

organização e efetivação da atividade educativa; os saberes específicos aludindo ao domínio das disciplinas que compõem o currículo escolar; e o saber pedagógico compreendendo o conhecimento sistematizado produzidos pelas teorias da educação.

Vale ressaltar que, diferentemente de Tardif (2002), o autor não menciona os “saberes da experiência” como um tipo de saber, pois segundo ele, não se trata de um conteúdo diferenciado dos demais, mas de uma forma que pode está referida indistintamente aos diferentes tipos de sabre (SAVIANI, 1996, p.151). Outro aspecto assinalado pelo autor acerca dos saberes docentes é que eles implicam tanto nos educadores quanto nos educandos; pois estes sujeitos vivem uma relação pedagógica determinada socialmente. Esta relação, por sua vez, torna-se o ponto de chegada e o ponto de partida da prática educativa, a qual assume o caráter de mediação deste contexto, porque não se justifica por si mesma e sim pelos efeitos que produz no âmbito da prática social global por ela mediada.

Pimenta, (2007), referindo-se aos saberes docentes, lembra que estes também se constroem pelo sentido que cada professor, como sujeito de sua atividade, dar a sua prática a partir de seus valores, de seus sentimentos, de sua rede de relações com outros sujeitos do seu cotidiano e outros agrupamentos. A autora, assim como Tardif (2002) e Saviani (1996) também apresenta uma categorização para os saberes da docência, a saber: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos.

Os saberes da experiência: referem à experiência socialmente acumulada no curso de sua vida, a qual já foi submetida a confrontos teóricos e práticos, bem como susceptível às transformações históricas de sua profissão, ao aprendizado profissional em diferentes escolas, à desvalorização social e financeira de sua classe, às dificuldades materiais em escolas precárias, às dificuldades relacionais frente às crianças e jovens. Os saberes do conhecimento: centrado nos referenciais teórico, científico, técnico, tecnológico e cultural, a fim de garantir que os educandos apreendam estes instrumentais no processo de desenvolvimento humano. Os saberes pedagógicos: constituídos pelos referenciais da didática, dando suporte

para trabalhar os conhecimentos enquanto processo de ensino nos espaços coletivos de sala de aula, escolas e comunidades.

Considerando esta tipologia, Pimenta (2007, p.24) assevera que *“na história da formação dos professores esses saberes tem sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados”*. Todavia é enfática na defesa de que é na mobilização desta trilogia articulada de saberes que o professor descobre o referencial para ampliar a capacidade de investigar o próprio trabalho e, a partir dele, instituir e transformar o seu saber-fazer docente, num processo ininterrupto de edificação de sua identidade como professor.

Therrien (2000), por sua vez, classifica os saberes docentes em saberes da cultura escolar, que compõem os saberes curriculares, disciplinares e pedagógicos. Estes são apreendidos nos estabelecimentos de formação (inicial e/ou continuada), geralmente voltados para a capacitação de professores da Educação Básica, seja em disciplinas pedagógicas, seja em disciplinas de formação específicas. Referem-se, deste modo, ao conhecimento sistematizado, codificado, refletido, que implicam nas opções teóricas, metodológicas e ideológicas dos professores no transcurso de sua prática profissional. Saberes da cultura da experiência vivida: abrangem aqueles adquiridos no exercício da prática profissional, bem como os apreendidos por ocasião da pré-profissionalização (família e formação escolar anterior). A rotina é a característica deste tipo de saber, onde é incorporado o que fazer como saber-fazer e saber-ser. São saberes práticos, não formalizados, considerando que são adquiridos na ação. Por outro lado, são construídos em circunstâncias urgentes e casuais e em interação com outros sujeitos que fazem parte da escola.

As tipologias explicitadas convergem no reconhecimento do professor como sujeito produtor e mobilizador de saberes em prática. Estabelecendo um paralelo entre as categorizações apresentadas pôde-se chegar ao quadro síntese a seguir:

QUADRO 1. Síntese das categorizações sobre saberes docente.		
Autor	Categoria de saberes	Convergência
Tardif, Lessard e Lahaye (1991).	Saberes da formação, Saberes disciplinares, Saberes curriculares, Saberes da experiência.	Reconhecimento do professor como sujeito produtor e mobilizador de saberes na sua prática
Saviani (1996)	Saber atitudinal, Saber crítico-contextual, Saber específico, Saber pedagógico, Saber didático-curricular.	
Pimenta (1999)	Saberes do conhecimento, Saberes pedagógicos, Saberes da experiência.	
Therrien (2000)	Saberes da cultura escolar (curriculares, disciplinares, pedagógicos) Saberes da cultura da experiência vivida.	

Fonte: adaptado de FARIAS (2008).

As concepções e tipologias acerca do saber docente embora apresentem terminologias distintas, tributam ao professor a condição de sujeito que possui uma história de vida, formação e prática profissional decisiva na constituição do repertório de saberes norteadores do seu agir em contexto de trabalho, onde atua como mediador pedagógico.

É interessante pensar que quando assume este papel ele é responsável pela condução dos rumos do processo educativo. Tal fato o faz tomar decisões assentadas em uma racionalidade pedagógica. Contudo, seja qual for sua decisão, estará sempre pautada em dois eixos de trabalho: a gestão das atividades curriculares e a gestão disciplinar, a qual, segundo Carvalho (1996), se compõe pela matéria e pela inter-relação dos sujeitos.

O primeiro eixo, a gestão das atividades curriculares, refere-se ao ensino e a aprendizagem do conteúdo, implicando em atividades como a organização, o planejamento, as estratégias, a metodologia e a avaliação. Por isso mesmo, os professores se apóiam em concepções de educação centradas no incentivo, na participação dos alunos, considerando seus ritmos de aprendizagem, e fazendo da interação a característica mais marcante. É conveniente citar que esta gestão extrapola os muros do currículo oficial definido pelos documentos legais e pelas diretrizes institucionais, porquanto um currículo oculto é integrado aos fins educacionais, na medida em que a escola possui uma identidade própria intrínseca à prática pedagógica do seu corpo docente. Parafraseando Therrien (2000), aqui se caracteriza o *saber fazer do chão da sala de aula*, onde o compromisso de assegurar a aprendizagem discente é o principal objetivo.

Tratando-se da dimensão da gestão disciplinar, pode-se dizer que esta se relaciona com as bases sobre as quais os docentes organizam e gerenciam suas ações. Estando a realidade de seu trabalho atrelada a uma instituição que denota normas e regras administrativas suas decisões não são tomadas no vazio, decorrem do contexto em que estão inseridas. Este contexto, por sua vez, apresenta aspectos indispensáveis para a condução do trabalho, ou seja, a dimensão da temporalidade, da espacialidade e da interação com os discentes. Uma vez instituídas em sala de aula, estas dimensões se tornam a referência para o ensino de qualquer conteúdo, bem como uma menção para a avaliação da aprendizagem discente e dos resultados do seu trabalho (THERRIEN, 2000).

A temporalidade está presente na cultura escolar por meio de uma sucessão de espaços de tempo que regulam o fazer educativo escolar expresso em meses, dias, turnos, graus, séries, horários. A cada modalidade de tempo o docente decide estratégias diferenciadas a fim de dar conta de uma demanda de ritmos que vão se estabelecendo pela própria dinâmica de seu trabalho (ibidem, p.123).

A espacialidade diz respeito aos inúmeros espaços físicos em que se desenvolve a prática educativa na escola. Sua função é demarcar os ambientes que são ocupados e estruturados para dar delimitação e atribuições aos grupos

funcionais. A própria sala de aula é uma ambiência territorial e privativa do docente e sua turma. É, principalmente, neste espaço-tempo que o docente produz o trabalho de escolarização, mediando situações favoráveis à aprendizagem (ibidem, p.125).

A interação, outro traço característico da gestão disciplinar no âmbito do trabalho pedagógico do professor, se constitui no aspecto fundamental da sociabilidade humana na escola. Como um princípio do desenvolvimento e da aprendizagem, o professor a entende como um dos elementos inerentes do seu trabalho, denotando o caráter de partícipes dessas relações (SOUZA et al., 2000).

Diversas situações denotam a natureza da sociabilidade em que docentes e discentes estão envolvidos: as brincadeiras em sala de aula; material escolar desorganizado ou ausência deste; rigurosidade do horário; comportamento na hora da fila; cumprimento de regras acordadas ou não e etc. Enfim, há um conjunto de circunstâncias que referenciam a interação em aula e que reafirmam a importância da gestão disciplinar exercida pelo professor.

A gestão destes processos interativos muitas vezes conduz os docentes a assumirem um papel dúbio. Ao mesmo tempo em que são partícipes do processo, são também mediadores das situações conflituosas que surge em aula. Desta forma, tendem a expressar respostas que ora manifestam a afetividade, ora reforçam os incentivos e as recompensas. Outras vezes, suas ações denunciam o sistema controlador que utilizam para manter as normas temporais e espaciais que julgam importantes para o processo de aprendizagem social dos discentes, muito embora, estejam pautadas em prescritos institucionais. As soluções encaminhadas nestas situações de interação são justificadas pela necessidade de obter respostas positivas relacionadas à aprendizagem, ao acolhimento, ao comportamento, ao respeito aos limites do aluno no espaço escolar e etc. (ibidem, 141).

De toda forma, a administração temporal, espacial e interativa das múltiplas e cotidianas ocasiões do trabalho em aula assinala o entendimento de que a cultura docente é o elemento acionador que o professor utiliza para direcionar a gestão pedagógica no espaço da aula. Esta é entendida como a pluralidade de saberes ou repertório de conhecimentos apreendidos e integrados no mundo vivido

que são incorporados e reconstruídos por ocasião da ação educativa (TERRIEN, et. al, 2000). Tal compreensão aponta a necessidade e importância de conhecer o mundo epistemológico dos professores, no qual transitam para pautar suas decisões na condução do processo da gestão disciplinar. O caminho percorrido nesse estudo para realizar um empreendimento nessa direção é detalhado no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

OS SABERES MOBILIZADOS NA GESTÃO DOS CONFLITOS INTERACIONAIS EM SALA DE AULA

Na constituição desse capítulo buscou-se compreender a concepção que os docentes trazem consigo a respeito dos conflitos, bem como o que pensam a respeito da gestão disciplinar e os fundamentos que balizam esta concepção. Nesta perspectiva, objetivou-se evidenciar as situações mais frequentes de conflitos por eles vivenciadas em sala de aula, aproximando os sujeitos envolvidos e identificando as intervenções realizadas nas situações de interações vividas. Igualmente, investigou-se os saberes mobilizados, os quais originam e dão significado a ação docente na gestão dos conflitos.

A familiaridade à gestão disciplinar, em especial, à mediação dos conflitos no cotidiano escolar, tema deste estudo, iniciou em agosto de 2009, na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Economista Rubens Vaz da Costa (E.M.E.I.E.F.E.R.V.C.), localizada no distrito da Jurema, em Caucaia, CE. Efetivou-se pelo desenvolvimento das entrevistas, centradas nas atitudes de cinco professores do Ensino Fundamental II e na sua interação com os alunos.

Conhecer quem são e onde atuam estes docentes foi necessário para compreender suas percepções acerca da mediação de conflitos na escola, propósito do tópico a seguir.

3.1 Situando o espaço escolar: o contexto de trabalho dos professores

Ao adentrar e conviver com os atores da E.M.E.I.E.F. Economista Rubens Vaz da Costa foi possível trazer à luz os fatos acumulados historicamente que contam a vida deste estabelecimento de ensino. Nas visitas realizadas à escola, intentou-se compreender o contexto social desta instituição, entendendo que a história de uma organização vai muito além do que narrar acontecimentos.

Esta escola funciona num prédio público institucional, localizado na Avenida Novo Horizonte, s/n, no bairro Marechal Rondon, distrito de Jurema, município de Caucaia, Estado do Ceará. A área onde está situada dista em torno de 07 (sete) quilômetros da sede, dispendo de razoável estrutura dos serviços básicos de água, luz, telefone, transporte coletivo, assistência médica e educacional. Entretanto, observou-se a inexistência dos serviços educacionais de ensino médio e a dificuldade da população em deslocar-se aos bairros adjacentes para acessar esse serviço; notou-se a carência de áreas de lazer ou praças e percebeu-se a vulnerabilidade dos adolescentes expostos a situações de riscos sociais, principalmente, a influência da atuação das gangues, do tráfico e consumo de drogas lícitas e ilícitas.

Fundada em 27 de julho de 1974, teve como mentor o engenheiro César Cals de Oliveira Filho, então governador do Estado do Ceará, juntamente com o também engenheiro Vicente Cavalcante Fialho, prefeito de Fortaleza¹⁸. O nome recebido, Rubens Vaz da Costa, foi em homenagem ao economista que à época de sua fundação gerenciava o Banco do Nordeste do Brasil, agência financiadora da construção do prédio. Interessante, que ao transitar pelos corredores da escola, perguntava-se aos alunos a origem do homenageado, mas poucos detinham tal conhecimento.

Importante entender que até 1983 a escola era, administrativamente, vinculada à esfera estadual, tendo com diretora a Sra. Alexandrina Rodrigues

¹⁸ Projeto Político Pedagógico da E.M.E.I.E.F. Economista Rubens Vaz da Costa 2007.

Terceiro. No período em que esteve sob a administração do Estado, a escola teve seu Reconhecimento autorizado pelo Conselho de Educação do Ceará. No ano seguinte, 1984, passou a compor o governo municipal de Caucaia, na gestão do Prefeito Domingos José Brasileiro Pontes, e desde então perdeu o Reconhecimento. No ano de 1995, sob a direção da Sra. Eila Maria Chaves Nogueira, a escola foi Autorizada pelo Parecer nº. 0685/95 - CEC. Apesar de se ter iniciado o processo de reconhecimento, dois anos depois este foi indeferido por conta da qualificação dos professores, que foi considerada inadequada. Atualmente, encontra-se novamente em processo de reconhecimento, atendendo os requisitos exigidos pelo Conselho Estadual.

Para compreender tal fato, segundo depoimentos de alguns servidores, salienta-se que na época havia uma contenda política quanto à jurisdição do Conjunto Marechal Rondon, área em que hoje está localizada a escola. Na verdade, os próprios moradores desconheciam a qual município estava vinculado. Recolhiam alguns impostos ou pagavam contas de serviços básicos ora em Fortaleza, ora em Caucaia. Comenta-se que o reconhecimento da escola não foi possível por conta dessa indefinição territorial, no entanto, não há comprovação de tal fato.

Atualmente, dotada de amplo espaço físico, a escola dispõe de estrutura física composta por 18 salas de aula, laboratório de ciências e de informática, biblioteca, secretaria, sala de professores, sala de coordenação, *playground*, refeitório, banheiros, auditório e quadra coberta. Importante observar que as condições de infra-estrutura, conservação e organização parece influenciar a dinâmica da vida escolar de uma forma geral. Em outras palavras, nos dias em que a escola apresentava maior cuidado com a manutenção, transmitia sinais de interações positivas entre os alunos. Por outro lado, quando os alunos se deparavam com sinais de descuido com o ambiente, era mais evidente o surgimento de atitudes de incivildades, traduzidos por “atos humanos cujos traços materiais são percebidos como rupturas dos códigos elementares da vida social – insultos, barulhos, odores – ou mesmo pequenos atos de vandalismo” (ROCHÉ, IN ABRAMOVAY, 2002, p.76). Vale registrar ainda que o espaço escolar é compartilhado com outros agentes sociais, pois colocado a disposição da comunidade, abriga e apóia as diversas atividades de grupos comunitários e

culturais (igrejas católicas, evangélicas, times de futebol, grupos de karatê, idosos, danças, etc.).

Outro fator considerado importante e que merece destaque são as parcerias que a escola articula com o Conselho Tutelar e o Centro de Referência da Assistência Social. Essas instituições sociais assistem aos alunos e suas famílias, disponibilizando atendimentos psicológicos e sociais, o que tem contribuído para integrar escola-comunidade, amenizando as ocorrências e fortalecendo os mínimos sociais, segundo relato obtido nas entrevistas.

Em relação ao atendimento educacional, a instituição acolhe 2.828 alunos, dos quais 1.453 são atendidos na própria escola no ensino fundamental do 1º. ao 9º. Ano, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Especial. Os demais alunos são atendidos em quatro instituições anexas: Escola Batista Monte Sinai, Lar Fabiano de Cristo, Escola Sonho de Criança e Centro Integrado de Desenvolvimento Infantil na modalidade de educação infantil. Isso acontece devido parceria do governo municipal local com as entidades sociais da comunidade, cedendo os recursos humanos e materiais a fim de efetuar o atendimento às crianças de creche e pré-escola. Em contrapartida, as instituições cedem sua estrutura física para acolher as crianças excedentes matriculadas na escola-mãe. Percebeu-se um claro entrosamento da escola junto à comunidade por conta da articulação com as quatro instituições anexas. No EMEIEF Rubens Vaz da Costa funciona, ainda, o Núcleo do Projovem Urbano, programa federal voltado para o atendimento de jovens de 18 a 24 anos.

No que se refere ao quadro funcional da escola, este detém um amplo número de servidores públicos, nas categorias de concursados, efetivos, terceirizados e contratados, distribuídos nas mais diversas funções: 01 diretor, 04 coordenadores, 01 secretária, 04 vigias, 03 merendeiras, 03 zeladores e 42 professores. Destaca-se que os docentes, em sua totalidade, são concursados, com formação superior. Sublinha-se o fato de que na equipe de professores, constam sete professoras que foram alunas da escola e, atualmente, exercem seu trabalho docente na escola.

O palco da pesquisa, como já mencionado, é uma escola mantida pelo governo municipal de Caucaia, integrado ao sistema de ensino público. De tal modo, esta segue a política educacional orientada pela Secretaria de Educação. Entretanto, a proposta pedagógica da escola é discutida com todos os professores, orientando seu planejamento de ensino. De acordo com os relatos colhidos, cada professor, considerando a proposta da escola, possui liberdade de trabalho desde que o conteúdo seja abordado de modo adequado ao estágio de aprendizagem dos discentes.

O inventário apresentado permite compor um retrato do contexto em que os sujeitos que participaram do estudo atuam, cabendo agora detalhar quem são esses profissionais.

3.2 Os professores da pesquisa: compondo um retrato

A prática profissional do professor é fruto de uma elaboração intelectual, como também resulta de um conjunto de referências sociais construídas culturalmente. Assim sendo, entende-se ser necessário apresentar um breve perfil dos sujeitos pesquisados (aspectos pessoais, formação, situação de trabalho e prática pedagógica) antes de fazer uma aproximação às suas concepções sobre gestão disciplinar.

Trata-se de um grupo de cinco professores com idade entre trinta e sete a quarenta e oito anos, sendo dois do sexo masculino e três femininos. Isso significa dizer que o grupo em foco encontra-se na faixa etária considerada como idade adulta intermediária¹⁹. Quanto ao gênero, é presente a concentração maior do sexo feminino, coerente com a tendência da docência como profissão essencialmente feminina.

¹⁹ Idade adulta intermediária é o período conhecido como 'meia-idade, indo dos 40 aos 65 anos (KAPLAN, 1997)

Todos os docentes têm formação superior em Pedagogia, licenciatura plena, somente dois apresenta dupla formação: psicologia e teologia. Um professor possui pós-graduação em psicopedagogia. Tomando por base que todos lecionam há mais de dez anos, caracteriza-se como um grupo experiente, o que lhes confere certa tranquilidade em relação ao trabalho que exercem. Os professores informaram ainda participar de seminários, cursos à distância, eventos promovidos pela própria escola e ou Secretaria de Educação. Os dados mostram que se trata de um grupo que vem investindo em seu desenvolvimento profissional, tanto em nível da formação inicial quanto da formação pedagógica continuada.

O investimento em leituras é ilustrativo dessa assertiva. Todos disseram que lêem regularmente, que esta atividade faz parte da sua rotina, sobressaindo-se livros, revistas e jornais, principalmente relacionados à educação, política, religião, filosofia, psicologia e economia. Também se verificou que os professores priorizam leituras predominantes que fundamentem seu fazer pedagógico. Isso leva a crer que os professores reconhecem a relevância do saber pedagógico na prática docente. No entanto, chama atenção o fato dos entrevistados tenderem a participar apenas de seminários e eventos promovidos pela escola como recursos de aperfeiçoamento profissional, revelando reduzida preocupação em buscar conhecimento acadêmico.

Em relação às questões profissionais, todos são concursados, contemplam mais de dez anos de atuação como professor, o regime de trabalho é de duzentas horas mensais e percebem em torno de dois a cinco salários mínimos por mês. Infelizmente, estes salários ainda não satisfazem a categoria de professores, apesar de o município cumprir como piso salarial estabelecido pela Lei nº 11.738, de 16/7/2008 Piso Salarial Profissional Nacional²⁰. O grupo justifica sua insatisfação na necessidade que tem de investir parte de seu salário na aquisição de ferramentas de trabalho, como livros.

Em se tratando da situação de trabalho pedagógico, o grupo leciona em turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, cobrindo mais de cinco turmas, o que

²⁰ Em 16 de julho de 2008 foi sancionada a Lei nº 11.738, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, regulamentando disposição constitucional (alínea 'e' do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias).

equivale a ter sob sua responsabilidade em torno de 50 a 200 alunos. As disciplinas que lecionam são matemática, história, geografia, ciências, informática, inglês, educação artística e educação religiosa. Quanto à prática desses professores, as técnicas mais utilizadas em sala de aula traduzem-se em produções dos próprios alunos, narrativas orais ou escritas, situações simuladas, trabalhos de grupo, tarefas individuais e observações diretas. E, no que se refere aos mecanismos de motivação dos alunos, os professores mencionaram o diálogo, a negociação, a sedução e o convencimento.

Os depoimentos dos cinco professores participantes do estudo mostram um perfil docente marcado pelos seguintes traços: a) são docentes experientes, contando com mais de dez anos de magistério; b) tem formação profissional de nível superior; c) são estáveis, tendo vínculo com o município através de concurso; d) declaram-se leitores assíduos de temas voltados à educação e afins; e) declaram acreditar no domínio pedagógico teórico e prático como importante para o cumprimento do papel do professor.

Estes são os docentes pesquisados. Que compreensão tem acerca da gestão disciplinar no âmbito da escola? Como eles percebem a tarefa de gerir as relações de interação e comunicação em seu trabalho, especialmente na sala de aula? Que situações de conflito marcam seu cotidiano? Estas questões matizam as análises presentes no próximo tópico.

3.3 O professor²¹ face à gestão disciplinar: pensamento e prática

A gestão pedagógica, conforme abordado no Capítulo II contempla duas dimensões fundamentais: a gestão das atividades curriculares e a gestão disciplinar, as quais se constituem como espinha dorsal do trabalho docente. Tal relevância solicita da instituição escolar a organização do trabalho educativo em função destas dimensões. De um lado, os programas determinam os objetivos a atingir, os

²¹ A partir dessa sessão os docentes que participaram do estudo serão identificados pelo código P1, P2, P3, P4 e P5, recurso que visa assegurar o anonimato dos entrevistados, conforme acordado previamente.

conteúdos a ensinar, as etapas a seguir. Por outro, a ordem escolar oferece um quadro organizador da sala de aula por meio do ambiente físico (salas fechadas, cadeiras em ordem...) e social (regras de comportamentos, normas de punição...) antes mesmo de o professor começar seu trabalho. Noutras palavras, o docente se insere num aparelho organizacional já estruturado por grandes linhas que direcionam suas atividades, conforme advertem Gauthier e Tardif (1996).

Estas duas dimensões do trabalho docente nem sempre são assim percebidas pelos professores. Que compreensão tem os profissionais pesquisados acerca da gestão disciplinar? Um dos entrevistados ao ser questionado sobre esta tarefa disse considerá-la importante e que a estrutura de trabalho e procedimento organizacional presente na escola contribui para seu desenvolvimento. É o que mostra o fragmento selecionado do depoimento do P3, um dos professores entrevistados:

Bem, é... Ela é importante (a gestão disciplinar) porque nós temos todo um plano que norteia isso. **Trabalhamos com questões metodológicas**, cada um assimila um **método**, uma **postura pedagógica**, e isso faz com que a gente tenha um melhor **desenvolvimento de uma técnica e do processo**. Essa docência a gente adquire na universidade, a gente também assimila **outros métodos, questões pedagógicas e metodológicas da nossa docência**. Claro que a nossa formação é muito responsável por isso, o tipo de profissional que sou e que desenvolverei no decorrer do tempo (grifo nosso).

O posicionamento do professor mostra a percepção de que, apesar de todo o aparelhamento escolar, ele é o responsável pela ordem da sala de aula, que tem como centro a gestão da matéria e da interação dos alunos. A instituição baliza suas atividades, mas é do professor o exercício do trabalho pedagógico. Dito de outra forma, ao mesmo tempo em que a ordem da sala de aula está condicionada à organização física e social da escola, ela é uma ordem instituída pela ação do professor em interação com os alunos. É exatamente na edificação desta ordem pedagógica que o docente exercita seu ajuizamento e age em funções das exigências das situações que está vivenciando. Como lembra Therrien (2000), a ação docente é orientada por uma razão prática estabelecida nas interações com os alunos, e não por uma racionalidade teórica.

Em seu depoimento o P.03 declarou que as questões relacionais se afluam no dia-a-dia da convivência, há dificuldades de resolução e o professor precisa saber lidar com o aluno em situação de conflito para encaminhar com tranqüilidade o processo de aprendizagem.

No caso, por exemplo, da relação aluno e professor eu acredito que deve ser boa e madura, mas existem as dificuldades. Na sala de aula, menino que vem de família de baixa renda que não tem formação nenhuma, chega à escola e é indisciplinado; a questão de comportamento inadequado; menino que não faz tarefa. **Quer dizer então que o professor se vê frente a uma problemática, uma gama de preocupações, que trarão dificuldades diárias ao bom encaminhamento da aula, então ele precisa saber lidar com este aluno indisciplinado** (P.03). (Grifo nosso)

Entre os demais professores pesquisados percebeu-se, ainda, o reconhecimento da centralidade da gestão das atividades curriculares e disciplinar na função docente, reforçando a idéia dos autores citados de que a transmissão da matéria e a gestão da interação com os discentes são aspectos essenciais do trabalho do professor. No relato do P.04 ele traduz esse pensamento quando menciona que o professor é o mediador entre o conhecimento e o aluno.

O Professor é mediador entre o conhecimento e o aluno. Ele é o intermediário entre o conhecimento e o aluno, ou seja, ele é tipo uma esponja que absorve conhecimento e dá o melhor de si para o aluno (P.04). (Grifo nosso)

O P.05 acredita que, como professor, pode transcender a idéia de que a sala de aula é um mero espaço de transmissão de informações. Para, além disso, entende que é um ambiente de interação humana, sendo o diálogo o instrumento propulsor desta interação, na medida em que o docente, além de líder, é um motivador para compreender e criar laços de afetividade com o aluno, fortalecendo ainda mais a opinião de que a interação é um traço característico da gestão disciplinar no âmbito do trabalho docente (SOUZA et al. 2000).

Acredito que na sala de aula eu possa transpor essa idéia da informação pura. A sala de aula é um ambiente de interação humana. Por ser um ambiente de interação humana, **essa interação acontece através do diálogo.** Faz-se necessário que esse dialogo seja compreendido entre todos, por isso eu sempre falo que a sala de aula é um espaço democrático. Espaço em que os mais experientes, ou seja, **o professor seja o líder, o motivador.** Então, ele estará ali para traçar alguns caminhos. Ao mesmo tempo, ele deveria ter condições suficientes

para compreender o todo, compreender seus alunos. Uma compreensão eu diria assim que extrapole até a idéia da própria comunicação em si e adentre a questão emotiva, a questão psíquica. **E através dessa interação que se criam os laços de afetividade e identidade** (P.05). (Grifo nosso).

De fato, para gerir a sala de aula, lidando com discentes que são indivíduos únicos, que possuem habilidades e características variáveis, é necessário que o professor entre em relação com os alunos, pois as interações assumem lugar de negociação nos momentos em que a ordem disciplinar é infringida pelas tensões ou conflitos.

Ao mesmo tempo em que manifestam essa compreensão, alguns docentes do grupo entrevistado entendem que a gestão disciplinar não é uma função só do professor, embora seja ele o ator que a vivencia de modo mais intenso e direto no contexto da sala de aula. Em sua opinião, outros atores deveriam ser envolvidos para contribuir na resolução do problema, referindo-se, em especial, à direção escolar e à família. É o que mostra o fragmento do relato selecionado:

O professor é o que mais presencia, é aquele que tenta resolver. Mas eu acho que não é função só dele. Sempre que acontece qualquer tipo de violência, algum trabalho deve ser feito. **Professor, direção, família.** Qualquer coisa que possa interferir e **ajudar a resolver o problema** (P.01). (Grifo nosso)

De forma mais ampla, o P.02 considera que a gestão disciplinar extrapola as paredes da sala de aula. No seu entendimento, as relações interacionais ultrapassam, até mesmo, os muros da escola e as situações conflituosas fazem parte também desse mundo externo. Por isso mesmo, compreende que estas situações devem ser bem administradas por todos, considerando essa inter-relação com o meio social.

Eu tenho a noção de que a gestão disciplinar faz parte de um contexto. Quando a gente se reporta a sala de aula, não se refere só as quatro paredes, mas a um campo mais abrangente, mais amplo. **Eu diria que se estende até fora da escola. As relações interpessoais se dão dentro desse contexto.** É interessante que as **situações conflituosas vão acontecendo e a gente tem que saber administrar,** embora não tenhamos estudado para esse fim. E a boa administração dessas relações é fator determinante para que tudo funcione bem. **É preciso que haja essa interdependência, esse elo** (P.02). (Grifo nosso)

De certo que a escola e a sala de aula revelam forma e teor de relações sociais que espelham, copiam e reinventam os diversos tipos de relações existentes na sociedade mais ampla, incluindo-se nesta conjuntura, as relações de classe, de gênero, de etnia, de política, de religião, enfim, as relações e dinâmicas intergeracionais e dos grupos da coletividade. O espaço escolar, ao mesmo tempo em que comunica o saber regulado pelo mundo sistêmico, é um espaço onde fervilham as relações entre os pares manifestadas pela cultura da experiência vividas por seus atores (DAMASCENO & THERRIEN, 2000).

O pensamento e a prática sobre a gestão disciplinar dos professores frente às múltiplas e cotidianas situações interativas do trabalho em sala de aula indicam que estes compreendem o universo em que transitam; sentem essa tarefa como uma função inerente ao trabalho docente, mas desejam, também, compartilhar angústias e anseios com os demais atores escolares, principalmente, quando se encontram diante de situações de conflitos, quer seja em sala de aula, quer seja em outro espaço do âmbito escolar, quer seja com os discentes, quer seja com outros pares.

Esse desejo se clarificou ainda mais na medida em que se conversou com o grupo acerca das situações de conflitos mais presentes na prática docente que, no seu entender, são atos ou omissões que contrariam alguns princípios do regulamento interno ou regras básicas estabelecidas pela escola, pelo professor ou pela comunidade.

Em seus depoimentos citaram que as situações se manifestam em diferentes níveis, indo de pequenas perturbações, rebeldia, impulsividade e contestação chegando até a depredação, o vandalismo, os atos de violência contra pessoa física. O trecho de um dos depoimentos é revelador:

As situações de indisciplina que vivencio na escola **são as mais variadas possíveis** e no que se refere aos alunos são bem mais freqüentes. Com estes ocorrem **situações de enfrentamento, insubordinação, atrevimento que muitas vezes são acompanhadas de agressões verbais e até física** (P4). (Grifo nosso)

Percebem, infelizmente, que na atualidade, as perturbações são consideradas como acontecimentos habituais e inevitáveis, vendo como conflito apenas as contravenções de maior vulto, como agressões, destruição e roubo.

Existem conflitos demais na escola, alunos que brincam em sala de aula, jogando papel e até pedra **Mas, até parece que isso está ficando normal** (P.3). (grifo nosso)

Assim como muitos estudiosos que buscam as causas dos conflitos escolares, ora atribuindo à sociedade, com a naturalização da violência, a crise ética e a banalização dos valores como respeito e solidariedade e a influência dos meios de comunicação de massa; ora impondo à família, com suas questões de desagregação, distanciamento da vida dos filhos, carência afetiva, inexistência de limites, permissividade excessiva (MACEDO, 2006). Um professor apontou a escola como geradora de conflitos, quando esta não apresenta uma proposta educativa clara; quando se afasta da realidade da família ou do aluno e, principalmente, quando não explicita as regras e normas de convivência. Alertou, ainda, que muitas vezes eles são uma resposta à autoridade do contexto escolar.

Eu já vi membros do grupo gestor ir à sala de aula para proibir o uso de boné. E como foi estúpida essa medida. Estúpida porque não foi discutida, não foi trabalhada, não foi uma regra comum. Então, a partir de um determinado momento, resolvi usar boné. Isso para mostrar aos meus alunos que o uso ou não do boné não muda o caráter de ninguém e nem facilita ou dificulta a aprendizagem do aluno. Então, **esse conflito que eu observei uma regra imposta, é que regras imposta sempre leva alguém a espernear, né?** (P5). (grifo nosso)

Prosseguindo em seus relatos, o docente frisa que as situações de conflitos são demonstradas pelo desinteresse dos alunos, sendo essa uma forma de descontentamento, porque ele não está de acordo com as cobranças do professor ou da escola, com os valores impostos, com os critérios de avaliação. A existência da relação de desequilíbrio entre docente e discente é muito presente e o aluno não aceita regras. O professor, por sua vez, não consegue motivar, despertar ou cativar, levando a classe ao desinteresse e a indiferença. Esse sentimento esteve muito intrínseco no depoimento do P5.

Primeiro eu falo do desinteresse, certo? Eu acredito que algo que me deixa um pouco triste, é quando na minha sala de aula eu tenho um ou mais

alunos que não tenham interesse naquilo que eu estou tentando colocar. O aluno que é desinteressado gera naquele ambiente um desconforto. Porque se a grande maioria participa ou está tentando participar daquilo que é novo e ele está indiferente, surge o primeiro conflito. **O conflito é você ter alguém a margem do processo,** ou seja, por si o aluno desinteressado se exclui e essa exclusão seria o primeiro ponto de conflito na sala de aula. O aluno por se só se exclui daquele momento (P5). (grifo nosso)

Alguns professores também apontaram situações de conflitos que tem como motor gerador as questões familiares, a exclusão social, a violência urbana, a intensa influência de ídolos violentos, sentindo-se uma tendência a culpabilização dos fatores externos como os principais elementos definidores. Esses argumentos estiveram muito presentes nos relatos dos professores 01, 02 e 03, conforme transcrito:

O que ocorre muito é o aluno trazer conflito de fora para dentro da escola. O que torna mais difícil de lidar com a situação, porque são conflitos que a gente não conhece. A gente não sabe como começou, porque começou e quem tem razão. A gente não pode interferir num problema pessoal, um problema que aconteceu fora. Eles trazem muito. **Problema de namorado, briga de vizinho, briga de gangues.** Isso acontece muito (P.01). (grifo nosso)

Na maioria das vezes, o aluno vem à escola trazendo de casa uma grande **falta de limites,** e isso ocasiona muitos conflitos (P.02). (grifo nosso)

Na sala de aula a gente ver muitas brigas, palavrões, coisas desse tipo, que **a gente percebe mesmo que são da má formação desse aluno, dessa família, hábitos de casa, de uma família desestruturada.** A gente ver que esse menino trás toda essa bagagem negativa, que ele aprendeu em casa, na sociedade, enfim (P3). (grifo nosso)

Entretanto, é preciso, perceber, como nos alerta Macedo (2006), que o jogo da culpa não contribui para a compreensão das situações de conflitos escolares, sendo necessário ter claro que as respostas não se encontram nos limites do espaço escolar e familiar. Os fatores pedagógicos e psicossociais, as experiências relacionais, a influência da mídia, os traços de personalidade, a violência social, a proposta educacional e do próprio sistema educacional tem sua contribuição.

Outras situações conflituosas se destacaram pelo caráter da agressividade, violência verbal e falta de limites, presentes no desabafo dos professores 02 e 03:

Os alunos chegam sem regras. Eles não têm limites. E eu tenho que mostrar que eles estão inseridos em um meio social e este meio impõe regras que devem ser seguidas, caso contrário eles terão muitos problemas no decorrer de sua vida (P.2) (grifo nosso)

Brigas em sala de aula, palavrões, aluno que manda a amiga “se fuder”, xingamentos do tipo: “sua rapariga”, “sua lascada”, “vai dar o teu cú”. Lês são muito rebeldes! Eu nem queria falar coisas assim, mas tenho que falar. Existem conflitos demais na escola, alunos que brinca em sala de aula, jogando papel e até pedra. **O aluno desvirtua o sentido da aula, o professor se desconcentra, se chateia, briga com o aluno, o aluno diz “não tô nem aí”, “vai pra porra!”** (P3). (grifo nosso)

Os relatos das agressões orais e a falta de limites sugerem a manifestação da ausência de meios para mediar às contendas que não seja pela ofensa verbal. Essa situação foi declarada muito comum, representando uma conseqüência ou evolução de situações conflituosas em sala de aula.

Em outras ocasiões, de acordo com os professores pesquisados, os pais se tornaram os sujeitos dos conflitos, espelhando questões familiares e sociais. Dentre as situações presentes foram citadas, principalmente, a falta de acompanhamento dos filhos na escola; a incompreensão do papel do professor; a falha no diálogo; a super proteção dos filhos. À medida que as situações iam sendo expostas, sentia-se por parte do professor, ora, sentimento de impotência, como se já não houvesse como solucionar; ora sentimento de autoritarismo, impondo seu poder de professor sobre o aluno (neste caso, a família é percebida como deseducadora). Os professores 02, 03 e 04 relatam circunstâncias expressivas desses sentimentos:

Eu também percebo que **os pais não cobram e não se interessam em acompanhar o andamento dos estudos desse filho.** Então acontece que muitas vezes a mãe não está interada da situada, e vem me cobrar algo sobre o qual ela não tem menor noção de como está acontecendo. Nas escolas públicas, principalmente, existe uma acomodação, um relaxamento por parte dos alunos e dos pais dos alunos, pelo fato de que não se está pagando; se não passar esse ano, passa no próximo (P2). (Grifo nosso)

Nós **somos muito mal compreendidos** pelos pais, eles interpretam a gente mal demais. A gente tem muitos conflitos com pais e mães. Uma determinada vez, em sala de aula, dois alunos tiveram uma discussão e a menina disse á mãe que outro aluno tinha pegado em suas partes íntimas. Então, a mãe veio á escola, entrou em sala de aula e aí bater no menino. Chegou esculhambando o menino e eu tive que dizer: “Olha, minha senhora, não é assim não, eu vou chamar a polícia”. Eu tive que intervir, dialogando (P3). (Grifo nosso)

Os pais ao ser chamados a escola já se colocam naquela postura de defesa dos filhos, muitas vezes isso gera um conflito desde o início, pois o pai ou a mãe que age assim, dessa maneira tendenciosa, **são péssimos**

educadores em casa. Esse tipo de conflito não se resolve facilmente já vivenciei até bate-boca com eles (P4). (Grifos nossos).

O quadro acima delineado aponta um agravante nestes tempos de pobreza, violência doméstica, alcoolismo, desagregação de casais, consumo drogas, ausência de valores que atormentam o ambiente familiar: a participação direta dos pais nas situações conflituosas que ocorre nas escolas. Débeis para suportarem a indisciplina dos próprios filhos, muitos pais acusam os professores de não os saberem educar. Repetidas vezes estimulam e legitimam a sua indisciplina nas escolas. Alguns vão mais além e investem contra professores e funcionários.

Outra situação de conflito que abrolha na escola está associada ao insucesso escolar do aluno, que passa a buscar uma forma de “compensação” na relação com seus pares. Frente ao insucesso, expresso na reprovação das disciplinas, o aluno prioriza outros valores que imagina ser admirado na comunidade, como é o caso do poder demonstrado pelas gangues nos bairros periféricos. As preleções trazidas à baila pelos professores 01 e 05 mostram as circunstâncias em que elas ocorrem:

Já cheguei a separar briga mesmo. **Botei aluno dentro de sala para a gangue não bater** (P.1). (Grifos nossos)
Trabalhamos numa escola que é considerada de alto risco. É comum essa região a formação de gangues e **é muito comum que nossos alunos participem desses grupos** (P.5). (Grifos nossos)

Acerca dessa situação em especial, Devine (apud ABRAMOVAY, 2006), destaca o comportamento agressivo em alunos como uma maneira de afirmação e de imposição de respeito. A feição de que se é violento é um símbolo de coragem e credibilidade. Este tipo de conduta é um reflexo da “lei da rua” na escola, estimulando um estilo de defesa, a qual, muitas vezes, se exprime em sentimentos de desconfiança, solidão, raiva, terror, medo e mágoa. É possível, ainda, cruzar as relações interpessoais que se instituem no ambiente escolar.

De certo que todas as situações relatadas pelo grupo de professores, são, em certo sentido, situação de conflito ou de ruptura com a ordem estabelecida. A sua manifestação ocorre da forma mais elementar, como jogar papel, até a mais excepcional, como agredir os colegas. De uma forma ou de outra, elas estão

presentes no cotidiano do espaço escolar e estão se tornando rotina para os professores.

No entanto, não é possível encarar, pois, essas situações apenas de uma forma negativa. Ela pode assumir uma função criativa e renovadora das práticas instituídas, conforme destaca um dos professores pesquisados ao ressaltar que, mesmo em circunstâncias de conflitos, é preciso acreditar no potencial de seus alunos. Em suas palavras: “o aluno é ainda um ser humano em formação, e você deixar de acreditar naquele que está tentando te mostrar o caminho, é muito cruel” (P.5).

Os diálogos apontam, fundamentalmente, dois grupos de sujeitos envolvidos nas situações de conflitos. Notadamente, os alunos e os pais foram os mais presentes. Entretanto, as situações de conflitos assinaladas pelos docentes pesquisados denotam outros atores. Em seus depoimentos registram ocorrência de conflitos entre professor/professor e professor/direção. Os fragmentos selecionados permitem visualizar os episódios mais comuns:

Quando se trata dos **colegas de trabalho**, geralmente, as divergências são mais de questões trabalhistas, por exemplo, **professor que falta**, falta, e não há nenhuma iniciativa da **direção** de marcar aulas de reposição. Então se cria aquele atrito momentâneo, mas rapidamente passa. Entre nós não há muito desentendimento (P.2) (Grifos nossos)

Com a diretoria só tenho algum conflito quando se trata de **defender minhas idéias** e se elas são contrária a do profissional que está na direção (P.2) (Grifo nossos)

Já **com a direção tenho menos contato** até mesmo no que diz respeito à resolução de conflitos. Até porque acho que **nas poucas vezes que precisei recorrer a eles não fui bem interpretada** e não me dei por satisfeita pelo modo como administraram o momento (situação) (P.4). (Grifo nossos).

As transcrições mostram que as relações entre pares também é entrecortada por situações delicadas e conflituosas, seja devido o não cumprimento de obrigações (no caso das faltas), a divergência de pensamento, seja por conta do distanciamento e ausência de empatia entre colegas.

Estrela (1986), referindo-se as relações escolares, destaca que esta é potencialmente conflitual. Adverte que as relações escolares se integram às

experiências nem sempre positivas vividas por seus atores, permitindo que o poder e a autoridade se manifestem na comunicação e na regulação do sistema escolar. A autora enfatiza a importância da coerência e consistência do sistema normativo; reconhece a formação voltada à competência relacional que possibilite a obtenção de uma atitude científica, questionadora e problematizadora da realidade e de si próprio para a manutenção de um bom clima relacional entre os diversos atores do ambiente escolar.

3.4 Situações de conflitos em sala de aula: intervenções e saberes mobilizados

Esta pesquisa, como registrado no Capítulo I, investiga os saberes necessários à gestão docente frente às situações de conflitos no contexto da sala de aula. No entanto, cabe ressaltar que as situações de conflitos a que se reporta este trabalho dizem respeito às situações de indisciplina. Outrossim, salientar que o eco que ressoa nos meios de comunicação social que tende a reforçar a associação entre indisciplina, violência e delinquência, não se assemelha a verdade. A indisciplina até pode manifestar-se pela violência, mas violência não pode ser entendida como indisciplina e muito menos como delinquência.

Portanto, neste item tencionou-se apreender quais os encaminhamentos dados pelo professor quando se encontra nestas ocasiões e quais os saberes que ele mobiliza frente às estes momentos em sala de aula.

Sabe-se que as regras e as normas presentes na sociedade refletem de alguma forma, no ambiente escolar por conta da estreita relação desta com os movimentos sociais. No dia-a-dia, essas relações são construídas e reconstruídas partir das contradições, das negociações e das atribuições de significados que são compartilhados com os sujeitos. Desse modo, as interações entre os docentes e discentes vão se compondo numa dimensão basilar da sociabilidade humana (SOUZA et al, 2000).

Assim, entende-se, que os encaminhamentos assumidos pelos professores para gerir as situações de conflitos estão, de certa maneira, aportadas pela adesão às regras e normas adotadas pela normatividade institucional e assumidas como valores práticos pelos professores (SOUZA, 2000).

O professor 01 cita o diálogo, a parceria com outros atores escolares e a punição como elementos pedagógicos de intervenção empregados nas situações de conflitos. Declara, ainda, que a via do diálogo é a mais difícil e reforça o caráter disciplinador do seu trabalho, demonstrado através do repertório de ingerências punitivas, tidas como apropriadas para as situações de conflitos vividas. Ao mesmo tempo em que recorre à conversa como ferramenta de intervenção, utiliza-se do poder de autoridade da direção para retirar o aluno de sala ou mesmo encaminhar para órgão extra-escolar, como é o caso citado do Conselho Tutelar.

Bom, primeiro eu tento conversar. **Minha base é a conversa, diálogo mesmo.** Nas minhas aulas eu costumo conversar sobre paz. Antes mesmo do conteúdo, procuro **falar sobre paz, amizade, cooperação.** Alguns até param e escutam, tentam levar para o dia a dia. **Mas é difícil.** A maioria deles acha que a gente está falando besteira. Acha que a gente está perdendo tempo. Já chegaram até a dizer: *ah, a senhora está enrolando aula.* Mas eu acho que não é enrolando. Eu acho que tudo isso faz parte do trabalho. Mas, infelizmente, alguns não aceitam. Tirando a conversa, **eu já usei de punição. Tirar o aluno da sala,** porque às vezes não adianta você deixar o aluno dentro da sala quando ele não quer, quando ele quer brigar. Então, eu peço **alguém da direção para retirá-lo da sala de aula.** Quando eles se negam, aí e deixo, pergunto se ele quer ficar em paz. Mas, muitas vezes, **eu tiro da sala, levo para a direção** ajudar, porque acho que é **um trabalho de parceria. Professor, direção, Conselho Tutelar,** qualquer outra entidade que trabalha com educação. Eu procuro ajuda também de outros órgãos competentes (P.1). (Grifo nosso)

O professor 02, igualmente, emprega a conversa como instrumento de intervenção para as situações de conflito em sala de aula. Enfatiza ser incansável na busca pelo diálogo com os alunos e, muitas vezes, torna-se recorrente nos conselhos. Contudo, apostilha ser favorável a punição familiar do aluno, até mesmo fisicamente, em casos de indisciplina.

Eu não tenho outro método a não ser a conversa. **A minha palavra de ordem é a conversa,** repito muitas vezes o mesmo discurso, me acho até repetitiva, mas é o que tem pra fazer. **Pai e mãe em casa podem,** além de **chamar atenção, dar uma lapada, um tabefe,** mas eu aqui na escola não posso agir dessa maneira. Procuro, também, conversar, advertir (P.2) (Grifo nosso).

O professor 03, no decurso de sua entrevista, explica que em determinados momentos é muito difícil manter-se calmo e perde literalmente a paciência. Nesta situação, recorre à superioridade docente para confrontar o aluno, utilizando-se do apelo à moralidade discente que é aplicado firmemente ao aluno que apresenta um comportamento considerado “inadequado”. Pode-se entender melhor a idéia a partir de seu depoimento.

O diálogo é a melhor coisa, mas tem momentos que a gente age pela emoção, às vezes o estado emocional da gente fica tão abalado de certa forma, que **a gente perde a razão** e também diz coisas que vai até ferir esse aluno. Mas de que maneira? De que jeito? Assim: **“Olhe, você tá pensando o que? O que você pensa que é na sua vida? Você não é nada!”**. Aí, por isso, minha filha, que é muito delicado a história dessa mediação aluno e professor, porque a coisa tá intrínseca na questão da formação humana. Hoje um aluno meu estava super agressivo, eu disse: “Menino, calma, se acalme, pra que isso? Tá com raiva de quê? Por que isso?” ele disse: “Minha vida não diz respeito a você”. Ou seja, na escola deveria ter um profissional da área que trabalhasse isso. Digamos assim, um aluno que é tímido, um grupo de tímidos, vamos então trabalhar nisso. Um grupo de crianças que não tenha verbalidade, **manda pro psicólogo trabalhar**. Os meninos que tem **problema de delinqüência na escola, de agressividade**, têm de se fazer um trabalho centrado nisso, no foco do problema. Então, quer dizer, o psicólogo tem que trabalhar várias coisas na escola, ir além, **o papel da psicologia seria tratar e tranquilizar os meninos, o que refletiria em um melhor rendimento em sala de aula** (P.3). (Grifo nosso)

Além da intervenção comportamentalista²², ele explicitou outra forma de lidar com as “condutas-problemas”, que até pode ser designada como terapêutica, por aproximar-se das intervenções preconizadas pelas correntes humanistas²³. Sugeriu um trabalho psicológico com os alunos-problemas, reconhecendo a sua individualidade. Em sua opinião, este trabalho traria melhoria ao processo de ensino aprendizagem.

²² O conjunto das reações que se podem observar num indivíduo, estando este em seu ambiente, e em dadas circunstâncias (Novo Dicionário Aurélio. 2ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986).

²³ Humanismo - conjunto de doutrinas fundamentadas de maneira precípua nos interesses, potencialidades e faculdades do ser humano, sublinhando sua capacidade para a criação e transformação da realidade natural e social, e seu livre-arbítrio diante de pretensos poderes transcendentais, ou de condicionamentos naturais e históricos. No séc. XX foi especialmente defendido pelo existencialismo sartriano e pelo marxismo ocidental, e rejeitado por Heidegger e pelos estruturalistas (HOUAISS, 2001).

No que diz respeito ao professor 04, ele assevera que em suas aulas as regras estão explícitas através do diálogo, seja em situações de conflitos com os alunos, com outros professores ou até mesmo com a direção da escola, onde ela assume uma posição de mediadora. Em seu discurso encontram-se, também, momentos do uso da punição, como retirar o aluno de sala e encaminhar a direção.

Com alunos, tento contornar com diálogo, pois apesar das agressões **é preciso ter controle sobre a situação**, seja ela qual for, caso persista **peço que se retire e encaminho para a direção** para serem tomadas as devidas providências [...]

Quando o conflito é com os pais, prefiro tratar com os mesmos com o suporte de alguém seja de um professor, coordenador, etc. até porque vamos tratar de um aluno e não de um parente. É **uma conversa franca, quer os pais gostem ou não** [...]

Já com a direção, eu creio que os conflitos são mais freqüentes e a forma de resolvê-los também. Acho que **nada substitui uma boa conversa**, apesar de que nem sempre as formas de resolver questões sejam satisfatórias para ambas às partes, mas é isso, sempre alguém vai deixar a desejar, mas o importante é que o respeito prevaleça em todos os modos de solucionar conflitos (P.4). (Grifos nossos).

Por certo que não existem receitas prontas para a questão dos conflitos em sala de aula. Entretanto, não se visualizou nos depoimentos da maioria dos professores informações que permitisse sustentar intervenções com vista a uma ação educativa. Ao contrário, os docentes empregam maneiras punitivas, reforçando a centralidade de o professor agir como um árbitro das interações em sala de aula. Do ponto de vista de Carita e Fernandes (1997), as ações punitivas podem até controlar o comportamento agitado, mas, por si só, não ensina a conduta desejável, nem sequer restringe o desejo de se portar mal novamente. Enquanto que a intervenção direta no conflito pode se basear no estabelecimento de canais de comunicação; no enfrentamento do conflito professor / aluno como uma questão mútua a resolver, ajustando estratégias cooperativas.

No que diz respeito às regras de funcionamento da sala de aula, somente o professor 05 afiançou que estas estão explícitas e construídas com a participação do grupo. Suas respostas denotam uma ação mais voltada para a construção de vínculos com o grupo para definição de normas e regras de comportamento, conforme mostra um dos trechos transcritos:

Em situações de conflitos é importante o professor **trabalhar a formação de vínculos, adoção de regras claras e construídas a partir do grupo**. Isso se dar na prática (P.5) (Grifo nosso).

A fim de compreender melhor as justificativas elencadas, indagou-se em que eles se fundamentavam para praticar as intervenções; de onde provinha esse fundamento e qual a sua relação com a formação para tornar-se professor. A esse respeito, a maioria dos professores evidenciou a própria experiência, as interações vividas com os alunos e a própria prática como fonte norteadora para suas intervenções. O relato de um dos docentes entrevistados é ilustrativo: *Ela vem da **prática mesmo de sala de aula. É o que eu convivo, é que eu vejo todo dia, é da minha experiência. Trabalhando com eles, no dia a dia*** (P.01) (Grifo nosso).

Percebe-se que, na prática, os professores tomam decisões e desenvolvem estratégias de trabalho na própria execução da ação. Essas decisões não se sustentam somente em saberes técnicos e teóricos do campo profissional, pois não oferecem condições de controle da dinamicidade das situações conflituosas do cotidiano, dado que seu “objeto” de trabalho são alunos, com os quais estabelece uma relação de pessoa a pessoa (TARDIF e LESSARD, 2007).

O P.02 relatou que o saber obtido na faculdade por ocasião do processo de formação inicial não forneceu subsídios suficientes que lhe permitisse obter respostas claras e precisas do como fazer para intervir e controlar as situações de conflitos presentes na rotina da sala de aula. Em suas palavras:

Nós **não aprendemos na faculdade** sobre essas relações profissionais e como teremos de lidar com elas, lá nós aprendemos o conceito, mas é na vivência que as coisas acontecem de fato. Pelo **magistério me foi passado teorias, conceitos, definições**, mas **para lidar na prática**, não busco recursos no que estudei, **busco nas minhas experiências de vida** (P.02). (Grifos nossos)

Na mesma linha de pensamento encontra-se a posição assumida pelo P.03. Ele não desconsidera a contribuição da formação inicial e dos saberes profissionais nela trabalhados, entendendo-os como importante. Todavia, é enfático em afirmar que:

O ensino da universidade é muito teórico. A teorização é importante, mas o professor também tem que ter uma gama de experiência nesse campo. **A teorização não ao se aplica muito na prática,** mas claro que os métodos teóricos não são nulos, mas a gente tem que saber quando e quais os melhores métodos a se utilizar em cada caso (P.03).

Verificou-se que os professores pesquisados não possuem um saber didático-pedagógico eficaz para atingir os objetivos da gestão disciplinar, espinha dorsal do trabalho docente considerando tratar-se de um trabalho interativo (THERRIEN, 2000; ESTRELA, 2002, TARDIF, & LESSARD, 2007). Na busca por outros suportes que os apoiem no enfrentamento das situações de conflitos em sala de aula, entra em cena a coerção, a autoridade e a persuasão que vão, de algum modo, propiciar ao professor o controle da sua turma.

Vale ressaltar que a coerção reside nos procedimentos punitivos reais e simbólicos desenvolvidos pelos professores (olhar ameaçador, ritos, insultos, ironia, etc.) e escola (exclusão, expulsão, rotulação, isolamento, etc) em interação com os alunos na sala de aula e outros espaços da escola. A autoridade consiste no respeito que o professor impõe aos alunos sem violência, funcionando como um atributo subjetivo em condições objetiva de trabalho, ou seja, assume a personalidade própria do professor. Por fim, a persuasão está no ato do convencimento, baseado no fato de que os seres humanos, em especial criança e adolescente, são pessoas influenciáveis pelo medo, pelo desejo e pela raiva.

Verificou-se que nas entrevistas a coerção é o procedimento mais utilizado como forma de intervenção; identificou-se quatro professores que empregam o olhar ameaçador, a retirada da sala, o encaminhamento à direção, a rotulação e outras expressões punitivas. Dos quatro professores, dois mesclam as ações usando a autoridade e a persuasão, apenas um professor se utiliza de ações educativas, promovendo regras e procedimentos a partir do grupo.

Pode-se dizer que tais formas de ação por parte do professor expressam uma amálgama dos saberes constituídos em sua trajetória formativa e profissional. O depoimento do P.04 é ilustrativo dessa composição:

Principalmente do **respeito entre professor e aluno**. Em parte atribuo a minha **formação para o magistério** porque o professor só adquire teoria e uma prática com conteúdos rotulados. Por outro lado, ninguém pode negar que as **leituras** e os **estudos pós-formação** são importantes, pois através deles nos professores podemos classificar os alunos e detectar os pontos fracos ou fortes e suprir suas carências. No entanto, a nossa **experiência como professora**, também nos ajuda a aconselhar melhor o aluno visando suprir suas necessidades através da amizade da interação professor/aluno. Para se ajudar melhor o aluno, nós professores temos que olhar no aluno o seu potencial cognitivo e principalmente suas deficiências (P.04).

O relato, ao mesmo tempo em que reconhece a importância dos saberes da formação, disciplinares e curriculares (conforme Tardif) ou dos saberes do conhecimento e pedagógicos (conforme Pimenta), salienta que eles não dão conta da complexidade da prática vivida pelo professor na sua convivência com o discente (e também com as situações de conflitos). Para tanto, ele produz outros saberes, mediante a sua própria interpretação e compreensão do contexto que orienta seu trabalho cotidianamente. Estes são os saberes da experiência. Na verdade, como adverte TARDIF et al (1991), eles não se constituem num grupo de saberes entre outros, são formados a partir de todos os outros saberes, mas são reeditados e submetidos às certezas da prática e da vivência docente. Estes saberes servem de apoio à competência profissional dos docentes.

No depoimento do P.05 ele ratifica a idéia acima quando explana que suas ações se fundamentaram nos saberes da experiência, os quais são frutos da sua formação profissional, dos seus estudos pós-formação, da sua experiência, referendados pela vivência do dia-a-dia.

Eu acredito que cada item (saberes) que você colocou para mim traz sua contribuição. Eu não gosto de pontuar. **Você adquire experiência a cada dia** e o educador que não está fazendo uma releitura do mundo, tendo um conhecimento inovador ele não vai enriquecer sua prática e seu próprio mundo; esse educador vai ter muita dificuldade de gerenciar qualquer tipo de atividade em sala de aula. **Então, eu me fundamento na minha formação, nos meus estudos, na minha experiência, no meu dia a dia. Eu diria que vem da minha vida, porque para educar eu tenho que me educar todo dia** (P.05).

As justificativas que deram suporte aos discursos e ações dos professores pesquisados, conforme registrados nos depoimentos coletados evidenciam a mobilização tímida dos saberes teóricos vinculados às concepções pedagógicas docentes, fato que tende a concorrer para o desenvolvimento de ações

pautadas na coerção em detrimento da autoridade e ou da persuasão. Também evidenciam a predominância do saber da experiência como fonte norteadora da prática da gestão disciplinar entre os docentes pesquisados. Foi possível perceber, ainda, que diante das situações conflituosas do cotidiano (conversas paralelas, “colas”, brigas, insubordinação, atrevimento, agressões verbais e físicas) e das limitações surgidas no seu enfrentamento (escasso apoio da direção, ausência de parceria com os colegas, violência doméstica e urbana...), a improvisação e a habilidade pessoal são colocadas à prova toda hora, principalmente quando se trabalha em escola pública periférica.

Algumas práticas tornam-se hábitos, permitindo aos docentes criarem uma forma própria de lidar com situações conflituosas diversas, expressando um saber-fazer pessoal e profissional que findaram por se legitimar pelo trabalho cotidiano. No entanto, os professores, em seus discursos, desvelam que as suas intervenções em relação às situações de conflitos em sala de aula são de alguém que busca objetivos que não são claros. E, quando enquadrados num plano institucionalizado de trabalho, são exigidos comportamentos, às vezes, considerados transgressivos. Aponta, ainda, os limites de uma prática excessivamente restrita às experiências e situações insuficientemente fundadas em domínio teórico pedagógico, recurso imprescindível a um desempenho adequado à gestão pedagógica da sala de aula.

Essa observação, entretanto, indica a necessidade de capacitação docente mais adequada às reais condições de trabalho, bem como acompanhamento sistemático do desempenho do professor de modo a ajustar o sistema de potencialidades e condições de ensino do docente.

4 DIALOGANDO COM OS ACHADOS DA INVESTIGAÇÃO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo trabalho de pesquisa tem sua história e este não se diferencia dos demais. Ele nasceu de inquietações e sucessivas aproximações à escola pública e a comunidade, através da experiência profissional e acadêmica. Acompanhou-se inúmeros relatos e situações que retrataram a ciranda das múltiplas relações que os sujeitos constroem e reconstroem nesses contextos sociais.

Nos dois primeiros capítulos dessa dissertação encontra-se o delineamento da problemática e dos objetivos, bem como a explicitação dos pressupostos que nortearam o desenvolvimento deste estudo, fundado no entendimento de que a natureza do trabalho docente é interativa. O professor, por conseguinte, não lida com objetos, mas com pessoas e com elas se relaciona cotidianamente, intensificou o desejo de conhecer empiricamente os saberes necessários à gestão das situações de conflitos em sala de aula. Para tanto, recorreu-se a etnometodologia como abordagem metodológica de pesquisa, por entender que este enfoque possibilita acessar as razões que orientam o agir docente e constroem sua prática em determinadas circunstâncias, sejam estruturais ou simbólicas. Com base na literatura buscou-se compreender os saberes docentes necessários ao professor para gerenciar as relações interacionais na escola, especialmente na sala de aula. O intuito foi conhecer as perspectivas teóricas que dão sustentação à gestão de sala de aula, sobretudo nas situações de conflitos em que o professor precisa intervir.

O Capítulo III permitiu estabelecer um diálogo com professores da rede pública sobre suas vivências, desafios e perspectivas em relação ao trabalho da gestão disciplinar. Considerando a aproximação efetuada a uma das facetas da gestão pedagógica que marca o trabalho docente no cotidiano escolar esta seção, que encerra o presente texto, procura ressaltar os achados dessa incursão, refletindo sobre o seu significado com o objetivo de compor um quadro síntese.

- **Saberes da formação inicial: distanciados da realidade docente, pouco contribuem para enfrentar as situações conflitivas presentes em sua prática.**

Questão norteadora: Que saberes (conhecimentos) trabalhados na formação inicial do professor contribui para o exercício da gestão das relações de interação, sobretudo as situações de conflito presentes em sua prática no contexto escolar?

Acerca desta questão os professores pesquisados declararam que os saberes obtidos na faculdade, ou seja, no processo de formação inicial, em pouco contribuem ou dão suporte às intervenções pedagógicas nas situações de conflito em sala de aula. A densa teorização, o escasso vínculo com a realidade e a prática do docente foi a principal queixa apresentada.

Na verdade, o que eles alertam é que a condução das situações de conflitos em sala de aula está presente na prática do professor, mas os programas e currículos da formação inicial oferecem escassos ou nenhum subsídio que os ajude a construir práticas mais efetivas no trato com questões e situações disciplinares delicadas e complexas. O resultado disso é que trabalham solitariamente, aprendendo seu ofício na prática, por ensaio e erro, sem tempo e apoio institucional para pensar mais detidamente sobre os dilemas que permeiam seu trabalho. Além do fomento a cultura do isolamento, tal prática tem favorecido certos questionamento em torno da formação inicial, posto seu desenraizamento da ação docente em seu acontecer cotidiano. Ao realçarem que sentem essa lacuna, demonstram que compreendem que esta é a fase da aprendizagem do ser docente.

Ora, se a formação inicial objetiva a aproximar os futuros professores à prática profissional e a fazer deles práticos reflexivos (TARDIF, 2002), significa dizer que esta deveria promover um vaivém constante entre a prática profissional e a formação teórica, buscando a junção entre formação e atuação profissional. Deveria, ainda, expressar a articulação entre formação inicial e formação continuada, onde a formação inicial estaria intrinsecamente vinculada aos contextos de trabalho, permitindo pensar as disciplinas com base no que pede a prática (PIMENTA, 1999).

Assim sendo, é difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais.

Se os estudos apontam que os cursos de formação desenvolvem um currículo formal, com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, conforme assinala Pimenta (1994), os professores, por sua vez, revelam que estes conteúdos não contribuem para as situações práticas e se pronunciam em favor de uma formação menos burocrática e cartorial.

É interessante pensar como Tardif (2002), numa perspectiva que assinale mudanças substanciais nas práticas vigentes em relação à formação dos professores. Acerca disso, sugere-se o reconhecimento dos professores como profissionais, assegurando-lhes o direito de opinar a respeito de sua formação profissional. É difícil entender como o professor pode ser reconhecido como competente para formar pessoas e essa mesma competência não lhe é dada para atuar em sua própria formação, pelo menos, deliberando, de algum modo, sobre formas e conteúdos.

Propõe-se que os conhecimentos trabalhados na formação inicial de professores estejam voltados para a especificidade da docência e não em teorias concebidas sem relação alguma com o ensino ou realidade do professor. Ensinam-se teorias sociológicas, históricas, psicológicas, filosóficas que foram concebidas sem um elo maior com a realidade docente; são pregadas por pessoas, muitas vezes, alheias ao contexto escolar (Tardif (2002). Por que seria diferente com o magistério?

Indica-se trabalhar a lógica de relação entre as disciplinas da formação docente em detrimento da organização especializada e fragmentada, oferecidas aos alunos em aulas de 40 a 50 minutos como ocorre atualmente. Não se trata de esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação, muito pelo contrário,

significa abrir espaço para uma lógica de formação baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos profissionais de ensino.

Entretanto, mudanças substanciais nas práticas vigentes da formação dos professores não são simples, pois este assunto perpassa, também, pelo aspecto político, não somente pelas questões epistemológicas ou cognitivas. Historicamente, sabe-se que os professores foram por muito tempo associados a grupos eclesiais, agindo no campo das virtudes, da vocação e da obediência. Transformados em poder estatal, passaram a prestar serviços às missões confiadas por autoridades públicas. Dessa forma, os docentes sempre estiveram submissos a aparelhos e poderes maiores e mais fortes, que os consideraram executores.

- **Gestão das relações em sala de aula: um sistema de controle discente e institucionalização das normas escolares**

Questão norteadora: Que compreensão o professor tem acerca da gestão das relações de interação?

Quando interpelados sobre o seu pensamento acerca da tarefa de gerenciar as relações interacionais frente às múltiplas e cotidianas situações de conflitos do trabalho em sala de aula, as respostas indicaram que estes compreendem e sentem essa tarefa como uma função intrínseca ao trabalho docente. As ocorrências problemáticas enfrentadas pelos docentes relativas às interações que desenvolvem com os discentes são entendidas como responsabilidade que a instituição escolar atribui ao professor e este assume como uma condição de seu trabalho.

Entretanto, a gestão desses processos constitui-se em dilemas e, muitas vezes, os professores agem como árbitros das situações de conflitos, o que os leva a tomarem decisões na própria ação, que se expressam por atitudes de coerção, autoridade e persuasão. Essas atitudes acabam desvelando o sistema utilizado

pelos professores para controlar os discentes e fazer valer as normas institucionalmente prescritas.

A reflexão que se faz desse achado decorre do traço específico do fazer docente destacado ao longo da pesquisa: de que o trabalho docente é marcado, fundamentalmente, por um conjunto de interações com os alunos, onde o professor busca obter sua participação para atingir os objetivos educacionais. Estes objetivos cobrem grande número de intenções, que passam por regras normativas, regras cognitivas, reforço, motivação, informações. Em outras palavras, as interações em sala são complexas, por envolver componentes de natureza humana, tais como, *a moralidade, a afetividade, a cognição, a vontade e a capacidade de agir sobre o outro, de seduzi-lo, de dominá-lo e obter seu respeito* (TARDIF & LESSARD, 2007). Em suma, a profissão docente, como tantos outros ofícios, envolve relações humanas, sendo as pessoas seu “objeto” de trabalho.

Como citado antes, essa é uma característica peculiar às atividades docentes e o professor precisa contar com a colaboração do “objeto” de trabalho para atingir seus objetivos, pois ele não tem controle total sobre os alunos. Daí, alguns professores justificarem que não são totalmente responsáveis pelas situações de conflitos em sala porque os alunos ficam sujeitos a uma gama de influências externas.

Por isso mesmo, o trabalho docente requer constante reflexão e aprofundamento porque é complexo e interativo, uma vez que produz resultados sobre o humano. Neste sentido, TARDIF e LESSARD (2005) ressaltam o papel da docência como sendo uma atividade onde o professor se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é exatamente um outro ser humano, no mundo vital da interação humana. Por certo que o seu “objeto” de trabalho (pessoas) não permite o uso de procedimentos mecânicos que produza o controle eficaz dos alunos a fim de mantê-los fisicamente em classe para submetê-los a um programa de estudo que eles não escolheram. A partir do momento em que para cumprir sua tarefa docente de transmitir a matéria, o professor necessita da colaboração dos discentes, e estes desencadeiam ações contrárias ao seu programa, ele se utiliza de formas de interação (coerção,

autoridade e persuasão²⁴) para manter o domínio da sala e atingir os objetivos educacionais. Daí tenderem a conceber a gestão disciplinar como um sistema de controle discente e de institucionalização das normas escolares.

Interessante atentar que somente a constatação em si de que a gestão disciplinar é concebida pelos professores como uma forma de controle discente e de institucionalização das normas escolares não é insuficiente, se o desejo deste trabalho é contribuir para a prática diária das escolas, para a formação de professores e para a investigação.

É salutar propor que nos cursos de formação inicial e continuada para docentes seja trabalhada a idéia de que a gestão disciplinar está fundamentada, também em uma dimensão ética da docência. Essa questão torna-se ainda mais importante quando as intervenções pedagógicas empregadas pelos professores não são, como se pôde ver, totalmente independentes do professor, ao contrário, são constitutivos da sua experiência e de suas relações com os alunos. Assim entendido, saber como o professor utiliza sua personalidade, sua autoridade, sua persuasão, seu poder, sua coerção frente ao comportamento de seus alunos já é em si, uma questão ética.

• Situação de conflitos em sala de aula: desejo de compartilhar angústias e anseios com outros atores escolares

Questão norteadora: Quais as situações de conflitos mais presentes na prática docente e as principais dificuldades enfrentadas em sua mediação?

Inicialmente cabe ressaltar que as situações de conflitos a que se reporta este trabalho dizem respeito às situações de indisciplina. Outrossim, salientar que o eco que ressoa nos meios de comunicação social que tende a reforçar a associação

²⁴ Tais formas são também denominadas por Tardif e Lessard (2007) de “tecnologias da interação”.

entre indisciplina, violência e delinqüência, não se assemelha a verdade. A indisciplina até pode manifestar-se pela violência, mas violência não pode ser entendida como indisciplina e muito menos como delinqüência.

Assim, consideram-se situações de conflitos os comportamentos constantes ou casuais que infringe normas escolares ou sociais; se manifestam das mais variadas formas, indo da perturbação do trabalho às agressões a colegas e professores e são praticados por um individuo, pequeno grupo ou a turma toda. Em nada se comparam com comportamento de caráter patológico individual ou social (ESTRELA, 2002).

Os achados da pesquisa sobre a questão baseiam-se, principalmente, na percepção de que as situações de conflitos na sala de aula, como suspeitado, não é um fenômeno recente na escola; ele está presente em todo o processo educativo e se coloca como a grande deficiência do processo pedagógico; afeta a aprendizagem dos alunos e provoca certa instabilidade emocional entre os docentes.

Os professores consomem significativa parte do tempo de aula na intervenção de situações de conflitos em sala de aula, resultando enorme desgaste físico e psicológico e constante tensão na tentativa de criar um clima relacional que lhes permita trabalhar. Este trabalho, muitas vezes sem sucesso, provoca nos professores sentimentos de fraqueza, aflição, frustração, desamparo, mergulhando-os num intenso stress que muitas vezes os leva ao desejo de fugir às situações vivenciadas.

A escola, como instituição de ensino, vê-se contra a parede, enfrentando a existência de uma cultura de rua, apologia às gangues, não conseguindo encontrar soluções que lhe permita equiparar-se com a concorrência e apontar estratégias que consigam instigar e motivar os alunos a adoção de condutas mais assertivas.

Ao identificar as situações de conflitos em sala de aula que ocorrem com maior freqüência e como atua o professor perante os mesmos, pôde-se verificar que professores e alunos experimentam situações sociais significativas, estabelecendo-se entre eles um clima relacional marcante para os seus comportamentos.

Averiguou-se que na sala de aula ocorrem comportamentos dos mais diversos, que vão das conversas e brincadeiras até situações de enfrentamento, insubordinação, atrevimento que muitas vezes são acompanhadas de agressões verbais e até física.

Perante os comportamentos considerados mais sérios os professores agem de diferentes formas procurando eliminá-los por processos, normalmente, coercitivos, que vão desde a repreensão até a expulsão do aluno da sala de aula, sentindo-se ausência de ações de cunho mais educativo.

A maior dificuldade apontada pelos professores foi exatamente a inoperância de outros atores escolares na gestão das situações de conflitos. Eles se declararam sozinhos na incursão dessas relações. Saliaram a necessidade da existência de outros profissionais na escola que possam ajudar nos comportamentos individuais dos alunos considerados inadequados, como por exemplo, psicólogos. Eles desejam, portanto, compartilharem as aflições e anseios com os demais sujeitos escolares, coordenadores, diretores, principalmente, quando se encontrarem diante de situações de conflitos em sala de aula ou em outro espaço do âmbito escolar; com os discentes ou com outros pares.

Em favor disso, propõem-se estratégias que contemplem a escola em sua totalidade concentrando professores, alunos, pais, comunidade, na perspectiva de atuar em fatores que estão além do poder e competência do professor, envolvendo a formação em competências interpessoais.

Diante das descobertas, sugerem-se algumas intervenções que, acredita-se, apontam para uma ação mais educativa e dentro de recursos disponíveis no âmbito da escola pública. Maior investimento na educação das relações interpessoais, apoiados em materiais de vídeo, folhetos, cartilhas e outros informativos. Outra medida já utilizada em algumas escolas é a criação do Núcleo de Mediação Escolar, onde alunos são capacitados e exercem a função de mediadores voluntários de conflitos na hora do recreio. Esse exemplo já encontra em

funcionamento no bairro do Pirambu, em Fortaleza e em implantação no bairro da Jurema, em Caucaia, através do Ministério Público Estadual do Ceará.

- **Saberes da formação profissional e saberes da experiência: saberes necessários à mediação dos conflitos na escola. Da necessidade de estreitar os vínculos entre teoria e prática.**

Qual a relação entre tais concepções e saberes com o modo como os professores realizam a gestão das relações de interação na aula e na escola?

Este questionamento refere-se aos saberes docentes presentes na ação dos professores observados, em que o saber da experiência predominou como eixo central para guiar a prática. Conforme diz Tardif (2002), os saberes obtidos pela experiência profissional instituem os alicerces de sua competência, permitindo ao docente enfrentar os problemas da prática cotidiana, uma prática constituída a partir de sua própria escolarização e também com os pares.

Ao apontar quais os saberes que são mobilizados na docência, os professores elencaram os saberes da experiência profissional, indicando a trajetória de vida, a visão de mundo e os saberes pessoais com maior peso. Eles entendem o saber da experiência como o saber-fazer espelhado em fatos já ocorridos, aqueles relacionados aos episódios que aconteceram e acontecem no dia-a-dia, nos exemplos de outros colegas e na própria ação junto ao aluno, caracterizando amálgama de fontes saberes. Na verdade, percebeu-se que a noção de saber de experiência tem diversos sentidos para os professores.

Não foi abordada pelos docentes a prática do exercício de integrar a construção do conhecimento científico à gestão das relações interativas em sala de aula. Muito pelo contrário, eles se referiram a esse tipo de saber de forma catedrática, cartorial, teorizada, distante da dinâmica docente e da prática escolar,

talvez porque seu trabalho exige conhecimentos variados, posturas, atitudes e habilidades diferentes, de acordo com as relações que estabelece com seus pares.

Portanto, propõe-se essa integração não só por uma questão metodológica, no sentido de saber fazer a gestão disciplinar, mas porque ela é também epistemológica. O professor em seu trabalho de gerir as relações de interação lida também com as tensões dos alunos, dos pais, da família, da comunidade e da própria escola. Além de lidar com o senso comum nestas situações, ele precisa estabelecer um diálogo entre ele (senso comum) e o conhecimento científico, devolvendo-o ao cotidiano na forma de intervenções mais educativas e não baseadas em modelos simplistas. Por algum motivo, os docentes não fazem esse vínculo dos saberes da formação com os saberes da experiência colocados em ação na sua prática.

Decorre que, os saberes da formação deveriam se articular e equilibrar entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes construídos pelos professores em seu cotidiano. Entretanto, a formação para o magistério esteve até agora domada pelos conhecimentos disciplinares, produzidos em espaços e por pessoas alheias à prática docente, que deve ser aplicado à prática por meio de estágio ou outras atividades congêneres. Essa visão disciplinar e aplicacionista não se inserem mais no contexto de trabalho dos professores e nem em outros campos profissionais.

A idéia do trabalho interativo do professor, defendida por Tardif (2002), aborda a “pedagogia”, *na perspectiva da análise do trabalho docente*, como a *tecnologia* utilizada pelos professores para alcançar seus resultados, que é ensinar. Todavia, como indica também essa ideia, o campo próprio da pedagogia são as interações concretas entre os professores e os alunos. Portanto, o ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado em interações entre pessoas. Em suma, se o ensino é mesmo uma atividade instrumental, trata-se de uma atividade que se manifesta concretamente no âmbito de interações humanas e traz consigo, inevitavelmente, a marca das relações humanas que a constituem. (TARDIF, 2002). Sendo portanto uma atividade de

interação humana, Tardif explica porque a visão disciplinar aplicacionista não da conta da gestão das situações conflituosas de sala de sala.

Embora a escola tenha sido idealizada em torno das organizações industriais, o trabalho do professor não pode ser visto a partir do modelo dominante do trabalho material, uma vez que seu “objeto” de trabalho é o ser humano. O saber se insere na questão do poder e das regras que se vinculam aos valores, à ética e as tecnologias da interação (coerção, autoridade e persuasão) (TARDIF, 2007).

Finalmente, fica explícito que os saberes da formação profissional (aqueles integrados ao currículo universitário de formação dos professores, as ciências da educação e as ideologias pedagógicas) e os saberes da experiência (obtidos na ação, conjunto de saberes atualizados, adquiridos e exigidos no âmbito da prática profissional) são os saberes necessários à mediação dos conflitos na escola. No entanto, a aproximação empírica realizada indicou uma clara desvinculação entre os saberes da formação profissional e os saberes da experiência, porque os professores não vêem uma relação mais próxima dos saberes da formação profissional e os saberes que mobilizam quando fazem as intervenções nas situações de conflitos.

Pensa-se, pois, que necessitaria haver uma aproximação maior, uma vinculação destes saberes para que o professor possa atuar de forma mais segura, tranqüila e responsável no ambiente escolar frente à gestão disciplinar. O caminho, é ressignificar os programas de formação docente, aproximando teoria e prática; validando a pluralidade de saberes docentes; lutando por mudanças que venham transformar a visão da formação docente aplicacionista para uma concepção da docência como profissão de interações humanas.

Grosso modo, foram estes os achados e significados apreendidos da incursão sobre a vivência do grupo de professores participantes deste estudo. As considerações apresentadas como uma interpretação contextualizada tem um caráter inconcluso, pois ao tecer uma ideia, explicita outro diálogo... Essa é a dinâmica das relações!

5. REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **“Vitimização” nas Escolas: clima escolar, roubos e agressões físicas.** In. BOMFIM, Maria do Carmo Alves. MATOS, Kelma Socorro Lopes de. **Juventudes, cultura de paz e violência na escola.** Fortaleza-CE: Editora UFC, 2006.

ABRAMOWICZ, Anete. MOLL, Jaqueline (org). **Para além do fracasso escolar.** Campinas, SP: Editora Papirus, 1997.

ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes Teixeira. **Planejamento educacional no Ceará (1995-2002): A escola como ponto de partida?** Universidade Federal do Ceará: Fortaleza-CE, 2005.

ALTET, Marguerite. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas.** Portugal: Porto Editora, 2000.

AMADO, J. **Interação pedagógica e indisciplina na aula.** Porto. Edições ASA, 2001.

ANDRÉ, Maria Elza Dalmazo Afonso de. **Etnografia na prática escolar.** Campinas – SP: Editora Papirus, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Crise capitalista contemporânea e as transformações no mundo do trabalho.** In: **Crise contemporânea, questão social e serviço social.** Capacitação em Serviço Social e Política Social, Módulo 1. Brasília: CEAD, 1999, p.19.

AQUINO, Júlio Groppa (org.) **Indisciplina na escola, alternativas teóricas e práticas.** 4ª. ed. São Paulo: Editora Summus, 1996.

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

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano.** In: AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Editora Summus, 1996.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: UNESP, 2003.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BOMFIM, Maria do Carmo Alves. MATOS, Kelma Socorro Lopes de. **Juventudes, cultura de paz e violência na escola.** Fortaleza-CE: Editora UFC, 2006.

BRASIL. Lei nº 11.738 de 16 de Julho de 2008. **Regulamentação do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.** Diário Oficial da União. Brasília 17 de julho de 2008

CABRAL NETO, Antonio. **Política educacional no projeto nordeste: discursos, embates e práticas.** Natal-RN: EDFRN, 1999.

CAMPOS, Vicente Falconi. **TQC – Controle de qualidade total.** UFMG, 1992.

CARITA, A. & Fernandes, G. **Indisciplina na sala de aula.** Lisboa-Portugal: Editorial Presença (1997).

CARVALHO, Antônia Dalva França. **A racionalidade pedagógica da ação dos formadores de professores: um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos cursos de licenciatura da Universidade do Piauí.** 2008. 238f. Tese (doutorado em educação) Universidade Federal do Ceará -UFC.

CARVALHO, José Sérgio F. de. **Os sentidos da (in) disciplina: regras e métodos como práticas sociais.** In: AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Editora Summus, 1996.

CASTANHO, Sérgio E. Montes (coordenador); **História cultural e história da educação**. Campinas, UNICAMP, 2001.

_____. CASTANHO, Maria E.L.M. (orgs). **O que há de novo na Educação Superior**. Campinas: Editora Papyrus, 2000.

CAVALCANTE, Luciana Matias. **As complexas relações no espaço da sala de aula**. In. Therrien, Jacques. DAMASCENO, Maria Nobre. **Artesão de Outro Ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar**. Fortaleza – CE: Secretaria da Cultura e Desporto do Governo do Estado do Ceará, 2000.

CIDI - Centro Integrado de Desenvolvimento Infantil. **Estatuto social**. Caucaia-CE, 1993.

_____. **Projeto político pedagógico**. Caucaia – CE, 2006.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gerenciando pessoas: o passo decisivo para a administração participativa**. São Paulo: Editora Makron Books, 1995.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

CONSELHO COMUNITÁRIO DE EDUCAÇÃO DA JUREMA. **Atas mensais**. Caucaia -- CE. 2008.

COSTAS, Ruth. **Educação com medo dos alunos**. Revista Veja São Paulo, ed.1904, maio, 2005.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 1995.

_____. **Etnometodologia e Educação**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1995.

DAMASCENO, Maria Nobre. THENRRIEN, Jacques. **Artesão de outro ofício: múltiplo saberes e práticas no cotidiano escolar**. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto do Governo do Estado do Ceará, 2000.

D'ANTOLA, Arlette (Org.). **Disciplina na escola**. São Paulo: E.P.U., 1989.

DELORS, Jacques. Educação: **Um tesouro a descobrir**. 6ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2001,

DEVINE, John. Maximum Security. Chicago: The Univesity of Chicago, 1996. IN ABRAMOVAY, Mirian. **“Vitimização” nas Escolas: Clima Escolar, Roubos e Agressões Físicas**. In: BOMFIM, Maria do Carmo Alves do; MATOS, Kelma Socorro Lopes de. (Org). **Juventudes, Cultura de Paz e Violências na Escola**. Fortaleza-CE: Editora UFC, 2006.

Novo Dicionário Aurélio. 2ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986

DINIZ, Dianaídes Maria Fernandes. **E o que é um professor na ordem das coisas? Representações da docência no Ceará imperial**. 97 fl. Dissertação (mestrado em educação) Universidade Estadual do Ceará, 2007.

E.E.I.E.F. Economista Rubens Vaz da Costa. **Projeto político pedagógico**. Caucaia-CE, 2007.

ESTEVES, José M. **Mudanças sociais e função docente**. In. NÓVOA. Antônio. Profissão Professor. Portugal: Porto Editora, 1991.

ESTRELA, Maria Teresa. **Viver e Construir a Profissão Docente**. Portugal: Porto Editora, 1997.

_____. **Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula**. Portugal: Porto Editora, 2002.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do**

construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor.** Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

FARIAS Isabel Maria Sabino de. **Docência no telensino: saberes e práticas.** Fortaleza – CE: Secretaria da Cultura e Desporto do Governo do Estado do Ceará, 2000.

_____ et. al. **Telensino: percursos e polêmicas.** Fortaleza-CE; Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001.

_____. **Inovação e mudança: implicações sobre a cultura dos professores..** 287f.Tese. (doutorado em educação) Universidade Estadual do Ceará UECE, 2002.

_____. **Inovação, Mudança e Cultura Docente.** Brasília: Editora Líber Livro, 2006.

_____. [et al.] **Didática e Docência: aprendendo a profissão.** Fortaleza-CE: Editora Líber Livro, 2008.

_____. CAVALCANTE, Maria Marina Dias, NUNES, João Batista de Carvalho, **Telensino :percursos e polêmicas** .Fortaleza-CE;;Edições Demócrito rocha, UECE 2001.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas-SP: Editora Papyrus, 1995.

FORQUIN, Jean-Claude (org.) **Sociologia da educação: dez anos de pesquisa.** Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1995.

FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **O professor e a leitura: histórias de formação.** 188f. Dissertação (mestrado em educação) Universidade Estadual do Ceará UECE, 2007..

FRANÇA, Sônia A. Moreira. **A indisciplina como matéria do trabalho ético e político.** In: Aquino, J. G. (org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.* São Paulo: Editora Summus, 1996

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do conteúdo.** Brasília: Editora Plano, 2003.

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

_____. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2006.

GARCIA, Tânia Cristina Meira. **Trabalho docente, formação e profissionalismo: o que nos revela o cotidiano do professor.** 225f. Tese (doutorado em educação) Universidade Federal do Ceará, 2005.

GHEDIN, Evandro. FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Editora Cortez, 2008.

GÓMEZ, A. I. Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

GRANVILLE, Maria Antônia (org.) **Teorias e práticas na formação de professores.** Campinas, SP: Editora Papirus, 2007.

GAUTHIER, Clermont. **Rediscutindo as práticas pedagógicas: como ensinar melhor.** Tradução Ilda M.P. de Castro, Aécio. F.F. e Conceição e M. L. M. Fortaleza: Brasil Tropical, 2003.

_____ TARDIF, Maurice. **O Saber profissional dos professores: fundamentos e epistemologia.** Faculdade de Educação da Universidade Laval, Quebec, Canadá. 1996.

GUIRADO, Marlene. **Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder.** In: AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Editora Summus, 1996.

GUIMARÃES, Áurea M. **Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola.** . In: AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Editora Summus, 1996.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projeto de Trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio.** Porto Alegre, Artmed Editora, 1998.

HOLANDA, Gerda de Souza. **Docência dos ciclos: que práticas, que saberes?** 126f. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Estadual do Ceará UECE, 2006.

HOUAISS, A.e, VILLAR, M.de S. **Dicionário HOUAISS de língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

INSTITUTO de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE). **Perfil Básico Municipal Caucaia.** 2005.

JIMENEZ, S. V.. **Consciência de classe ou cidadania planetária.** Educação (UFAL), v. 22, p. 57-72, 2005.

KAPLAN, Hi, Sadock, Bj & Grebb, Ja – **Compêndio de psiquiatria: ciências comportamentais e psiquiatria clínica**. 7^a. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LAJONQUIÈRE, L. **A criança, “sua” (in) disciplina e a psicanálise**. In: AQUINO, J. G. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Editora Summus, 1996.

LAZZARI, Raquel Leite Barbosa. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MACÊDO, Rosa Maria de Almeida. **Violências e Conflitos na Escola**. In: BOMFIM, Maria do Carmo Alves. MATOS, Kelma Socorro Lopes de. **Juventudes, cultura de paz e violência na escola**. Fortaleza-CE: Editora UFC, 2006.

MATOS, Carmen Lúcia Guimarães de. **A entrevista etnográfica nos estudos sobre a cultura e as práticas pedagógicas: “eu só quero uma escola com professores...”** Anais da 58^a Reunião Anual da SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Florianópolis, SC - Julho/2006.

MAKARENKO. S. **Disciplina**. In *Conferências sobre Educação Infantil*. São Paulo: Moraes, 1981.

MEDEIROS, Cíntia Pereira de. **A disciplina escolar. A (in) disciplina do desejo: uma reflexão acerca do fracasso escolar**. In: Abramovicz, A. (org.) **Para além do fracasso escolar**. Campinas-SP: Editora Papirus, 1997.

MENDONÇA JUNIOR, Jouberto Uchôa de. **Educação e comunicação o mundo globalizado: Antagonismo do público e do privado no ensino superior sergipano**. Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ: Pré-texto, Rio de Janeiro, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis-RJ. Editora Vozes, 2007.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO / INEP. Censo Escolar, 2003. Disponível em www.inep.gov.br – acessado em 19/02/2010.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e programa de ação sobre uma cultura de paz..** 06 de outubro de 1999.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **A escola e a compreensão da realidade**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1991.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima. SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos**. Fortaleza-Ce: Líber Livro, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. ROSAR, Maria de Fátima Felix (orgs). **Política e gestão da Educação**. Belo Horizonte – MG: Editora Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, Maria Hermicélia Coelho de. **O Desafio da Disciplina em Sala de Aula**. Monografia (Curso de Especialização). Universidade Salgado de Oliveira. Rio de Janeiro – RJ, 1996.

_____ **Disciplina/indisciplina no contexto escolar: algumas reflexões sobre sua relação com o processo de ensino-aprendizagem do educando**. Monografia (Curso de Especialização). Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza – CE, 2000.

PASSOS, Laurizete Ferrague. **A Indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados**. In: AQUINO, J. G. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Editora Summus, 1996.

PERRENOUD, Philipp. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre, Artmed Editora, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido (organização). **Saberes Pedagógicos e Atividades Docentes**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: _____ (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores - unidade, teoria e prática?** São Paulo, Editora Cortez, 1994.

PORTELA, Patrícia de Oliveira. **Apresentação de trabalhos acadêmicos de acordo com as Normas de Documentação da ABNT: informações básicas**. Uberaba, MG: Universidade de Uberaba, 2004.

RAMALHO, Betânia Leite. NUÑEZ, Isauro Beltrán. GAUTIER, Clemont. **Formar professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2003.

REBELO Rosana Aparecida Argento. **Indisciplina escolar: causas e sujeitos: a educação problematizadora como proposta real de superação**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2002.

REGO, Teresa Cristina R. **A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva Vygotskiana**. In: AQUINO, J. G. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Editora Summus, 1996.

REVISTA Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: ANPED, nº. 28, jan/abr, 2005. p. 192.

REVISTA Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.87, n.216, 109-280, maio/ago. 2006.

REZENDE FILHO, Cyro de Barros. **A Evolução do Conceito de Cidadania**. Universidade de Taubaté: São Paulo – SP, 2001.

ROCHÈ, Sebastian. **Tolérance zero? Incivilités e ensecurité**. France: Odile Jacob, 2002. In ABRAMOVAY, Miriam. **“Vitimização” nas escolas: clima escolar, roubos e agressões físicas**. In. BOMFIM, Maria do Carmo Alves. MATOS, Kelma Socorro Lopes de. **Juventudes, cultura de paz e violência na escola**. Fortaleza-CE: Editora UFC, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. GÓMEZ, A.I. Pérez. **Compreender e transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998.

SALES, Jefferson Falcão. **Ser professor da educação de jovens e adultos: investigando elementos identitários de sua cultura profissional**. 80f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará UECE, 2006.

SALES, Lília Maria de Moraes. **Mediare: um guia prático para mediadores**. Fortaleza-CE: Editora Expressão Gráfica, 2004.

SANTOS, Michelle Steiner dos. XAVIER, Alexandra Silva. NUNES, Ana Ignez Belém Lima. **Psicologia do desenvolvimento: temas e teorias contemporâneos**. Fortaleza-CE: Editora Líber Livro, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Os saberes implicados na formação do educador**. In: BICUDO, Maria Aparecida; Silva Júnior, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: UNESP, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **O Ensino de Resultados**. Folha de São Paulo. 29 de abril de 2007.

SILVA, Airton Marques da. Et al. **Trabalhos científicos: normas para organização, redação e apresentação**. Fortaleza-CE: EDUECE, 2003.

SOUZA, Ângela et. al. **Gestão Disciplinar da Sala de aula: tempo, espaço e interação**. In. THERRIEN, Jacques. DAMASCENO, Maria Nobre. **Artesão de Outro Ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar**. Fortaleza – CE: Secretaria da Cultura e Desporto do Governo do Estado do Ceará, 2000.

SZYMANSKI, Heloísa. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Editora Líber Livro, 2004.

TAILLE, Yves de La. **Indisciplina na escola**. São Paulo: Editora Summus, 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2002.

_____ LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2007.

_____. **O Saber Profissional dos Professores: Fundamentos e Epistemologia**. Faculdade de Educação da Universidade Laval. Quebec, Canadá, 1996.

_____; OUELLET, Elizabeth. **Uma Definição Restritiva do Saber**. Síntese elaborada pelo professor Dr. Jacques Therrien, 1994.

_____ LESSARD, Claude., & LAHAYE, L. **Os Professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente**. In. Teoria & Educação, nº 4. 1991.

TAVARES, José. BRZEZINSKI, Iria (org). **Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção**. Fortaleza_CE, Editora: Demócrito Rocha, 2001.

THERRIEN, Jacques. SANTOS, Elzanir dos. SOUSA, Francisco das Chagas de Loiola. **Racionalidade do agir docente: elementos para uma análise da**

formação na prática. In. THERRIEN, Jacques. DAMASCENO, Maria Nobre. Artesão de **Outro Ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar.** Fortaleza – CE: Secretaria da Cultura e Desporto do Governo do Estado do Ceará, 2000.

_____. **Caderno da Pós-graduação em educação.** Fortaleza – CE: Universidade Federal do Ceará, 1996.

TIBA, Içami. **Disciplina: O limite na medida certa.** Ed. Gente, 25ª Edição. São Paulo, 1996.

TORO, Bernardo José. **Códigos da modernidade.** Colômbia, 1997. Tradução e adaptação professor Antonio Carlos Gomes da Costa.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Editora Atlas, 1987.

VASCONCELLOS. Celso dos S. **Disciplina: Construção da disciplina consciente e Interativa em sala de aula e na escola.** São Paulo: Libertad Editora, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. CUNHA, Maria Isabel. (orgs.) **Desmistificando a profissionalização do magistério.** Campinas-SP: Editora Papyrus, 1999.

_____. AMARAL, Ana Lúcia (orgs). **Formação de Professores: políticas e debates.** Campinas-SP: Editora Papyrus, 2002.

_____. ARAÚJO, José Carlos Souza. Kapuziniak. **Docência: uma construção ético-profissional.** Campinas-SP: Editora Papyrus, 2005.

VERAS, João Batista Rosendo. **Docência na Polícia Militar do Ceará: curso de formação de soldados de fileiras.** 194f. Dissertação (mestrado em educação) Universidade Estadual do Ceará UECE, 2008.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação Básica: política e gestão da escola**. Fortaleza-CE Editora: Líber Livro, 2008.

_____. ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes Teixeira. **Política e planejamento educacional**. 2. ed. Fortaleza-CE: Editora Demócrito Rocha, 2002.

WAHBE, Alexandre. **Nova Ordem educacional**. São Paulo: CorifLeu, 2007.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
CURSO MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO CMAE
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CED

**O Professor face à gestão disciplinar:
Um estudo sobre os saberes necessários a mediação dos conflitos na escola.**

APÊNDICE A – Carta ofício

À

Escola de Ensino Fundamental Economista Rubens Vaz da Costa
Caucaia – CE

ATT. Professora Alba Genuca – Diretora

Prezada Diretora:

Sou aluna do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Ceará e pesquiso os saberes que o professor necessita para dar conta da gestão das relações de interação e de comunicação no contexto escolar, especialmente na sala de aula. A iniciativa faz parte das exigências para o Mestrado em Educação, conforme comprovante de matrícula em anexo.

Desejo observar e entrevistar os professores que atuam no 8º e 9º do Ensino Fundamental, através de sessões previamente marcadas e de acordo com a disponibilidade de tempo dos mesmos. Caso seja do interesse da instituição, comprometo-me a informar os resultados da pesquisa.

Sendo o que se apresenta para o momento, agradeço.

Maria Hermicelia Coelho de Oliveira
Mestranda em Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
CURSO MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO CMAE
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CED

**O Professor face à gestão disciplinar: Um estudo sobre os saberes
necessários a mediação dos conflitos na escola.**

APÊNDICE B – Termo de autorização

Eu, Professora Alba Genuca, diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Economista Rubens Vaz da Costa, situado a Avenida Novo Horizonte, s nº., Jurema Caucaia, CE, autorizo a Maria Hemicelia Coelho de Oliveira, aluna do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Ceará, a realizar os estudos necessários à consecução da pesquisa “O professor face á gestão disciplinar: um estudo sobre os saberes necessários a mediação dos conflitos na escola”.

Caucaia, 16 de outubro de 2008.

Professora Alba Genuca
Diretora

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
CURSO MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO CMAE
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CED

**O Professor face à gestão disciplinar:
Um estudo sobre os saberes necessários a mediação dos conflitos na escola.**

APÊNDICE C – Carta Acordo

Eu, _____, professor lotado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Economista Rubens Vaz da Costa, concordo de livre e espontânea vontade participar do trabalho de pesquisa “O professor face à gestão disciplinar: um estudo sobre os saberes necessários a mediação dos conflitos na escola”, realizado pela aluna do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Ceará e devidamente autorizada pela gestora escolar desta unidade de ensino.

Outrossim, concordo que a aluna supra mencionada poderá observar as aulas por mim ministradas, bem como a mesma tem autorização para gravar as entrevistas das quais participarei.

Caucaia, 16 de outubro de 2008.

Professor

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
CURSO MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO CMAE
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CED

O Professor face à gestão disciplinar:
Um estudo sobre os saberes necessários a mediação dos conflitos na escola.

APÊNDICE D – Formulário sócio-econômico e cultural

1. Pessoais:

1.1 - Data de nascimento: ____/____/____

1.2 - Sexo: () Masculino () Feminino

1.3 - Estado Civil:

() Solteiro () Divorciado () Viúvo

() Casado () Separado () Outro

2. Formação: (especificar a área)

2.1 - Formação inicial ou graduação:

() Licenciatura – Área _____

() Bacharelado – Área _____

2.2 – Formação atual:

() Especialização () Doutorado

() Mestrado () Pós-doutorado

Área de concentração: _____

2.3 – Leituras que faz regularmente:

() Livros () Jornais

() Revistas () Internet

() Artigos () Outros Quais: _____

2.4 – Assuntos ou temas:

- | | | |
|-------------------------------------|------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Política | <input type="checkbox"/> Economia | <input type="checkbox"/> Psicologia |
| <input type="checkbox"/> Religião | <input type="checkbox"/> Educação | <input type="checkbox"/> Tecnologia |
| <input type="checkbox"/> Literatura | <input type="checkbox"/> Filosofia | <input type="checkbox"/> Outros Qual? _____ |

2.5 – Periodicidade de leitura:

- | | | |
|------------------------------------|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Diária | <input type="checkbox"/> Mensal | <input type="checkbox"/> Quadrimestral |
| <input type="checkbox"/> Semanal | <input type="checkbox"/> Bimestral | <input type="checkbox"/> Semestral |
| <input type="checkbox"/> Quinzenal | <input type="checkbox"/> Trimestral | <input type="checkbox"/> Anual |

2.6 – Eventos que participa para aperfeiçoar a formação profissional:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Seminários | <input type="checkbox"/> Pesquisa |
| <input type="checkbox"/> Congressos | <input type="checkbox"/> Eventos na própria escola que trabalha |
| <input type="checkbox"/> Cursos presenciais | <input type="checkbox"/> Eventos promovidos pela Secretaria de Educação |
| <input type="checkbox"/> Cursos a distância | <input type="checkbox"/> Outros Quais? _____ |
| <input type="checkbox"/> Grupos de estudo | |

3. Sócio profissional:**3.1 – Tempo de atuação como professor:**

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Menos de 01 ano. | <input type="checkbox"/> Entre 06 a 10 anos. |
| <input type="checkbox"/> Entre 01 a 03 anos. | <input type="checkbox"/> Mais de 10 anos. |
| <input type="checkbox"/> Entre 03 a 06 anos | |

3.2 – Regime de trabalho:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Concursado | <input type="checkbox"/> Cooperado |
| <input type="checkbox"/> Cargo comissionado | <input type="checkbox"/> Prestador de serviço |
| <input type="checkbox"/> Contratado | <input type="checkbox"/> Outro. Qual: _____ |

3.3 – Horas trabalhadas por mês:

- | | | |
|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 100h | <input type="checkbox"/> 200h | <input type="checkbox"/> 300h |
|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|

3.4 – Remuneração mensal:

- | | | |
|---------------------------------|---------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 01 SM* | <input type="checkbox"/> 03 SM* | <input type="checkbox"/> 05 SM* |
| <input type="checkbox"/> 02 SM* | <input type="checkbox"/> 04 SM* | <input type="checkbox"/> Mais de 05 SM* |

* Salário Mínimo

5.2 – Práticas de motivação dos alunos:

- () Persuasão/convencimento
- () Sedução/encantamento
- () Negociação
- () Diálogo
- () Recompensas
- () Punições
- () Outras Quais: _____

5.3 – Competências que predominam na prática pedagógica:

- () Referente aos valores que inspiram a sociedade democrática
- () Referente à compreensão do papel social da escola
- () Referente ao domínio de conteúdos.
- () Outras.

Quais: _____

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
CURSO MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO CMAE
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CED

**O Professor face à gestão disciplinar:
Um estudo sobre os saberes necessários a mediação dos conflitos na escola.**

APÊNDICE F – Roteiro de entrevista (1ª sessão)

01.O que você pensa a respeito da tarefa docente de realizar a gestão das relações de interação e de comunicação em sala de aula? Por quê?

02.Qual a sua compreensão sobre os conflitos relacionais ou atos considerados indisciplinados que interferem na interação e na comunicação em sala de aula e que o professor necessita mediar cotidianamente?

03.A que você atribui essa compreensão?

- a) É resultado dos conhecimentos construídos em sua formação para o magistério?
- b) De estudos ou leituras pós-formação inicial?
- c) Ou da sua própria experiência enquanto professor? Explique.
- d) Outros? Quais?

04.Em sua opinião que conhecimentos são necessários ao professor para intervir nas situações de conflitos relacionais e manutenção da harmonia na sala de aula? Por que você considera esses conhecimentos como importantes?

05.Há algo que você queira acrescentar sobre o seu pensamento acerca da tarefa da gestão das relações de interações e comunicação em sala de aula?

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
CURSO MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO CMAE
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CED

O Professor face à gestão disciplinar:

Um estudo sobre os saberes necessários a mediação dos conflitos na escola.

APÊNDICE G – Roteiro de entrevista (2ª sessão)

01. Quais as situações vivenciadas por você em aula que denotam os conflitos relacionais ou atos considerados indisciplinados?
02. De que forma você age para manter uma ambiência de ordem, de respeito, de tolerância e de cooperação na sala de aula entre alunos x alunos e aluno x professor?
03. Quais as intervenções pedagógicas realizadas quando a turma ou o aluno não cooperam ou não respeitam as regras de sala de aula? Dê exemplos e justifique sua forma de agir.
04. Em que você se fundamenta para praticar intervenções em sala de aula em situações consideradas de conflitos relacionais? De onde provém esse fundamento? Qual sua relação com a formação para tornar-se professor?
05. Diante das concepções e conhecimentos que você construiu na sua formação inicial e continuada, é possível perceber uma relação entre eles e a prática que você realiza na gestão das relações de interação e de comunicação na aula? Explique.
06. Acrescente o que desejar sobre a gestão das relações de interações e comunicação em sala de aula que você considera interessante compor neste estudo.