

## 5.

# METODOLOGIA DE PESQUISA

Eu, o pesquisador, ao realizar entrevistas e recolher histórias de vida, estou aumentando diretamente o meu conhecimento sobre a minha sociedade e o meio social em que estou mais diretamente inserido, ou seja, claramente envolvido em um processo de auto-conhecimento.  
(Velho, 2002)

### 5.1.

#### Introdução

Um paradigma “é uma visão de mundo, uma perspectiva geral, um modo de desvendar as complexidades do mundo real” (Patton, 1990, p.37). Os paradigmas baseiam-se em concepções relativamente estabilizadas sobre o sujeito, o objeto e as relações entre sujeito e objeto do conhecimento (Sarmiento, 2003). Neuman (2004, p.361) define o paradigma como

um esquema geral de organização para a teoria social e para a pesquisa empírica. Ele inclui pressuposições básicas, questões importantes a serem respondidas, modelos para uma boa prática e teoria de pesquisa e métodos para descobrir as respostas para as perguntas.

O trabalho de investigação do pesquisador reflete, o que ele vive, visto que “o modo com você estuda o mundo determina o que você aprende sobre o mundo” (Patton, 1990, p.67). A pesquisa é, portanto, um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la (Moita Lopes, 2006b), uma vez que o que se acredita e o que se aceita como forma de conhecimento é influenciado pelo contexto social e cultural daquele que está realizando uma pesquisa, uma vez que não existe observação que seja um decalque exato e completo da realidade e que não implique uma escolha, mesmo que implícita (Kincheloe, 1997; Seliger e Shohamy, 1995; Galvão, 2004). Ao se afiliar a um paradigma, o pesquisador define o que é importante, o que é legítimo e o que é sensato, indicando que caminho investigativo vai seguir, construindo seus dados através do uso que faz dos métodos e categorias, e cada descoberta constitui uma reconstrução da realidade dentre várias possíveis (Garcia, 2003; Candela, Rockwell e Coll, 2004).

### 5.1.1.

#### **Pesquisa qualitativa**

Tendo em mente a noção de paradigma como visão de mundo, como um olhar informado pelo modo como compreendemos a realidade, visto que todo conhecimento em ciências sociais e humanas é um modo de conhecer a nós mesmos e de criar possibilidades de compreender a vida social (Garcia, 2003; Moita Lopes, 2006b), minha escolha recai sobre o paradigma qualitativo de pesquisa. Esta opção se deve ao fato de que entendo a questão disciplinar como um fenômeno social e, sendo assim, não encaro a (in)disciplina como um evento simples e mensurável, onde é possível estabelecer relações de causa e efeito, mas sim como um processo complexo que envolve significados construídos nas interações sociais, baseadas em motivos, crenças, e valores (Guba e Lincoln, 1994; Hammersley e Atkinson, 1996; Moita Lopes, 2006b).

O paradigma qualitativo, que responde aos meus valores, se estrutura em torno de três concepções básicas, que servirão de norte para a realização do meu trabalho de investigação:

a) o problema não resulta de hipóteses concebidas previamente pelo pesquisador, mas sim de um contato direto desse com o fenômeno dentro de um contexto definido socio-historicamente, objetivando apreender como os sujeitos envolvidos percebem a sua realidade; b) a análise dos dados busca compreender as interações pessoais dentro do contexto onde estas ocorrem, obtendo uma perspectiva holística, ou seja, não-fragmentada da realidade; c) sujeito e objeto não podem ser dissociados, o que torna o pesquisador parte integrante do processo de investigação. (Lüdke e André, 1986, p.12).

Para iluminar os modos como os indivíduos interagem para sustentar ou mudar a situação social, os pesquisadores utilizam uma perspectiva holística que preserva as complexidades do comportamento humano, uma vez que os dados surgem em forma de palavras, imagens, impressões, gestos e tons que representam os eventos reais ou a realidade como é vista simbólica ou sociologicamente (Dey, 1996; Greenhalgh e Taylor, 1997). As investigações qualitativas se caracterizam, portanto, pela descrição e análise intensiva e holística de uma dada realidade social singular de um acontecimento ou de uma seqüência de fatos, tentando buscar o sentido que as pessoas envolvidas dão para os fenômenos vividos (Sarmiento, 2003). Ao pesquisar a (in)disciplina a partir do paradigma qualitativo,

pretendo investigá-la a partir do contexto onde as pessoas vivem e agem, e, por isso, devo levar em consideração a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas vivenciam (Moita Lopes, 2006a). Minha investigação parte de um problema real vivido por mim enquanto pesquisadora, enquanto parte integrante do processo de investigação, em um contexto definido sócio-historicamente, tendo como objetivo perceber como os sujeitos da pesquisa constroem discursivamente o conceito de (in)disciplina e sua percepção do *outro* (Lüdke e André, 1986). Nesta pesquisa, enfoquei o problema da (in)disciplina, que está diretamente ligado à minha prática profissional como docente e como membro da direção de uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio da cidade do Rio de Janeiro. Ao analisar os dados construídos pelos sujeitos em seus discursos acerca da questão disciplinar e da percepção do *outro*, busco uma visão holística de como os sujeitos se posicionam em relação às duas questões mencionadas.

De acordo com os pressupostos do paradigma qualitativo, para se entender como os sujeitos interagem na construção de significados sociais, o pesquisador deve compreender que a neutralidade não existe e que a objetividade na produção de conhecimento é relativa (Martins, 2004; Fabrício, 2006). Ele é um ser social e politicamente localizado, que faz parte da investigação e busca entender os fenômenos que ocorrem em seus estados naturais, com o intuito de interpretar e atribuir significados a esses fenômenos. Isto ocorre porque o ser humano vive em um mundo no qual os eventos sociais têm significados especiais para ele, e, para que a compreensão de um fenômeno social seja possível, é preciso que sejam consideradas as visões de todos os sujeitos envolvidos no contexto estudado, incluindo o próprio pesquisador (Patton, 1990; Cavalcanti e Moita Lopes, 1991; Demo, 1996; Erickson, 2001).

Ao iniciar qualquer tipo de pesquisa, o pesquisador parte premunido de certas idéias gerais, elaboradas conscientemente ou não, o pesquisador leva para a pesquisa suas construções conceituais, suas experiências pessoais, e seus pontos de vista éticos para interpretar os eventos que ele investiga, isto é, tudo aquilo que o constitui como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive. Portanto, a simples escolha de um objeto de pesquisa já significa um julgamento de valor, na medida em que ele é privilegiado como mais significativo entre tantos outros objetos de pesquisa (Triviños, 1987; Goldenberg, 1998; Lier, 1988; Freitas, 2002;

Candela, Rockwell e Coll, 2004). Suas análises interpretativas são feitas a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa. Para realizar tal interpretação, ele tenta documentar e compreender os contextos estudados, buscando apreender como as pessoas interpretam e significam o mundo no qual vivem, sem buscar uma neutralidade, uma postura clássica de observação que pressupõe um distanciamento do objeto estudado ou tentar manipular ou eliminar variáveis situacionais, mas sim aceitando a complexidade e a mudança dos eventos sociais (Garcia, 2003). No entanto, é importante deixar claro que o pesquisador, mesmo acreditando que algo é bom ou desejável, não deve ser dogmático e não deve tentar impor suas crenças a seus sujeitos de pesquisa.

Há quatro direcionamentos que o pesquisador deve levar em conta ao realizar uma pesquisa qualitativa. Primeiro, o pesquisador deve se aproximar das pessoas e dos contextos estudados o suficiente para compreender em profundidade os detalhes dos eventos que estão ocorrendo. Em segundo lugar, ele deve tentar capturar o que realmente está ocorrendo e o que as pessoas dizem, isto é, os fatos percebidos. Terceiro, os dados qualitativos devem incluir uma grande quantidade de descrição de pessoas, atividades, interações, e contextos. Por último, deve incluir citações diretas dos sujeitos, tanto o que dizem quanto o que escrevem (Patton, 1990, p.32). É necessário explicitar que para a realização de uma pesquisa qualitativa, o pesquisador deve ser aceito pelo *outro*, por um grupo, pela comunidade, para que se coloque na condição ora de partícipe, ora de observador (Martins, 2004). Dentro desta perspectiva, o método qualitativo promove uma empatia entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, possibilitando ao mesmo construir uma base empírica para descrever e compreender as perspectivas do *outro*, assim como legitimamente reportar seus próprios sentimentos, percepções, experiências e *insights* como parte dos dados (Patton, 1990, p.58).

Assim, ao investigar o discurso da (in)disciplina, não tenho em mente esquemas e modelos que busquem abolir ou controlar a subjetividade do pesquisador para simplificar as complexidades dessa situação vivida diariamente no cotidiano da escola, testar uma hipótese pré-concebida, nem buscar variáveis definidas *a priori* com o intuito de confirmá-la ou refutá-la (Patton, 1990; Nunan, 1992; Pedro 1992; Guba e Lincoln, 1994; Greenhalgh e Taylor, 1997; Edge e Richards, 1998; Ferraço, 2001; Moita Lopes, 2006a). Busco, ao contrário, dialogar com teorias de outras áreas que considerem a centralidade das questões

sociopolíticas e da linguagem na constituição da vida social (Moita Lopes, 2002 e 2006a). Para realizar este diálogo em outras áreas, objetivando compreender a construção do conceito de (in)disciplina no contexto escolar que analiso, me apóio em Moita Lopes (2006b, p.96), que afirma que “se quisermos saber sobre linguagem e vida social nos dias de hoje, é preciso sair do campo da linguagem propriamente dito: ler sociologia, geografia, história, antropologia, psicologia cultural, etc”. Esta interdisciplinaridade, cada vez mais comum nas ciências sociais e humanas, e, que Moita Lopes denomina “LA híbrida ou mestiça” (Moita Lopes, 2006b) se faz necessária para compreender nossos tempos e ouvir outras vozes que possam revigorar a vida social, para redescrevê-la ou vê-la compreendida por outras histórias (Moita Lopes, 2006a).

Nesta investigação, parto da concepção de que o sujeito não pode ser percebido e estudado como estático. Isto se dá uma vez que a pesquisa em ciências humanas tem como objeto o sujeito expressivo e falante e, sendo sujeito, ele não pode se tornar mudo. Conseqüentemente, o conhecimento que se quer apreender a partir da pesquisa só pode ser dialógico (Bakhtin, 2003, p.400). O que pretendo observar, ao pesquisar como os sujeitos constroem discursivamente o conceito de (in)disciplina é o fator dialógico, o qualitativo, o particular, o específico, ou seja, fazer uma descrição detalhada e profunda dos eventos que ocorrem dentro do contexto da instituição escolar na qual a pesquisa está inserida (Moita Lopes, 1994, p.332).

Para realizar tal descrição, busquei relatos detalhados sobre as experiências concretas dos participantes do contexto da escola, e também apreender as crenças e valores que orientam essas pessoas em suas atitudes em relação à (in)disciplina (Stubbs, 1992; Hammersley e Atkinson, 1996; Chaudron, 1998; Edge e Richards, 1998). Desta forma, tenho em mente que o resultado do processo de investigação deste trabalho não será uma verdade única inquestionável, mas um recorte profundo na realidade social específica da escola analisada, buscando sempre as diferentes visões dos participantes envolvidos na pesquisa. No entanto, o conhecimento construído acerca da (in)disciplina deve ser comparado com outras pesquisas realizadas em contextos semelhantes, além de ser aberto a questionamentos por parte da comunidade acadêmica, para que haja sempre uma troca entre os pesquisadores, aumentando assim o referencial teórico desta questão (Moita Lopes, 1994, demo, 1996).

Para finalizar este item, baseando minhas crenças acerca da pesquisa em lingüística aplicada em Fabrício (2006, p.60-61), afilio meu trabalho de pesquisa a uma Lingüística Aplicada que

se constitui como prática problematizadora envolvida em um contínuo questionamento das premissas que norteiam nosso modo de vida; que percebe questões de linguagem como questões políticas; que não tem pretensões a respostas definitivas e universais, por compreender que elas significam a imobilização do pensamento; que tem clara postura epistemológica, entendendo que a produção de conhecimento não é neutra, pois se encontra entretecida a um domínio de práticas sócio-historicamente situadas, podendo apenas ser aplicada ao contexto da situação sob investigação; que adota um modelo de teoria crítica entendida como exame de suas próprias pressuposições e condições de possibilidade e ciente de sua própria relatividade, alcance e limites; que está aberta a reavaliações; e, principalmente, que se preocupa com os desdobramentos éticos do conhecimento produzido.

Após situar esta pesquisa no paradigma qualitativo, no próximo segmento discutirei a metodologia de estudo de caso, que utilizarei para realizar a investigação sobre o modo como o conceito de (in)disciplina e a representação do outro são construídos no contexto escolar da escola na qual atuo.

### 5.1.2.

#### **Estudo de caso**

Esta Tese apresenta um estudo de caso para investigar como o conceito de (in)disciplina e a representação do *outro* são construídos discursivamente. Um caso pode ser

uma pessoa, um evento, um programa, uma organização, um período de tempo, um incidente crítico, ou uma comunidade. Independentemente da unidade de análise, um estudo de caso qualitativo busca descrever esta unidade em profundidade, dentro de um contexto, e de forma holística (Patton ,1990, p.54)

O estudo de caso é o estudo profundo, sistemático e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir um conhecimento amplo e detalhado do mesmo e do sistema que está sendo investigado (Gil 1989; Telles, 1997; Goldenberg, 1998). Este delineamento se fundamenta na idéia de que a exploração intensa e dinâmica de um contexto específico, um determinado universo

,possibilita a compreensão da generalidade do mesmo, ou pelo menos, o estabelecimento de bases para uma investigação, mais sistemática e precisa (Gil, 1989; Goldenberg, 1998; Huberman e Miles, 2002).

Em geral o estudo de caso é a melhor estratégia quando surgem questões ligadas ao “porque” e ao “como”, ou quando o foco está sobre um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real. É particularmente útil quando o pesquisador necessita compreender fenômenos individuais, organizacionais, sociais, e políticos, um determinado grupo de pessoas, um problema específico, uma situação única em grande profundidade, ou quando é possível identificar casos ricos em informação, no sentido em que muito pode ser aprendido de algumas situações que exemplifiquem o fenômeno em questão (Patton, 1990; Yin, 2002).

Um estudo de caso envolve inferências sobre um evento, que se baseiam em entrevistas e em evidências documentais coletadas, como ocorreu nesta pesquisa, na qual entrevistei professores, alunos e funcionários técnico-administrativos e coletei documentos da instituição analisada. Ao utilizar o estudo de caso, o pesquisador não deve esperar resultados semelhantes, mas sim compatíveis, onde as conclusões de um estudo não contradigam implícita ou explicitamente, as de outro, mas que sejam consideradas informativas sobre as experiências das pessoas ou instituições em geral (Goldenberg, 1998; Yin, 2002). Ao escolher o estudo de caso para investigar a questão disciplinar, posso explorar intensamente o universo da escola em que trabalho, e, assim, conseguirei uma compreensão ampla e detalhada deste fenômeno tão específico deste contexto, e que tem inúmeras influências sobre as questões pedagógicas que nele ocorrem.

## 5.2.

### **Geração de dados: instrumentos**

Neste trabalho de pesquisa, realizei entrevistas semi-estruturadas com os profissionais de diferentes setores da instituição, e também com os alunos. A entrevista semi-estruturada é uma técnica de geração de dados que supõe uma conversa continuada entre informante e pesquisador (Queiroz; 1988; Fontana e Frey, 2000).

#### 5.2.1.

##### **A Entrevista**

Para estudar a construção discursiva do conceito de (in)disciplina, utilizei como instrumento de pesquisa a entrevista. A entrevista pode ser um instrumento confiável, poderoso e seguro com o qual tentamos compreender os seres humanos e seus pensamentos (Patton, 1990; Fontana e Frey, 2000). Neste trabalho de pesquisa, baseio-me na concepção de entrevista como um contexto de interação e relação, isto é, um espaço de produção de enunciados que se alternam e que constroem um sentido na interação das pessoas envolvidas (Fontana e Frey, 2000; Freitas, 2002). É, portanto, um processo social, um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca.

A entrevista qualitativa é utilizada para descobrir ou estabelecer perspectivas, ou pontos de vista sobre os fatos, além daqueles da pessoa que inicia a entrevista (Gaskell; 2003, p.63). O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender a vida dos respondentes fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. Por este motivo, a entrevista qualitativa tem demonstrado ser o melhor instrumento de abordagem para o estudo de pessoas que partilham características, crenças, concepções, valores, etc., uma vez que a realidade social só aparece sob a forma de como os indivíduos vêem o mundo, e, portanto, aquilo que estas pessoas partilham entre si poderá ser revelado claramente quando cada um puder falar de suas perspectivas, mais do que quando observadas em suas atividades (Bogdan e Bilken; 1994; Goldenberg, 1998).

Na pesquisa qualitativa, a entrevista não é compreendida como um instrumento neutro ou processo de informação de mão única que vai de um ponto (entrevistado) a outro (entrevistador), mas sim uma interação ativa, uma troca de idéias e significados, uma produção conjunta do que entrevistador e entrevistado conversam e de como eles conversam, através de uma partilha e uma negociação de realidades em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas (Gil, 1989; Mishler, 1991; Fontana e Frey, 2000; Gaskell, 2003).

Ao realizar uma entrevista, o pesquisador busca compreender como os indivíduos percebem, organizam e expressam seu entendimento sobre si mesmos, suas experiências, seus mundos e seus atos (Mishler, 1991; Corazza, 2002; Sarmiento, 2003). Por isso, numa metodologia de base qualitativa, o número de sujeitos que virão a compor o quadro das entrevistas dificilmente pode ser determinado a priori – tudo depende da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e de divergência dessas informações (Duarte, 2002).

A entrevista é um instrumento de importância vital no estudo de caso, devido ao fato de que este permite ao observador ir além do comportamento externo com o objetivo de compreender os estados internos das pessoas envolvidas no contexto da pesquisa, visto que respondentes bem-informados podem fornecer *insights* valiosos sobre a situação estudada, além de compreender a história que contextualiza o evento social (Patton, 1990; Yin, 2002). Utilizar este instrumento é obter uma compreensão detalhada e profunda dos mais diversos aspectos da vida social, das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos. Para compreender de forma profunda os diferentes aspectos da vida social dos participantes do contexto escolar na construção do conceito de (in)disciplina, a entrevista se faz necessária, uma vez que

Não podemos observar como as pessoas organizaram o mundo e os sentidos que dão aos eventos que ocorrem ao seu redor. Nós temos que perguntar às pessoas sobre essas questões. O propósito da entrevista é permitir ao pesquisador mergulhar na perspectiva do outro. A pesquisa qualitativa começa com a pressuposição que as perspectivas dos outros são significativas, cognoscíveis e possíveis de serem explicitadas (Patton, 1990, p.278).

O que está em questão, no caso das entrevistas, é a lógica de produção de sentido pelo entrevistado, visto que este não se limita a dar informações, mas

desenvolve todo um trabalho sobre si mesmo para construir identidade própria (Brandão, 2002). A tarefa do entrevistador, portanto, é fazer com que a pessoa entrevistada o leve para dentro do seu mundo, fornecendo ao respondente um espaço onde ele possa expressar suas próprias compreensões e atitudes utilizando suas próprias palavras. Para alcançar tal objetivo, o pesquisador deve estar sempre atento aos seus objetivos, e colocar-se intensamente à escuta do que é dito, refletir sobre a forma e o conteúdo da fala do entrevistado, além, é claro dos tons, ritmos e expressões gestuais que acompanham o mesmo ou substituem a fala (Patton, 1990; Duarte, 2002).

Elaborei algumas perguntas que serviram de estrutura para a entrevista, mas que permitiam uma adequação aos desvios que porventura pudessem ocorrer durante as entrevistas. Apresento, a seguir as perguntas que criei, explicando o que desejava investigar ao elaborar cada uma delas.

1. *Fale um pouco sobre a sua formação/trabalho.* - esta pergunta introdutória tinha dois objetivos. O primeiro era deixar o entrevistado à vontade, ao falar de uma questão concreta, como sua trajetória profissional. O segundo objetivo era traçar um perfil sócio-histórico dos entrevistados, uma vez que suas histórias de vida, seus conhecimentos de mundo, suas visões e expectativas à cerca da escola e seu cotidiano influenciam de forma relevante para a construção do conceito de (in)disciplina. Esta pergunta foi substituída para os alunos por “*Há quanto tempo você está na escola? Entrou por concurso, ou estudou a 4ª série aqui mesmo na escola?*”.
2. *Para você, o que é disciplina? E indisciplina?* – esta pergunta tem por objetivo investigar que concepção de disciplina estava sendo construída pelos entrevistados, que vozes ecoam em seu discurso.
3. *Quais são as causas dos problemas disciplinares que vivenciamos na escola?* – esta pergunta está intimamente relacionada à anterior, visto que a concepção que os indivíduos possuem a respeito desta questão está relacionada às suas causas. Além disso, quando o entrevistado discutia acerca das causas dos problemas disciplinares, ele também estava demonstrando como ele se percebia neste contexto e como os *outros* envolvidos eram representados por ele.
4. *O que a escola pode fazer para minimizar as questões disciplinares?* – esta pergunta, relacionada com as duas anteriores, tem como objetivo levar o entrevistado a dar sugestões sobre a questão disciplinar na escola analisada, o que levaria a mostrar sua concepção de (in)disciplina.

5. *Na sua opinião, como é a disciplina na instituição?* – como pesquisadora, a partir desta pergunta tinha como objetivo, após perguntas mais gerais a respeito da questão disciplinar, observar como o entrevistado percebia o contexto institucional no qual atuava, fosse como profissional ou como estudante.
6. *Como você compara a escola de quando você era aluno (quando começou a trabalhar/estudar) com a escola atual?*- pretendia, com esta pergunta, observar que vozes estavam presentes no discurso dos entrevistados, pois, a comparação entre os dois modelos escolares poderia trazer indícios das vozes presentes na construção do conceito de (in)disciplina do indivíduo.
7. *Na sua opinião, qual é a função da escola na sociedade atual?* – esta pergunta, utilizada para encerrar a entrevista, tinha como função observar como o sujeito construía o momento sócio-histórico no qual a escola está inserida, e como este o relacionava com a questão disciplinar.

Após decidir sobre os sujeitos que entrevistaria nesta pesquisa (cf. item 5.4.2., a seguir), e criar as perguntas que estruturariam as entrevistas, realizei as mesmas, garantindo aos entrevistados que suas identidades seriam preservadas e que o teor de seu discurso não seria utilizado em outros momentos que não o específico da pesquisa.

### **5.2.2.**

#### **Os documentos**

Fiz também uso dos documentos da instituição a respeito da questão disciplinar, como as circulares enviadas pela Direção da Unidade aos alunos e responsáveis; o Manual do Aluno, que informa aos alunos as regras da Unidade analisada; o Código de Ética Discente, que determina as regras de conduta que devem ser seguidas pelos alunos; As Normas de Conduta Discente - texto entregue pela Direção Geral a todos os alunos de todas as Unidades; o Projeto Político Pedagógico (PPP), que estabelece o projeto pedagógico da Instituição e as Leis de Diretrizes e Bases (LDBs) 5692/71 e 9394/96 (cf. capítulo 6). O objetivo da análise documental é identificar, em documentos primários, que contém dados brutos e ocorrem naturalmente no contexto sócio-histórico analisado, informações que sirvam de subsídio para responder às perguntas de pesquisa. Por

representarem uma fonte natural de informação, documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem em um determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (Lüdke e André, 1986, p.39). No contexto da escola analisada, a análise documental é necessária, visto que o discurso construído nos documentos é um elemento fundamental para compreender como a Instituição Escolar se posiciona frente à questão disciplinar, uma vez que estes documentos representam a visão oficial da escola em relação a este tema.

Após a realização das entrevistas, transcrevi-as integralmente. Enquanto transcrevia, ia identificando os temas recorrentes no discurso dos sujeitos. Desta forma, identifiquei os seguintes temas, em torno dos quais será desenvolvida a análise dos dados transcritos:

- O discurso dos acordos
- O discurso único
- O “balaio de vozes sociais”
- A construção da alteridade
- O discurso acusatório

Estes temas foram enfocados a partir da perspectiva bakhtiniana de discurso (Bakhtin, 1929 [1992]).

### 5.3.

#### O contexto da pesquisa

Farei, nesse segmento, a caracterização do contexto em que a pesquisa foi realizada, apresentando a instituição e os sujeitos que participaram do processo de pesquisa. Também discutirei como foi realizada a geração dos dados, e descreverei os instrumentos utilizados durante a pesquisa.

#### 5.3.1

##### O contexto institucional

O colégio no qual atuo há 15 anos (dos quais 11 como Adjunta da Direção) é uma instituição pública muito tradicional não somente na cidade do Rio de Janeiro, mas também de grande importância para a educação no Brasil desde a data de sua fundação, em 1837. Até a década de 50, era designado “Colégio Padrão do Brasil”, pois seu programa de ensino servia como modelo de educação de qualidade para os colégios da rede privada, que solicitavam ao Ministério da Educação o reconhecimento de seus certificados justificando a semelhança de seus currículos aos da instituição analisada. O colégio tem como ideais:

I- propiciar ao jovem Educação Fundamental e Média de caráter geral capaz de levá-lo a conquistar a satisfação de suas necessidades básicas e as decorrências culturais que dela emanam e seus projetos de vida; fornecer-lhe condições e instrumentos indispensáveis que lhe garantam sua realização como pessoa humana, nas suas dimensões afetivas, espirituais, intelectuais, culturais e lúdicas;

II – assegurar ao jovem preparação dentro da politecnicidade dos conhecimentos acompanhada de lastro de informações densas no campo das ciências sociais, humanas e comportamentais;

III – favorecer ao educando a conquista da autonomia nos planos intelectual e sócio-afetivo, o primeiro na visualização, na autonomia da informação e do julgamento e no segundo a capacidade de assumir riscos e aceitar responsabilidades, como também vir a ser capaz de escolher seu comportamento e inventar seu próprio estilo de vida;

IV – possibilitar ao jovem assumir os papéis e status que a sociedade lhe destina com espírito de altruísmo, cooperação, solidariedade, interdependência e visão ampla;

V – criar futuros cidadãos dimensionados em matrizes sócio-culturais brasileiras, despidos de estereótipos, preconceitos, porém potencialmente aptos a perceberem as transformações sócio-econômicas, políticas, culturais e ético-religiosas que se passam no país e no mundo.

A instituição escolar conta atualmente com treze Unidades Escolares: quatro Unidades que trabalham com Ensino Fundamental I (C.A. a 4ª série); quatro Unidades que atendem conjuntamente o Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série) e o Ensino Médio (1ª a 3ª série); uma Unidade que atende exclusivamente ao Ensino Fundamental II e três Unidades que atendem apenas ao Ensino Médio. Três Unidades foram inauguradas recentemente, uma no ano de 2005, outra no ano de 2006, e outra na Baixada Fluminense, em 2007.

A Unidade Escolar que representa o contexto institucional desta pesquisa está localizada em um bairro da Zona Norte do Rio de Janeiro. Até o ano de 1999, essa unidade trabalhava somente com turmas de Ensino Fundamental, nos turnos da manhã e tarde, sendo o Ensino Médio alocado somente no turno da noite. A implantação do Ensino Médio Diurno ocorreu a partir do ano 2000 quando, em função da política federal de implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante denominado PCNs), foi escolhido como a instituição que daria início ao projeto “Parâmetros Curriculares em Ação”. Este projeto do governo tinha como objetivo dar visibilidade à nova Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, promulgada em 1996. Atualmente, a Unidade conta com aproximadamente mil e seiscentos alunos e com quarenta e cinco turmas, divididas entre Ensino Fundamental (6º. Ao 9º anos), Médio (1ª a 3ª séries) e Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Os alunos ingressam na Unidade Escolar oriundos da própria instituição (que possui Unidades de 1º ao 5º anos. Séries separadas, com administração independente), ou através de concurso público no 6º ano ou na 1ª série do Ensino Médio.

As turmas são alocadas em dois prédios. O Prédio Principal abriga as turmas de Ensino Fundamental, enquanto o Prédio Novo, inaugurado em 2005, abriga as turmas do Ensino Médio, uma biblioteca de aproximadamente duzentos metros quadrados e a quadra de esportes. A Unidade também conta com dois laboratórios de ciências, um auditório com capacidade para 200 pessoas e dois blocos anexos, onde são realizadas aulas extras (aulas de apoio, aulas de línguas, etc.).

O colégio tem mantido a mesma organização disciplinar ao longo dos seus

170 anos de existência. Essa disciplina opera de acordo com alguns rituais e símbolos que são encarados pela direção como fundamentais para a manutenção da ordem no ambiente escolar: o uniforme, a caderneta, a organização das carteiras na sala de aula, a forma, o hino (Nacional e o do colégio) e o fato dos alunos se levantarem para a entrada do professor.

O uniforme é obrigatório para todos os alunos, e deve ser usado, segundo o Manual do Aluno (2004, s.p.), “corretamente por identificar o aluno, o nome e a tradição do colégio – no espaço físico da U.E.; comunidade local ou em qualquer lugar onde seu uso for necessário”. Ele serve, segundo o diretor da Unidade, para “nivelar socialmente os alunos e deveria ser motivo de orgulho para os alunos por tudo que a instituição representa” (entrevista de 25/06/05). O uso do uniforme é determinado pelo Manual do Aluno (2004, s.p.), que estipula que:

- O emblema do Colégio deve ser usado no bolso da camisa e identifica a série cursada pelo aluno.
- Os sapatos devem ser totalmente pretos, podendo ser substituídos por tênis totalmente pretos.
- O uniforme masculino apresenta camisa branca, calça na cor azul marinho, confeccionada em tergal ou terbrim. A camisa é usada obrigatoriamente para dentro da calça com cinto preto. As meias são pretas sem adorno.
- O uniforme feminino consta de blusa branca com viés azul marinho, a saia, calça ou saia-calça confeccionada em tergal ou terbrim na cor azul marinho com cinto forrado do mesmo tecido. As meias são brancas sem adorno.
- O uso do jeans não será permitido em nenhum dos dois uniformes.

Contudo, o uniforme tem sido um ponto de inesgotável polêmica na Unidade Escolar analisada. Os alunos têm, segundo a fala da direção, “descaracterizado” o uniforme da instituição (circular no. 2, 2006): não usam o emblema no bolso da camisa; não colocam a camisa para dentro da calça; os rapazes usam meias brancas em vez de pretas; não usam cinto preto (quando usam cinto); muitos usam tênis com detalhes coloridos; muitos alunos usam jeans, alegando que é difícil comprar calça de tergal azul marinho. A inspeção do uso do uniforme é feito com tanto rigor que acaba, por vezes, consumindo o tempo da aula.

Estas situações geram uma grande polêmica no corpo docente e técnico (Disciplina e SESOP). Há um grupo que acredita que os alunos devem ser punidos de forma severa e até serem impedidos de assistir às aulas, isto é, devem

ser “mandados para casa”, por não estarem trajando o uniforme do modo correto, como determina a instituição. Muitos apontam o “problema do uniforme” como uma das causas da indisciplina da escola, pois se os alunos não respeitam nem o uniforme, não respeitarão os professores em sala de aula. A questão de impedir os alunos de freqüentar as aulas pelo uso incorreto do uniforme esbarra no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069 de 13 de julho de 1990, doravante denominado ECA), que determina que a educação é um direito da criança e do adolescente e que os mesmos não podem ser impedidos de exercer este direito constitucional. De outro lado, há um outro grupo, no qual estou incluída, que defende a flexibilização do uniforme, que acredita que uma questão “administrativa” como o uniforme não deve impedir que o aluno assista às aulas, atrapalhando o trabalho pedagógico. Para este grupo, o importante é que o aluno esteja presente nas aulas, motivado e participando das atividades pedagógicas, e que o fato de um aluno não estar usando o emblema ou estar usando um tênis com detalhes não deve ser considerado indisciplina e não deve ser punido.

A caderneta é um instrumento de comunicação entre a escola e os responsáveis e demonstra a preocupação da instituição com controle da freqüência dos estudantes. Deve ser entregue na entrada dos alunos e é recebida na saída da escola. Há, no colégio, um funcionário em cada turno cuja função é carimbar a caderneta com o seguinte código: “compareceu”, “faltou” ou “atrasado”. Este documento, desvalorizado pelos alunos, que freqüentemente o esquecem em casa, é muito valorizado pelos pais, que vêem nele uma possibilidade de controle da freqüência de seus filhos.

Outro ritual, a forma, organização dos alunos em fileiras por turma da série, do aluno mais baixo para o mais alto, iniciando pelo 6º ano, tem como objetivo fazer com que os alunos subam para as salas ordenadamente. Na Unidade analisada, a forma na entrada do turno ainda é realizada para as turmas de Ensino Fundamental, mas como o espaço se tornou reduzido após a construção do prédio novo, os alunos de Ensino Médio não formam e vão direto para suas salas quando o sinal bate para a entrada do turno. O mesmo também soa a cada troca de tempo de aula (45 minutos), para avisar o início e o término do recreio, e no encerramento das aulas.

A organização das carteiras nas salas ainda se mantém tradicional, isto é, em fileiras e com a mesa do professor está localizada na parte da frente da sala, para

que ele possa ter uma melhor visão da turma. Em uma das Unidades Escolares, ainda há um tablado para garantir a total visibilidade do professor. Entretanto, este modelo – apesar de ser o mais freqüente - não é obrigatório, nem exigido pela direção da escola. Assim, muitos professores organizam o espaço da sala conforme suas preferências metodológicas e de acordo com o tipo de atividade que desejam realizar.

Também devido à falta de espaço, o ritual do hino não tem sido realizado com muita freqüência na Unidade analisada. Até 1999, era cantado pelos alunos na quadra, no início do turno às sextas-feiras. Entretanto, com a obra para a construção do Prédio Novo, não houve mais espaço para a realização desta rotina escolar, uma vez que a quadra se localiza agora no último andar deste prédio, e o pátio de entrada não comporta todas as turmas de cada turno (cerca de 20, com uma média de 35 alunos em cada). Por diversas razões, o hino também não é mais cantado pelos alunos nas outras Unidades.

O ritual de levantar para a entrada do professor em sala é o que mais tem perdido força dentro da instituição nos últimos dez anos. Quando iniciei meu trabalho na Unidade como professora de inglês, em 1993, ainda se exigia dos alunos que estes se levantassem quando os professores entravam em sala. Porém, com o passar dos anos, esta cobrança foi diminuindo, e é possível observar que, atualmente, pouquíssimos professores ainda cobram este comportamento dos alunos, sendo observado somente quando o diretor visita as salas.

A instituição determina suas normas disciplinares através do Código de Ética Discente, cuja última reformulação ocorreu no ano de 1999. Este código define para todo o corpo discente (de todas as Unidades), de um modo bastante geral, o ideal de aluno que a instituição almeja (respeitar e ser respeitado, com especial atenção aos colegas menores; buscar a Verdade, a Justiça, o Amor, a Honestidade e a Integração no convívio com todos os membros da instituição; evitar a prática de agressão de qualquer forma).

Além dos ideais gerais da instituição, o Código trata dos direitos dos alunos: expor, sem receio, suas dúvidas, a seus professores, no decorrer das aulas; ter conhecimento prévio da data de realização de qualquer prova; fazer, no máximo, duas provas por dia; apresentar sugestões úteis ao bom funcionamento da instituição, etc.; e deveres discentes: usar o uniforme de acordo com as normas estabelecidas sem qualquer outro complemento, freqüentar às aulas pontual e

assiduamente; solicitar permissão para sair da escola fora do horário das aulas; justificar suas faltas; comportar-se adequadamente; evitar circulação ociosa pelas dependências durante as horas de aula; não promover atividades político-partidárias, sob qualquer forma ou pretexto.

O Código de Ética também determina as punições às quais os alunos serão submetidos em caso de infração: advertência individual; repreensão escrita; suspensão por um dia; suspensão por três dias; transferência de turno ou de unidade escolar e desligamento (cf. anexo). A direção da Unidade redigiu, baseada no Código de Ética, um Manual do Aluno, que tem sido entregue aos alunos no início do ano letivo desde o ano de 2001 (cf. anexo). Nele constam, de forma mais específica, os parâmetros de comportamento que a Unidade Escolar espera de seus alunos. As infrações são classificadas em três categorias:

- Médias, como, por exemplo, não estar devidamente uniformizado, chegar atrasado 3 vezes, não trazer o material, e perturbar a aula com brincadeiras e conversa.
- Graves, que incluem desrespeito ao professor e ao colega, faltar à aula estando presente na Unidade (“matar aula”), e sair (ou tentar sair) antes do término da aula do dia sem permissão do responsável ou de alguma autoridade da instituição.
- Gravíssimas, que inclui o ato de vandalismo e a agressão (física ou verbal) aos funcionários da escola, o porte de cigarro e o namoro inadequado no recinto escolar.

As punições vão desde uma advertência por escrito até o desligamento da instituição. As indisciplinas médias devem ser punidas com uma advertência escrita, que deve ser devolvida aos inspetores assinada pelo responsável. As graves são também punidas com uma advertência, mas a Unidade solicita a presença do responsável para tomar ciência dos atos cometidos por seu filho. Já as gravíssimas são passíveis de suspensão de um ou três dias, com uma ameaça de transferência ou desligamento, mesmo durante o ano, ou ao final do ano letivo, dependendo da gravidade do fato.

### 5.3.2.

#### Os participantes da pesquisa

Com o objetivo de investigar as variadas perspectivas dos sujeitos que compõem o contexto escolar para compreender como os mesmos constroem o discurso da (in)disciplina e a representação do outro, decidi que entrevistaria docentes, alunos, e funcionários técnico-administrativos que trabalham com a questão da disciplina, ou seja, a Disciplina (os inspetores) e o Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica (doravante denominado SESOP). Apresento, a seguir, a descrição dos sujeitos entrevistados.

#### 5.3.2.1.

##### Os docentes

Busquei seguir critérios específicos, ao selecionar os professores para realizar as entrevistas semi-estruturadas. Assim, foram ouvidos docentes das três áreas de atuação (sociais/humanas, biológica e tecnológica) e com tempos variados de experiência profissional. Visando atingir uma maior variedade de professores com diferentes idades, em diferentes momentos profissionais e de atuação em disciplinas e áreas diversas, selecionei os docentes de acordo com três critérios – idade, experiência docente e área de conhecimento:

Idade	Experiência docente	Área de conhecimento
Até 30 anos	1 a 10 anos	Sociais/Humanas Biológica Tecnológica
30 a 45 anos	10 a 20 anos	Sociais/Humanas Biológica Tecnológica
Acima de 45 anos	20 a 30 anos	Sociais/Humanas Biológica Tecnológica

Quadro 1 – Critérios utilizados para a escolha dos sujeitos de pesquisa

Com essa organização em mente, selecionei para as entrevistas professores que se encaixavam nos perfis descritos acima, e pedi que eles me concedessem uma entrevista sobre o tema “disciplina”. Meu pedido foi prontamente atendido por meus colegas, que se mostraram cooperativos e interessados em discutir comigo esse assunto que tanto nos mobiliza e inquieta. Apenas uma colega se mostrou muito reticente em atender à minha solicitação, e, por isso, foi substituída por um outro professor da mesma área. As entrevistas individuais foram realizadas no colégio durante o ano de 2005 e no mês de fevereiro de 2006. Algumas foram realizadas em minha sala e outras na sala dos professores. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio. O gravador ficava em uma mesa localizada ao lado do professor, para que ele não estivesse muito à vista durante a entrevista. Como tinha em mente, em algumas áreas, conversar com mais de um professor, que, em minha opinião, teriam muito a contribuir para a minha pesquisa, entrevistei mais do que os nove professores previstos no quadro inicial. Assim, foram entrevistados quatorze professores, assim distribuídos:

Áreas	Professores entrevistados
Sociais/humanas	Alice / Pablo / Mariana / Fabiana/ Taís / Dirce / Dora / Fernanda
Biológicas	Carla / Elisa / Marcelo
Tecnológicas	Sandro / Márcia / José Carlos

Quadro 2 – Áreas e professores entrevistados

Observando o quadro anterior, pode-se perceber que a área de ciências sociais e humanas, por abranger um maior número de disciplinas dentro da instituição (sociologia, filosofia, língua portuguesa, inglês, francês, espanhol, história, geografia, educação artística e educação musical), apresentou um número mais elevado de entrevistados do que a área biológica (biologia e educação física, dentro da grade curricular) e tecnológica (matemática, física, química e desenho). A princípio, me indaguei se esta diferença entre o número de entrevistados seria prejudicial à pesquisa, pois estaria enfatizando um grupo em detrimento dos outros dois. Porém, acredito que esta predominância de entrevistados das áreas sociais/humanas reflete a proposta pedagógica da instituição analisada, pois

demonstra que esta valoriza a formação humanística de seus alunos, não estando voltada apenas para sua formação técnica, mas sim para seu crescimento e aprimoramento como cidadãos críticos e atuantes.

A seguir, traçarei um breve perfil dos professores entrevistados, em ordem alfabética. É importante mencionar que os nomes dos participantes são fictícios, criados por mim para garantir o sigilo das identidades dos entrevistados.

**Alice**, 30 anos, professora de filosofia, é ex-aluna do colégio. Formada em filosofia pela UERJ em 2000. Trabalhou de 2000 a 2002 como contratada e foi efetivada em 2003, através de concurso público.

**Carla**, 30 anos, também é ex-aluna da escola. Professora de ciências/biologia, formou-se pela UFRJ em 1999, já trabalhou em escolas particulares e públicas, e está na instituição desde 2004.

**Dirce**, 58 anos, professora de língua portuguesa, está na Unidade desde 92, mas é professora da instituição desde 1982, onde foi diretora de outra Unidade que atende a alunos de C.A. à 4a série.

**Dora**, 54 anos, professora de música, também ex-aluna da escola, é formada em música e filosofia pela UFRJ. Está na instituição desde 81, tendo atuado anteriormente no Instituto Benjamin Constant de Educação para Cegos. É, desde 97, Adjunta da Direção, tendo ministrado aulas até 2004.

**Elisa**, 50 anos, é professora e coordenadora de ciências/biologia, formada pela UFRJ em 1982. Fez especialização e mestrado na área de ensino de ciências. Está na instituição desde 1994.

**Fabiana**, 34 anos, é professora de língua portuguesa. Formada em Letras pela UFRJ, tem 12 anos de experiência em colégios públicos e está na Unidade desde 2005.

**Fernanda**, 48 anos, é professora de sociologia/sociedade e cidadania, formada em ciências sociais em 85, com mestrado na área de Ciências Sociais e 21 anos de experiência. Está na escola desde 1994, e, na época da entrevista, era a coordenadora da disciplina. Atualmente, é a Chefe do Departamento de Sociologia, e não ministra mais aulas na Unidade analisada.

**José Carlos**, 47 anos, também ex-aluno, está na Unidade desde 1981 e é o diretor da escola há 16 anos. É formado em Artes pela UFRJ.

**Marcelo**, 45 anos, é professor de educação física. Tem mestrado e doutorado na área de Pedagogia. Tem 20 anos de experiência em instituições

públicas e privadas, e leciona no colégio desde 1999.

**Márcia**, 60 anos, é professora de matemática, formada em Física pela UERJ, tem 38 anos de experiência. É professora aposentada do CEFET (Centro Federal Escola Técnica), e está na Unidade desde 1997.

**Mariana**, 50 anos, professora de inglês com 24 anos de experiência, é ex-aluna do colégio. Está na Unidade desde 91.

**Pablo**, 28 anos, dá aulas de geografia e na época da entrevista atuava como coordenador da disciplina. Formou-se pela UERJ em 2002, e está na instituição desde 2003.

**Sandro**, 38 anos, é professor de física, formado pela UFRJ em 93 e está na escola desde 1996. Já trabalhou em outras instituições, mas atualmente atua somente no colégio.

**Taís**, professora de inglês, 52 anos, é ex-aluna da escola. Formou-se em 77 e tem 29 anos de experiência em escolas públicas e cursos livres. Está na instituição desde 1992. Atualmente é coordenadora do 9º ano (antiga 8ª série) e cursa Doutorado em Estudos da Linguagem na PUC- Rio.

O quadro a seguir resume as características dos professores entrevistados:

Idade	Experiência docente	Área de conhecimento	Professor
Até 30 anos	1 a 10 anos	Sociais/Humanas  Biológica Tecnológica	Alice (filosofia) Pablo (geografia) Fabiana (português) Carla (ciências/biologia)
30 a 45 anos	10 a 20 anos	Sociais/Humanas  Biológica Tecnológica	Fernanda (sociologia) Mariana (inglês) Marcelo (ed. Física) Elisa (ciências/biologia) Sandro (física) José Carlos (desenho)
Acima de 45 anos	20 a 30 anos	Sociais/Humanas  Biológica Tecnológica	Dora (Ed. Musical) Dirce (português) Taís (inglês)  Márcia (matemática)

Quadro 3 - Professores entrevistados e suas respectivas áreas e tempo de trabalho

### 5.3.2.2.

#### Os funcionários técnico-administrativos

Na instituição analisada, há dois setores que trabalham diretamente com os alunos e as questões disciplinares, que somam, ao todo, vinte e cinco funcionários. A Disciplina é o setor responsável por manter a disciplina e fazer cumprir as regras disciplinares da instituição. Conta com oito funcionários no turno da manhã, oito no turno da tarde e dois no turno da noite. Os funcionários desse setor possuem, em sua maioria, nível de escolaridade até o Ensino Médio, sendo que alguns possuem curso superior em áreas que não estão ligadas à educação. O SESOP (Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica) tem como função mediar o contato entre a família e a escola (fazer reuniões com pais, alunos e professores sobre rendimento e comportamento dos discentes), além de orientar os alunos em relação a diferentes questões intra e extra-escolares (palestras sobre drogas e doenças sexualmente transmissíveis; orientação profissional; organização dos diversos convênios que a escola mantém com outras instituições, etc). Este setor conta com nove funcionários, geralmente formados em educação ou também com especialização nesta área. Na unidade analisada há uma assistente social e não há nenhum psicólogo, mas há psicólogos em outras unidades.

Outra função deste setor é receber dos responsáveis informações sobre questões extra-escolares que possam afetar o rendimento e o comportamento dos alunos. Essas informações são coletadas basicamente de dois modos. Um modo é quando os pais vão espontaneamente ao setor para relatar problemas pelos quais o aluno está passando fora da escola (separação dos pais, desemprego de um ou de ambos os responsáveis, abuso de bebida ou droga pelos pais ou pelo aluno, depressão de um membro da família ou do próprio aluno). Outra forma é quando um professor detecta alguma dificuldade em algum aluno, e solicita ao SESOP um atendimento individualizado com o responsável para buscar informações que possam esclarecer as atitudes do estudante e buscar soluções para as dificuldades apresentadas. Assim, o profissional que atua neste setor, ao entrar em contato com as diferentes questões que o aluno vivencia fora do contexto escolar, passa a compreendê-lo não somente a partir do ponto de vista cognitivo, mas também analisando as questões afetivas, emocionais e sociais que influenciam na sua atitude.

Foram selecionados dois entre os nove funcionários do Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica (doravante denominado SESOP): o chefe do setor e uma funcionária, cujas descrições seguem abaixo. Minha escolha se baseou no fato de que os dois têm se mostrado bastante atuantes na condução dos problemas disciplinares que ocorrem no colégio. Por isso, decidi entrevistá-los, para compreender como as práticas desenvolvidas por eles estavam relacionadas ao seu discurso acerca do tema disciplina.

**Carlos**, 48 anos, é formado em pedagogia. Atuou na Funabem, Faetec e está na unidade desde 2000, exercendo a chefia do setor desde 2004.

**Rafaela**, 43 anos, é professora primária e formada em Pedagogia pela UERJ e fez especialização em informática educativa. Atua em sala de aula há 17 anos em uma instituição particular, e atua como orientadora educacional na instituição desde 2003.

Também entrevistei um inspetor de alunos, cuja função é manter o controle disciplinar fora da sala de aula. Minha opção por este inspetor também se baseou em sua atuação, pois, assim como os funcionários do SESOP mencionados acima, este funcionário também é atuante, buscando uma integração entre a disciplina, a direção e o SESOP.

**Daniel**, 55 anos, está na Unidade desde 1991 e é inspetor há 8 anos, atualmente atuando junto aos alunos de Ensino Médio.

O quadro abaixo representa os funcionários entrevistados:

Nome	Setor	Tempo na instituição
Carlos	SESOP (chefe)	6 anos
Rafaela	SESOP (orientadora)	3 anos
Daniel	Disciplina (inspetor)	15 anos (5 como inspetor)

Quadro 4 – funcionários técnico-administrativos selecionados para a entrevista

### 5.3.2.3.

#### Os alunos

Ao selecionar os alunos que entrevistaria, queria ouvir estudantes tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, numa faixa etária que varia de onze a dezoito anos. Os alunos foram selecionados principalmente por sua proximidade comigo (todos os alunos entrevistados foram meus alunos). Além da questão da afinidade, selecionei-os porque acreditei que apresentavam maturidade suficiente para se posicionarem acerca da questão disciplinar, principalmente os três estudantes da 3ª série do Ensino Médio, que, por estarem há pelo menos oito anos na escola, já possuíam uma maior experiência de vida escolar.

Após a seleção, realizei, no ano de 2005, entrevistas com três alunos da 3ª série do ensino médio, duas moças e um rapaz, que estavam na unidade desde a 5ª série, ou seja, há oito anos: **Ana, Rebeca, Eugênio**. Entrevistei, também em 2005, **Jenifer**, da 6ª série do Ensino Fundamental.

Em fevereiro de 2006 entrevistei quatro alunos da 8ª série, um rapaz de dezesseis anos, **Rafael**, e três moças de quatorze anos, **Suzana, Tábata e Lúcia**.

As entrevistas foram realizadas individualmente em minha sala, exceto a entrevista das alunas Suzana, Tábata e Lúcia. Elas se mostraram muito envergonhadas e por este motivo, sugeri que a entrevista fosse realizada em grupo, o que foi benéfico, pois, juntas as três alunas se sentiram mais à vontade para falarem sobre o tema.

Aluno (a)	Série	Tempo na instituição
Ana	3ª série do E. Médio (em 2005)	7 anos (desde a 5ª série)
Rebeca	3ª série do E. Médio (em 2005)	7 anos (desde a 5ª série)
Eugênio	3ª série do E. Médio (em 2005)	7 anos (desde a 5ª série)
Jenifer	6ª série do E. Fundamental (em 2005)	2 anos (desde a 5ª série)
Rafael	8ª série do E. Fundamental (em 2006)	10 anos (desde a C.A.)
Suzana	8ª série do E. Fundamental (em 2006)	7 anos (desde a 2ª série)
Tábata	8ª série do E. Fundamental (em 2006)	9 anos (desde a C.A.)
Lúcia	8ª série do E. Fundamental (em 2006)	9 anos (desde a C.A.)

Quadro 5 – alunos entrevistados

Baseando-me no referencial teórico que remete a uma visão sócio-construcionista do conceito de (in)disciplina, no próximo capítulo realizarei a análise dos dados gerados no contexto analisado.