



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



Anais, Volume XVII, n. 1, set. 2023
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

Eixo 1

Políticas Públicas para a Educação Básica, Diversidade Étnico-racial e Legislação Educacional

**A (in)disciplina na sala de aula pelo olhar de professoras das escolas
municipais da Região Metropolitana do Recife-PE**

The (in)discipline in the classroom by the eyes of teachers of the municipal
schools of the Metropolitan Region of Recife-PE

Priscylla Karollyne Gomes Dias

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2022.16.01.20>

Recebido em: 07/09/2022

Aprovado em: 17/09/2023

Editores responsáveis:

Veleida Anahi Capua da Silva Charlot e Bernard Charlot



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



A (in)disciplina na sala de aula pelo olhar de professoras das escolas municipais da Região Metropolitana do Recife-PE

The (in)discipline in the classroom by the eyes of teachers of the municipal schools of the Metropolitan Region of Recife-PE

RESUMO

A questão desta pesquisa foi como as professoras da educação básica operam com aspectos discursivos que aplacam a angústia de movimentos de indisciplina dos sujeitos escolares no âmbito da sala de aula? O caminho de investigação que fizemos foi o de compreender como as professoras mobilizam um modo de identificação com o currículo e a prática docente, bem como o trabalho pedagógico na contemporaneidade, significando a própria constituição do trabalho docente na sala de aula por meio da (in)disciplina. O artigo considera um recorte de uma pesquisa maior, mobilizando fragmentos discursivos de entrevistas individuais com professoras para pensar a análise em torno da (des)identificação com a prática curricular, o trabalho e a profissão docente. Esta prática condiz com a abordagem discursiva e pós-estruturalista de pesquisa. Foram entrevistadas professoras vinculadas às redes municipais de ensino de Recife, Paulista e Jaboatão dos Guararapes, todas pertencentes à Região Metropolitana de Recife. A partir dos relatos das professoras que participaram desta investigação, foi possível perceber que a realidade educativa e educacional é conformada por aspectos de contrariedade e de conflito em torno da constituição do próprio significado da docência e da prática curricular.

Palavras-chave: Indisciplina. Prática Curricular. Trabalho Docente.

ABSTRACT



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



The question of this research was how do basic education teachers operate with discursive aspects that placated the anguish of indiscipline movements of school subjects within the classroom? The research path we did was to understand how teachers mobilize a way of identifying with the curriculum and teaching practice, as well as pedagogical work in contemporary times, meaning the very constitution of teaching work in the classroom through (in)discipline. The article considers a part of a larger research, mobilizing discursive fragments of individual interviews with teachers to think about the analysis around the (dis)identification with curricular practice, work and the teaching profession. This practice is consistent with the discursive and post-structuralist approach of research. Teachers linked to the municipal schools of Recife, Paulista and Jaboatão dos Guararapes, all belonging to the Metropolitan Region of Recife, were interviewed. From the reports of the teachers who participated in this investigation, it was possible to perceive that the educational and educational reality is conformed by aspects of setback and conflict around the constitution of the very meaning of teaching and curricular practice.

Keywords: Indiscipline. Curricular Practice. Teaching Work.

INTRODUÇÃO

Introdução

A escola tem como principal reflexo o projeto de valores da educação. Entretanto, valores são subjetivos e relativos às representações que os sujeitos têm de si mesmos. Desta forma, no ato de educar, há negociação constante de significados e de sentidos, bem como de conhecimentos e experiências (de si e dos outros). Essa negociação elabora um espaço intersubjetivo entre quem ensina e quem aprende. Neste caso, em relação aos professores, estes deveriam “ter consciência dos próprios valores para que pudesse[m] proceder a uma prática educativa mais efetiva, que levasse em conta os valores dos alunos” (SOUZA, 2005, p. 21). Esta é uma compreensão de Vera Lúcia Trevisan de Souza (2005) no livro “Escola e construção de valores - desafios à formação do aluno e do professor”. Essa compreensão já denuncia o imaginário social em torno da relação ensino e aprendizagem que envolve o trabalho docente e pedagógico na sala de aula.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



Em torno do trabalho docente, Miguel Arroyo (2013, p. 13) compreende que é a sala de aula a sua materialização e particularização por meio da intrínseca relação entre estudante e professor, alicerçada, por sua vez, pelo sentido político de influência curricular. Aqui temos relação com a ideia de currículo como território em disputa, e, como tal, “exposto a profanações” (ARROYO, 2013, p. 17) que se associam a lutas históricas e agenciam tentativas de romper com “verdades, dogmas, rituais, catedráticos e cátedras” (ARROYO, 2013, p. 17). Desta forma, um “docente-educador” envolve fidelidade “a rituais preestabelecidos”, sendo de igual maneira admitida a sensibilidade em torno da vida real que dinamiza aspectos de vivência tanto do professor como do estudante. Neste sentido, é preciso constituir uma função política e ética no contexto de trabalho docente na escola, sendo a instituição pública, por meio do ensino público, atribuidora de um caráter de valorização, reconhecendo a profissão docente enquanto uma “experiência nobre, séria” (ARROYO, 2013, p. 74).

Jorge Larrosa (2013), quando pensa a educação, contesta a autorreflexão do sujeito, considerando, por meio das obras de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), tido como um dos pais da pedagogia moderna, um paradoxo a autoconsciência. Isto porque o filósofo da educação compreende que a autoconsciência ou identidade pessoal “tem uma forma essencialmente narrativa”, sendo uma “forma sempre provisória e a ponto de desmoronar que damos ao trabalho infinito de distrair, de consolar ou de acalmar com histórias pessoais aquilo que nos inquieta” (LARROSA, 2013, p. 22). E ainda complementa: “é possível que não sejamos mais do que uma imperiosa necessidade de palavras, pronunciadas ou escritas, ouvidas ou lidas, para cauterizar a ferida” (LARROSA, 2013, p. 22).

A ferida a que Jorge Larrosa (2013) se refere é a identidade do sujeito na condição de refletir em torno deste nos meandros da sua relação na pós-modernidade. A identidade nestes termos, fragmentada pelos sistemas culturais de significação, representa diferentes momentos de identificação, sendo constituída por procedimentos históricos, e não mais como fator biológico. Com a mudança dos sistemas de significação e das representações culturais, há possibilidades de identificações que poderiam assumir de maneira contingencial a identidade do sujeito (HALL, 2015). Desta forma, há uma série de deslocamentos provocados no discurso do pensamento moderno a partir das contribuições teóricas de perspectivas que começam a dar preferência ao local e ao contingente, tomando as identidades a partir de uma lógica de incerteza e de dúvida a partir da desconfiança da certeza e das afirmações categóricas em torno do sujeito (SILVA, 2013).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



Levando em consideração essas problemáticas em torno da educação (não) escolar, e da constituição da subjetivação do trabalho docente, foi desenvolvida uma pesquisa que teve como principal objetivo compreender como os discursos das professoras da educação básica são montados em relação à prática curricular. Como tais discursos aparecem no assunto da disciplina e indisciplina em sala de aula, e como as professoras constituem o regime de práticas que conformam o trabalho docente e pedagógico em relação ao tema, constituíram objetivos deste presente artigo enquanto recorte desta pesquisa maior. Sendo assim, mobilizamos a investigação da pesquisa por meio de entrevistas individuais com professoras servidoras públicas, atuantes na condição de regentes da sala de aula em turmas da educação básica de escolas da rede municipal da Região Metropolitana de Recife (Pernambuco).

A questão desta pesquisa foi como as professoras da educação básica operam com aspectos discursivos que aplacam a angústia de movimentos de indisciplina dos sujeitos escolares no âmbito da sala de aula? O caminho de investigação que fizemos foi o de compreender como as professoras mobilizam um modo de identificação com o currículo e a prática docente, bem como o trabalho pedagógico na contemporaneidade, significando a própria constituição do trabalho docente na sala de aula por meio da (in)disciplina.

Disciplina ou indisciplina?

Joe Garcia (1999) compreende que é preciso retirar a concepção de indisciplina do quadro comportamental para pensar esse termo a partir de três aspectos: a conduta de alunos; a dimensão dos processos de socialização e dos relacionamentos dos alunos dentro e fora da escola; e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Desta forma, o conceito de indisciplina se torna disponível para compreender um referencial de duplo movimento, já que eventualmente a escola também pode ser considerada como indisciplinada. Com vistas a diminuir os efeitos dessa consideração, é importante tornar os espaços e os procedimentos escolares cada vez mais democráticos, de modo que não haja contestação a ponto de tornar o trabalho pedagógico turvo quanto a forma como os estudantes se relacionam com os professores, sendo estes os representantes da imagem burocrática da escola.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



A indisciplina que ocorre na escola não apresenta uma causa única, ou mesmo principal. Eventos de indisciplina, embora envolvendo um sujeito único, costumam ter origem em um conjunto de causas diversas, e cotidianamente reflete a complexidade de um conjunto de causas (GARCIA, 1999). De acordo com Joe Garcia (1999), precisamos levar em consideração essa complexidade de modo que pensemos em possíveis soluções para esta problemática. Mesmo reconhecendo a diversidade de causas que provocam o comportamento de indisciplina na sala de aula, o autor sistematiza a indisciplina a partir de dois grupos gerais:

as causas externas à escola e as causas internas. Entre as primeiras vamos encontrar, por exemplo, a influência hoje exercida pelos meios de comunicação, a violência social e o ambiente familiar. As causas encontradas no interior da escola, por sua vez, incluem o ambiente escolar e as condições de ensino-aprendizagem, os modos de relacionamento humano, o perfil dos alunos e sua capacidade de se adaptar aos esquemas da escola. Assim, na própria relação entre professores e alunos habitam motivos para a indisciplina, e as formas de intervenção disciplinar que os professores praticam podem reforçar ou mesmo gerar modos de indisciplina (GARCIA, 1999, p. 104).

Este autor considera que é importante olharmos para a prática do trabalho docente e pedagógico na escola e na sala de aula como interrelacionada às condutas de indisciplina que os estudantes apresentam no ambiente escolar. Neste sentido, o autor ainda chama atenção para uma dissociação entre as condutas de indisciplinas escolares e as práticas de violência, separando os termos e designando aos aspectos vivenciados na escola como aqueles aptos a uma condição de indisciplina (e não de violência). Destarte, o autor considera que “quanto à própria natureza da indisciplina, cabe às escolas desenvolver uma política disciplinar institucional, que especifique estratégias de prevenção e intervenção, tanto em nível da escola como um todo quanto em nível de sala de aula em particular” (GARCIA, 1999, p. 105).

Embora considerando a necessidade de uma política interna de prevenção e de intervenção disciplinar nas escolas, Joe Garcia (1999) considera como importante a necessidade de programas de formação de professores que estão atuando em sala de aula para lidar com esses aspectos da indisciplina. No olhar do autor, não apenas a formação continuada de professores se coloca necessária como também a “reinvenção” da escola. Mas no que diz respeito aos estudos sobre indisciplina no ambiente escolar não apenas se considera a necessidade de reformulação da escola, como também a própria redefinição do termo “disciplina”.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



Em estudo sobre as dissertações de mestrado publicadas no Brasil entre os anos de 2009 e 2013, e vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação, tendo como tema a disciplina e a indisciplina escolar, Camila Castro e Luciana Rodrigues (2016) concluíram que tais estudos “chamam a atenção para a indisciplina como resposta às formas de controle do corpo praticadas na escola, ao passo que criticam a perspectiva que explica a indisciplina como resultado da ausência de arranjos socioafetivos e ao desinteresse dos alunos em relação aos estudos, visto como algo a eles inerentes” (CASTRO; RODRIGUES, 2016, p. 26). Desta forma, quando as dissertações compreendem “a indisciplina como sinônimo de resistência, tais estudos não apenas negaram a dimensão formativa da disciplina, como também, desconsideraram o poder que a realidade extraescolar exerce sobre as questões educacionais” (CASTRO; RODRIGUES, 2016, p. 34).

Foi possível também perceber nesses estudos certa preocupação em identificar as causas para a ocorrência da indisciplina dos estudantes no ambiente escolar, responsabilizando a família pela indisciplina dos sujeitos escolares, “sem, contudo, discutir a importância da autoridade para a construção psíquica dos sujeitos e para o processo de disciplinamento” (CASTRO; RODRIGUES, 2016, p. 34). Os estudos analisados “também destacaram a necessidade de repensar a escola, especialmente no que se refere à formação de professores, pois consideraram que uma das atitudes que contribuem para a manutenção da indisciplina escolar é o despreparo docente para lidar com os comportamentos indisciplinados” (CASTRO; RODRIGUES, 2016, p. 34).

As autoras (CASTRO; RODRIGUES, 2016) defendem que tanto a disciplina quanto a indisciplina, no processo formativo que envolve estudantes e professores, precisam ser pensadas considerando o contexto social em que as formas técnicas e tecnológicas de vida se desenvolvem. Desta forma, “a discussão acerca da dimensão formativa da disciplina e a respeito das manifestações da indisciplina deve acontecer considerando a onipresença das imagens audiovisuais como um elemento que tem formado o comportamento dos agentes educacionais nas escolas” (CASTRO; RODRIGUES, 2016, p. 35).

As autoras consideram, a partir de uma abordagem teórica de Theodor W. Adorno (1903-1969) e Christoph Türcke, que a disciplina é uma “resistência aos choques audiovisuais que proporcionam a não permanência nos objetos, enquanto a indisciplina pode ser entendida como sinônimo de acomodação e de conformismo, na medida em que contribui para a manutenção da heteronomia” (CASTRO; RODRIGUES, 2016, p. 35). Há defesa, por parte das autoras, da importância de análise dos fenômenos educacionais, considerando que “a dicotomia que compreende a indisciplina como resistência e a disciplina como docilização produzida com a organização dos espaços e tempos escolares” é um desvio do pensamento em torno “das consequências humanas trazidas com o desenvolvimento científico e tecnológico” e que influenciam “o comportamento dos alunos nas instituições de ensino” (CASTRO; RODRIGUES, 2016, p. 35).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



É nessa imbricação entre a disciplina e a indisciplina que propusemos ouvir as professoras a partir de uma abordagem discursiva e pós-estruturalista de pesquisa.

A pesquisa a partir da abordagem discursiva e pós-estruturalista

A pesquisa em educação tem sido considerada como formulação de respostas para problemas da realidade, estando os pressupostos de quem a realiza presentes durante todo o processo de desenvolvimento investigativo (LÜDKE; ANDRÉ, 2014). Sendo assim, diversas tentativas de tornar o campo das ciências sociais como um campo de conhecimento confiável têm sugerido diferentes formas de fazê-lo. Alves-Mazzotti (1999) afirma que não há um único modelo de validação das pesquisas no campo das ciências sociais e que muitas vezes os procedimentos investigativos são reconfigurados de acordo com a proposta de cada pesquisa.

Assumir a perspectiva discursiva e pós-estruturalista em um estudo acadêmico significa pensar “implicações (anti)epistemológicas” (OLIVEIRA *et al.*, 2013) sobre a escolha do problema, o percurso para o alcance dos objetivos e a análise teórico-metodológica escolhida. De acordo com Priscylla Dias (2019b), em diálogo com dois outros trabalhos (OLIVEIRA *et al.*, 2013; OLIVEIRA, 2018), o estudo inscrito em uma abordagem discursiva e pós-estruturalista envolve algumas implicações: i) o entendimento de que as práticas sociais no cotidiano de uma dada realidade, no campo da educação, por exemplo, são constituídas por conflitos e por contradições; ii) a apreensão de que a prática investigativa se constitui por práticas científicas caracterizadas por “lógicas e processos ontopolíticos”; iii) a compreensão de que as respostas sobre o problema precisam ser questionadas durante o próprio processo de investigação; iv) o entendimento de que a explicação da ocorrência de um fenômeno precisa ser “contingente e parcial” (OLIVEIRA, 2018); e v) a inserção do estudo em uma disputa pela sua própria validação, no que diz respeito o convencimento da comunidade acadêmica da sua relevância (OLIVEIRA *et al.*, 2013).

A partir de contribuições da Teoria Política do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015), Gustavo Oliveira (2018) propôs uma articulação com a Análise do Discurso Francesa que compreende a proposta de “um tipo de prática analítica com rigor científico, mas que também seja perpassada por condições de criatividade e de abertura metodológica” (DIAS, 2019b, p. 39). Podemos dizer também, em diálogo com Priscylla Dias (2019b), que a relação entre Análise do Discurso e Teoria do Discurso tem como efeito a constituição de um campo de estudos identificado como “Subjetividades Coletivas”. Sendo assim,

[as subjetividades coletivas] se relaciona(m) com o campo político, mobilizando aspectos em torno: da construção de sentidos por meio da linguagem; da mobilização de uma cadeia de significantes; da constituição de pontos de articulação; e da posição de sujeito permeada por uma dinâmica social. O debate com as subjetividades coletivas [...] apreende as reflexões críticas em torno de uma compreensão de currículo enquanto campo discursivo e cultural que é constantemente perpassado por [...] uma teoria política do discurso no que diz respeito à identificação dos sujeitos com a estrutura social



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



(DIAS, 2019b, p. 96).

A “problemática discursiva” associa aspectos de língua, atividade comunicacional, e conhecimento, que correspondem, respectivamente, a três disciplinas: linguística, sociologia, e psicologia. Enquanto a contribuição da linguística é de analisar os “recursos semióticos disponíveis em uma sociedade”, a atividade comunicacional e o conhecimento psicológico visam empreender que “diversos tipos de saberes, individuais e coletivos, [são] mobilizados na construção do sentido dos enunciados” (MAINGUENEAU, 2015, p. 30). Por enunciado, se entende o “encontro de uma conjuntura intelectual e de uma prática escolar” que tem por objetivo “explicar textos em sua materialidade discursiva” e “pluridimensional” relacionada a linguagem, ideologia, subjetividade, história e sociedade (SOARES *et al.*, 2013, p. 262).

Na Linguística a língua é um “sistema de signos”, e na Gramática normativa, um “sistema de regras formais”. Considerando “que há muitas maneiras de significar (...) os estudiosos começaram a se interessar pela linguagem de uma maneira particular que é a que deu origem à Análise do Discurso” (ORLANDI, 2015, p. 13). Sujeitos que analisam o discurso “se interessam pela maneira pela qual, em uma sociedade determinada, a ordem social se constrói por meio da comunicação” (MAINGUENEAU, 2015, p. 33). A tentativa de superar uma análise estritamente linguística fez com que a comunicação fosse compreendida como um processo de interação verbal que se constitui por meio de “componentes enunciativos”, tais como a identificação em torno do sujeito interlocutor, do sujeito enunciador, e das enunciações (virtuais ou ditas reais), que organizam estruturalmente a língua (SOARES *et al.*, 2013).

A análise que tem o discurso como objeto possibilita “esclarecer uma questão estritamente discursiva”, de “ter como propósito responder a problemas sociais” ou de “questionar outros campos de saber” (MAINGUENEAU, 2015, p. 33). Tais possibilidades permitem que a análise do discurso se torne uma disciplina, uma corrente e ou um território. Há um modo de estudar o discurso que agrupa sujeitos especialistas de diferentes áreas de conhecimento, conformando uma “dinâmica criadora na pluridisciplinaridade” (MAINGUENEAU, 2015, p. 50). Esse modo é denominado por territórios do discurso, em que possibilita o aparecimento de novos objetos de investigação, novos campos de análise... fazendo emergir novas correntes e, até mesmo, novas disciplinas do discurso. Os territórios do discurso envolvem uma análise voltada para “um tema mobilizador mais ou menos circunscrito” em que se admite “um setor da vida social” por meio da constituição de “fenômenos sociais percebidos em determinado momento como importantes – qualquer que seja a razão –, cujo estudo é considerado necessário por um conjunto de pesquisadores” (MAINGUENEAU, 2015, p. 50). Ou seja, o que caracteriza os territórios não é a vinculação com perspectivas teóricas e metodológicas rigidamente assumidas, mas sim a possibilidade de um hibridismo entre as diferentes áreas de conhecimento.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



É possível dizer de duas noções de discurso no âmbito da análise do discurso: uma compreendida por “pesquisas empíricas sobre o funcionamento dos textos”, e outra admitida por “teorias de ordem filosófica” (MAINGUENEAU, 2015, p. 23). Respectivamente, se trata de uma perspectiva de discurso inserida na linguística e de uma perspectiva de discurso que se situa fora da linguística. Desta forma, os sujeitos analistas do discurso podem se distribuir em dois tipos de população. O primeiro tipo corresponde a sujeitos analistas em um grupo que canônico. Os sujeitos “especialistas do discurso” que fazem parte da análise do discurso propriamente dita não devem reduzir o discursivo à linguística, tão pouco às relações sociais e psicológicas, precisando se afastar de um sentido “empático” do texto, que visa promover uma “fonte inesgotável” de sentidos (MAINGUENEAU, 2015). O segundo tipo de população considera a análise do discurso apenas como uma ferramenta, em que o discurso é apreendido como uma fonte de indícios que permite o sujeito acessar uma “realidade” fora da linguagem. Essa compreensão, na visão de Dominique Maingueneau (2015), torna flexível a fronteira entre análise do discurso e a análise do conteúdo.

De acordo com Dominique Maingueneau (2015), a instabilidade em compreender a análise do discurso decorre da própria compreensão de discurso que se emprega: como substantivo não contável (“isto deriva do discurso”); como substantivo contável (“cada discurso é particular”). A polivalência da compreensão em torno do discurso diz respeito à análise de objetos empíricos (como o discurso funciona) e ao ato que transcende a comunicação particular (reflexões situadas em teorias de ordem filosófica). O discurso pode ser apreendido por um conjunto de textos ou além de textos particulares, sendo, neste sentido, considerados aspectos conceituais que decorrem de uma perspectiva foucaultiana de análise. O “discurso pedagógico”, por exemplo, apreende um conjunto diversificado de textos cujos gêneros são bastante diferentes, como atas, diários de classe, regimentos escolares, documentos curriculares... (DIAS, 2019b).

Por “discurso”, de acordo com Dominique Maingueneau (2015), se compreende, então, uma natureza cuja ordem é diversificada, pois consiste em uma dimensão normativa de: disciplina (geografia, astronomia); posicionamento (discurso comunista, discurso surrealista); temática (o discurso sobre a educação pública, o discurso sobre o movimento religioso); produção em uma determinada área da sociedade (discurso jornalístico, discurso financeiro); produção verbal específica em uma categoria de sujeitos locutores (discurso dos banqueiros, discurso de familiares dos sujeitos estudantes).

Tendo o sujeito pesquisador ocupado uma posição enunciativa na conformidade de discursos, inclusive no próprio âmbito da análise discursiva em que se situa, produzindo “um novo texto” (ROCHA *et al.*, 2004), nas reflexões de Dominique Maingueneau é possível entender que um conjunto de enunciações contribuem para a compreensão de como a linguagem textual se movimenta na comunicação verbal escrita por meio de aspectos não verbais da comunicação (SOARES *et al.*, 2013).

A pesquisa em educação na perspectiva discursiva e pós-estruturalista precisa admitir um movimento de intervenção na realidade em termos de questionar a suposta essencialidade que a compõe (DIAS, 2019b). É a pesquisa, então, uma construção que se faz “teoreticamente” em torno da interrogação de “discursos sociais, no campo observado”, em prol da percepção de como os “problemas são construídos, quais as vias de solução intuídas nesses discursos”, e “como essas soluções possíveis são condicionadas pelos problemas que e como são formulados” (OLIVEIRA



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



et al., 2013, p. 1334, grifo dos autores).

As professoras e a imagem da (in)disciplina

O termo “recurso projetivo” (OLIVEIRA, 2018) se refere a um modo de prática na investigação empírica que tem como objetivo mobilizar a percepção dos sujeitos em torno dos sentidos sobre a identificação frente a um dado tema/contexto/conteúdo/assunto. O objetivo de utilizar a Imagem 1 na entrevista foi deslocar a identificação com a profissão docente de forma que ajude a pensar o trabalho pedagógico enquanto possibilidade de constituição de uma política instituinte no desejo das professoras (DIAS, 2019b). Isto porque, se no contrato social entre os sujeitos escolares nem tudo pode ser dito, na ativação da subjetivação por meio do recurso projetivo é possível perceber que alguns aspectos em torno da (des)estrutura do trabalho docente e pedagógico vêm à tona.

Foi realizada uma pesquisa em torno de imagens postadas em grupos públicos de professores no Facebook a respeito da situação docente em sala de aula. Tais imagens, caracterizadas como “memes da internet” (imagens com conceitos de humor que são divulgadas pela internet), promulgam o imaginário da indisciplina na escola e, mais especificamente, na sala de aula da educação básica. Esse imaginário reafirma o sentimento compartilhado por comentários públicos que usuários dos grupos realizaram.

Neste presente trabalho, foram escolhidos como fragmentos discursivos recortes da entrevista individual com as professoras, fragmentos que constituem relatos em torno do recurso projetivo utilizado nas entrevistas (Imagem 1). Podemos dizer que fragmentos discursivos são recortes do corpus de análise, ou seja, “fragmentos escolhidos para a disposição da análise discursiva” (DIAS, 2019a). Neste sentido, são estabelecidos critérios de acordo com os objetivos da investigação, a fim de promover a viabilidade da análise. Durante a entrevista com as professoras, procuramos perceber os processos de subjetivação que a Imagem 1 ativa no contexto de conformidade com a prática curricular desenvolvida em sala de aula.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



Imagem 1: reprodução. Autoria desconhecida. Acesso em grupo aberto no Facebook em 2018.

Para fins de preservação da identidade das participantes na pesquisa, consideramos os termos “Professora 1”, “Professora 2”, “Professora 3”, “Professora 4”, “Professora 5”. As Professoras 1 e 2 possuem vínculo na condição de servidoras públicas em escolas da rede municipal de Recife. Já as Professoras 3, 4 e 5 se vinculam na condição de servidoras públicas à rede municipal de Paulista, tendo as Professoras 3 e 4 regime de contrato com a rede municipal de Jaboatão dos Guararapes. Todas as cidades das redes municipais de ensino fazem parte da Região Metropolitana de Recife (Pernambuco).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



A Professora 1, que atua no ciclo de alfabetização do ensino fundamental da Prefeitura de Recife, ao olhar a Imagem 1, fica por um longo tempo em silêncio. E relata:

[Pausa longa] Olha a influência da família na escola [sorri]. Qual é o respeito que essas crianças têm com o professor? Aí você vai e pesquisa: quem são os pais dessas crianças? O que ele[s] pensa[m] da escola e da professora? Se... Você pode até encontrar neles, os pais, analfabetos, que vão de encontro a qualquer coisa que a escola queira propor. Porque a escola cobra uma posição, a escola exige uma, uma... uma parceria e eles não querem. Aí o que é que eles fazem? Instruem. (PROFESSORA 1, grifo nosso).

A Professora 1 compreende que a relação entre escola e família é intrínseca ao trabalho docente (“Olha a influência da família na escola”), considerando possibilidades de dissociação entre nível cultural escolar e o comportamento que as crianças precisam assumir na escola. Para isso, admite a influência do nível de instrução dos pais e a formação que os estudantes apreendem na escola (“A escola cobra uma posição, a escola exige uma parceria e eles [os pais] não querem”). Isto se revela no formato de parceria da escola com a família em que nem sempre é positiva para o trabalho docente (“Aí o que é que eles fazem? Instruem”).

A Professora 2, servidora pública da rede municipal de Recife, atuante na sala de aula da Educação de Jovens e Adultos, assumindo também a posição de coordenadora pedagógica da mesma instituição em que trabalha a Professora 1, desenvolve o seguinte relato:

Eita, essa aqui é a realidade de muita gente, né. Atualmente... [pausa curta] Eu confesso a você que eu já, em algum momento da carreira, eu já vivi uma situação, né, parecida, assim, de... de assumir turma extremamente indisciplinada. [...] Uma, uma situação de indisciplina e de desrespeito com o professor, com a professora, ela sempre tem muita coisa por trás, né. Então às vezes é, é um ócio do... do momento. Às vezes é... é cheia demais. [...] É... às vezes é... é uma questão de quantitativo, enfim, tem muitas coisas que perpassam, né, por... pela imagem, né. [...] Incomoda ver porque eu acredito que é o profissional, talvez, que seja mais desrespeitado no exercício de sua profissão, né. (PROFESSORA 2, grifo nosso).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



A Professora 2 desloca a responsabilidade pelo comportamento de indisciplina na escola para a figura docente, quando admite que o trabalho pedagógico em sala de aula pode apresentar momentos ociosos, ou até mesmo se deparar com o elevado quantitativo de estudantes na turma (“Uma situação de indisciplina e de desrespeito com o professor, com a professora, ela sempre tem muita coisa por trás”). Mas a Professora 2 também considera que o teor principal da imagem consiste na falta de respeito com a profissão docente, ressaltando a compreensão de ser esta a profissão mais desrespeitada no âmbito da execução das suas próprias atividades (“Incomoda ver porque eu acredito que é o profissional, talvez, que seja mais desrespeitado no exercício de sua profissão”).

A Professora 3 é servidora pública na rede municipal de Paulista com contrato temporário na rede municipal de Jaboatão dos Guararapes.

[...] Veja, eu tenho muita dificuldade de falar da minha relação com a escola para com os outros professores. Porque eu amo a escola, eu amo estar com os meninos, e eu amo fazer o que eu faço. E eu sei que isso não é consenso, entre os professores. Então, trazer esse tipo de fala é tipo estar ofendendo alguns sujeitos, né. É muito ruim isso. [...] Eu nunca presenciei isso. Não materializo isso, não reconheço isso como uma cena da escola. Nunca. [...] Contudo, eu não nego essa imagem. (PROFESSORA 3, grifo nosso).

A experiência de sala de aula que a Professora 3 relata considera um antagonismo no trabalho docente em que os sujeitos antagonistas são os próprios sujeitos do trabalho docente pedagógico. A Professora 3, então, compreende que o outro discursivo do seu relato se diferencia do seu trabalho docente e pedagógico de tal modo que lhe permite reelaborar os sentidos apresentados pela imagem que lhe foi apresentada. Temos aqui um duplo sentido em torno do trabalho desenvolvido em sala de aula pela professora: aquele em que se torna agradável estar no exercício docente, ao mesmo tempo em que se sentir assim significa não fazer parte do sentido compartilhado pelo corpo docente (“Eu amo a escola, eu amo estar com os meninos, e eu amo fazer o que eu faço. E eu sei que isso não é consenso, entre os professores”).

A Professora 4, atuando na Educação Infantil em uma escola da rede municipal de Paulista, e com contrato de serviço em Jaboatão dos Guararapes no Ensino Fundamental, relata:

É essa a imagenzinha da escola atual. [A professora me mostra a imagem sorrindo]. [...] A professora... Isso é o que acontece atualmente. A gente entra na sala de aula, a gente não tem respeito dos alunos. Né. Por isso que eu gosto tanto da Educação Infantil. Porque eles entram, eles ainda entram com certo respeito com relação a você, mas eu tou numa turma de segundo ano, que meus alunos de sete, oito anos, não me respeita[m], né. Então, você tem que tá o tempo todinho dando uma de autoritária



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



, né, pra ter a questão de ter autoridade sobre aquela turma. Não a autoridade de tá mandando, num sei o quê. Mas ter uma autoridade em relação ao respeito, pra eles te respeitarem, né. Porque ali você tem que mostrar que você tá desempenhando um trabalho que é importante pra eles. É o trabalho... É todo um processo de conscientização, de pai e de aluno. Então, isso aqui, né, os alunos, é... desrespeitando o professor, isso é um reflexo da sociedade. A sociedade não respeita mais o professor, né. Então, foi se perdendo a valorização do professor na sociedade, né. Principalmente aqui no Brasil. Né? Então, o professor é tomado como qualquer coisa, recebe qualquer coisa. E se acha que pra ser professor é qualquer um que pode ser professor. Então, quando o professor falta, a merendeira pode ir pra a sala do professor, porque é como se o nosso, o nosso, o nosso título, nossa formação, né, fosse uma formação fácil pra qualquer um. E não é, né. É mais ou menos isso. (PROFESSORA 4, grifo nosso).

A Professora 4 compreende uma relação com o fio discursivo que a Professora 1 também compreende na sua enunciação. Aqui, a Professora 4 constitui o trabalho docente como aquele que perdeu a autoridade no cenário atual da sociedade brasileira. Sendo assim, compreende a necessidade de restaurar a autoridade (“você tem que tá o tempo todinho dando uma de autoritária”; “ter uma autoridade em relação ao respeito, pra eles te respeitarem”) como forma de conscientização em torno da importância do trabalho que é desenvolvido na parceria com os estudantes. (“todo um processo de conscientização”). Podemos perceber também os tons de angústia que ressaltam no relato da Professora 4 quando tenta considerar a exclusividade da profissão docente (“porque é como se o nosso título, nossa formação, fosse uma formação fácil pra qualquer um. E não é”).

A Professora 5 é servidora pública na rede municipal de ensino de Paulista, atuando na Educação Infantil. E quando cruz o seu olhar pela primeira vez com a imagem tem a seguinte reação:

Oh, meu Deus! [sorri]. Me lembrou alguma coisa essa imagem. É... Pronto, esse é um... esse [sic] é uma das frustrações, do professor. É você chegar numa sala de aula e se deparar numa situação assim... de... como se não... Eu já passei por situações assim, de... virar a noite acordada, fazendo planejamento, de abrir mão de tá com a minha família, de tá com a minha filha, de querer fazer o melhor e chegar lá, pra colocar aquele planejamento em prática, cheia de ansiedades, e ouvir os alunos, dizendo... “gente, vamos participar”, tentar instigar, de tá... E olharem e me dizerem assim: “a gente não vai fazer”, “a gente não tá afim”. E você naquele momento se abrir, e dizer: “olhe, eu passei a noite inteira acordada, organizando isso pra vocês, tou dando o melhor... pra fazer o melhor, vamos valorizar...”. E você ouvir: “a gente não lhe pediu pra fazer nada. Fez porque quis. Problema é seu”. Então, é muito frustrante. [...] E... é ter jogu de cintura, né. É tentar contornar, é tentar conquistar essa relação de afetividade... mas infelizmente nem sempre a gente consegue. Aí desrespeita, né, a... a figura do professor. (PROFESSORA 5, grifo nosso).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



A Professora 5 tem no seu relato a angústia de fazer parte do corpo docente, quando recorda de um momento em específico de sua atividade como professora, significando-a como “muito frustrante”. Em associação discursiva com o que apreende a Professora 4, a Professora 5 considera que é preciso “ter jogo de cintura” e “tentar contornar, tentar conquistar essa relação de afetividade” (PROFESSORA 5), considerando sentidos em torno de uma fantasia social que sustenta a sua significação com a profissão e o trabalho docente. Isto condiz com uma das habilidades e das competências que os sujeitos profissionais da educação, principalmente as professoras, precisam sustentar quando no momento de trabalho docente. Aplacar a angústia da realidade por meio de tons que remetem a uma fantasia do super-herói na educação (DIAS, 2019b).

A partir dos relatos das professoras que participaram desta investigação, foi possível perceber que a realidade educativa e educacional é conformada por aspectos de contrariedade e de conflito em torno da constituição do próprio significado da docência e da prática curricular. Sendo assim, “ser professora” na contemporaneidade condiz com argumentar em torno de uma crítica que pauta também na aceitação dos termos postos em um jogo de relações de poder que envolve não apenas a formação do outro discursivo, sujeito estudante, como também a formação de si mesma enquanto sujeito profissional da educação. Podemos também perceber que as professoras apresentam um fio discursivo que vai desde o contexto familiar dos estudantes que não estimula o envolvimento e o compromisso com os estudos na escola (Professora 1), passando por um sentido de fragilidade no trabalho docente frente a sala de aula em assumir uma postura de ociosidade na proposta para com os alunos (Professora 2), ou até mesmo de não reconhecimento com a profissão docente (Professora 3) ao não assumir uma postura de autoridade (Professora 4) que envolve também, em diversos momentos um sentimento de frustração (Professora 5).

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



O objetivo deste trabalho foi entender como a indisciplina emerge na configuração da prática curricular a partir da identificação das professoras com a imagem que foi projetada quando no momento de entrevista durante o desenvolvimento de uma pesquisa maior. Os resultados da análise consideram que as professoras mobilizam uma prática discursiva que compreende sentidos ambigüidade em torno do trabalho docente e pedagógico frente aos aspectos de indisciplina. Ao mesmo tempo em que encontramos sentidos de valorização nos relatos das professoras, também percebemos aspectos de angústia e de sofrimento, mas que logo são sobrepostos por um certo amor pela profissão. Podemos até mesmo concluir que um dos preços que se paga em torno da manutenção com a identificação da imagem com o trabalho docente consiste em driblar, contornar, superar, ou até mesmo “ter jogo de cintura”, com o objetivo de buscar a valorização tão bem esperada e quista na sociedade, já que ainda são muitas as promessas na escola enquanto importante para a melhoria da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Rio de Janeiro: Petrópolis, Editora Vozes, 2013.

CASTRO, C. S. de.; RODRIGUES, L. A. Disciplina e indisciplina escolar em tempos de sociedade excitada. **Impulso**, Piracicaba, n. 26, v. 67, 23-37, set.-dez. 2016. Disponível: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/2607/1913>. Acesso em: 05 set 2022.

DIAS, P. K. G. Fragmentos discursivos de situações enunciativas: das pesquisas em Histórias em Quadrinhos para a educação escolar. **Revista Falange Miúda**, v. 5, p. 110-132, 2019a. Disponível em: <https://www.falangemiuda.com.br/index.php/refami/article/view/261>. Acesso em: 05 set 2022.

DIAS, P. K. G. “É a escola dos meus sonhos, mas não é a escola pública”: o que (des)aparece no currículo entre desejos e fantasias. 2019. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019b.

GARCIA, J. Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **R. paran. Desenv.**, Curitiba, n.95, jan./abr. 1999, p. 101-108. Disponível: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4813435>. Acesso em: 04 set. 2022.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2015. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.

LACLAU, E; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática e radical. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPQ, 2015. Tradução: Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral.

LARROSA, J. **Pedagogia profana** – danças, piruetas e mascaradas. 5. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. Tradução de Alfredo Veiga-Neto.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação** – abordagens qualitativas. 2. ed. 2. reimp. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MAINGUENEAU, D. **Ethos** – ethos e apresentação de si nos sites de relacionamento. In: DOMINIQUE, D. SOUZA-E-SILVA, M. C. P. de; POSSENTI, S. (Orgs.). **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 79-98. Tradução de Luciana Salazar Salgado.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. 6. ed. ampl. 3. reimp. São Paulo: Cortez, 2013. Tradução de Maria Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha.

MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. Tradução de Sírio Possenti.

OLIVEIRA, G. G. S. de. Provocações para aguçar a imaginação/invenção analítica: aproximações entre a Teoria Política do Discurso e Análise do Discurso em Educação. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M. de; OLIVEIRA, G. G. S. de. (org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora Universitária, 2018, p. 169-216.

OLIVEIRA, G. G.; OLIVEIRA, A. L.; MESQUITA, R. G. de. A teoria do discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, out./dez., p. 1327-1349, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n4/17.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

ORLANDI, E. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 12 ed. São Paulo, Campinas: Pontes Editores, 2015.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
27 a 29 de setembro de 2023



ROCHA, D.; DAHER, M. Del C.; SANT'ANNA, V. L. de A. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. **Polifonia**, v. 8, n. 8, p. 1-19, 2004. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1132/896>. Acesso em: 12 dez. 2017.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade** – uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SOARES, A. F.; SELLA, A. F.; COSTA-HÜBES, T. Maingueneau. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral. (org.). **Estudos do discurso** – perspectivas teóricas. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 261-280.

SOUZA, V. L. T. de. **Escola e construção de valores** - desafios à formação do aluno e do professor. São Paulo: Edições Loyola, 2005.