

<http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321-11019>

Reflexões sobre o discurso docente acerca da indisciplina e do mau desempenho escolar

*Reflections on teachers'
discourse about indiscipline
and poor school performance*

Roberta Rafaela Bernardino da Silva SOARES (Unilab)
rafaelalis@bol.com.br

Otávia Marques de FARIAS (Unilab)
otavia@unilab.edu.br

SOARES, Roberta Rafaela Bernardino da Silva; FARIAS, Otávia Marques de. Reflexões sobre o discurso docente acerca da indisciplina e do mau desempenho escolar. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, p. 93-118, jan./abr. 2018.

Resumo: O discurso não é neutro, nem ingênuo. Ele administra e articula memórias, ideologias e silêncios que constituem o homem e sua história. Partindo de tais pressupostos, este estudo analisa o discurso docente sob a perspectiva da Análise do Discurso francesa, fundamentando-se principalmente em Orlandi (2003), Brandão (2004) e Maingueneau (2005). Examinamos os posicionamentos de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II sobre indisciplina e mau desempenho escolar. Para isso, foram realizadas e registradas em arquivos de áudio seis entrevistas semiestruturadas com professores do município de Barreira e sete entrevistas com professores do município de Redenção, ambos situados na região do Maciço de Baturité, no Ceará. Problematizamos os entrecruzamentos discursivos presentes no discurso docente e refletimos sobre a construção simbólica da realidade a partir do olhar desses sujeitos aparentemente neutros, mas carregados de ideologias. Em nossas entrevistas, percebemos que os docentes apropriaram-se de quatro ideias socialmente instituídas: a) A interação em sala é regulada pelo professor; b) A indisciplina é fruto da relação do aluno com seu contexto familiar; c) Respeito

se associa à ideia de temor; d) Afetividade é o principal instrumento de aproximação com os alunos. Os resultados apontam para tensões entre o discurso da pedagogia atual e o discurso da pedagogia tradicional, frequentemente misturados nos enunciados do *corpus* coletado; para a ação da memória e do esquecimento, na constituição do discurso analisado, no sentido de reformular pré-construídos e produzir o efeito de novidade; para a presença de discursos outros, como o sexista, o capitalista, o jurídico e o religioso, também evidenciada nos textos analisados.

Palavras-chave: Discurso docente. Memória discursiva. Indisciplina.

Abstract: Discourse is neither neutral nor naive. It manages and articulates memories, ideologies and silences that constitute man and his history. From such assumptions, this study analyzes teachers' discourse from the perspective of french discourse analysis, based on Orlandi (2003), Brandão (2004) and Maingueneau (2005). We examine the position of Portuguese Language Teachers of Junior High School on indiscipline and poor school performance. For that, six semi-structured interviews with teachers from the municipality of Barreira and seven interviews with teachers from the municipality of Redenção were conducted and recorded in audio files. Both cities are in the region of Maciço de Baturité, in the state of Ceará, situated in the Brazilian northeast. We problematize the discursive intersections present in teachers' discourse and reflect upon the symbolic construction of reality from the perspective of these subjects, who are apparently neutral, but in fact loaded with ideologies. In our interviews, we noticed that teachers appropriated themselves of four socially instituted ideas: a) Classroom interaction is regulated by the teacher; b) Indiscipline is the result of student's interaction with his / her family context; c) Respect is associated with the idea of fear; d) Affectivity is the main instrument of rapprochement with students. The results point to tensions between the discourse of the current pedagogy and the discourse of traditional pedagogy, often mixed in the collected corpus statements; to the action of memory and oblivion over the analyzed discourse constitution, in the sense of reformulating pre-constructed ideas and producing the novelty effect; to the presence of other discourses, such as the sexist, capitalist, juridical and religious, also evidenced in the analyzed texts.

Keywords: Teacher discourse. Discursive memory. Indiscipline.

O posicionamento docente

A indisciplina é tema recorrente no âmbito escolar. Debate-se sobre suas causas e efeitos no desempenho dos discentes e sobre o papel da sociedade e dos professores nas tentativas de amenização dessas causas e efeitos. Na construção desse debate, produziu-se vasta literatura, boa parte voltada para os profissionais da Educação. Entre vários autores que tratam do assunto (GARCIA et al., 2012), citamos, inicialmente, Pirola e Ferreira (2007), que apontam a indisciplina como um argumento justificador da exclusão de alunos na escola, e Santos (2010), que analisa o discurso de professores, considerando noções de identidade e assujeitamento.

Essas leituras fomentaram nosso interesse pelo discurso docente com o foco nos posicionamentos discursivos dos professores,

mais especificamente os de Língua Portuguesa. Haja vista que o professor é um sujeito histórico constituído por ideologias, buscamos analisar os movimentos de produção de efeitos de sentido presentes em seus enunciados, que nos dão pistas sobre a realidade que constrói discursivamente sobre sua(s) identidade(s) e, com isso, procuramos compreender os posicionamentos desses docentes com relação à indisciplina e ao mau desempenho discente.

Nos momentos iniciais desta pesquisa, partimos da concepção de indisciplina como algum comportamento que subverte as regras socialmente compartilhadas de uma sociedade, instituição, organização, etc. (TREVISOL; LOPES, 2008). No ambiente escolar, essa indisciplina é atribuída a alunos que não correspondem às expectativas dos professores com relação a participação, comportamento e bom desempenho e que quebram normas escolares com atitudes consideradas inadequadas, tais como: “passear” durante a aula; agredir, verbal e/ou fisicamente, colegas e/ou funcionários da escola; fazer comentários ambíguos; dizer palavrões; não realizar as tarefas (PIROLA; FERREIRA, 2007).

Lima, Luiz e Vergna (2015) pesquisaram os discursos vigentes sobre a violência nos ambientes escolares. Esse trabalho foi resultado de duas pesquisas qualitativas e exploratórias que tiveram como propósito analisar, primeiramente, o discurso do professor sobre atos considerados violentos de seus alunos e, posteriormente, os discursos produzidos pelo conselho escolar e pelos relatos dos diretores sobre os atos violentos ocorridos durante dois anos. Seus trabalhos foram orientados pela perspectiva da Análise do Discurso francesa (doravante, AD) e puderam evidenciar diferenças que há entre “violência *na* escola, violência *à* escola e violência *da* escola”.

Esquinsani e Esquinsani (2014) também tratam do tema da violência no ambiente escolar. Seus estudos focalizam a agressão verbal sofrida por docentes da Educação Básica. Para a coleta de dados, foram utilizadas 20 reportagens de dois semanários que circularam nacionalmente de 2001 a 2011. Também baseados na AD, constataram que todas as violências sofridas pelos professores informantes ocorreram em razão da execução de atividades que, em nenhum momento, excederam os limites de sua profissão. Perceberam que há, no entanto, uma polêmica que envolve a prática das atividades docentes como ferramenta de ensino e a aceitação dessas práticas, o que cria situações divergentes entre professores, alunos e pais, resultando em ações indisciplinadas, ou mesmo violentas.

Veloso (2011) analisa o discurso de acadêmicos de pedagogia sobre indisciplina. Na pesquisa, conclui que os futuros professores formam sua identidade a partir de um discurso sócio-historicamente situado e que, para eles, um dos motivos da ocorrência de atos indisciplinados seria a perda do “poder moderador” tradicionalmente dado ao professor.

Diferentemente das pesquisas citadas, nosso estudo é realizado em duas cidades do Maciço de Baturité, no Ceará, e reflete sobre como o discurso docente acerca da indisciplina e do mau desempenho se delinea. Voltamo-nos, portanto, para enunciados produzidos por sujeitos professores, considerando suas condições de produção. Cremos assim contribuir, a partir do referencial teórico mobilizado, de nossa análise e dos resultados encontrados, para a desnaturalização de certos posicionamentos docentes, sobretudo do professor de língua materna, favorecendo um olhar mais crítico para as maneiras correntes de compreender a indisciplina e o mau desempenho escolar e de lidar com esses fatos.

O conceito de posicionamento, central neste trabalho, é tomado aqui como instauração e manutenção de identidades enunciativas (CHARAUDEAU, 2004). Assim, os posicionamentos se constroem a partir das escolhas que um enunciador faz para situar-se em um espaço conflituoso e definem sua identidade social. Nesse sentido, Orlandi (2003) enfatiza que o discurso não é mera transmissão de informações, pois, neste complexo sistema de comunicação, há a constituição de sujeitos, argumentos e produção de sentidos, todos perpassados pelo social e pelo histórico.

Assumimos, então, que um discurso é constituído por regularidades que organizam um conjunto de enunciados regidos pelas mesmas regras de formação e estabelecem o que pode e deve ser dito em determinado lugar social. Tais regularidades são definidas como formações discursivas ou “FDs” (BRANDÃO, 2004). Sobre isso, Orlandi (2003) afirma que os sujeitos atribuem sentidos às palavras conforme as posições que ocupam socialmente e em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

Com a análise dos posicionamentos docentes presentes nos enunciados do corpus coletado, compreendemos melhor os condicionamentos dos sujeitos a seus lugares discursivos e as regularidades do que, em nosso recorte, identificamos como discurso docente sobre indisciplina e mau desempenho escolar.

Algumas concepções da AD

A AD se constitui, nos anos 60 do século XX, buscando uma compreensão da linguagem não mais centrada na oposição entre sistema e uso, mas na articulação entre o mais estritamente linguístico e a exterioridade sócio-histórica que afeta a produção das significações, ou seja, no discurso (BRANDÃO, 2004). Assim, na confluência entre Linguística, Marxismo e Psicanálise, passa-se a observar o discurso como efeitos de sentidos entre locutores (ORLANDI, 2003).

O reconhecimento da linguagem constituída pelo linguístico (em sentido mais estrito) e pelo extralinguístico (condições sócio-históricas) permitiu uma articulação entre língua e ideologia¹ que, conforme afirma Brandão (2004), é o próprio discurso. Nesta pesquisa, utilizaremos o conceito de discurso como “uma dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas” (MAINGUENEAU, 2005, p.15).

A AD trouxe para os estudos linguísticos a possibilidade de analisar a língua funcionando e produzindo sentidos, o que, do ponto de vista dessa área de estudos, pressupõe a articulação entre sujeito e história, resultando em uma posição crítica sobre a construção de sentidos e a neutralidade da língua. Nesse sentido, pode-se afirmar que:

[...] Ela não é neutra, inocente, nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia. Ela é o “sistema-suporte das representações ideológicas” [...] é o ‘médium’ social em que se articulam e defrontam agentes coletivos e se consubstanciam relações interindividuais” (BRAGA apud BRANDÃO, 2004, p.11).

A isso, Brandão (2004) adiciona que a linguagem não se limita a um instrumento de comunicação ou somente a uma expressão do pensamento. A linguagem enquanto discurso é fruto da interação social que materializa o sujeito e onde ele constrói sua realidade.

Sendo o sentido resultado dessa correlação entre sujeito e história, pode-se dizer que o sujeito é interpelado pela ideologia para produzir seu discurso. A ideologia, por sua vez, é constituída por um conjunto de representações que se relacionam de acordo com as posições daqueles

¹ Althusser formula três hipóteses para explicar o que é ideologia: a) A ideologia representa a relação imaginária de indivíduos com suas reais condições de existência; b) A ideologia tem uma existência porque existe sempre num aparelho e na sua prática ou suas práticas; c) A ideologia interpela indivíduos como sujeitos (ALTHUSSER apud BRANDÃO, 2004, p. 24-25).

que a empregam. Essas representações encontram-se na confluência de dois eixos, o da memória e o do esquecimento, a partir da qual se constroem os sentidos (ORLANDI, 2003).

A memória discursiva é definida como aquilo que já foi dito antes, em outro lugar. É ela que permite cada retomada do que é dito e que é conhecido como pré-construído, disponibilizando dizeres que possibilitam a construção dos sentidos em cada situação discursiva, legitimando o dizer e determinando as escolhas a partir do lugar de onde se diz. A memória discursiva não é entendida como psicológica, mas como uma esfera coletiva e social responsável por promover condições necessárias para o discurso, assim como para o entendimento das situações discursivas.

É a memória discursiva que torna possível a toda formação discursiva fazer circular formulações anteriores, já enunciadas. É ela que permite, na rede de formulações que constitui o intradiscurso de uma FD, o aparecimento, a rejeição ou a transformação de enunciados pertencentes a formações discursivas historicamente contíguas (BRANDÃO, 2004, p.95).

O esquecimento é responsável pela ilusão de que o sujeito é a origem do que está sendo dito, quando, na verdade, apenas se retomam sentidos preexistentes. Ele também torna possível o efeito de novidade e a ruptura com o Outro². Ao “esquecer” o que foi dito, o sujeito esquece a exterioridade que compõe seu discurso, identifica-se com o que diz e constrói sua identidade, ressignificando palavras já existentes de variadas formas. Assim, sentidos e sujeitos estão em constante movimento de construção de significações: “Sempre as mesmas [palavras] mas, ao mesmo tempo, sempre outras”, produzindo outros efeitos de sentido (ORLANDI, 2003, p.36).

Fazendo uma breve reflexão sobre o discurso docente, pode-se perceber a dinâmica entre a memória discursiva e o esquecimento e como estas noções agem nos enunciados dos professores. Um tema recorrente no meio escolar, por exemplo, é que o professor foi expropriado de certo poder disciplinador, em grande parte, provocado pela indisciplina discente, e que essa condição afeta consideravelmente seu desempenho (LÜDKE; BOING, 2004; VELOSO, 2011). Constantes

² Segundo Brandão (2004), o discurso é um recorte de representações histórico-sociais. Por isso, o sujeito sempre situa seu discurso em relação ao discurso do “Outro”, que envolve não somente o destinatário (para quem planeja o que dizer, como dizer), mas que também remete e envolve outros discursos constituídos historicamente e que se manifestam na sua fala.

relatos sobre indisciplina estão tornando o contexto escolar alvo de discussões sobre a relação entre desempenho das atividades docentes e aprendizagem discente, sobre os comportamentos, as responsabilidades e os papéis que cada um recebe ou impõe através de um jogo discursivo historicamente estabelecido pela instituição escolar.

Pela familiaridade que todos possuem com a escola e com docentes, percebe-se que foi atribuída ao professor uma autoridade que sempre é reivindicada por ele. Ao mesmo tempo, constata-se que há, em certo nível, uma modificação na relação professor-aluno que se deve, ao menos em parte, ao modo como chegaram e foram significadas nas escolas as relativamente novas teorias de aprendizagem, como as de Piaget, Vygotsky³, etc. Ainda assim, comumente se retomam discursos que buscam uma imagem segundo a qual o educador é autoridade máxima em sala, e seus alunos estão sujeitos a adaptar-se a suas regras, em um jogo de poder em que a interação linguística delineia a ordem discursiva tradicional e autoritária. Desse modo, o profissional é visto como o interlocutor que domina e manipula a língua, como a autoridade responsável por negar, facultar, solicitar a palavra aos demais interlocutores (COSTA, 2010).

Supomos que, em alguns momentos, os professores assumam esse discurso como verdade e busquem características de uma sala de aula homogênea, em geral, reportando-se a seu tempo como estudantes. Em parte dos enunciados produzidos, demonstram crer, assim, que indisciplina é qualquer ato que entre em desacordo com as regras impostas, julgadas necessárias para o processo de aprendizagem dos conteúdos.

Nessa ordem discursiva autoritária, há também a influência de outros discursos, ou seja, o discurso de autoridade dos professores, possivelmente predominante, está permeado por diversas interações. Como já foi mencionado, toda produção discursiva é uma retomada do que já foi dito anteriormente, de forma regulada, selecionada e atualizada, provocando o efeito da novidade. Os docentes, no entanto, acreditam ser a origem do enunciado e se esquecem de que o dito se constrói a partir do já-dito, mantendo o que pode e deve ser retomado e apagando o indesejável.

3 VIOTTO FILHO et al (2009) propõe-se a apresentar as concepções de quatro autores - Skinner, Piaget, Vygotski e Wallon - que influenciaram decisivamente as compreensões do humano ao longo do século XX, objetivando apresentar suas teorias e a inserção destas na educação.

Os sujeitos “esquecem” que já foi dito – e este não é um esquecimento voluntário – para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem em sujeitos. É assim que suas palavras adquirem sentido, é assim que eles significam retomando palavras já existentes como se elas se originassem neles e é assim que sentidos e sujeitos estão sempre em movimento, significando sempre de muitas e variadas maneiras (ORLANDI, 2003, p. 36).

Do ponto de vista da AD, podemos dizer que as palavras produzem efeitos de sentido a partir da posição daqueles que as proferem como consequência das formações ideológicas. Essas formações ideológicas possuem uma ou diversas FDs interligadas, que determinam o que pode e deve ser dito e o que não pode e não deve ser dito.

Foucault (2008), na *Arqueologia do saber*, define formações discursivas como as regularidades existentes em certo número de enunciados adequadamente selecionados. Essas regularidades podem ser conceitos, escolhas temáticas, tipos de enunciação.

Brandão (2004) afirma que é a FD “que permite dar conta do fato de que sujeitos falantes, situados em uma determinada conjuntura histórica, possam concordar ou não sobre os sentidos das palavras,” (BRANDÃO, 2004, p.49) e explica que a noção de FD envolve duas funções: a paráfrase (espaço em que enunciados são retomados e reformulados visando manter sua identidade) e o pré-construído (remete a uma construção anterior e exterior que fornece evidências do objeto do discurso). Assim, as palavras adquirem sentidos a partir da FD na qual o falante se inscreve (ORLANDI, 2003). Além disso, a FD permite articular a presença do Outro no discurso.

[...] uma FD não deve ser entendida como um bloco compacto e coeso que se opõe a outras FDs. Pois não há um limite rigoroso que separa o seu “interior” do seu “exterior”, uma vez que ela confina com várias outras FDs e as fronteiras entre elas se deslocam conforme o embate da luta ideológica.” (BRANDÃO, 2004. p.88).

Segundo Brandão (2004), o discurso é um recorte de representações histórico-sociais. Por isso, o sujeito sempre situa seu discurso em relação ao do Outro, remetendo a outros discursos constituídos historicamente e que se manifestam na sua fala. O Outro é a parte de sentido que foi necessário que o discurso descartasse para constituir sua identidade. Essa relação de um discurso com outros é chamada por Brandão (2004) de interdiscursividade.

O interdiscurso pode ser tomado como um espaço de trocas entre vários discursos que compartilham regularidades. Conseqüentemente, os discursos não se constituem independentemente uns dos outros, mas de maneira regulada no interior do interdiscurso. Maingueneau (2005) faz uma distinção para explicar melhor o que vem a ser interdiscurso, subdividindo-o em universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo. Para nossos propósitos, focaremos nos dois últimos.

Maingueneau (2005) define campo discursivo “como um conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência, delimitando-se reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo.” (MAINGUENEAU, 2005, p.34). Essa concorrência não deve ser entendida em sentido restrito, mas de maneira ampla. Não se trata somente de competição, mas de relações entre as FDs que também podem aproximar esses discursos (aliança, neutralidade, etc.). Ou seja, nos campos discursivos, há discursos que convergem e divergem de diferentes modos e a partir da função social que assumem em um sistema de trocas. Em nosso estudo, delimitamos o campo discursivo pedagógico.

É no interior do campo discursivo que se constitui um discurso e fazemos a hipótese de que essa constituição pode deixar-se descrever em termos de operações regulares sobre formações discursivas já existentes (MAINGUENEAU, 2005. p. 36).

Para Maingueneau (2005), espaços discursivos são fragmentos ou subconjuntos no interior de um campo escolhido pelo analista para seu propósito de análise. Para realizar esses recortes, Maingueneau (2005) explica que é necessário um conhecimento histórico para levantar hipóteses que serão ou não confirmadas ao longo do processo. Analisando as regularidades enunciativas no interior do campo pedagógico observado, podemos descrever as FDs existentes e restringir espaços discursivos relevantes para nosso estudo.

Fazendo um recorte no discurso de nossos informantes, pode-se notar uma rede de nós que se entrelaçam constituindo regularidades enunciativas que remetem a um mesmo sistema e a uma identidade: professor de Língua Portuguesa. Essa identidade é construída a partir das relações que enunciados de diferentes discursos estabelecem no campo discursivo pedagógico.

A identidade discursiva que examinamos, assim, é estabelecida a partir dos posicionamentos evidenciados nos enunciados analisados, uma vez que posicionamento diz respeito às escolhas que se faz ao

utilizar tal vocabulário ou tal gênero ao invés de outro e, através dessas escolhas, caracterizar uma identidade social e ideológica. Segundo Charaudeau (2004), o posicionamento indica que o locutor, por meio de suas escolhas, palavras, vocabulário, termos, designa sua situação em um espaço conflituoso.

Em resumo, no campo discursivo pedagógico, previamente selecionado para nossa pesquisa, analisaremos os posicionamentos evidenciados nos diferentes espaços discursivos que se formam a partir da relação do discurso analisado com outros.

Nas relações interdiscursivas, os professores forjam representações e formulam conceitos que irão influenciar suas práticas pedagógicas. Como diz Brandão (2004), os sujeitos constroem suas identidades nas relações com outros. A identidade, por sua vez, é estabelecida a partir das representações da realidade nas quais eles se inscrevem.

Metodologia da produção e análise do *corpus*

Conforme já indicado, a pesquisa possui objetivo exploratório. Nosso objeto de análise foi o discurso de dois grupos de professores do Ensino Fundamental II: um atuante no município de Barreira e outro no município de Redenção, ambos situadas no Maciço de Baturité. Escolhemos dois municípios distintos para que pudéssemos analisar a dinâmica das relações sociais em que estão inseridos os sujeitos da pesquisa e investigar se há semelhanças e diferenças.

Em ambos os municípios, há 25 professores⁴ de Língua Portuguesa lotados nas escolas que atendem o público estudantil do sexto ao nono ano. Ressaltamos que grande parte dos docentes procurados hesitaram em nos conceder uma entrevista. Mesmo sendo explicados os detalhes sobre o sigilo da identidade, a motivação da pesquisa e o assunto do trabalho, não conseguimos convencer parte dos professores convidados. Em Barreira, convidamos dezessete profissionais e, em Redenção, quinze. Ao serem abordados, em encontros realizados nas escolas, demonstravam muita desconfiança, deixando transparecer receio de expor seu ponto de vista sobre a profissão. Muitos sequer ouviam a proposta da entrevista até o fim. Por isso, nosso *corpus* é composto de seis entrevistas com professores de Barreira e sete com professores de Redenção.

⁴ 25 professores em cada um. Dados disponibilizados pelas Secretarias de Educação dos municípios.

A análise envolve recortes extraídos de entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudios, nos quais os professores respondem a dez perguntas sobre indisciplina e desempenho escolar. Propusemos os seguintes questionamentos:

1. Há quanto tempo você é professor(a)? Na sua opinião, há diferença entre os alunos da época em que você estudava e os de hoje?
2. O que, para você, caracteriza um aluno indisciplinado?
3. Na sua opinião, há relação entre desempenho escolar e comportamento?
4. Você tem alunos indisciplinados? Pode relatar alguma situação que envolva indisciplina e que você julgue significativa?
5. Como você costuma lidar com situações de indisciplina?
6. E os alunos? Como costumam agir diante das atitudes tomadas para lidar com a indisciplina?
7. A escola possui meios para investigar as causas de tais comportamentos? Na sua opinião, quais seriam as mais recorrentes?
8. Durante sua graduação, você vivenciou algum debate sobre esse assunto? Sua percepção sobre a indisciplina continua a mesma da época da graduação ou foi modificada de alguma forma pela prática? Comente.
9. Há algum debate sobre indisciplina na escola em que você trabalha? Caso haja, como se dá?
10. Existe alguma política da escola para lidar com as situações de indisciplina?

Procuramos as escolas municipais de Ensino Fundamental II e marcamos as entrevistas para o dia do planejamento docente, na própria escola. Poucos professores optaram por fazer em casa. O tempo médio de duração das entrevistas foi de oito minutos. A gravação de maior duração possui vinte minutos, e a menor, seis minutos. As gravações ocorreram de abril a junho de 2017. Utilizamos as siglas P.R. para professores de Redenção e P.B. para professores de Barreira. Para diferenciar cada professor, também acrescentamos um número correspondente ao docente. Desse modo, P.B.1 indica professor 1 de

Barreira, P.B.2 indica professor 2 de Barreira, e assim sucessivamente.

Para compreender e interpretar o material coletado, realizamos uma reflexão sobre as condições de produção e as posições discursivas dos docentes entrevistados, além de destacarmos os entrecruzamentos de discursos presentes nos enunciados analisados. O procedimento que seguimos partiu da escuta atenta dos áudios, nos quais buscamos as regularidades nos enunciados, ou seja, aquilo que se repetia na fala dos diferentes professores e que compreendemos apontar para ideias estabilizadas na memória discursiva dos sujeitos.

Optamos por esse percurso tendo em mente que, conforme expusemos antes, o discurso é espaço de regularidades enunciativas. A busca por regularidades, então, permitiu-nos compreender aspectos da configuração e do funcionamento do discurso docente em foco. A atenção às regularidades possibilitou ainda a apreensão das relações interdiscursivas mais recorrentes, uma vez que o interdiscurso se apresenta justamente como um espaço de trocas entre discursos que compartilham regularidades. É válido lembrar também que as repetições foram observadas por remeterem aos já-ditos, ou seja, àqueles sentidos que se estabilizaram e que circulam, constituindo a memória discursiva. Desse modo, buscamos evidenciar as maneiras de significar dos sujeitos de nossa pesquisa. É dessas regularidades que trataremos a seguir.

As regularidades enunciativas identificadas

Em nossas entrevistas, pudemos observar que os enunciadores se apropriaram, principalmente, de quatro ideias do instituído socialmente, presentes na memória discursiva dos sujeitos:

- (1) A interação em sala é regulada pelo professor.
- (2) A indisciplina é fruto da relação do aluno com seu contexto familiar.
- (3) “Respeito” se associa à ideia de “temor”.
- (4) A afetividade é o principal instrumento de aproximação com os alunos.

A interação em sala é regulada pelo professor

De acordo com esse posicionamento, a sala de aula é um espaço onde o docente exerce a autoridade que lhe é historicamente conferida.

Durante suas interações pedagógicas, professor e aluno participam de um jogo de poder em que o professor assume o papel de educador/disciplinador.

Os excertos revelam que o educador constrói sua imagem como dirigente da sala e que esta deve estar submetida a sua autoridade.

P.R.4⁵: [...] Hoje mesmo fui trabalhar com o gênero cartaz porque eu senti necessidade [...] e na hora a menina disse outra coisa. ‘Tia, por que que num é assim?’ Mas foi só uma. E eu quero aluno em sala assim. Eu não quero aluno... é, como eu tô fazendo com vocês e vocês tem que “vim” de lá assim. [...] Ai, veio da Unilab. Muito bem. Pode “vim”. Mas nós temos que ter essa interação, e eu tenho que dizer o meu jeito.

P.R.7: Pra mim, aquele aluno indisciplinado é aquele que ele não faz nada em sala de aula. Ele não se concentra, ele “num” senta, ele não lhe obedece de forma nenhuma.

P.B.1: Eu não tenho muito problema com a indisciplina, não, porque eles me respeitam muito. Eu me imponho [...] eu me dou a respeito, eu dou a eles o que eu quero que eles me deem.

Nos comentários, os professores P.R.4, P.R.7 e P.B.1 explicitam a autoridade que acreditam ser legítima da profissão. Seus discursos mostram que o docente é o regulador de sua sala e quem estiver nela deve acatar suas decisões. Em P.R.4, ao longo da conversa, a professora explica que gosta da participação de todos e que isso torna a aula mais produtiva. No entanto, ao final do comentário, percebemos que essa participação está subordinada à permissão (direta ou indireta) do professor e se aplica a qualquer um que for à sua sala. Aplica-se, inclusive, à própria entrevistadora/pesquisadora, identificada pela docente através da referência à instituição a que pertence. Sua autoridade é explicitada na utilização de “eu quero”, “tenho que dizer o meu jeito” e “temos que ter”.

Em P.R.7, a educadora relata que a criança que não obedece de forma alguma é a caracteriza como indisciplinada. Algo semelhante

⁵ Conforme explicado no tópico destinado à metodologia, utilizamos as siglas P.R. para professores de Redenção e P.B. para professores de Barreira. Para diferenciar cada professor, também acrescentamos um número correspondente ao docente. Desse modo, P.B.1 indica professor 1 de Barreira, P.R.1 indica professor 1 de Redenção, e assim por diante.

acontece em P.B.1. A docente comenta que dá aos alunos o que ela quer receber, isto é, o funcionamento da classe ocorre de acordo com sua autoridade.

Algumas considerações mais específicas acerca da influência do contexto sócio-histórico e ideológico na constituição de certos enunciados são necessárias. Pensemos na fala de P.B.1. No contexto imediato, temos “me dou a respeito”, ou seja, é o comportamento, são as atitudes da professora que geram um ambiente propício à aula. Em um contexto amplo, temos elementos que apontam para efeitos de sentido relacionados a normas de comportamento. Tais normas indicam o que se deve fazer para ser respeitado. Não se comportar de tal forma autorizaria o desrespeito. É o interdiscurso que retoma um já-dito anteriormente e que inclui um contexto sócio-histórico. Existe um instituído social segundo o qual sujeitos em certas posições sociais devem manter determinadas posturas para merecerem o respeito da sociedade. Os docentes acreditam nisso e repetem a ideia de que essa postura irá contribuir para uma sala de aula mais produtiva.

Essa imagem é revestida por um sistema de trocas e acordos, através de propostas que caminham para uma situação mais equilibrada e menos autoritária, como os projetos que recompensam os discentes que se submetem às condições dos professores. Conforme as entrevistas, ações deste tipo são necessárias para obter aula “rendosa”, palavra muito utilizada nas entrevistas como sinônimo de “produtiva”. Vejamos:

P.R.1: Tem vezes até que eu “dô” um tempinho. Pronto! “Taqui” cinco minutos pra conversarem aí. Que é pra poder eles extravasar a energia deles[...]. Eles conversou, agora pronto. O acordo foi cinco minutos, terminou, agora nós vamos [prosseguir]...

P.R.3: Aí eu fiz o projeto que é aquele projeto ali, que é o caça- talentos. Eu vejo tudo nesse projeto. Aí todos os finais do mês, a cada final do mês, eu vejo como é que eles estão. E ele [o aluno] fica “doidim” quando tá chegando. “*E aí, tia! Eu vou ficar vermelho, vou ficar amarelo, vou ficar*”... e... mas parece que foge dele. [...]

P.R.1 explica a necessidade de ceder alguns minutos para as crianças conversarem livremente nas aulas após o intervalo. Isso

acontece porque, segundo a professora, eles costumam retornar muito agitados. Passado esse tempo, os alunos devem tratar apenas de assuntos referentes à aula. Houve um acordo proposto pela professora, que cedia alguns minutos em troca da atenção deles no restante do tempo. No entanto, os termos da negociação foram definidos unicamente pela docente, que condicionou os alunos a aceitarem a proposta. Produz-se, então, a ilusão da negociação em uma relação de poder claramente estabelecida por quem detém os meios de definir os termos do acordo. Ou seja, embora a enunciação apresente um caráter democrático, ainda é possível perceber que a sala é, de fato, regulada pelo professor. A utilização do termo “acordo” atribui à situação um *status* de diálogo entre as partes e ameniza o tom autoritário.

No comentário de P.R.3, é citado um recurso criado pela professora com o objetivo de reduzir atos indisciplinados. Trata-se de um projeto no qual o aluno é observado em diferentes aspectos por um período e, ao final, será recompensado a partir da avaliação do docente. A bonificação ocorre através da simulação de recebimento e troca de “cheques” com valores simbólicos e da compra de produtos em um tipo de mercado. Nele são vendidos jogos produzidos pelas professoras, brinquedos de baixo valor financeiro, revistas, etc. A profissional afirma que consegue bons resultados e que mesmo os alunos mais indisciplinados se esforçam para participar. Esse sistema atenua (mas não elimina) o caráter impositivo que há na prática docente, envolvendo uma economia de trocas tanto materiais quanto simbólicas.

Nesse trecho, é possível perceber como acontecem as relações nas FDs de um campo discursivo. É notória, na fala da professora, a existência de um discurso capitalista marcado pela produção, distribuição e consumo de produtos e bens de valor. No entanto, para legitimar o discurso como seu e não do Outro, ela se coloca nos eixos do esquecimento e da memória, apagando a exterioridade desse discurso e retomando o já-dito possível de dizer para o momento, fazendo da enunciação uma combinação de discurso capitalista e discurso pedagógico.

A indisciplina é fruto da relação do aluno com seu contexto familiar

Ao tratar de comportamento discente, é majoritária a atribuição da responsabilidade à família. Normalmente, os educadores acreditam que esses comportamentos indisciplinados são reflexos da falta de formação moral que deveria haver fora da escola, de situações sociais

de risco em que vive o discente e da falta de perspectiva profissional. No entanto, esse não é um tema restrito ao contexto escolar:

[...] não podemos esquecer que a disciplina foi historicamente administrada. Com rigor. Em cada tempo, ela comparece como instrumento de uso apropriado por instituições como a religiosa, a familiar, a laboral (trabalho) e a do Estado através do conjunto militar e da escola (GOULARTE, 2009, p.14- 15).

A ideia do que é bom ou mau comportamento é formada a partir de conceitos socialmente compartilhados, como o de certo discurso cristão, que profere normas a serem seguidas, visando à prosperidade. Ou o discurso jurídico, que, através de leis, determina direitos e deveres, objetivando um bom relacionamento social entre as pessoas.

Essas questões valem para todas as situações sociais dentro e fora da escola. Trivialmente, ao se opor a determinados conceitos estabelecidos, sejam de ordem religiosa, ideológica, política, etc., o sujeito pode vir a ser considerado indisciplinado por aqueles que não compartilham de suas ideias. Em seus discursos, os professores retomam esses sentidos pré-construídos, apagam essa exterioridade e atualizam seus significados. Dessa forma, o já-dito adquire o efeito de novidade, configurando o professor como fonte do que está sendo dito.

Para os docentes entrevistados, indisciplinada é, de modo geral, o não-atendimento às solicitações do professor e a quebra de normas escolares. No entanto, essas normas são maleáveis, e o mesmo ato indisciplinado pode ser classificado como leve, moderado ou grave, a depender de cada docente.

Além disso, a intensidade de cada ato varia até para o mesmo profissional. A mesma atitude pode ser agravada, dependendo do estado psicológico do professor. Ou seja, em dias tidos como mais difíceis, o docente pode considerar a conversa paralela como motivo de expulsão da sala. Em dias mais sossegados, um diálogo com o aluno é suficiente para resolver o problema. Sobre isso, vejamos o trecho a seguir:

P.R.3: Eu tenho um aluno, né! Ele, ele é bom, ele... mas ele não consegue. É como se ele tivesse uma pilha sempre nova [...]. Ele é bom entre aspas. Tem dia que ele não consegue render nada. Ele não consegue parar.

No recorte da fala de P.R.3, é explicitado que o garoto é considerado indisciplinado, mas é perceptível que esse julgamento é

variável. Ele é bom, mas em certos momentos: ao atender à solicitação da docente, resolver as atividades, permanecer sentado.

Em nossa pesquisa, os comportamentos dos discentes, ao serem considerados indisciplinados, costumam ser associados à estrutura familiar do aluno. A representação de família revelada nos espaços discursivos em análise é a constituída por pai, mãe e filhos. Ao exemplificar o contexto familiar das crianças julgadas indisciplinadas, temos referências a mães solteiras, netos criados com avós ou tios, pais ausentes por causa de trabalho, etc., ressaltando quase sempre a mãe como peça fundamental na constituição do futuro cidadão. Em entrevista, uma professora afirma que “quando pai, mãe e filho andam juntos, aí na escola vai andar”. No mesmo sentido, há os trechos seguintes:

P.R.1: Na zona rural, eu penso, não, eu tenho certeza, os pais estão mais presentes[...] Já na zona urbana, a questão familiar já é diferente. Tem muito presente a “disfusão”⁶ familiar. Eles vivem mais com a mãe ou com o pai ou com a avó. Na zona rural ainda tem muito daquela coisa, família. O pai, a mãe, [...] aquela coisa que a mãe tá em casa pra cuidar do filho e da casa e o pai é que vai trabalhar fora.

P.B.1: A gente tem um problema muito grande nesse quesito porque são avós que criam netos, tios que criam sobrinhos. Casos assim, muitos casos assim, na grande maioria são os avós quem comparece.

No trecho de P.R.1, a professora estava explicando o porquê da diferença de comportamento entre estudantes das zonas rural e urbana. Ela atribui a diferença, principalmente, à constituição familiar. Segundo ela, na zona urbana, pai e mãe trabalham, e isso acarreta um distanciamento do filho, influenciando sua educação. Já na zona rural, a imagem de família é formada por pai, mãe e filho(s), sendo o pai o provedor, e a mãe, responsável pela educação dos filhos e pela casa. Em P.R.1, fora feita uma pergunta sobre a participação dos pais na escola, e a docente respondeu que era muito difícil haver esse contato por causa da formação familiar.

⁶ Segundo a professora entrevistada, significa separação, desunião, afastamento entre familiares.

Nos excertos anteriores, há forte presença do discurso sexista, bastante perceptível pela indicação de responsabilidades que, na família, caberiam à mulher. Além disso, a ideia de família nuclear, constituída por pai, mãe e filhos, também é historicamente construída, havendo, em sua base, um misto de discurso religioso judaico-cristão, discurso capitalista e discurso sexista.

A enunciação da professora remete a uma formação familiar semelhante àquela citada por Levi Strauss (1956, apud OLIVEIRA, 2009). Conforme o autor, a família ideal possui as seguintes características:

(1) tem sua origem no casamento; (2) é constituída pelo marido, pela esposa e pelos filhos provenientes de sua união; e (3) os membros da família estão unidos entre si [...] (STRAUSS apud OLIVEIRA, 2009, p.26).

Ressaltamos que em nenhum momento foi dito que constituições familiares diferentes do modelo mãe, pai e filhos eram inaceitáveis, mas, além desse silêncio significativo sobre outras formas de se compor família, no discurso desses professores, coletamos enunciados que fazem “circular formulações anteriores, já enunciadas” (BRANDÃO, 2004. p.95), segundo as quais a família tradicional é a mais propícia a êxitos.

Retornamos novamente ao discurso sexista, que atribui papéis, às mulheres, de responsáveis pelos filhos e pela casa e, aos homens, de provedores. Nessa relação entre FDs, o discurso docente circula formulações anteriores que transformam e dizem de outro modo enunciados pertencentes a outras FDs, historicamente próximas; neste caso, ao discurso sexista.

Ainda tratando da família, percebemos, nas entrevistas, haver imprecisão sobre quais atribuições são da escola e quais são da família, quanto ao ensino de certos aspectos. Nos enunciados, há momentos em que os docentes tomam para si a responsabilidade de ensinar valores como respeito, religiosidade, tratamento, etc. (além do ensino de conteúdos), criticando a família por não cumprir esse papel. Vejamos o comentário:

P.B.1: Acaba que o professor em vez de ensinar e fazer o papel dele, que não é ensinar valores morais, isso eles têm que trazer de casa, acaba que a gente não consegue atingir o nosso objetivo da gente que é preparar pro futuro, “pros” vestibulares da vida.

Nesse trecho, a professora reclama da falta de responsabilidade dos pais, que ocasiona a indisciplina discente e obriga os docentes a assumirem uma função que deveria ser familiar. No entanto, mesmo enunciando uma separação entre funções atribuídas às famílias e à escola, o discurso dos professores entrevistados mostra que eles, conscientemente ou não, assumem esse papel como se fosse algo complementar à boa função docente, o que aponta para uma cena validada (MAINGUENEAU, 2008): a do professor como propiciador de conteúdos do nível intelectual, mas que precisa fazer as vezes de educador moral.

“Respeito” se associa à ideia de “temor”

Em nossas entrevistas, houve ocorrências significativas da palavra “temor”, associada à figura do professor e atualizada através da utilização da palavra “respeito”, conforme o trecho a seguir:

P.B.3: Antigamente eles tinham um certo temor pelo professor. Hoje, eles já não têm essa consideração por professor.

P.R.2: E a questão que eu vejo também assim de comportamento, o respeito com o professor, eu vejo que há uma diferença. Que antes, parece que havia um temor maior na figura do professor, e hoje não. Hoje parece que eles não temem, assim, ao professor. Mesmo porque, na verdade, não é pra eles temer, né?

Voltemos à relação entre memória e esquecimento. A memória, conforme explicado em outro momento, é responsável pela retomada de sentidos pré-existentes, e o esquecimento, por apagar o que não pode/não deve ser dito.

Com as transformações ocorridas nos processos educativos, conforme citado anteriormente, o sujeito passou a ser visto, mais frequentemente, como resultado de suas interações sócio-históricas e como alguém ativo nos processos de aprendizagem. O termo “temor”, então, é considerado como parte de um contexto que passou a ser encarado como algo negativo, que contradiz as interações sociais que deve haver entre professor e aluno. Sendo assim, ao falar sobre o assunto, os professores buscaram tomar cuidado ao empregar o termo,

utilizando pausas, correções, paráfrases, eufemismo (troca de “temor” por “consideração” e “respeito”, por exemplo).

Ainda assim, conforme observamos nos enunciados, “temor” não aparece com sentido negativo, embora ainda possua um traço semântico de “medo”, mas, em geral, é tomado como uma ferramenta que vai auxiliar a manter um bom relacionamento entre docente e discente.

Nesse sentido, o temor impõe limites. O cumprimento desses limites é visto como respeito à hierarquia existente em sala. Essa hierarquia, embora não seja assumida explicitamente por todos os professores, aparece de forma recorrente em seus discursos. Tal ideia remete a uma construção anterior e exterior, em conflito algo que também está sendo dito, o que aponta para vestígios discursivos de práticas sociais e pedagógicas autoritárias.

Percebemos ainda que, no processo de antecipação, o sujeito coloca-se no lugar do seu interlocutor, precipitando os sentidos que suas palavras produzem (ORLANDI, 2003). Assim, o docente busca afastar-se de uma pedagogia tradicional, com um ensino bancário⁷ (FREIRE, 1996), e da hierarquia legitimada e passa a enunciar um ensino crítico e produtivo, em consonância com o que acredita que deve ser dito, a partir de um discurso pedagógico mais atual.

Ao final do comentário de P.R.2, há uma situação de reformulação que mostra a dinâmica do sujeito interpelado pela historicidade do discurso. O sujeito fala, acreditando ter controle sobre o que diz e sobre os sentidos que produz. No entanto, de acordo com Orlandi (2003),

[...] Alguma coisa mais forte – que vem pela história, que não pede licença, que vem pela memória, pelas filiações de sentidos constituídos em outros dizeres, em muitas vozes, no jogo da língua que vai-se historicizando aqui e ali, indiferentemente, mas marcada pela ideologia e pelas posições relativas ao poder – traz em sua materialidade os efeitos que atingem esses sujeitos apesar das suas vontades (ORLANDI, 2003, p. 32).

E é justamente esse jogo de vozes que permite aos sujeitos produzirem enunciados por vezes marcados pela contradição, por paradoxos que só se explicam pelo entrecruzamento constitutivo da ordem discursiva.

⁷ Conforme Freire (1996), a educação bancária é caracterizada pela mera transmissão de conteúdos. Nela, o professor apenas “deposita” o saber em seus alunos, que o recebem passivamente, semelhantemente ao que ocorre no depósito bancário.

A afetividade é o principal instrumento de aproximação com os alunos

A despeito de certo saudosismo em relação a uma época em que o temor era praticado e legitimado, todos os professores entrevistados afirmaram que a melhor forma (talvez a única) de obter bons resultados dos alunos é a aproximação através da afetividade. Com esse recurso, os profissionais conseguem, por vezes, moderar ou remediar os problemas de comportamento causados por contextos familiares ou sociais difíceis, ou por qualquer outra motivação que atrapalhe o rendimento escolar.

Conforme nossos entrevistados, primeiro se criam os laços afetivos para depois requerer algo dos estudantes:

P.R.6: Posso dizer que eu consegui oitenta por cento conquistá-los, né, chegar pra perto ajuda bastante.

P.R.7: Eu vou fazer a minha amizade e depois que eu criar aquela minha amizade, de fazer uma base pra mim, aí é que eu vou fazer a minha cobrança.

Antes do comentário transcrito acima, atribuído a P.R.6, o professor havia comentado que, ao dar aula em uma turma conhecida como “muito difícil”, buscou inicialmente fazer amizade com os alunos, conversando, ganhando a confiança, e que isso contribuiu para uma significativa melhora no comportamento e no desempenho dessa turma. Em P.R.7, a docente comenta que, antes de qualquer pedido ou exigência, busca conhecer o aluno e criar um sentimento de carinho recíproco.

Segundo os docentes, esse clima caloroso mostra para o aluno o interesse em tratá-lo como pessoa, em criar um espaço democrático preocupado com suas condições sociais e particulares. Entre vários discursos pedagógicos, propomos Freire (1996) como a fonte mais provável dessa memória discursiva:

É na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. [...] A competência técnico-científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas (FREIRE, 1996, p.4).

A professora, através do seu discurso, afirma a postura indicada por Freire (1996): a do docente amoroso que tenta respeitar e compreender o discente, incentivando a autonomia, a dignidade e o desenvolvimento social. Isso, por vezes, associa-se ao que foi apresentado no item 2 deste tópico, ou seja, a afetividade funcionaria como uma forma de compensar os problemas que os alunos enfrentam na família ou em outro contexto mais pessoal:

P.R.7: E ela perguntou (aluna pergunta à professora): *Tia, você tem um tempo pra mim?* E eu logo, na hora, eu disse: *todo seu! Pode dizer o que que você deseja.* Ela: *Não tia, só queria ver a tua reação, porque a minha mãe disse que não tinha tempo.*

P.B.6: Aqui, nós temos alunos de 11 a 15 anos, aproximadamente, e está justamente na fase da adolescência, né. [...] É a fase da rebeldia, é a fase em que eles estão se descobrindo como pessoas. É uma fase complicada. No entanto, a escola tenta... primeiro posso dialogar com eles, né. É...ouvindo. É importante que o educador, ele... escute mais o aluno. A partir do momento que ele para para ouvir, pra dar atenção, às vezes a causa da indisciplina é uma falta de atenção.

Nos recortes P.R.7 e P.B.6, os professores sugerem que a causa da indisciplina pode ser a falta de atenção dos familiares. Ao possibilitar que o discente se expresse como sujeito autônomo e crítico, o docente crê que propicia aproximação e estabelecimento de vínculos. Essas atitudes, segundo os entrevistados, tornariam possíveis a troca de experiências e o diálogo, amenizando as dúvidas e fortalecendo a confiança. O ganho da confiança, por sua vez, conferiria ao docente o direito de fazer exigências aos alunos. Já o confronto direto é sempre refutado pelos professores:

P.B.3: No meu caso, como eu não... nunca bato de frente com eles... eu... eu tento fazer uma certa amizade e fazer eles ver que não é por aí... e eu... falo o linguajar deles.

P.B.2: Porque eu procuro muito ser amiga do meu aluno. É... eu não procuro ser... bater de frente com eles. Se bater de frente é pior. Se gritar é pior. Então eu procuro ser amiga, passo a mão na cabeça [e pergunto] e aí? O que é que tá acontecendo?

Novamente, percebemos que o professor utiliza a estratégia de aproximação afetiva como forma de controlar atos indisciplinados, o que nos leva a refletir sobre a afetividade como dispositivo de controle dos corpos e das mentalidades (FOUCAULT, 2001). Embora esse não tenha sido o único exemplo de “instrumentos disciplinadores”, foi o mais defendido pelos profissionais. Mesmo havendo uma mínima referência à busca de novas e atraentes formas de apresentação dos conteúdos (busca que o professor julga interessante), ressaltamos que somente dois professores citaram o uso de metodologia de ensino como meio de moderação da indisciplina. Os outros exemplos foram: intervenção familiar ou de órgãos competentes, como o conselho tutelar do município; conscientização do aluno das suas responsabilidades; elaboração de projetos que propiciem recompensas.

A aproximação afetiva dos docentes como meio de controle da indisciplina reporta à imagem socialmente instituída de “professor por vocação”, muito presente na mídia. Comumente, enunciados que a contêm são compartilhados através de filmes, músicas, obras literárias, propagandas, etc. Esse discurso enuncia um professor que, mesmo em contextos extremos da profissão, consegue reverter a situação através da aproximação afetiva com o discente, que muda suas atitudes e transforma sua vida para melhor através dos estudos.

Retomando novamente o aspecto que foi discutido no ponto 2, sobre a relação entre indisciplina e âmbito familiar, observamos com muita clareza as relações de divergência e convergência no discurso dos docentes. Se, por um lado, esses sujeitos estabelecem uma delimitação entre as funções de professor e cuidador, por outro, reproduzem a imagem do professor que deve assumir também um papel na formação dos discentes, para além dos conteúdos escolares. Constatamos, portanto, dois posicionamentos em concorrência, delimitando-se, sobrepondo-se e relacionando-se na construção de efeitos de sentidos.

De modo geral, nossa reflexão mostra como a enunciação dos professores é mediada pela heterogeneidade de discursos na formação e na manutenção da identidade docente. Através dos espaços de trocas, seus enunciados são construídos e compartilham regularidades enunciativas organizadas no interior do campo discursivo pedagógico.

Considerações finais

Apresentamos a análise do objeto que nosso olhar investigativo constituiu ao longo da pesquisa. De modo geral, constatamos que não houve diferenças significativas entre o discurso dos professores de Barreira e o dos professores de Redenção. Ambos os grupos compartilham, basicamente, das mesmas regularidades enunciativas, o que sugere que construíram suas identidades a partir de referências comuns da ordem do histórico-social e do discursivo.

A partir do exame das entrevistas, chegamos a quatro ideias socialmente instituídas das quais os professores se apropriaram, o que ficou evidente pela insistência com que apareceram nas diversas entrevistas: a interação em sala de aula é regulada pelo professor; a indisciplina é fruto da relação do aluno com seu contexto familiar; “respeito” se associa à ideia de “temor”; a afetividade é o principal instrumento de aproximação com os alunos.

A análise dos espaços discursivos tomados como relevantes em nossa pesquisa mostrou como a memória e o esquecimento agem na constituição de um discurso, que parte de pré-construídos que se reformulam e produzem a novidade. A interdiscursividade existente no nosso corpus é flagrada na presença dos discursos jurídico, político, capitalista, sexista, que se entrecruzam no campo discursivo pedagógico e participam da constituição do discurso docente investigado.

Percebemos, ainda, algumas questões que merecem investigação. Um exemplo é a do modo como as condições de produção atuam para fomentar o receio manifesto e as formas de justificação elaboradas pelos docentes no intuito de explicar suas negativas ao nosso convite para a entrevista.

Outro exemplo de ponto interessante para ser explorado é um *esquecimento*: a ausência, nos enunciados dos docentes, das determinações sócio-históricas da indisciplina, sua relação com a estrutura social desigual. Conforme vimos, somente aspectos de ordem individual ou familiar foram evocados para explicar e justificar a indisciplina, deixando-se de lado as referidas determinações sócio-históricas. Certamente, esses e outros aspectos serão examinados por nós em pesquisas futuras.

Referências

- BRANDÃO, H.N. **Introdução à análise do discurso**. 2ed. Campinas: Unicamp, 2004.
- CHARAUDEAU, P. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo. Contexto, 2004.
- COSTA, N. B. da. **Análise do Discurso**. 5ed. Fortaleza: Instituto UFC Virtual, 2010.
- ESQUINSANI, R. S. S.; ESQUINSANI, V. A. Violência e discurso: Agressão verbal e trabalho docente na Educação Básica. **Educere Et Educare**: Revista de Educação, Cascavel, v. 9, n. 18, p.651-660, jul. 2014. Semestral. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/10134/7895>>. Acesso em: 15 mar. 2017.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- _____. **Vigiar e punir** – história da violência nas prisões. São Paulo: Vozes, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, J. et al. **O que fazemos com as mentes rebeldes na escola?** In: VIII seminário INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA. Curitiba. 9 e 10 de Novembro. 2012. ISSN 2179-7056.
- GOULARTE, G. P. **Discurso religioso e discurso escolar produzindo disciplina na escola**: diálogos com saberes e práticas de professores. 2009. 100 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) Faculdade de Enfermagem e Obstetrícia, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009.
- LIMA, A.; LUIZ, M C.; VERGNA, A. C. G. A (des)construção de discursos sobre a violência escolar. In: SALES, J. A. M. (org.). **Didática e a prática de ensino na relação com a sociedade**. Fortaleza: EdUECE, 2015.
- LÜDKE, M.; BOING, L.A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159- 1180, dez. 2004.
- MAINGUENEAU, D. **Cenas da enunciação**. São Paulo: Parábola, 2008.
- _____. **Gênese dos discursos**. Curitiba: Criar, 2005.
- OLIVEIRA, N.H.D. **Recomeçar**: família, filhos e desafios. São Paulo: Unesp/ Cultura Acadêmica, 2009.
- ORLANDI, E.P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 5 ed. Campinas: Pontes, 2003.
- PIROLA, S. M. F.; FERREIRA, M. C. C. O problema da “indisciplina dos alunos”: um olhar para as práticas pedagógicas cotidianas na perspectiva de formação continuada de professores. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2,

p.81-99, jul. 2007. Semestral. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1489/1134>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

SANTOS, J. S. dos. **Discurso sobre e de professores de língua materna no estado do Tocantins**: modos de posicionamento do e em relação ao discurso oficial. 2010. 187 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

TREVISOL, M. T. C.; LOPES, A. R. L. V. **A (In)disciplina na escola**: sentidos atribuídos por profissionais da educação. Curitiba: Champagnat, 2008.

VELOSO, L. T. T. Percepção de indisciplina e a formação da identidade docente. **Revista de Educação**, Itatiba, v.14, n. 18, p. 55-73, jul. 2011. Semestral. Disponível em: <<http://pgsskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/viewFile/1719/1644>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

VIOTTO FILHO, I. A. T.; PONCE, R. de F.; ALMEIDA, S. H. V. de. **As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vygotski e Wallon**: pequena introdução às teorias e suas implicações na escola. *Psicol. educ.* São Paulo. n.29. p.27-55. dez. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200003>. Acesso em: 27 jul. 2017.

Recebido em: 09 de ago. de 2017.

Aceito em: 24 de fev. de 2018.